



2024 Kaynakça

Vize Akademik olarak bünyemizde yer alan 2024 yılına ait kitap listesi ve kaynakçaları bu dosyada mevcuttur.

Akademik çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Saygılarımızla

Vize Akademik



Vize Akademik

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apt. No: 3/A

Çankaya/Ankara

Tel: 0312 431 85 00 **GSM:** 0 506 095 85 00

E-mail: vizeakademik@gmail.com - **Web:** www.vizeakademik.com.tr

Ağır ve/veya Çoklu Yetersizlikte Bağımsızlığa Atılan Adım: Akademik Olmayan Becerilerin Öğretimi

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Evgin ÇAY
Dr. Burak BOZAK

Yazarlar

Prof. Dr. Banu ALTUNAY
Prof. Dr. Emine ERATAY
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TÜRKER YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ
Dr. Öğr. Üyesi Evgin ÇAY
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR
Dr. Öğr. Üyesi Hülya TORUN YETERGE
Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA
Arş. Gör. Dr. Dilay AKGÜN GİRAY
Öğr. Gör. Dr. Mihriban SÖNMEZ
Dr. Burak BOZAK
Arş. Gör. Mehmet Emin KALAYLI

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

**Ağır ve/veya Çoklu Yetersizlikte Bağımsızlığa Atılan Adım:
Akademik Olmayan Becerilerin Öğretimi**

Editörler: Evgin ÇAY - Burak BOZAK

Yazarlar: Banu ALTUNAY - Emine ERATAY - Pınar ŞAFAK - Çiğdem TÜRKER YILDIRIM
Emine AYYILDIZ - Evgin ÇAY - Fatih Emrah DEMİR - Hülya TORUN YETERGE
Serdar SÖNMEZ - Tahir Mete ARTAR - Tuğba SİVRİKAYA - Dilay AKGÜN GİRAY
Mihriban SÖNMEZ - Burak BOZAK - Mehmet Emin KALAYLI

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-95460-4-9

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2024

Baskı:

Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖN SÖZ

Ağır ve/veya çoklu yetersizliği olan çocukların mümkün olduğunca bağımsız veya yarı bağımsız yaşamaları için akademik beceriler kadar akademik olmayan becerileri öğrenmeleri önemlidir. Tüm gelişim alanlarında sağlıklı ilerlemelerini desteklemek için akademik olmayan becerilerin de desteklenmesi gerekmektedir. Bu beceriler ağır ve/veya çoklu yetersizliği olan çocukların birçok konuda yaşamdan keyif almalarını ve kendilerini iyi hissederek yaşam kalitelerinin artmasını sağlamaktadır. Yetersizliği olan bireylerin toplumsal bütünleşmesinin sadece akademik ortamlarda değil okul dışında eğlence, toplu taşıma, sosyal ve kültürel ortamlarda da devam etmesi gerekmektedir. Çünkü toplumsal yaşamın her yönü ile bir bütün olduğuna ve herhangi bir yönünün diğerinden üstün olmadığına inanmaktayız. Bu nedenle okuyacak olduğunuz bu kitap ağır ve/veya çoklu yetersizliği olan çocukların eğitiminde akademik olmayan becerilerin öğretimine yönelik paydaşlara yol göstermek amacıyla kaleme alınmıştır.

Bu kitap toplamda 13 bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm alanında uzman akademisyenler tarafından titizlikle kaleme alınmıştır. İlk bölümde çoklu yetersizlik ile ilgili temel kavramları ortak bir bakış açısıyla ele alabilmek amacıyla bu kavramlara yer verilmiştir. İkinci bölümde, akademik ve akademik olmayan becerilerinin öğretimi için ön koşul niteliği taşıyan öğrenmeye hazırlık becerilerine yer verilmiştir. Üçüncü bölümde, ağır ve/veya çoklu yetersizliği olan çocukların bağımsız veya yarı bağımsız bir yaşam sürmesinde çok önemli bir yere sahip olan öz bakım becerilerine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Dördüncü bölümde, tüm çocuklar için yaşamsal önem taşıyan onların dil ve iletişim becerilerini geliştiren, dikkat sürelerini artıran ve işbirlikçi davranışlarının gelişmesini sağlayan oyun becerilerine yönelik bilgiler verilmiştir. Beşinci bölümde, çocukların performansları doğrultusunda yaşamları boyunca ihtiyaç duyabilecekleri akademik becerilerin işlevsel boyutta öğretilmesine yer verilmiştir. Altıncı bölümde, sosyal yaşamda yer almanın ve bireyin kendini ifade etmesinde anahtar role sahip olan iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bilgilere değinilmiştir. Yedinci bölümde, toplumsal bütünleşmede temel gereksinimlerden bir tanesi olan sosyal beceriler ile ilgili bilgiler verilmiştir. Sekizinci bölümde, ağır ve/veya çoklu yetersizliği olan çocukların kendilerine ayırdıkları zamanı kaliteli değerlendirmeyi öğrenmeleri ve kendilerini daha iyi hisseden mutlu bireyler olmaları için en önemli becerilerden olan serbest zaman becerilerine yönelik bilgiler özetlenmiştir. Dokuzuncu bölümde, üreten bireyler olarak topluma katılımın artırılması için gerekli olan mesleki becerilere değinilmiştir. Onuncu ve on birinci bölümde güvenlik becerilerine yer verilmiştir. Onuncu bölümde, bireylerin fiziksel ve dijital ortamlarda kendilerini koruma süreçlerine yönelik becerilerin değerlendirilmesi ve öğretimini içeren kişisel güvenlik becerilerine; on birinci bölümde ise depresyon, yangın ve ilk yardım becerileri gibi genel güvenlik beceri-

lerinin öğretim süreçlerine yer verilmiştir. On ikinci bölümde bağımsız hareket etmekte zorlanan çocukların bağımsızlaşması için önemli olan yönelim ve bağımsız hareket becerileri sunulmuştur. Sonuncu bölüm olan 14'üncü bölümde ise ağır ve/veya çoklu yetersizliği olan çocuklara akademik olmayan becerileri öğretirken ve bu becerileri desteklerken aileler sürece nasıl dahil edilebilir sorusuna cevap olabilecek bilgilere yer verilmiştir.

Mevcut kitabımızın içeriğinde ağır ve/veya çoklu yetersizliği olan çocukların bağımsızlaşmalarına yardım eden nitelikli ve toplumla bütünleşmeyi en üst düzeye çıkaracak becerilere yer vermeye çalıştık. Bilimsel araştırmalardan ve uzmanların uzun yıllar sahada elde ettikleri deneyimlerden yola çıkarak ortaya çıkardıkları bu kitabın lisans öğrencilerine, öğretmenlere ve ebeveynlere rehberlik etmesini ümit ediyoruz. Bu kitabı hazırlamada emeği geçen birbirinden değerli uzmanlara teşekkürü bir borç biliriz.

Dr. Öğr. Üyesi Evgin ÇAY

Dr. Burak BOZAK

Aralık, 2024

Akademik yaşamımızda editörlüğünü yaptığımız ilk kitabımızı çocuklarımız;

Mert Ege ÇAY'a,

Ali Deniz ÇAY'a,

Görkem BOZAK'a,

Duru BOZAK'a

İthaf ediyoruz. Bundan sonraki yaşamınızda sizlere yol göstermesi dileğimizle...

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	Çoklu Yetersizlik: Temel Konu ve Kavramlar
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ</i>
BÖLÜM 2	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Öğrenmeye Hazırlık Becerileri
	<i>Arş. Gör. Dr. Dilay AKGÜN GİRAY</i>
BÖLÜM 3	Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Öz Bakım Becerilerinin Öğretimi
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR</i>
BÖLÜM 4	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Oyun
	<i>Prof. Dr. Emine ERATAY</i>
BÖLÜM 5	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere İşlevsel Akademik Becerilerin Kazandırılması
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Hülya TORUN YETERGE</i>
BÖLÜM 6	Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi
	<i>Prof. Dr. PINAR ŞAFAK-Arş. Gör. Mehmet Emin KALAYLI</i>
BÖLÜM 7	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretimi
	<i>Öğr. Gör. Dr. Mihriban SÖNMEZ- Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ</i>
BÖLÜM 8	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Serbest Zaman Etkinliklerinin Kazandırılması
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Evgin ÇAY</i>
BÖLÜM 9	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Mesleki Yeterliklerinin ve Sürdürülebilir Çalışma Yaşamına Katılımlarının Desteklenmesi
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR</i>
BÖLÜM 10	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Kişisel Güvenlik Becerilerinin Öğretimi
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA</i>
BÖLÜM 11	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler için Genel Güvenlik Becerileri ve Öğretimi
	<i>Dr. Burak BOZAK</i>
BÖLÜM 12	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi
	<i>Prof. Dr. Banu ALTUNAY</i>
BÖLÜM 13	Akademik Olmayan Becerilerin Öğretiminde Aile Katılımını Sağlama
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TÜRKER YILDIRIM</i>

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... iii

BÖLÜM 1:

Çoklu Yetersizlik: Temel Konu ve Kavramlar 1
Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ

BÖLÜM 2:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Öğrenmeye Hazırlık Becerileri..... 13
Dr. Dilay AKGÜN GİRAY

BÖLÜM 3:

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Özbakım Becerilerinin Öğretimi 33
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR

BÖLÜM 4:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Oyun..... 67
Prof. Dr. Emine ERATAY

BÖLÜM 5:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere İşlevsel Akademik Becerilerin Kazandırılması..... 97
Dr. Öğr. Üyesi Hülya TORUN YETERGE

BÖLÜM 6:

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin
İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi 133
Prof. Dr. Pınar ŞAFAK
Araş. Gör. Mehmet Emin KALAYLI

BÖLÜM 7:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretimi 159
Öğr. Gör. Dr. Mihriban SÖNMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ

BÖLÜM 8:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere
Serbest Zaman Etkinliklerinin Kazandırılması 181
Dr. Öğr. Üyesi Evgin ÇAY

BÖLÜM 9:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Mesleki Yeterliklerinin ve
Sürdürülebilir Çalışma Yaşamına Katılımlarının Desteklenmesi211

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

BÖLÜM 10:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Kişisel Güvenlik Becerilerinin Öğretimi243

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA

BÖLÜM 11:

Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Genel Güvenlik Becerileri ve Öğretimi267

Dr. Burak BOZAK

BÖLÜM 12:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelim ve
Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi293

Prof. Dr. Banu ALTUNAY

BÖLÜM 13:

Akademik Olmayan Becerilerin Öğretiminde Aile Katılımını Sağlama.....337

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TÜRKER YILDIRIM

BÖLÜM 1

Çoklu Yetersizlik: Temel Konu ve Kavramlar

Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ¹

Özet

Son yıllarda sağlık teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte, özellikle prematüre/erken doğan ve doğuştan ya da başka nedenlerle ağır ve komplike sağlık sorunları yaşayan bebeklerin hayatta kalma oranı artmıştır. Ancak bu bebeklerin birçoğu, etkisi ömür boyu sürebilecek gelişimsel sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Çoklu yetersizliği olan çocuklar, birden fazla gelişim ve sağlık sorunu yaşadığından, eğitim ve rehabilitasyon süreçlerinde özel yaklaşımlara ihtiyaç duyarlar. Dünyada çoklu yetersizlik (ÇY) üzerine çeşitli çalışmalar yapılırken, Türkiye’de bu durum resmi olarak tanılanmadığından, bu çocuklar sahip oldukları her bir yetersizlik için ayrı tanımlar almakta ve başat (birincil) yetersizliklerine göre okullara yönlendirilmektedir. Bu çocuklardan yetersizlik seviyeleri ve sayıları fazla olanların ise okula erişiminin oldukça kısıtlandığı bilinmektedir. ÇY olan çocuklar için erken müdahaleyi önceleyen eğitim ve destek hizmetlerinin geliştirilmesi tüm dünya ile birlikte özellikle ülkemiz için büyük önem taşımaktadır. Bu bölüm, ÇY ile ilgili temel kavramları, tanımları ve konuları ayrıntılı şekilde ele almayı amaçlamaktadır.

¹ İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Temel Eğitim Bölümü, emine.ayyildiz@medeniyet.edu.tr
Orcid No: 0000-0003- 4472-1320

Giriş

Günümüzde, dünya genelinde özel gereksinimli bireyler ve onların ailelerine yönelik çalışmalar ciddi bir gündem maddesi haline gelmiştir. Bu bireyler arasında önemli bir kısmı oluşturan yetersizliği olan bireylerin durumlarının tanımlanması ve açıklanmasında ise çeşitli modeller bulunmaktadır. Yetersizliği kişinin uzuvlarındaki ve bunların fonksiyonlarındaki kayıpla ve bunun mümkün olduğunca düzeltilmesi gereğiyle açıklayan Tıbbi Modelde, yetersizlik durumları doğası gereği patolojik olan bir vücut sistemini işaret eder veya uzuvların işlevindeki bir bozukluk olarak algılanır. Böylece özür, sakatlık, bozukluk gibi kavramların kullanılması bu bakış açısı için oldukça olağandır. Oysa kişinin görünenden öte özellik ve becerilerinin olduğu ve çevrenin aslında onun potansiyelini açığa çıkarmasında sorun yaratabileceği görüşünü savunan Sosyal Model, yetersizlik, özel eğitim ihtiyacı, özel gereksinimlilik gibi terimlerin ortaya konmasına öncülük etmiştir (Olkin, 2022). Bireyin sahip olduğu yetersizlik durumu yalnızca görme veya işitme kaybı, zihinsel becerilerde güçlük, nörolojik veya ortopedik bir uzuv işlev kaybı olduğunda bu iki modelden konuşmak, bunları eleştirmek veya bunlardan birini benimsemek kolaydır. Ancak zihinsel yetersizlik, görme veya işitmede meydana gelen total veya kısmi kayıplar, fiziksel yetersizlik, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), özel öğrenme güçlüğü, kronik/süreğen sağlık sorunları, epilepsi, uyku sorunları, çeşitli metabolik rahatsızlıklar ve sayabileceğimiz daha birçok durumun, sayısı ve seviyesine sınır koyulamayacak kadar komorbid/eş zamanlı görülebildiği (Ayyıldız, 2022) durumlarda, birçok eğitimci ve uzmanın tanımlara dayalı şekilde hareket edemediği görülmektedir. Birden fazla yetersizliğe sahip olan ve birden çok sağlık ya da gelişimsel sorun yaşayan çocukların durumu Çoklu Yetersizlik (ÇY) olarak adlandırılmaktadır. Bu çocuklar birlikte görülen farklı gelişimsel güçlükler ve sağlık sorunlarına sahiptirler ki bunlar; duyuşsal kayıplardan akla gelebilecek tüm nörogelişimsel bozukluklara, fiziksel yetersizlikten kronik/süreğen hastalıklara kadar geniş bir yelpazededir (Ayyıldız, 2012; 2019; 2022). Bu çocuklarda görülen durumların türü, sayısı ve seviyesine göre bireysel eğitim planları oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Ancak bunları tek tek ele almak yerine, çocuğun durumuna bütüncül bir yaklaşım sergilemek ve bu duruma yönelik kapsamlı bir müdahale planı uygulamak daha etkili olacaktır ve ancak bu şekilde ÇY olan çocuklara hizmet veren eğitimci ve uzmanlar çocuğa ve ailesine nasıl destek verecekleri konusunda önlerini görebileceklerdir (Ayyıldız, 2020).

***Hap bilgi:** Birden fazla yetersizliğe sahip olan ve komorbid/eşzamanlı olarak birden çok sağlık ya da gelişimsel sorun yaşayan çocukların durumu, Çoklu Yetersizlik (ÇY) olarak adlandırılmaktadır ve bu çocuklarda görülen durumların türü, sayısı ve seviyesine göre bireysel eğitim planları oluşturulması büyük önem taşımaktadır.*

Kaynakça

- Akçamete, G. (1991). Çok engelli çocuklar. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 24(1), 151-160. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000718
- Ayyıldız, E. (2007). Çok engelli çocuklarda erken müdahale. *Sapiens: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi*, 3(10), 50-52. <https://www.ruzgarterapi.com/wp-content/uploads/PDF/sapiens-sayi-10.pdf#page=47>
- Ayyıldız, E. (2012). *Çok engelli görmeyen çocuklar için söz öncesi iletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi* (Tez Numarası: 320404) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayyıldız, E. (2019). Erken çocuklukta özel eğitim/müdahale nedenleri. H. Fazlıoğlu & H. Şengül Erdem (Eds.), *Özel gereksinimli çocuklar: Erken çocuklukta gelişim ve eğitim içinde* (ss. 187-217). Vize Akademik.
- Ayyıldız, E. (2020). Erken çocukluk döneminde ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin desteklenmesi. P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (ss. 185-214). Vize Yayıncılık.
- Ayyıldız E., Akçin N., & Güven Y. (2016). Development of preverbal communication skills scale for children with multiple disabilities and visual impairment. *Journal of Human Sciences*, 2, 2668-2681. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3718>
- Ayyıldız, E., Güven, Y., & Akçin, F. N. (2021). Söz öncesi iletişim becerileri ve iletişim becerilerinin öğretimi. A. E. Sardohan Yıldırım & M. Eldeniz Çetin (Eds.), *Özel gereksinimli çocuğu olan anne-baba el kitabı serisi: Çoklu yetersizlik içinde* (ss. 197-223). Eğiten Kitap.
- Ayyıldız, E. (2022). Çoklu yetersizliğe yol açan ciddi sağlık sorunları: Doğumsal bozukluklar ve nadir görülen sendromlar. H. Bakkaçoğlu, S. Çelik & G. Tomris (Eds.), *Araştırmadan uygulamaya: Erken çocukluk özel eğitimi içinde* (ss. 759-784). Vizetek.
- Ayyıldız, E. (2023). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. E. S. Batu & D. Çıkılı Soylu (Ed.), *Özel eğitim ve bütünleştirme içinde* (ss. 167-177), Nobel.
- Bahçivancıoğlu Yazıcı, A. & Akçin, N. (2014). Çoklu yetersizliği olan çocukların annelerinin çocuklarının gelişimlerine ilişkin görüşlerinin betimlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 335-356. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490009>
- Baron, A., & Pier, H. (2022). Multiple disabilities: Characteristics & causes. <https://study.com/learn/lesson/multiple-disabilities-characteristics-prevalance-causes.html>
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities (Document No. IC-3)*. https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-3_FINAL_03-03-15.pdf
- Bruce, S. M., & Ivy, S. E. (2017). Severe and multiple disabilities. In J. M. Kauffman, D. P. Hallahan, & P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of special education* (Second Edition, pp. 411-427), Routledge.
- Cass, H., Price, K., Reilly, S., Wisbeach, A., & McConachie, H. (1999). A model for the assessment and management of children with multiple disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 25(3), 191-212. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.1999.00085.x>
- Etheridge, D. (2019). Introduction: Recognising and developing ability. In D. Etheridge (Ed.) *The education of dual sensory impaired children: Recognizing and developing ability* (pp. ix). Routledge.
- Eurostat. (2023). Health statistics-children. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Health_statistics_-_children#Disability_.28activity_limitations_due_to_health_problems.29
- Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., Mueller, P.H., Yuan, S. & Ashworth, S. (1991). Perspectives of Parents Whose Children Have Dual Sensory Impairments. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 16(1), 14-24. <https://doi.org/10.1177/154079699101600103>
- Horn, E. M., & Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities:

- What do we know and what do we still need to learn?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/0271121411426487>
- Individuals with Disabilities Education Act. (2018). Sec. 300.8 (c). <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8/c>
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf
- Olkin, R. (2022). Conceptualizing disability: Three models of disability. <https://www.apa.org/ed/precollege/psychology-teacher-network/introductory-psychology/disability-models>.
- Şafak, P. (2012). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. Vize Yayınları.

BÖLÜM 2

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Öğrenmeye Hazırlık Becerileri

Dr. Dilay AKGÜN GİRAY¹

Özet

Çoklu yetersizliği olan çocuklar birçok farklı özelliğe sahiptir. Çünkü farklı yetersizliklere sahip olmakla birlikte söz konusu yetersizliklerden etkilenme oranları da farklılaşabilmektedir. Bu nedenle çoklu yetersizliği olan çocuklar hakkında genellemelere varmak zor olabilir. Çoklu yetersizliği olan çocukların eğitim ve öğretim süreçleri birçok farklı değişkenin etkisi altındadır. Hangi yetersizliklerden etkilenildiği, yetersizlikten ne düzeyde etkilenildiği, bireyin işlevde bulunma düzeyinin ne olduğu... Bunlardan biri de bu çocukların öğrenmeye ne kadar hazır olduklarıdır. Alanyazında farklı biçimlerde ele alınan öğrenmeye hazırlık becerileri bu bölümde işitsel algı, görsel algı ve el-göz koordinasyonu şeklinde gruplandırılmıştır. Ancak alanyazında farklı sınıflandırmalar da mevcuttur. İşitsel algı; temelde bireyin işitsel olarak aldığı uyarıyı işleme, tanıması, ayırt etmesi olarak özetlenebilir. Görsel algı; bireyin görsel ipuçlarını tanıması, ayırt etmesi, sıralaması olarak açıklanabilir. El göz koordinasyonu ise bireyin ellerini ve baktığı noktayı koordine ederek uyumlu biçimde bir arada kullanabilmesi anlamına gelmektedir. Bu beceriler bireyin öğrenmeye hazır olması için son derece önem arz etmektedir. Çoklu yetersizliği olan çocuklar heterojen bir gruptur. Bu bağlamda önemli olan çoklu yetersizliğe sahip bireyin var olan performans düzeyi göz önüne alınarak okul ve öğrenme ortamlarına maksimum düzeyde hazır olarak başlamasıdır. İlgili bölümde çoklu yetersizliği olan çocukların öğrenmeye hazırlık becerilerinin nasıl desteklenebileceği örneklerle aktarılmaktadır.

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, dilayakgun@sdu.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-1597-9229>

Çoklu Yetersizlikte Öğrenmeye Hazırlık Becerilerinin Önemi

Özel gereksinimli bireyler hem eğitim sistemi içinde hem de toplumsal yaşamda son derece önemli ve görece büyük bir alanda varlıklarını sürdürmektedirler. Bu öğrenciler özel gereksinim durumlarından yalnızca birine sahip olmaktan, birden fazla özel gereksinim türüne ilişkin özellikleri sergilemeye değin birbirinden farklılıklar gösteren, heterojen bir grubu oluştururlar (IASSIDD, 2020). Bu durum özel gereksinimli bireyler hakkında genel geçer sözler söylemeyi imkânsız hale getirir. Çünkü özel gereksinimlilik adından da anlaşılacağı üzere her bireyde farklı biçimde tezahür eden yetersizlik ya da farklılık durumlarıdır. Aynı tanıya sahip bireyler bile birbirlerinden çok farklı özellikler sergileyebilirken bir de çoklu yetersizliğe sahip bireyler düşünüldüğünde genellemeler yapmak neredeyse imkânsız hale gelmektedir (Akçamete, 1992; Eldeniz-Çetin, 2016; Şafak, 2018).

Çoklu yetersizlik kavramı; zihinsel yetersizlik, fiziksel yetersizlik, işitme ve görme yetersizliği gibi yetersizlikler ve süreğen hastalıklar -sağlık yetersizliği-gibi durumların farklı kombinasyonlarda bir arada görülmesi durumudur (Cavkaytar ve Diken, 2005). Daha kısa bir ifade ile çoklu yetersizlik kavramı bireyin birden fazla farklı yetersizlik türüne aynı anda sahip olması durumu olarak açıklanabilir. Söz gelimi bireyde hem işitme yetersizliği hem de fiziksel yetersizlik ya da hem zihinsel yetersizlik hem de görme yetersizliği bir arada aynı anda görülebilir (Guardino, 2008; Şafak, 2018).

Tek ve aynı yetersizlik türüne sahip bireyler bile birbirinden çok farklı özellikler ve farklı işlevde bulunma durumları sergilerken, bir başka ifade ile yetersizlikten etkilenme düzeyleri bile aynı tanı gurubunda büyük farklar oluşturabilirken, birden fazla yetersizlik türünün bir arada oluşması çok daha büyük farklılıklar oluşturur (Şafak, 2018). Çoklu yetersizliği olan ve aynı tanı gruplarına sahip bireyler bile (örneğin işitme yetersizliği ve zihinsel yetersizliğin bir arada görüldüğü öğrenciler) yetersizlikten etkilenme derecelerine göre birbirlerinden çok farklı özellikler ve gelişim düzeyine sahip olabilirler. Üstelik bir de tanı grupları birbirinden farklı olduğunda aradaki farklılıklar çok daha belirgin hale gelmektedir. Bu durum çoklu yetersizliği olan bireyler özelliği sergiler, olurlar gibi genellemeler yapmayı imkansız kılar. O halde çoklu yetersizliği olan öğrenciler ile çalışmayı hedefliyorsak öncelikle belirli kestirimlerde bulunmadan önce öğrenciyi iyi gözlemlemek ve değerlendirmek oldukça önem arz etmektedir (Ewing ve Jones, 2003; Yürekli 2021).

Herhangi bir yetersizlik durumuna sahip olmak, öğrencilerin belirli öğrenme fırsatlarını kaçırmalarına, akranlarına kıyasla dezavantajlar yaşamalarına sebep olabilirken, birden fazla yetersizliği olan öğrencilerin çok daha fazla öğrenme ve gelişme bariyerine sahip olduğu söylenebilir (Uyar, 2016). Bu noktada çok-

lu yetersizliği olan öğrencilerin desteklenmesi hayati önem taşımaktadır. Çoklu yetersizliğe sahip çocukların desteklenmesi öncelikle bireyin öğrenmeye hazır olup olmadığının belirlenmesi ile başlamalıdır (Birkan, 1999). Öğrenmeye hazırlık becerilerinin olması öğrenciye gerçekleştirilecek birçok öğretimin önkoşulu olarak karşımıza çıkacaktır.

Bu noktada öğrenmeye hazırlık becerileri öğretimlerin anlamlı ve etkili olabilmesi için üzerinde durulması gereken önemli bir gelişim alanı olarak düşünülebilir. Öğrenmeye hazırlık becerileri konusu farklı araştırmacı ya da eğitimciler tarafından farklı biçimlerde ele alınabilmektedir. Öğrenmeye hazırlık kavramının kapsamı da alanyazında farklı biçimlerde gözlemlenebilir. Bu kitap bölümünde öğrenmeye hazırlık becerileri; işitsel algı, görsel algı, el-göz koordinasyonu olarak ele alınmaktadır.

Öğrenmeye Hazırlık Becerileri Nelerdir?

***Hap bilgi:** Öğrenmeye hazırlık becerileri çoklu yetersizliği olan çocukların, uyum ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla, bireysel gereksinimlere uygun şekilde düzenlenmesi gereken beceriler grubudur.*

Çoklu yetersizliği olan çocuklar söz konusu olduğunda öğrenmeye hazırlık becerileri, bu çocukların uyum ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla, bireysel gereksinimlere uygun şekilde düzenlenmesi gereken beceriler grubudur (Birkan, 1999). Çoklu yetersizliğe sahip çocuklar, genellikle birden fazla özel gereksinim grubuna ait yetersizlikleri (örneğin, zihinsel engel, fiziksel engel, duyu kaybı, vb.) bir arada yaşadıkları için, öğrenmeye hazırlık becerileri, onların işlevde bulunma düzeylerini yükseltmeye yönelik özel stratejilerle gerçekleştirilebilir (Şafak, 2018).

Öğrenmeye hazırlık becerileri oldukça geniş bir bağlamı ifade eder. Bu nedenle alanyazında farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülebilmektedir (Birkan, 1999). Kitabımızın bu bölümünde öğrenmeye hazırlık becerileri üç kategori altında ele alınmaktadır ve Şekill’de gösterilmektedir. Bu kategoriler; a) işitsel algı, b) görsel algı, c) el göz koordinasyonudur (MEB, Özel Eğitim Kılavuz Kitapları, 2020). Öğrenmeye hazırlık becerileri birçok farklı beceri grubunu içine alan büyük bir kavramdır. Bu noktada farklı kaynaklarda farklı biçimlerde ele alınmış öğrenmeye hazırlık sınıflandırmaları da olabilmektedir. Süreç olarak yaklaştığımızda çoklu yetersizliğe sahip bir çocuğun okul uyumu ve öğrenme süreçlerini kolaylaştıran onu öğretim almaya hazır hale getiren tüm beceriler bu kapsamda ele alınabilir.

Kaynakça

- Birkan, B. (1999). Otistik bir çocuğa öğrenmeye hazırlık becerilerinin öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
- Cavkaytar, A. & Diken, İ. H. (2005). *Özel eğitime giriş*. Kök Yayıncılık.
- Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 91-101.
- Çuhadar, S. (2014). Az rastlanan yetersizlikler. İçinde (Ed. İbrahim Halil Diken) *Erken Çocukluk Eğitimi*: Pegem Akademi, 279-320.
- Eldeniz Çetin, M. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Eldeniz Çetin, M., & Safak, P. (2017). An evaluation of the preferences of individuals with severe and multiple disabilities and the teaching of choice-making skills. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 143-154.
- Er, R. K., Pirpir, D. A., Çiçekler, C. Y., Büyükbayraktar, Ç. G., & Uslu, B. (2014). Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan zihinsel engelli birey destek eğitim programının hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların görsel algı düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 327-340.
- Ewing, K. M., & Jones, T. W. (2003). An educational rationale for deaf students with multiple disabilities. *American Annals of the Deaf*, 148(3), 267-271.
- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar eğitimciler, aileler ve hizmet verenler için bir başlangıç* (Gönül Akçamete, Çev.). Nobel.
- IASSIDD. (2020). *Profound intellectual and multiple disabilities*. International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities: <https://www.iassidd.org/profound-intellectual-and-multiple-disabilities/> adresinden alındı.
- Kayapınar, F. (2002). *6-7 yaş grubu çocuklarda hareket eğitiminin çift el-göz koordinasyonu ve reaksiyon sürelerine etkisi* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Smith, D., D. (2007). *Introduction to special Education: Making a difference*. Pearson.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri*. Vize.
- Şen, S. (2008). *Erken eğitim alan ve almayan down sendromlu çocukların genel gelişimlerinin ve görsel algı becerilerinin incelenmesi* (Master's thesis, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Tiryaki, E. N. (2017). Özel gereksinimli bireylere okuma yazma öğretimi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(7).
- Tuz, D., Aslan, F., & Yücel, E. (2023). İşitme kayıplı çocuk ve ergenlerde covid-19 pandemisi etkileri: ebeveyn gözünden işitsel algı becerilerinin ve günlük rutinlerinin değişimine yönelik tanımlayıcı bir çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences/Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3).
- Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Westling, D. L., & Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Yürekli, M. (2021). *Rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama süreçlerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

BÖLÜM 3

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Bireylere Özbakım Becerilerinin Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih Emrah DEMİR¹

Özet

Bağımsız yaşam becerilerinin kazanılması her çocuk için kritik düzeyde önemlidir. Bağımsız yaşam becerilerinin temellerinden birisini de özbakım becerileri oluşturmaktadır. Özbakım becerilerinin bireylerin akademik ve sosyal yaşama entegrasyonunda önemli bir yeri bulunmaktadır. Nitekim, özbakım becerileri, bireylerin sağlıklı bir yaşam sürmesi ve toplumsal hayata entegre olabilmeleri için sergilemeleri toplum tarafından kendilerinden beklenen tuvalet, giyinme-soyunma, yemek yeme ve kişisel bakım alanlarındaki becerileri kapsamaktadır.

Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler ise özbakım becerilerini kazanmada ve sergilemede risk altındadırlar. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların karşı karşıya kaldıkları yaşantı eksikliği ile bilişsel ve psiko-motor becerilerdeki sınırlılıklar bu riski oluşturmaktadır. Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler tuvalet, giyinme-soyunma, yemek yeme ve kişisel bakım becerilerini sergilemekte önemli güçlükler yaşadığından dolayı uygun ve araştırma temelli müdahalelere ihtiyaç duymaktadırlar.

Tuvalet becerileri, tuvalet kontrolü ve bağımsız bir şekilde tuvaletini yapma becerilerinden oluşmaktadır. Tuvalet kontrolü eğitimine başlanmadan önce, çocuğun kuruluk süresinin bir kayıt formu üzerinden ölçülmesi gerekmektedir. Tuvalet kontrolü becerisinin öğretimi için iki yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemler, geleneksel yöntem ve hızlı yöntemdir. Her iki yöntemde de gündüz ve gece tuvalet kontrolü için ayrı işlem süreçleri izlenir.

Tuvalet kontrolü dışında, bağımsız tuvalet yapma, giyinme-soyunma, yemek yeme ve kişisel bakım becerilerinin öğretim süreçleri birbirine benzemektedir. Beceri öğretimine hazırlık için öncelikle öğrencinin var olan performansı belirlenir. Sonrasında öğretilecek beceri seçilerek analizi yapılır ve ölçüt bağımlı ölçü aracı hazırlanır. Daha sonra öğrencinin öğretilecek beceriye ilişkin yapabildikleri belirlenir ve uzun dönemli ve alt amaçlar oluşturulur, düzenlenir ve öğretim planlanır. Sonrasında, öğrenci için uygun pekiştireçler pekiştireç belirleme formu ile belirlenir. Son olarak öğretimin değerlendirilmesi planlanır ve öğretim sürecine geçilir. Öğretim sürecinde, öğrenciye öğretim için ipuçları sunulur. Bu ipuçları: fiziksel yardım, model olma ve sözel ipucudur. Öğretim sürecinde ipuçları aşamalı olarak geri çekilerek öğrencinin bağımsız bir şekilde beceriyi sergilemesi sağlanır.

¹ Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi Özel Eğitim, fatihdemir@gantep.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4964-087X>

Öz bakım Becerilerinin Tanımlanması ve Önemi

Çocukluk çağında, bağımsız yaşam becerilerinin kazanılması kritik düzeyde önemlidir. Erken çocukluk sürecinden itibaren kazanılmaya başlayan bağımsız yaşam becerileri çocukluk çağı boyunca devam etmektedir (Fadlillah vd., 2020). Bağımsız yaşam becerilerinin temellerinden birisi ise öz bakım becerileridir. Öz bakım becerilerinde bağımsızlık, erken çocukluk döneminde kademeli olarak öğrenilir ve tipik olarak çoğu öz bakım becerisinin yaklaşık yedi yaşına kadar gelişmiş olması beklenir. Bu gelişim, kültür, aile değerleri ve kişisel faktörler gibi bağlamsal değişkenlerden etkilenir (Öhrvall vd., 2010). Bir çocuğun öz bakım becerilerini kazanması ve sergilemesi ebeveynlerine olan bağımlılığını azaltıcı bir süreçtir. Bu süreç, ayrıca, çocuğun bağımsızlığını da artırmaktadır. Öz bakım becerilerinden birisini, çocuğun ilk defa sergilemesi birçok ailede oldukça önemsenen bir durumdur (Tekin-İftar, 2016). Ebeveynlerden bağımsızlaşmanın bir göstergesi olan öz bakım becerilerinin kazanılması özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocuklar için eşit düzeyde önemlidir (Varol, 2023).

Öz bakım becerileri, daha çok tuvalet, giyinme-soyunma, yemek yeme ve kişisel bakım becerileri gibi bireyin kendisine yetmesine yardımcı olmasını içeren becerilerdir (Cavkaytar, 1998; 2005). Öncül ve Çifci-Tekinarıslan da öz bakım becerilerini benzer bir şekilde yemek yeme, giyinme, banyo yapma ve tuvalete ilişkin beceriler olarak tanımlamışlardır. Öz bakım becerilerinin yaşamsal önemini vurgulayan McFerran ve Martin (2017) ise öz bakımı, sağlığın ve yaşamın sürdürülebilmesi için gerekli temel alışkanlıklar, birey tarafından kendi kendine başlatılıp yürütülen beceriler şeklinde betimlemişlerdir. Hong vd. (2017) ise öz bakım becerilerinin işlevselliğini öne çıkararak, öz bakım terimini, toplum içinde bağımsız bir birey olabilmek için gerekli olan 'işlevsel yaşam becerileri' olarak ifade etmişlerdir. Hong vd. (2015) öz bakımı kendi kendine yeterlilik ve özerkliğe sahip olma yeterliliğini destekleyen giyinme, yemek yeme banyo ve hijyen becerileri şeklinde ele almışlardır. Kişisel bağımsızlığı ön plana çıkaran Wallace ve Shubert (2008) de öz bakım becerilerini, bağımsız bir yaşam sürdürebilmek için beslenme, giyinme, tuvalet ihtiyacı, kişisel bakım ve hijyen gibi temel ihtiyaçları karşılama yeteneği olarak nitelendirmişlerdir. Tüm bu tanımlar ışığında öz bakım becerileri, bireyin, kişisel ve toplumsal bağımsızlığının temellerini oluşturan, sağlığı ile yakından ilintili tuvalet, giyinme-soyunma, yemek yeme ve kişisel bakım gibi işlevsel beceriler olarak tanımlanabilir.

Öz bakım becerileri bireylerin kendi sağlığını ve iyilik halini en üst düzeye çıkarmak, korumak ya da teşvik etmek amacıyla farkındalık, özdenetim ve öz güven aracılığıyla kendine bakma yetisi ile yakından ilişkilidir (Martínez vd., 2020). Buna göre, öz bakım becerilerinin kazanımı ve öz bakım becerilerine ilişkin davranışları uygun bağlamlarda sergileme yetisi bireylerin sağlıklarını ve iyilik hallerini üst düzeye çıkarma ve üst düzeyde tutma açısından kritik düzey-

Kaynakça

- American Association on Mental Retardation. (2002). *Definitions, classifications, and systems of supports*. AAMR.
- Ardıç, A., & Cavkaytar, A. (2014). Effectiveness of the Modified Intensive Toilet Training Method on Teaching Toilet Skills to Children with Autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 263–276. <http://www.jstor.org/stable/23880609>
- Arslan, H. (2018). *Özel alt sınıflarında giyinme becerileri öğretim materyalinin öğrenci becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Aslan, Y., & Eratay, E. (2009). Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(02), 15-39.
- Aykut, Ç., & Varol, N. (2010). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında sabit bekleme süreli ve ipucunun sistematik olarak geri çekilmesi işlem süreci ile yapılan öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 227-261.
- Baird, D. C., Bybel, M., & Kowalski, A. W. (2019). Toilet training: Common questions and answers. *American Family Physician*, 100(8), 468-474.
- Belva, B. C., Matson, J. L., Sipes, M., & Bamberg, J. W. (2012). An examination of specific communication deficits in adults with profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 525–529.
- Brosnan, J., & Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 437–446.
- Cavkaytar A. (1997). *Özel bakım ve ev içi becerilerinin öğretimi* (Ders notları). Anadolu Üniversitesi.
- Cavkaytar, A. (2005). *Özel gereksinimi olan çocuklara özel bakım ve ev içi becerilerinin öğretimi*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. Pearson.
- Dayı, E. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere özbakım becerilerinin öğretimi. In P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* (pp. 321-391). Vize Yayıncılık
- Dalgın-Eyiip, Ö. (2020). Tuvalete ilişkin beceriler. N. Öncül & İ. Çifci-Tekinarslan (Eds.), *Özbakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi içinde* (ss. 201-230). Vize Akademik.
- Diler-Sönmez, N. (2008). *Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazanmasındaki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Duarte, C. P., Covre, P., Braga, A. C., & de Macedo, E. C. (2011). Visuospatial support for verbal short-term memory in individuals with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1918–1923.
- Dünya Sağlık Örgütü (2024). *Self-care for health and well-being*. https://www.who.int/health-topics/self-care#tab=tab_1
- Ergenekon, Y. (ty.). *Beceri öğretimi* [Ders notları]. Anadolu Üniversitesi. https://canvas.anadolu.edu.tr/files/4643471/download?download_frd=1
- Fadlillah, M., Wahab, R., & Ayriza, Y. (2020). Understanding the experience of early childhood education teachers in teaching and training student independence at school. *The Qualitative Report*, 25(6), 1461-1472.
- Goldin, R.L., de Gouveia, D.M. (2017). Night-time Toilet Training. In: Matson, J. (eds) *Clinical Guide to Toilet Training Children . Autism and Child Psychopathology Series*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62725-0_11
- Hill, S. & Goldsmith, L. (2009). Movility, posture and comfort. (Ed.) J. Payn, *Profound intellectual and multiple disabilities nursing complex needs*. (pp. 328-347). Wiley-Blackwell.

- Hong, E. R., Ganz, J. B., Morin, K., Davis, J. L., Ninci, J., Neely, L., & Boles, M. B. (2017). Functional living skills and adolescents and adults with Autism Spectrum Disorder: A Meta-analysis. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 268-279.
- Hong, E., Ganz, J., Ninci, J., Neely, L., Gilliland, W., & Boles, M. (2015). An evaluation of the quality of research on evidence-based practices for daily living skills for individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2792-2815. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2444-3>
- Johnson, J. V., Travers, J. C., Forbes, H. J., & Zimmerman, K. (2021). A systematic review of rapid toilet training intervention intensity for individuals with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 56(2), 140-157.
- Kargın, T. (ty.). *Tekli ve çoklu fırsat yöntemleri* [Ders notları]. Ankara Üniversitesi. https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/1993/mod_resource/content/1/9.%20EDD%20DERS%209-%20Tekli%20ve%20%33%87oklu%20F%20C4%B1rsat%20.pdf
- Klassen, T. P., Kiddoo, D., Lang, M. E., Friesen, C., Russell, K., Spooner, C., & Vandermeer, B. (2006). The effectiveness of different methods of toilet training for bowel and bladder control. *Evidence Report/Technology Assessment*, (147), 1-57.
- Martínez, N., Connelly, C. D., Pérez, A., & Calero, P. (2021). Self-care: A concept analysis. *International Journal of Nursing Sciences*, 8(4), 418-425. <https://doi.org/10.1016/j.ijnss.2021.08.007>
- Matson, J. L., Mahan, S., & LoVullo, S. V. (2009). Parent training: A review of methods for children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 961-968.
- Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzalez, M. L., & Mayville, S. B. (2006). The relationship of comorbid problem behaviors to social skills in persons with profound mental retardation. *Behavior Modification*, 30, 496-506.
- McFerran, T. A., & Martin, E. A. (2017). *A Dictionary of nursing*. Oxford University Press.
- MEGEP. (2011). *Aile ve tüketici hizmetleri engelli bireylerde temel ihtiyaçlar*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Nihira, K., Leland, H., & Lambert, N. (1993). *Adaptive Behavior Scale-School Edition (ABS-S: 2)*. Pro-Ed.
- Oakland, T., & Daley, M. (2013). Adaptive behavior: Its history, concepts, assessment, and applications. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbook of testing and assessment in psychology, Vol. 3. Testing and assessment in school psychology and education* (pp. 183-212). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14049-009>
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın Sihirli Yılları*. Epsilon Yayıncılık.
- Öhrvall, A.M., Eliasson, A. C., Löwing, K., Ödman, P., & Krumlinde-Sundholm, L. (2010). Self-care and mobility skills in children with cerebral palsy, related to their manual ability and gross motor function classifications. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 52, 1048-1055. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03764.x>
- Öncül, N., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2020). Özbakım ve günlük yaşam becerileri. In N. Öncül & İ. Çifci-Tekinarslan (Eds.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimi: Stratejiler ve uygulamalar* (ss. 4-22). Vize Akademik.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. Morpa Yayınları.
- Orelove, F. P., & Sobsey, D. (1996). *Educating pupils with multiple disabilities: A transdisciplinary approach*. Paul H. Brookes.
- Özcan, N., & Cavkaytar, A. (2009). Parents as Teachers: Teaching Parents How to Teach Toilet Skills to Their Children with Autism and Mental Retardation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(2), 237-243. <http://www.jstor.org/stable/24233497>

- Özyürek, M. (1986). *İnsan ve öğrenme. Davranış bilimleri*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Parmeter, T. R. (1993). International Perspective Of Vocational Options For People With Mental Retardation: The Promise And The Reality. *Mental Retardation*, 31, 359-367.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th ed.). Pearson.
- Sarı, H. (2019). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 486-537). Pegem Akademi.
- Slocum, S. K., & Tiger, J. H. (2011). An assessment of the efficiency of and child preference for forward and backward chaining. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(4), 793-805.
- Snell, M. E., & Farlow, L. J. (1993). Self-care skills. In M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities* (4th ed., pp. 380–441). Prentice-Hall, Inc.
- Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. V. (1984). *The Vineland adaptive behavior scales (survey form)*. American Guidance Service.
- Tekin-İftar, E. (2016). Sistemantik öğretim. In B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimi* (pp. 239–290). Kök Yayıncılık.
- Varol, N. (2023). *Beceri öğretimi ve özbakım becerilerinin kazandırılması*. Kök Yayıncılık.
- Wallace, M. A., & Shubert, M. W. (2008). Promoting Self-Care Skills. In T. Oakland, P. L. Harrison (Ed.), *Adaptive Behavior Assessment System-II* (pp. 179-195). Academic Press.
- Walls, R. T., Zane, T., & Ellis, W. D. (1981). Forward and backward chaining, and whole task methods. *Behavior Modification*, 5, 61–74. <https://doi.org/10.1177/014544558151005>
- Westling, D. L. & Fox, L. (2003). *Teaching students with severe disabilities*. Merrill.
- Wrobel, M. (2003). *Taking Care Of Myself: A Hygiene, Puberty And Personal Curriculum For Young People With Autism*. Future Horizons.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2020). Yemek yeme becerileri. In N. Öncül & İ. Çifci-Tekinarslan (Eds.), *Özbakım ve günlük yaşam becerilerinin öğretimi* (ss. 54-117). Vize Akademik.

BÖLÜM 4

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Oyun

Prof. Dr. Emine ERATAY¹

Özet

Birden fazla yetersizliği olan ve tek yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sağlanan özel eğitim hizmetlerinden daha fazlasına gereksinim duyan bireylere çoklu yetersizliği olan bireyler denmektedir. Öğrenme hızları yavaş, becerileri öğrenirken genelleme ve sürdürmede sorunlar yaşayan, ciddi iletişim sorunları, dikkat ve anlamada güçlük, fizik ve motor gelişimlerinde de sorunları olan bu bireyleri değerlendirmek de oldukça güç olabilmektedir. Tüm çocuklar için, tüm gelişim alanlarına yararları olan oyun ve oyun etkinlikleri de bu çocuklar için çok önemlidir. Bu bireyler için özellikle ev ortamında ve okul ortamında oyun ve oyun etkinlikleri için ortam, materyal- oyuncak uyarlamaları yapılması; akran ve yetişkinlerin desteği ve multidisipliner bir ekip çalışması yaklaşımı önem taşımaktadır. Kaynaştırma ve bütünleştirme yaklaşımlarından daha fazla yararlanabilmeleri için erken çocukluk dönemindeki müdahaleler ayrı bir öneme sahiptir.

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Özel Eğitim Bölümü öğretim üyesi. eratay_e@ibu.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0001-6798-1753>

Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler ve Özellikleri

Çoklu Yetersizliğin Tanımı

Çoklu yetersizliği (ÇY) olan birey; birden fazla yetersizliği olan ve tek yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere sağlanan özel eğitim hizmetlerinden daha fazla gereksinim duyan bireydir (Şafak, 2018). Mastropieri ve Scruggs'a (2014) göre bu yetersizlik herhangi bir uyarılma olmaksızın çalışma ve öğrenme yeteneğini önemli ölçüde etkileyen iki ya da daha fazla yetersizliğin bir arada olmasıdır.

Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri

Ağır ve ÇY olan çocukların ortak özellikleri; öğrenme hızlarının yavaş olması, becerileri genelleme ve sürdürmedeki güçlükleri, ciddi iletişim sorunları, davranış ve sosyal beceriler, dikkat süreleri ve dikkat için ipuçlarını anlama, gözlem yoluyla öğrenmedeki güçlükleri, kendi davranışlarını yönetme, kontrol etme ve onları değerlendirmedeki güçlüklerinin yanı sıra fiziksel ve motor gelişiminde sorunları olan bireylerdir (Şafak, 2012).

Smith'e (2007) göre bu çocuklarda; sınırlı konuşma ve iletişim, temel olarak fiziksel hareketlerde zorluk, kullanmadıkları becerileri kolaylıkla unutma, genelleme güçlükleri, bağımsız yaşam becerilerinde özel desteğe gereksinim duyma, birçok sağlık problemine sahip olma, disiplinler arası ekip yaklaşımıyla gereksinimlerinin karşılanabilmesi; uygulanacak eğitim programlarının günlük yaşam, boş zaman, sosyal ve mesleki yaşam gibi dört temel alanı ve programların onlara beceri kazandırma ve kazandırılacak becerilerin günlük yaşamda kullanılabilirlik içermesi, öğretimin etkinliklerinin daha çok iletişim, işlevsel gelişim becerilerinin gelişimi, yaşa uygun sosyal becerilere odaklanması, bilgisayar programları, tekerlekli sandalye, yazı aletleri, başlıklar, mengeneler, özel hazırlanmış tutacaklar, iletişim için özel yapılmış masalar gibi sınıf düzenlemelerinden oluşması ve bunun yanı sıra mesleki becerileri kazanmalarında da gerekli olan araç gereçlere göre eğitimlerinin planlanması gerekmektedir. (Akt. Sarı, 2008).

Genel Anlamda Oyun

Genel anlamda çocukları tanımlarken hareket ve oyun kelimeleri sıklıkla kullanılmakta, çocukların hareketsiz olmaları düşünülmeyp hareketin tam anlamıyla ortaya çıktığı alan oyun alanı olarak görülmektedir. Çocuklar sağlıklı büyüyüp gelişebilmek ve dünyayı keşfedebilmek için bedenlerini kullanmaya, koşmaya, atlayıp sıçramaya, dokunmaya, büyük ve küçük kaslarını hareket ettirmeye başlamaktadırlar. Onların bu tür hareket gereksinimleri de oyunlar yoluyla karşılanmaktadır. Çocuğun gereksinimleri göz önüne alınarak hareket eğilimleri

KAYNAKÇA

- Aim, M.A., Rousseau, M.C., Hammouda, I., Anzola, A.B., Villemeur, T.B.D., Lind, K., Baumstarck, K. ve Dany, L. (2023). Parents' experiences of parenting a child with profound intellectual and multiple disabilities in France: A qualitative study. *Health Expectations*. 11. 1-11. DOI: 10.1111/hex13910
- Alam, I., Hameed, A. ve Ziar, R.A. (2024). Exploring sign language detection on smartphones: A systematic review of machine and deep learning approaches. *Hinda Wi Advance in Human Computer Interaction*. Article ID: 1487500. 1-36. <https://doi.org/10.1155/2024/14887500>
- Aslan, C. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler için destekleyici teknolojiler. Şafak, P. (Ed.). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (s.561-591). Vize Yayıncılık.
- Aydın, A. (2019). Erken çocukluk özel eğitiminde oyun. Fazlıoğlu, Y., Şengül-Erdem, H. (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar. Erken çocuklukta gelişim ve eğitim içinde* (s.301-329). Vize Akademik.
- Ayyıldız, E. (2020). Erken çocukluk döneminde ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin desteklenmesi. Şafak, P. (Ed.). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (s.185-215). Vize Yayıncılık.
- Bianquin, N. (2018). The right to play: A powerful promise made also to children with disabilities. *Today's Children Tomorrow's Parents. An Interdisciplinary Journal Play and Children with Disabilities Interdisciplinary Perspectives*. 47-48. 18-28.
- Block, M.E., Klavina, A. ve Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. *Journal of physical Education, Recreation & Dance*. 78(3). 29-32. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10597986>
- Bremmer, M., Hermans, C ve Lamers, V. (2021). The charmed dyad: Multimodal music lessons for pupils with severe or multiple disabilities. *Research Studies in Music Education*. 43(2). 259-272. DOI: 10.1177/1321103X20974802
- Brodin, J. (2018). "It takes two to play" Reflections on play in children with multiple disabilities. *Today's Children Tomorrow's Parents. An Interdisciplinary Journal. Play and Children with Disabilities Interdisciplinary Perspectives*. 47-48. 28-40.
- Capri, T., Nucita, A., Iannizzotto, G., Stasolla, F., Romano, A., Semino, M., Giannatiempo, S., Canegallo, V. ve Fabia, R.A. (2021). *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. 8(244). 244-252. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00214x>
- Caprine, F. (2018). When the risk is worth it: The inclusion of children with disabilities in free risky play. *Today's Children Tomorrow's Parents. An Interdisciplinary Journal. Play and Children with Disabilities Interdisciplinary Perspectives*. 47-48. 40-47.
- Caprine, F. ve Stucci, V. (2017). *Play in children with multiple disabilities*. DOI: 10.1515/9783110522 143-013
- Caprine, F. ve Stucci, V. (2017). Play in children with multiple disabilities. Beckett, A., Janssens, R. (Ed.). *play development in children with disabilities içinde* (s.147-154). <https://doi.org/10.1515/9783110522143-001>
- Cosbey, J.E. ve Johnston (2006). Using a single-switch voice output communication aid to increase social access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. *Research & Practice for persons with Severe Disabilities*. 31(2). 144-156.
- Covey, A., Li, T. ve Alber-Morgan, S.R. (2021). Using behavioral skills training to teach peer models: Effects on interactive play for students with moderate to severe disabilities. *Educational Treatment Children*. 44. 19-30. <https://doi.org/10.1007/s43494-020-00034-y>
- Cunha, R.D.D., Neiva, F.W. ve Silva, R.L.d.s.D. (2018). Virtual reality as a support tool for the treatment of people with intellectual and multiple disabilities: A systematic literature review. *Revistade Informática Teórica e Aplicada*. 25(1). 67-81. DOI: <http://dx.doi.org/10.224556/2175-2745.77994>
- Çay, E. ve Eldeniz-Çetin, M. (2021). Çoklu yetersizlikle ilgili temel kavramlar. Sardohan Yıldırım, E., Eldeniz-Çetin, M. (Ed.). *Özel*

- gereksinimli çocuğu olan anne-baba el kitabı serisi. Çoklu yetersizlik içinde* (s.1-17).
- Dayı, E. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere özbakım becerilerinin öğretimi. Şafak, P. (Ed.). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde* (s.321-393). Vize Yayıncılık
- Demir, Ş. (2014). Çocuk odaklı öğretimsel stratejiler. Bakkakoğlu, H. (Ed.). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları içinde* (s.53-165). [Sandal, S.R. ve Schwartz, I.S. (2008). *Building blocks for teaching pre schoolers with special needs*. Paul H. Brookes Publishing Co.] Pegem Akademi.
- Diamond, K. ve Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 30. 75-81. DOI: 10.1016/j.appdev.2008.10.0008
- Doğan, Y. (2021). Oyun becerileri. Sardohan-Yıldırım, E., Eldeniz-Çetin, M. (Ed.). *Özel gereksinimli çocuğu olan anne-baba el kitabı serisi. Çoklu yetersizlik içinde* (s.43-65). Eğiten Kitap.
- Eckert, M., Soria, B.D. ve Gil, N.T. (2023). Finding effective adjustment levels for upper limb exergames: Focus group study with children with physical disabilities. *JMIR Serious Games*. 11. 1-13. <https://games.jumir.org/2023/1/e36110>
- Eldeniz-Çetin, M. ve Çay, E. (2021). Teaching puzzle-solving skills to students with multiple disabilities via a tablet computer. *Education and Science*. 46(205). 239-259. DOI:10.15390/EB.2020.8457
- Felicio, S., Junior, S. ve Rodrigues, V. (2019). Educational tops associated with storytelling used with a child with multiple disabilities. *Revista Brasileira de Rematologia*. 25(1). 65-82. <http://dx.doi.org/10.1590/51413-6582519000100005>
- Gega, O. (2020). Students with disabilities and online learning: challenge and difficulties from the point of view of their parents. *Knowledge-International Journal*. 45(2). 377-385.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K. ve Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities effects of across-the day peer intervention. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 40(1). 33-48. <https://doi.org/10.1044/j.shr.4001.33>
- Hall, L.J. ve Mc Gregor, J.A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*. 34(3). 114-126.
- Holmqvist, E., Thunberg, G. ve Dahstrand, M.P. (2018). Gaze-controlled communication technology for children with severe with disabilities: Parents and professionals' perception of gains, obstacles, and prerequisites. *Assistive Technology*. 30(4). 201-208. <http://dx.doi.org/10.1080/10400435.2017.1307882>
- Homerin, N. ve Dodds, R.L. (2024). The transition from early intervention to preschool for children with multiple disabilities: a narrative review. *Early Child Development and Care*. 194(3). 350-365. <https://doi.org/10.1080/03004430,2024.2309480>
- Huan, L., Ning, A., Li, D. ve Niu, C. (2023). "Why did our kids become of-of-school children?". A narrative inquiry of parents of children with severe and multiple disabilities in China informed by game theory. *International Journal of Chinese Education*. May-August. 1-23. DOI: 10.1177/221258X231175 208
- Hue, S. ve Dimitropoulou (2020). I Can-Play: A practice guideline for assessment and intervention of play for children with severe multiple disabilities. *The Open Journal of Occupational Therapy*. 8(3). 1-14. Article 8. <https://doi.org/10.15453/2168-6408-1696>
- Ishizuka, Y. ve Yamamoto, J. (2021). The effect of contingent imitation intervention on children with autism spectrum disorder and co-occurring intellectual disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 85. 1-18. <https://doi.org/10.116/j.rasd.2021>
- Ivy, S., Hanline, M.F. ve Robbins, A. (2024). Teaming to design tangible symbol communication systems for children with multiple disabilities. *Young Exceptional Children*. 27(2). 63-77.

- Kadastik, J. ve Artla, T. (2018). Creating together, The creation of learning tools for students with severe and profound intellectual and/or multiple disabilities. *Rural Environment, Education, Personality*. 11. 269-280.
- Kemp, C., Stepbenson, J., Cooper, M. ve Hodge, K. (2016). Engaging preschool children with severe and multiple disabilities using books and ipad apps. *Infants & Young Children*. 4. 249-266. DOI: 10.1097/IYC.0000000000000075
- Klang, N. (2023). Promoting interaction and shared play between children with profound multiple disabilities and children without disabilities – a pilot study. *International Journal of Special Education*. 38(3). 60-69. <https://doi.org/10.5291/ijse.2023.38.39>
- Kokol, P., Blažun-Vösner, H., Završnik, J., Ve-meulen, J., Shoieb, S. ve Peinemann, F. (2019). Serious game-based intervention for children with developmental disabilities. *Current Pediatric Review*. 15(0). 1-7.
- Korozi, M., Leonidis, A., Ntoa, S., Arampatzis, D., Adami, I., Antona, M. ve Stephanidis, C. (2018). Designing an augmented tabletop game for children with cognitive disabilities. The “Home game” case. *British Journal of Educational Technology*. 49(4). 701-716. DOI: 10.1111/bjet.12641
- Lancioni, G.E., Singh, N.N., O'Relly, M., Sigafous, J., Albert, G. ve Desider, L. (2022). Program using stimulation-regulating technologies to promote physical activity in people with intellectual and multiple disabilities: Scoping review. *JMIR Rehabilitation and Assistive Technologies*. 9(2). 1-16. DOI: 10.2196/35217
- Lappa, C. ve Mantzikos, C. (2019). Teaching social skills in small groups of children with multiple disabilities: motor and intellectual disabilities. An intervention program. *European Journal of Special Education Research*. 4(1). DOI: 10.5281/zenodo.2579432
- López, S.A., Corno, F. ve Russis, L.D. (2015). Playable one-switch video games for children with severe motor disabilities based on Gnomon. 2015th International on Intelligent Technologies for Interactive Entertainment (INTETAIN). Authorized Licensed use to. ULAKBİM. Abant İzzet Baysal Univ. Library. Downloaded on September 18, 2024. DOI: 10.4108/ict.inter-tain.2015.259620
- López, S.A., Corno, F. ve Russis, L.D. (2017). Design and development of one-switch video games for children with severe motor disabilities. *ACM Transactions on Accessible Computing*. 1(1). 2-42. <http://mc.manuscriptcentral.com/taccess>
- Lynch, H., Coughlan, M: ve Moore, A. (2018). An exploration of the outdoor play experiences of preschool children with autism spectrum disorder in an Irish preschool setting. *Today's Children Tomorrow's Parents. An Interdisciplinary Journal. Play and Children with Disabilities Interdisciplinary Perspectives*. 47-48. 100-116.
- Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2014). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction (5th. Ed)*. Upper Saadle River, N.J.; Merrill.
- Nakken, H. Ve Ouden, W.J.D. (1985). Research on a psychomotor program for children with severe motor or multiple disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*. 8(1). 47-60.
- Olçay, S. (2020). Öğretim Yöntemleri. Şafak, P. (Ed.). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler içinde (s.215-249). Vize Yayıncılık.
- Orchoa-Guaraca, M., Carpio-Moreta, M., Serpa-Andrade, L., Robles-Bykbaev, V., López-Nores, M. ve Garcia-Duque, J. (2016). A robotic assistant to support the development of communication skills of children with disabilities. (IEEE11CCC 2016). Authorized licensed use limited to ULAKBİM-UASL-Abant İzzet Baysal Univ. Library. Downloaded on September 18, 2024at 10 49.06 UTC from IEEE Xplore Restrictions apply.
- Proença, J.P., Quesma, C. ve Pedro, V. (2014). Conference on electronics, telecommunications and computer-CETC 2013. New application: Adaptation of toys for children with multiple disabilities. *Procedia Technology* 17. 351-358. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd-3.0/>

- Putten, A.V.D., Vlaskamp, C. ve Reynders, K. (2005). Children with profound intellectual and multiple disabilities: The effects of functional movement activities. *Clinical Rehabilitation*. 19. 613-620. DOI: 10.119/10269215505cr899oa
- Rodger, S. ve Ziviani, J. (1999). Play-based occupational therapy. *International Journal of Education*. 46(3). 337-365.
- Rodriquez, N. (2024). Development of wheelchair simulator for children with multiple disabilities. Authorized licensed use limited to: ULAKBİM-UASL- Abant İzzet Baysal Univ. Library. Downloaded on September, 02, 2024 at 10.52 21 UTC from IEEE Xplore, Restrictions apply.
- Romstein, K. (2018). Developmentally appropriate practice for preschool children with multiple disabilities in inclusive settings. *Today's Children Tomorrow's Parents. An Interdisciplinary Journal Play and Children with Disabilities Interdisciplinary Perspectives*. 22-35.
- Sarı, H. (2008). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. Diken, H.İ. (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler* içinde (s.449-496). Pegem Akademi.
- Sari, H. (2009). Ağır ve çok engelli öğrencilerin kaynaştırılması için stratejiler. Ataman, A. (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s.309-323). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Schwab, D., Fejza, A., Vial, L. ve Robert, Y. (2018). The gaze play project: Open and free eye-trackers games and a community for people with multiple disabilities. *Hal Open Science*. 16th International Conference on Computers Helping People with Special Needs, July. 2018. Linz. Austria. (pp.254-261). DOI: 10.1007/978-3-319-94277-3_41. hal-01804271.
- Schwelgert, P. ve Rowland, C. (2009). Early communication and microtechnology: Instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*. 8(4). 273-286. <https://doi.org/10.1080/07434619212331276316>
- Sezer, T. (2012). Okul öncesi çocuğun temel özellikleri ve gereksinimleri. (2. Baskı). Gülaçtı, F., Tümkaya, S. (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s.207-247). Pegem Akademi.
- Smith, D.D. (2007). *Instruction to special education: Making a difference*. (Sixth Edition). Pearson. 459-492. (Akt. Sarı, H. (2008). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. Diken, H.İ. (Ed.). *özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s.449-496). Pegem Akademi.
- Stancheva – Popkostadinova, V. ve Andreea, A. (2018). Piloting interactive Kinect-based game in children with disabilities. *Today's Children Tomorrow's Parents. An Interdisciplinary Journal of Play and Children with Disabilities Interdisciplinary Perspectives*. 47-48. 86-99.
- Standen, P.J., Brown, D.J., Hedgcock, J., Roscoe, J. ve Elgajiji, E. (2014). Adapting a humanoid robot for use with children with profound and multiple disabilities. 10th Intl Conf. Disability. *Virtual Reality & Associated Technologies*. Gothenburg, Sweden, 2-4 Sept. 2014. 1-14.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Şafak, P. (2018). Çoklu yetersizliği olan öğrenciler. A. Cavkaytar. D. Tekin-Ersan (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti. Özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (s.325-369). Eğiten Kitap.
- Şafak, P. Ve Yürekli, M. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. Şafak, P. (Ed.). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s.1-29). Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2005). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. Eripek, S. (Ed.). *Özel eğitim* içinde (s.81-96). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Trief, E., Cassella, P.W. ve Bruce, S.M. (2013). A field study of a standardized tangible symbol system for learners who are visually impaired and have multiple disabilities. *Journal of Visual Impaired & Blindness*. May-June. 180-191.
- Tsao, L.L. (2020). Brothers as playmates for their siblings with developmental disabilities: A multiple-baseline design study. *Child & Youth Care Forum*. 49. 409-430.

- <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09534-4>
- Uys, C.J.E., Alant, E. ve Lyoyd, L.L. (2005). A play package for children with severe disabilities: A validation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*. 17(2). 133-154. DOI: 10.1007/s10882-005-3685-4
- Wuang., Y.P. Chiu, Y.H., Chen, Y.J. Chen, C.P., Wang, C.C., Huang, C.L., Wu, T.M. ve Ho, W.H. (2018). Game-based auxiliary training system for improving visual perceptual dysfunction in children with developmental disabilities: A proposed design and evaluation. *Computer & Education*. 124.27-36. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.008>

BÖLÜM 5

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere İşlevsel Akademik Becerilerin Kazandırılması

Dr. Öğr. Üyesi Hülya TORUN YETERGE¹

Özet

Günlük hayatta sıklıkla kullandığımız işlev kelimesi bir görevi ve fonksiyonu tanımlamaktadır. Öğretilecek olan bilginin, becerinin herhangi bir ortamda, günlük yaşamın her yerinde kullanılabilir, işe yarar olması o bilgi ve becerinin işlevsel olduğunu göstermektedir. İşlevsel beceriler genel olarak düşünüldüğünde, hayatımız için bizlere faydalı olabilecek becerileri ifade ettiği görülmektedir.

İşlevsel akademik beceriler ise genellikle; işlevsel okuma öncesi, işlevsel okuma, işlevsel yazma, işlevsel matematik, işlevsel fen bilimleri ve sosyal bilgiler becerilerini içermektedir. Alfabe tanıma, alıcı kelime bilgisi ve tekerleme bilgisi işlevsel okuma öncesi beceriler içerisinde sayılmaktadır. İşlevsel okuma ise, bir kişinin işlevsel olan basılı kelimeleri okumasından kaynaklı gerçekleştirdiği davranışlar olarak tanımlanmaktadır. İşlevsel yazmada ise, bilgileri yazılı biçimde iletme ve kaydetme becerisi ifade edilmektedir. Bu beceriler alanyazında, yazma araçlarını kullanma ve alfabenin bireysel ilgi alanlarındaki harflerini oluşturma gibi becerilerin edinilmesi şeklinde yer almaktadır. Bir diğer işlevsel akademik beceri olan işlevsel matematik, günlük yaşamın çok içinden, birebir gündelik hayatımızda kullanabileceğimiz işlerimiz ile ilgili matematiksel kavramları uygulama becerisini ifade etmektedir. İşlevsel fen eğitimi, bireyleri bağımsız yaşama hazırlamayı amaçlayan pek çok akademik becerinin öğretimini kapsayan bir doğa bilimi olarak tanımlanmaktadır. Okullarda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi gibi sosyal konuları içeren bilgilerden oluşan sosyal bilgiler, çoklu yetersizliği olan bireyler için toplumda yer alarak içiçe olmasını sağlamayı hedefleyen, hayatımız için değerli birçok işlevsel beceriyi içermektedir. Bu beceriler çocukların bilgili bireyler olarak toplumun bir parçası olmalarına yardımcı olan ve iyi sosyal ilişkilerin geliştirilmesine olanak tanıyan bir yapı içerisinde bulunmaktadır.

Bu bölümde tanıtılan işlevsel akademik beceriler çoklu yetersizliği olan bireylerin bağımsızlığı adım atmalarında son derece önemlidir. İşlevsel akademik beceriye sahip çoklu yetersizliği olan bireyler geçiş süreçlerinde daha kolay ilerleyebilecektir. Sürdürülebilir bir toplum için bireylerden beklenen üretkenlik de işlevsel akademik becerilere bağlı olduğundan, işlevsel akademik becerileri kazanarak daha üretken ve bağımsız bir birey olacak olan çoklu yetersizliği olan bireyler, toplumun beklentilerine karşılık vermede daha güçlü olacaklardır.

¹ Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, htorunyeterge@adiyaman.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0042-4386

İşlevsel Akademik Beceri Ne Demektir?

***Hap bilgi:** Bireylerin okul içi ve dışındaki ortamlarda günlük aktivitelerde başarılı olmalarını, bağımsızlıklarını artırmalarını ve başarılı olma yeteneklerini geliştirmelerini sağlayacak kadar geliştirilmiş uyarlanabilir akademik beceriler işlevsel akademik beceriler olarak tanımlanabilir.*

İşlevsel akademik becerilerin ne olduğu tanımlanırken işlev kelimesinin anlamı ile başlamak temel olarak son derece yarar sağlayacaktır. Günlük hayatta sıklıkla kullandığımız bu kelime esasen bir görevi, bir fonksiyonu tanımlamaktadır. Terimsel olarak ise işlev, bir amacı yerine getirmeyi, bir kişiye ya da bir şeye yararlı olmayı ifade etmektedir. Öğretilecek olan bir bilginin ve becerinin günlük yaşamda, dışarıda, evde, toplumda ve çevrede kullanılabilir, işe yarar olması o bilginin, becerinin işlevsel olduğunu göstermektedir. İşlevsellik sosyal düzeni sağlayarak devamını getirme olarak nitelendirilmektedir (Şişman, 1998).

İşlev kelimesinin yarar ile ilişkisinden yola çıkılarak işlevsel becerileri de tanımlamak mümkündür. İşlevsel beceriler yarar kapsamında düşünüldüğünde, hayatımızı devam ettirebilmemiz için bizlere gerekli olabilecek becerileri ifade ettiği görülmektedir. Yani günlük hayatımız devam ederken daha bağımsız olmamızı sağlayacak becerilerden söz edilmektedir. Bir beceriyi bağımsız olarak yapabilmek için becerinin tüm basamaklarını sadece edinmiş olmamız yetmez ve bu durum bizim o beceriyi öğrendiğimiz anlamına da gelmez (Collins, 2012). Beceriyi günlük yaşamımıza da aktarabilmemiz, genelleştirebilmemiz o beceriyi bizim hayatımızda anlamlı kılmaktadır (Jimenez vd., 2024).

İşlevsel beceriler, öğrenmenin tüm aşamaları ile ilişkili olsa da daha çok öğrenmenin genelleme aşaması ile ilişkilendirilebilir. İşlevsel bir etkisi olan akademik beceriler de öğrenmenin tüm basamaklarını dikkate almaktadır. Öğrencilere öğretim yapılırken öğrenmenin aşamalarına dikkat ederek öğretim yapılmalıdır. Öğrencilerin önce becerileri edinmeyi ve sonra da kullanmayı öğrenmeleri için geçmeleri gereken öğrenme aşamaları bulunmaktadır. Bahsedilen bu aşamalar edinim, akıcılık, kalıcılık ve genelleme olmak üzere 4 tanedir (Alberto ve Troutman, 1986; Wolery vd., 1992; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004; Özyürek, 2004). Edinim, öğrencinin daha önce sahip olmadığı bir davranışı belleğine alması o beceriye sahip olması anlamına gelmektedir. Beceri edinildiğinde, yeni bir beceri veya davranış öğrenilmiş olur. Öğrenmenin edinim aşamasının sonunda birey, yaklaşık %80 düzeyinde o beceriyi yapabilir duruma gelmektedir. Bir diğer aşama olan akıcılık ise öğrencinin öğrendiği yeni bir davranışı ya da davranış zincirini olağan hızında ve kolay biçimde yapmasıdır. Öğrendiği beceriyi akıcı yapabilen kişiler artık o beceriyi ustaca bir şekilde yapmaktadır. Eğer birey öğrettiğimiz beceri, davranış ya da davranış zincirleri, öğretim sona erdikten

Kaynaklar

- Alberto, P. & Troutman, A.C. (1986). *Applied behavior analysis for teachers. second edition*, OH: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Balkan Kıyıcı, F. & Atabek Yiğit, E. (2019). *Günlük yaşamda fen*. Pegem Akademi.
- Başal, M., & Batt, E. S. (2002). Zihin özürli öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02), 85-98.
- Bilgiç, H. C., & Şafak, P. (2021). Çoklu yetersizliği olan öğrencilere doğrudan öğretimle sunulan şematik düzenleyicinin bir fen konusunun öğretimine etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 175-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersigi.629598>
- Bouck, E. C. (2010). Reports of life skills training for students with intellectual disabilities in and out of school. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(12), 1093-1103. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01339.x>
- Bouck, E. C., & Joshi, G. S. (2012). Functional curriculum and students with mild intellectual disabilities: Exploring postschool outcomes through the NLTS2. *Education and Training in Autism & Developmental Disabilities*, 47, 139–153. <https://www.jstor.org/stable/23880095>
- Browder, D. M. (1987). *Assessment of individuals with severe handicaps*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Browder, D. M. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. New York: Guilford Press.
- Browder, D. M., & Cooper-Duffy, K. (2003). Evidence-based practices for students with severe disabilities and the requirement for accountability in “No Child Left Behind”. *The Journal of Special Education*, 37(3), 157-163. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030501>
- Browder, D., Flowers, C., Ahlgrim-Delzell, L., Karvonen, M., Spooner, F., & Algozzine, R. (2004). The alignment of alternate assessment content with academic and functional curricula. *The Journal of special education*, 37(4), 211-223. <https://doi.org/10.1177/00224669040370040101>
- Browder, D. M., & Lalli, J. S. (1991). Review of research on sight word instruction. *Research In Developmental Disabilities*, 12(3), 203-228. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(91\)90008-G](https://doi.org/10.1016/0891-4222(91)90008-G)
- Browder, D. M., Mims, P., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Lee, A. (2008). Teaching elementary students with multiple disabilities to participate in shared stories. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33, 3-12. doi:10.2511/rpsd.33.1-2.3 <https://doi.org/10.2511/rpsd.33.1-2.3>
- Browder, D. M., & Snell, M. E. (1993). *Functional academics*. In M. E. Snell (Ed.), *Instruction of students with severe disabilities*. New York: Macmillan
- Browder, D. M., Wakeman, S., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on reading for students with significant cognitive disabilities. *Exceptional Children*, 72, 392–408. <https://doi.org/10.1177/00144029060720040>
- Browder, D. M., & Xin, Y. P. (1998). A meta-analysis and review of sight word research and its implications for teaching functional reading to individuals with moderate and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 32(3), 130-153. <https://doi.org/10.1177/002246699803200301>
- Brown, L., Nietupski, J., & Hamre-Nietupski, S. (1976). *Criterion of ultimate functioning*. In M. A. Thomas (Ed.), *Hey, don't forget about me! Education's investment in the severely, profoundly, and multiply handicapped* (pp. 2–15). Reston, VA: Council for Exceptional Children
- Carnahan, C. R., Hume, K., Clarke, L., & Borders, C. (2009). Using Structured Work Systems to Promote Independence and Engagement for Students with Autism Spectrum Disorders. *TEACHING Exceptional Children*, 41(4), 6–14. <https://doi.org/10.1177/004005990904100401>
- Cipani, E., & Schock, K. M. (2010). *Functional behavioral assessment, diagnosis, and treatment: A complete system for education*

- and mental health settings. Springer Publishing Company.
- Clark, G. M. (1994). Is a functional curriculum approach compatible with an inclusive education model? *Teaching Exceptional Children*, 26(2), 36–39. <https://doi.org/10.1177/004005999402600210>
- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Brookes.
- Cronin, M. E. (1993). *Life skills instruction for all students with special needs: A practical guide for integrating real-life content into the curriculum*. Pro-ed.
- Cronin, M. E. & Patton, J. R. (1993). *Life skills instruction for all students with special needs*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Ellson, D. G., Barber, L., Engle, T. L., & Kampwerth, L. (1965). Programed tutoring: A teaching aid and a research tool. *Reading Research Quarterly*, 77-127. <https://doi.org/10.2307/746974>
- Gast, D. L. & Schuster, J. W. (1993). Severe handicaps. In A. E. Blackhurst, & W. H. Berdine (Eds.), *An Introduction to Special Education*, 3rd edn., Boston: Little, Brown & Company.
- Giangreco, M. F., Cloninger, C. J., & Iverson, V. S. (1998). *Choosing outcomes and accommodations for children*, 2nd edn., Baltimore: Paul H. Brookes.
- Graham, S., Struck, M., Santoro, J., & Berninger, V. W. (2006). Dimensions of good and poor handwriting legibility in first and second graders: Motor programs, visual-spatial arrangement, and letter formation parameter setting. *Developmental Neuropsychology*, 29, 43–60. https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_4
- Haktanır, H. (2021). *Okul öncesi dönemde matematik ve okuma yazmaya hazırlık becerilerinin evde desteklenme düzeyinin incelenmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J., Sandvig, R., Sandvig, M. B., & Ayres, B. (1984). Leisure skills instruction in a community residential setting with young adults who are deaf/blind severely handicapped. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 9(1), 49-54. <https://doi.org/10.1177/154079698400900107>
- Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J., & Strathe, M. (1992). Functional life skills, academic skills, and friendship/social relationship development: What do parents of students with moderate/severe/profound disabilities value?. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(1), 53-58. <https://doi.org/10.1177/154079699201700110>
- Hançer, A. H., Şensoy, Ö., & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 80-88. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11130/133116>
- Houston, D., & Torgesen, J. (2004). *Teaching students with moderate disabilities to read: Insights from research*. Bureau of Instructional Support and Community Services, Florida Department of Education.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Muslugüme, E., Huz, Ç., Yılmaz, G., & Öztürk, B. (2015). Okul öncesi eğitimi döneminde isim yazma becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2). <http://dx.doi.org/10.17051/10.2015.03610>
- Jimenez, B., Root, J., Shurr, J., & Bouck, E. C. (2024). Using the four stages of learning to assess, set goals, and instruct. *TEACHING Exceptional Children*, 56(6), 452-461. <https://doi.org/10.1177/00400599211054873>
- Jorgenson-Smith, T. & Lewis, S. (2004). Meeting the challenge: Innovation in one state's rehabilitation system's approach to transition. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98, 212–227. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409800403>
- Katims, D. S. (2000a). *The Quest for Literacy: Curriculum and Instructional Procedures for Teaching Reading and Writing to Students with Mental Retardation and Developmental Disabilities*. MRDD Prism Series. The Council for Exceptional Children, 1920 Association Dr., Reston, VA 20191-1589.

- Katims, D. S. (2000b). Literacy instruction for people with mental retardation: Historical highlights and contemporary analysis. *Education and training in mental retardation and Developmental Disabilities*, 3-15. <https://www.jstor.org/stable/23879702>
- Kenney, S. (2005). *Nursery rhymes: Foundation for learning*. General Music Today, 19, 28-31
- Kumaş, Ö. A., Yıldırım, A. E. S., & Yazıcıoğlu, T. (2023). Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmek için etkili müdahale yöntemleri. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 23(2), 159-173. <https://doi.org/10.54961/uobild.1334232>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., . . . Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- McCarrier, A., Pinnel, G. S., & Fountas, I. C. (2000). *Interactive writing: How Language and literacy Come Together*, K-2. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Miller, M. A., & Fenty, N. (2008). Functional academic adaptive skills. In *Adaptive behavior assessment system-II* (pp. 93-114). Academic Press.
- Miller, J. M. & Thompson, E. M. (2005). Pre-occupational services: A resource for enhancing a functional academic curriculum. *Review*, 37(1), 42-48.
- Moon, N. W., Todd, R. L., Morton, D. L., & Ivey, E. (2012). Accommodating students with disabilities in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Atlanta, GA: Center for Assistive Technology and Environmental Access, Georgia Institute of Technology*, 8-21.
- Myreddi, V., & Narayan, J. (1998). Functional Academics for Students with Mental Retardation, A Guide for Teacher. *India: National Institute for Mentally Handicapped*.
- Nietupski, J., Hamre-Nietupski, S., Clancy, P., & Veerhusen, K. (1986). Guidelines for making simulation an effective adjunct to in vivo community instruction. *The Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 11, 12-18. <https://doi.org/10.1177/154079698601100102>
- Özak, H., & Diken, B. H. (2010). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin işlevsel akademik becerilerine ilişkin Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin gözden geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(01), 43-58. https://doi.org/10.1501/Ozle-gt_0000000145
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgilere öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 453-484. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/68192/975998>
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı. Temelleri ve geliştirilmesi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (1998). *Word Matters: Teaching Phonics and Spelling in the Reading/Writing Classroom*. Heinemann, 88 Post Rd., W., Box 5007, Westport, CT 06881-5007.
- Rehfeldt, R. A., Latimore, D., & Stromer, R. (2003). Observational learning and the formation of classes of reading skills by individuals with autism and other developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 24(5), 333-358. [https://doi.org/10.1016/S0891-4222\(03\)00059-3](https://doi.org/10.1016/S0891-4222(03)00059-3)
- Rohena, E. I., Jitendra, A. K., & Browder, D. M. (2002). Comparison of the effects of Spanish and English constant time delay instruction on sight word reading by Hispanic learners with mental retardation. *The Journal of Special Education*, 36(3), 171-186. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030701>
- Ryndak, D. L. & Alper, S. (1996). *Curriculum content for students with moderate and severe disabilities in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schloss, P. J., Alper, S., Young, H., Arnold-Reid, G., Aylward, M., & Dudenhoeffer, S. (1995). Acquisition of functional sight words in community-based recreation settings. *The Journal of Special Education*, 29(1), 84-96. <https://doi.org/10.1177/002246699502900105>

- Schoen, S. & Ogden, S. (1995). Impact of time delay, observational learning, and attentional cueing on word recognition during integrated small group instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 503–519. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02178297>
- Shamsi, N. (2004). Modern teaching of social studies. New Delhi: Anmol Publications.
- Shapiro, E. S., & Keller, M. A. (2006). Academic skills problems. In *Clinician's Handbook of Child Behavioral Assessment* (pp. 605-630). Academic Press.
- Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, 22(110). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5354/1510>
- Slaton, D. B., Schuster, J., Collins, B., & Carnine, D. (1994). A functional approach to academics instruction. In E. Cipani, & F. Sponner (Eds.). *Curricular and instructional approaches for persons with severe disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, B. R., Spooner, F., Jimenez, B. A., & Browder, D. (2013). Using an early science curriculum to teach science vocabulary and concepts to students with severe developmental disabilities. *Education & Treatment of Children*, 36, 1-31. <https://doi.org/10.1353/etc.2013.0002>
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Swain, R., Lane, J. D., & Gast, D. L. (2015). Comparison of constant time delay and simultaneous prompting procedures: Teaching functional sight words to students with intellectual disabilities and autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 24, 210-229. <https://doi.org/10.1007/s10864-014-9209-5>
- Şafak, P., (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi*. Vize Akademik.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 395-422. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108584>
- Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. (2. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Thomas, G. E. (1996). *Teaching students with mental retardation: A life goal curriculum planning approach*. Columbus, OH: Prentice Hall.
- Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., ... & Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. *Intellectual And Developmental Disabilities*, 47(2), 135-146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>
- Turnbull, A. P., Turnbull, H. R., & Wehmeyer, M. L. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7th ed). Merrill.
- Umadevi, V. M., & Sukumaran, P. S. (2012). Functional social skills of adults with intellectual disability. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(2), 72-80. <https://doi.org/10.5463/dcid.v23i2.76>
- Valletutti, P., Bender, M., & Sims-Tucker, B. (1996). *A functional curriculum for teaching students with disabilities: Functional Academics*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Waugh, R. E., Alberto, P. A., & Fredrick, L. D. (2011). Effects of error correction during assessment probes on the acquisition of sight words for students with moderate intellectual disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 32(1), 47-57.
- Wehman, P. (1996). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- White, O. R. (1980). *Adaptive performance objectives: Form versus function*. In W. Sailor, B. Wilcox, & L. Brown (Eds.), *Methods of Instruction for Severely Handicapped Students*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Wolery, M., Ault, M.J. and Doyle, P.M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities*. Longman Publishing Group.

BÖLÜM 6

Ağır ve Çoklu Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilerin İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK¹ - Araş. Gör. Mehmet Emin KALAYLI²

Özet

Bu bölümde, ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde iletişim becerilerinin geliştirilmesinin önemi ele alınmıştır. İletişim, bireylerin kendilerini ifade etmeleri, sosyal ilişkiler kurmaları ve günlük yaşamda işlevsel bir şekilde yer almaları açısından temel bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Ancak, ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler hem ifade edici hem de alıcı iletişimde ciddi zorluklar yaşamaktadır. Bu durum, öğrencilerin sosyal ilişkiler kurmalarını, ihtiyaçlarını ifade etmelerini ve çevreleriyle anlamlı etkileşimlerde bulunmalarını engellemektedir. İletişim becerilerindeki bu eksikliklerin, öğrencilerin yaşamlarının birçok alanında izolasyona yol açtığı vurgulanmıştır.

Ayrıca alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinin (ADİS) ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için sağladığı çözümler tartışılmıştır. Jestler, semboller, işaret dili ve teknolojik araçlar gibi ADİS yöntemlerinin, sözel dil kullanamayan çocukların çevreleriyle daha etkili bir şekilde iletişim kurmalarına olanak tanıdığı belirtilmiştir. Ailelerin ve öğretmenlerin bu süreçte oynadığı kritik rol üzerinde durularak, bireyselleştirilmiş eğitim stratejilerinin bu çocukların gelişimine nasıl katkıda bulunduğu açıklanmıştır. Uygulanan bu yaklaşımların, çocukların sadece iletişim becerilerini değil, aynı zamanda topluma katılımlarını ve bağımsızlıklarını güçlendirmeyi hedeflediği ifade edilmiştir.

¹ Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, apinar@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3386-9816>

² Gazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, eminkalayli@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5030-8052>

İletişim, insan yaşamında en temel becerilerden biridir ve bireylerin sadece kendilerini ifade etme süreçlerinde değil, sosyal ilişkilerde bulunmasında ve akademik başarılarına ulaşmasında da belirleyici bir rol oynar. İletişim, bireylerin çevreleriyle kurdukları etkileşimler aracılığıyla sosyal olarak kabul görmeleri, iş birliği yapabilmeleri ve topluma aktif olarak katılmaları için kritik öneme sahiptir (Beukelman ve Mirenda, 2013). Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş çocuklar, genellikle hem ifade edici hem de alıcı iletişim becerilerinde ciddi zorluklar yaşarlar. Bu zorluklar, çocukların sosyal ilişkiler kurma, duygusal ihtiyaçlarını ifade etme ve günlük aktivitelerde işlevsel bir şekilde yer alma gibi birçok önemli beceriyi gerçekleştirmelerini kısıtlar (Şafak ve Uyar, 2020). Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenen bu öğrencilerde iletişim sorunları, çevreleriyle sağlıklı bir etkileşim kuramamalarına neden olarak yaşamlarının birçok alanında izolasyona yol açabilir.

İletişim becerilerinin geliştirilmesi, yalnızca dilsel bir süreç olmaktan öte, bilişsel, motor, sosyal ve duyuşsal becerilerin bir kombinasyonunu gerektirir (Downing, vd., 2015). Ağır ve çoklu yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerde bu becerilerin gelişimi, bireyin yalnızca kendi ihtiyaçlarını ifade etme yetisini değil, aynı zamanda sosyal bir varlık olarak topluma katılımını da güçlendirmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş stratejiler geliştirmesi, ailelerin ise destekleyici bir ortam sağlaması büyük önem taşır (Snell ve Brown, 2011). Eğitimin yanı sıra ailelerin ve bakım verenlerin iletişim süreçlerine dahil edilmesi, çocuğun yalnızca okulda değil, günlük yaşamın diğer alanlarında da etkili iletişim becerilerini kullanabilmesini sağlamak açısından kritiktir (Downing vd., 2015). Ailelerin katılımı, çocukların iletişim becerilerinin güçlendirilmesi sürecinde temel bir rol oynar ve çocuğun yaşadığı zorlukları aşmasında önemli bir destek mekanizması olarak işlev görür (Şafak, 2012).

Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarda iletişimin en temel biçimlerini görmek mümkündür. Ağlama, bağırma, tükürme, jestler ve mimikler, vücutla yönelme, kas tonusunda değişiklikler gibi birçok biçimde görülen sembolik olmayan iletişim biçimleri pek çok çocuk tarafından yaşamın ilk yıllarında kullanılmaktadır. Ancak ağır ve çoklu yetersizliği olan pek çok çocuk ilerleyen yaşlarında da hala bu iletişim biçimlerini kullanıyor olabilirler. Çocukların sembolik olmayan iletişim yollarıyla çevreleriyle bağlantı kurmaları, sosyal ilişkilerde bulunmalarını kolaylaştırır (Downing vd., 2015). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklarla etkileşim içerisinde olan yetişkinlerin bu iletişim biçimlerini fark edip uygun şekilde yanıtlamaları çocukların iletişim gelişimi için önemlidir. Aynı zamanda yetişkinler çocuklara sembolik olmayan iletişim biçimlerinin yerine geçebilecek sembolik iletişim biçimlerini de kazandırmaya çalışmaları, onlara bu iletişim biçimlerini kullanacakları ortam ve fırsat yaratmaları önemlidir.

Kaynakça

- Battaglia, D., & McDonald, M.E. (2015). Effects of the picture exchange communication system (PECS) on maladaptive behavior in children with autism spectrum disorders (ASD): A review of the literature. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 2003, 8–20.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Brookes Publishing.
- Brunner, D. L., & Seung, H. (2009). Evaluation of the efficacy of communication-based treatments for autism spectrum disorders: A literature review. *Communication Disorders Quarterly*, 31(1), 15–41. [10.1177/1525740108324097](https://doi.org/10.1177/1525740108324097).
- Brunner, M., Hemsley, B., Togher, L., & Palmer, S. (2017). Technology and its role in rehabilitation for people with cognitive-communication disability following a traumatic brain injury (TBI). *Brain Injury*, 31(8), 1028–1043. [10.1080/02699052.2017.1292429](https://doi.org/10.1080/02699052.2017.1292429).
- Bryant, B.R., Bryant, D.P., Shih, M., & Seok, S. (2010). Assistive technology and supports provision: A selective review of the literature and proposed areas of application. *Exceptionality*, 18(4), 203–213. [10.1080/09362835.2010.513925](https://doi.org/10.1080/09362835.2010.513925).
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(2), 111-126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Crimmins, D. B., Farrell, A. F., Smith, P. W., & Bailey, A. (2007). *Positive strategies for students with behavior problems*. Paul H. Brookes Publishing.
- Çakır, R. (2024). *Görmeyen otizmli öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine çevrimiçi ve koçlukla sunulan takvim kutuları stratejisi öğretmen eğitim programının etkililiği [The effectiveness of the calendar boxes strategy teacher training program offered online and by coaching to special education teachers working with blind students with autism] (Tez Numarası: 855056)* [Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Drager, K., Light, J., & McNaughton, D. (2010). Effects of AAC interventions on communication and language for young children with complex communication needs. *Journal of pediatric rehabilitation medicine*, 3(4), 303-310.
- Downing, J. E. (2010). *Teaching students with moderate and severe intellectual disabilities: Academic instruction in inclusive classrooms*. Corwin Press.
- Downing, J. E., Hanreddy, A., & Peckham-Hardin, K. D. (2015). *Teaching communication skills to students with severe disabilities*. Brookes Publishing.
- Durand, V. M., & Carr, E. G. (1991). Functional communication training to reduce challenging behavior: Maintenance and application in new settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 251-264. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-251>
- Fey, M. E., Yoder, P. J., Warren, S. F., & Bredin-Oja, S. L. (2013). Is more better? Milieu communication teaching in toddlers with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(2), 679–693. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/12-0061\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/12-0061)
- Fisher, W. W., Kuhn, D. E., & Thompson, R. H. (1998). Establishing discriminative control of responding using functional and alternative reinforcers during functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 31(4), 543-560. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-543>
- Gerow, S., Davis, T. N., Radhakrishnan, S., & Feind, A. (2018). Functional communication training: The strength of evidence across disabilities. *Exceptional Children*, 85(1), 86-103. <https://doi.org/10.1177/0014402918793399>
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/027112140202200104>

- Horner, R. H., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W., & Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 423-446. <https://doi.org/10.1023/A:102059322901>
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295-309. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0211\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0211))
- Küçüközyiğit, M., & Şafak, P. (2015). Artırıcı ve alternatif iletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 4(1).
- Light, J., & Drager, K. (2007). AAC technologies for young children with complex communication needs: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 204-216. <https://doi.org/10.1080/07434610701553635>
- Loots, G., Devise, I., & Sermijn, J. (2003). The interaction between mothers and their visually impaired infants: An exploratory study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(7), 403-417.
- Mirenda, P. (2014). Revisiting the mosaic of supports required for including people with severe disabilities in their communities. *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 19-27. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.882223>
- Mirenda, P. (2015). Considerations in developing and acquiring communication aids. In Downing, J. E. Hanreddy, A. & Peckham-Hardin, K. D. (Eds.). *Teaching communication skills to students with severe disabilities* (3rd ed.). (pp. 137-162). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Mirenda, P., & Iacono, T. (2009). *Autism spectrum disorders and AAC*. Brookes Publishing.
- Rowland, C., & Fried-Oken, M. (2010). Communication Matrix: A clinical and research assessment tool targeting children with severe communication disorders. *Journal of Pediatric Rehabilitation Medicine*, 3(4), 319-329. <https://doi.org/10.3233/PRM-2010-0144>
- Rowland, C. (2013). *Handbook: Online communication matrix*. Retrieved from <http://www.communicationmatrix.org/>
- Ryndak, D. L., Jackson, L., & Billingsley, F. (2000). Defining school inclusion for students with moderate to severe disabilities: What do experts say? *Journal of Special Education*, 34(3), 174-186.
- Sigafoos, J., & Meikle, B. (1996). Functional communication training for the treatment of challenging behavior. *Behavior Modification*, 20(1), 60-84.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2011). *Instruction of students with severe disabilities (7th ed.)*. Pearson.
- Spooner, F., Browder, D. M., & Mims, P. J. (2011). Communication skills. In D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* (pp. 262-283). The Guilford Press.
- Spooner, F., Browder, D. M., & Trela, K. (2011). Mathematics. In D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), *Teaching students with moderate and severe disabilities* (pp. 262-283). The Guilford Press.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Vize Yayıncılık.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri*. Vize Akademik.
- Şafak, P., & Kalaylı, M. E. (2020). Görme ve ek yetersizliği olan çocuklar. In P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* (pp. 97-118). Vize Yayıncılık.
- Şafak, P., & Uyar, D. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerileri ve öğretimi. In P. Şafak (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* (pp. 489-559). Vize Yayıncılık.
- Tiger, J. H., Hanley, G. P., & Bruzek, J. (2008). Functional communication training: a review and practical guide. *Behavior Analy-*

- sis in Practice*, 1(1), 16–23. <https://doi.org/10.1007/BF03391716>
- Torun Yeterge, H., & Şafak, P. (2023). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Görmeyen Bireylerin Eğitiminde Kutu Stratejilerinin Kullanımı: Literatür İnceleme Çalışması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(1), 57-82.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4th ed.). Pearson.
- Wu, J., Kopelman, T. G., & Miller, K. (2022). Using functional communication training to reduce problem behavior. *Intervention in School and Clinic*, 57(5), 343-347. <https://doi.org/10.1177/10534512211032628>

BÖLÜM 7

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretimi

Öğr. Gör. Dr. Mihriban SÖNMEZ¹ - Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ²

Özet

Sosyal beceriler bireylerin bulunduğu ya da bulunabileceği farklı ortamlarda ve farklı bağlamlarda sergilediğinde olumlu sonuçlar elde ettiği, olumsuz sonuçlar almasını engelleyen sözlü ve sözsüz öğrenilmiş davranışlardır. Sosyal becerilerin geliştirilmesi, bireylerin topluma entegrasyonu açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bireylerin sosyal becerilerinin artırılması, onların bağımsızlıklarını ve yaşam kalitelerini yükseltirken, sosyal ortamlarda daha etkin bir şekilde yer almalarını sağlar. Özel gereksinimli bireyler için eğitim programlarının bireylerin gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi; otizm spektrum bozukluğu, zihin yetersizliği, fiziksel yetersizlik, işitme yetersizliği vb. gibi farklı yetersizlikler için uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanması oldukça önemlidir. Uygun öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanması çoklu yetersizliği olan bireylerin yetersizlik türlerine ve şiddetine göre değişkenlik göstermesinden dolayı çok daha önemli ve dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Alan yazında farklı yetersizlik gruplarıyla çalışılmış çeşitli kanıt temelli uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar arasından akran aracılı öğretim, doğrudan öğretim, video modelle öğretim, sosyal öyküler, kendini yönetme stratejisi, bilişsel süreç yaklaşımı, etkinlik temelli öğretim, gömülü öğretim, geçiş temelli öğretim yöntemleri yer almaktadır. Eğitimciler çoklu yetersizliği olan bireyin yetersizlik türlerini ve gereksinimlerini dikkate alarak onlar için en uygun öğretim yöntemini seçerek programlar hazırlamalı, bireyin etkilenmediği yetersizlik türüne göre uygun uyarlamalar yaparak programı uygulamalıdır. Ayrıca, ailelerin ve eğitimcilerin iş birliği içerisinde olması ve sosyal becerilerin günlük yaşamda da tekrar edilmesi oldukça önemlidir.

¹ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, mihriban.sonmez@gop.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-8456-9258>

² Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, serdar.sonmez@gop.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-9050-3570>

Giriş

Çoklu yetersizliği olan bireyler bilişsel, iletişimsel, motor ve sosyal-duygusal beceri alanlarında birbirlerinden farklı özelliklere sahiptirler (Mednick, 2002). Çoklu yetersizliği olan bireylerin gelişimleri etkilenmiş oldukları yetersizlik türü ve derecesine bağlı olarak akranlarına oranla oldukça sınırlıdır. Tipik gelişim gösteren bireyler çevresindeki bireyleri gözlemleyerek sosyal ve duygusal pek çok davranışı öğrenebilmektedir. Fakat birden çok yetersizliği olan bireylerin duyuşsal, motor, işitsel, görsel alanlardaki yetersizlikleri iletişim ve sosyal becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemekte, çevresindeki bireyleri gözlemleyerek sosyal ve duygusal becerileri öğrenmelerinde sınırlılık oluşturmaktadır (Şafak, 2018). Çoklu yetersizliği olan bireylerin bir ya da birden çok gelişim alanında sınırlılıklar yaşaması dili edinme ve kullanmada sorunlar yaşamalarına sebep olmaktadır. Konuşma, dili edinme ve kullanma süreci bilişsel, fiziksel, sosyal-duygusal gelişim alanlarından bağımsız olmadığından, bu alanlarda yaşanan sınırlılıklar diğer alanları da etkilemektedir. Çoklu yetersizliği olan bireylerde dilin sembolik sistemini kullanamadığımız durumlarda iletişim için farklı araçlar da tercih edebiliriz. Örneğin işitme yetersizliği olan bireylerde yazıyı, jest ve mimikleri kullanmak gibi. Alıcı ve ifade edici dili olmayan ağır düzeyde yetersizlikten etkilenmiş ve ek yetersizliği bulunan çoklu yetersizliği olan bireyler için ise iletişimi başlatmak ve sürdürmek için iletişim panoları, aktivite kutuları ve dokunsal stratejiler kullanılabilir.

Duygularını ifade etme ve sosyal beceriler özel olarak geliştirilmiş öğretim yöntemleri kullanılarak öğretilmektedir. Çoklu yetersizliği olan bireylerin öfkelenmesi, saldırgan davranışlar sergilemesi buldukları ortamlarda kendini güçsüz hissetmesinin nedenlerinden biri iletişim ve sosyal becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle duygularını nasıl ifade edeceğini bilememelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle çoklu yetersizliği olan bireylere farklı bağlamlarda ve ortamlarda, farklı kişilerle iletişim ve sosyal becerilerin kazandırılması son derece önemlidir.

Çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireyler için öncelikle yapılması gereken, bireyin hangi yetersizlikten ne düzeyde etkilendiğinin belirlenmesidir. Bu değerlendirme sonucunda uygulanacak yönteme, kullanılacak materyallere ve eğitim öğretim ortamında yapılacak fiziki düzenlemelere karar verilmelidir. Gerekli durumlarda öğretmen öğrenci ve aile iletişiminin kurularak ailenin eğitimde aktif bir şekilde rol almasının sağlanması, hatta diğer paydaşların da eş güdümlü bir şekilde iş birliği yapması çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitimi için oldukça hayati bir öneme sahiptir. Personel, program, ortam ve iş birliğinin gerekme sebebi çoklu yetersizlikten etkilenmiş bireylerin etkilendikleri yetersizlik türlerine göre birbirlerinden çok farklı özelliklere ve becerilere sahip olmalarıdır.

- Karabulut, A. H. (2020). Zihin yetersizliği olan öğrencilere fen konularının kazandırılmasında doğrudan öğretim yönteminin tabletlı ve tabletsiz sunumunun karşılaştırılması. (Tez Numarası: 611753) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karsak, H. G. (2018). Doğrudan öğretim yöntemine genel bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 77-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asead/issue/40903/494006>
- Keuffer, S. I. C., & de Souza, C. B. A. (2023). Peer-Mediated Intervention to Teach Social Interaction to People with Autism: A Systematic Review. *Psychology*, 14(8), 1331-1350. <https://doi.org/10.4236/psych.2023.148075>
- Matthews, A. (2024). Direct/Explicit Instruction and Social Constructivist Practices in The Inclusive Classroom. *in education*, 29(1), 79-102. <https://doi.org/10.37119/ojs2024.v29i1.738>
- Mednick, M. (2002). Supporting children with multiple disabilities. A&C Black.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., & Vangala, M. (2005). Using video modeling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs*, 20(4), 225-238. <https://doi.org/10.1002/bin.197>
- McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008). Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classes. *Alexandria, VA: Council for Exceptional Children, Division of Developmental Disabilities*.
- Morgan, D. P., & Jenson, W. R. (1988). *Teaching behaviorally disordered students: Preferred practices*. Merrill Publishing Co.
- Keenan, M., & Nikopoulos, C. (2006). *Video modelling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Olçay-Gül, S. (2018). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. İçinde İ. Çifçi-Tekinarslan ve N. Öncül (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi 2* içinde (ss. 1-37). Vize Akademik.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 15-32. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000112
- Özen, A. (2013). Sosyal yeterliliklerin geliştirilmesinde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. İçinde S. Vuran (Ed.). *Sosyal Yeterliliklerin Geliştirilmesi. Sosyal Beceri Yetersizliği Gösteren Çocuklar için. Öğretmen adayları ve öğretmenler için*. Vize Yayıncılık.
- Özkan, Ş. Y., Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö., & Cavkaytar, S. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Özoğul, B., Akar, E., & Görgün, B. (2024). Türkiye’de Sosyal Öykü Uygulamasının Kullanıldığı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (61), 2139-2158. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1437981>
- Painter, K. K. (2006). *Social skills groups for children and adolescents with asperger's syndrome: A step-by-step program*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>
- Rakap, S. (2017a). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitim-dergisi.319665>
- Rakap, S. (2017b). Impact of coaching on preservice teachers' use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 125-139. <https://doi.org/10.1177/0022487116685753>
- Rakap, S., & Balıkcı, S. (2017). Using embedded instruction to teach functional skills to

- a preschool child with autism. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 17-26. <https://doi.org/10.1080/20473869.2015.1109801>
- Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. Center on Innovation & Improvement, Lincoln, 1-10.
- Sargent, L. R. (1983). Project SISS: Social Skills Program. Draft.
- Sargent, L. R. (1998). Social skills for school and community: systematic instruction for children and youth with cognitive delays. cec publications, council for exceptional children, CEC Publications.
- Sazak, E. (2018). Akranarcılığıyla öğretim. İçinde İ. Çifci-Tekinarşlan ve N. Öncül (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi 2* içinde (ss. 212-238). Vize Akademik.
- Sazak, E. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim Programının etkililiğinin incelenmesi. (Tez Numarası: 137778) [Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schloss, P. & Smith, M. (1994). *Increasing appropriate behavior through related personal characteristics. Applied behavior analysis in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). MD: Brookes.
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 256-264. <https://doi.org/10.1080/10459881003800529>
- Sucuoğlu, B. & Çifci, İ. (2001). *Yapamıyor mu? yapmıyor mu? zihinsel engelli çocuklar için sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000086
- Sönmez, M., & Sönmez, S. (2023). Türkiye’de Doğrudan Öğretim Yönteminin Kullanıldığı Araştırmaların İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 606-632. <https://doi.org/10.51460/baebd.1443511>
- Şafak, P., (2018) *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri*. Ankara. Vize Akademik.
- Tantam, D. (2003). The challenge of adolescents and adults with Asperger syndromes. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*.12(1), 143-163. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00053-6](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00053-6)
- Tekin-İftar, E. & Değirmenci, H. D. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. İçinde E. T. İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Öğretimi*. (ss. 264-272). Ankara. Vize Yayıncılık.
- Turhan, C., & Vuran, S. (2015). Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Çocuklara Sosyal Beceri Öğretiminde Sosyal Öykü ve Video Model Uygulamalarının Etkililik ve Verimlilikleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2).
- Urbain, E. S. & Kendall, P. C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88(1), 109-143. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.109>
- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Tre-*

- atment of Children*, 15(4), 320-334. <https://www.jstor.org/stable/42899280>
- Wolery, M., Anthony, L., & Heckathorn, J. (1998). Transition-based teaching: Effects on transitions, teachers' behavior, and children's learning. *Journal of Early Intervention*, 21(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/105381519802100205>
- Wolery, M., Doyle, P. M., Gast, D. L., Ault, M. J., & Simpson, S. L. (1993). Comparison of progressive time delay and transition-based teaching with preschoolers who have developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 17(2), 160-176. <https://doi.org/10.1177/105381519301700207>
- Wolery, M., & Gast, D. L. (1984). Effective and efficient procedures for the transfer of stimulus control. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(3), 52-77. <https://doi.org/10.1177/027112148400400305>

BÖLÜM 8

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Serbest Zaman Etkinliklerinin Kazandırılması

Dr. Öğr. Üyesi Evgin ÇAY¹

Özet

Bu bölümde çoklu yetersizliği (ÇY) olan öğrencilere serbest zaman etkinlik ve becerilerinin kazandırılmasının öneminden, serbest zaman kavramının alanyazında nasıl tanımlandığından, ÇY olan bireylerin serbest zamana katılımında karşılaştığı güçlüklerden bahsedilmiştir. Serbest zamanda birey görev ve sorumluluklarını yerine getirdikten sonra eğlenmek, dinlenmek ve öğrenmek için katılım göstermektedir. Bu zaman diliminde bireyler kendini eğlendiren ve birçok beceriyi öğrenebileceği çeşitli serbest zaman etkinlikleriyle ilgilenebilir. Böylelikle bireyler hem bu zaman diliminde zamanını boşa harcamamış hem de zamanlarını sevdikleri ve istedikleri bir şekilde değerlendirmiş olurlar.

Serbest zaman etkinlikleri bireye haz sağlayan etkinlikler ve bir ürün ortaya koyan etkinlikler şeklinde gruplanabilir. Çoklu yetersizliği olan bireyler serbest zaman etkinlikleriyle serbest zamanlarını kaliteli ve verimli bir şekilde geçirebilirler. Müzik, dans, el becerileri gerektiren etkinliklerle hem eğlenebilir hem de birlikte eğlendiği arkadaşlarıyla etkileşim içinde olabilirler. Serbest zamanın ÇY olan bireylere olan faydaları göz önüne alındığında bu zaman diiminde yapacakları etkinliklerin önemine ve bu etkinliklerin neler olabileceğine değinilmiştir. ÇY olan bireyler bu tür etkinliklere ve serbest zamana katılmada farklı engellerle karşılaşabilmektedir. Dolayısıyla bu bölümde karşılaşılan engellerin neler olduğuna ve çözüm önerilerine vurgu yapılmıştır.

Serbest zaman etkinliklerinin yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde, gelişiminde dolayısıyla yaşamlarında çok önemli etkileri vardır. Bireyler sorumluluk duygusu kazanarak yardımlaşma ve paylaşma becerilerini edinirler. Bu yüzden bu tür etkinlik ve becerilerin ÇY olan bireylere öğretilmesi gerektiğinin önemine vurgu yapılmıştır.

¹ Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, evgin.cay@balikesir.edu.tr - <https://orcid.org/0000-0002-1199-3939>

Serbest Zaman

Serbest zaman; insana, yere ve zamana bağlı olarak farklı bir biçimde yaşanan çok boyutlu dinamik bir kavramdır (Russell, 2013). Bununla birlikte serbest zaman yetersizliği olan ve olmayan tüm bireyler için önemlidir (Samara ve Loan-nidi, 2019). Alan yazın incelendiğinde serbest zaman kavramıyla ilgili çeşitli tanımların yapıldığı görülmekle birlikte serbest zaman kavramının nasıl tanımlanacağı ve tanımlanması gerektiği konusunda ortak bir görüş bulunmamaktadır (Aslan, 2005). Yapılan tanımlar bireysel görüşler içerse de “bireyin kendisine kalan zaman, görev dışı zaman, gönüllü katılımın olduğu zaman” terimlerinin ortak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin, Hacıoğlu ve meslektaşları (2003) serbest zamanı; bireyin tüm zorunlu olduğu görev ve sorumlulukları yerine getirerek kendi isteğiyle seçtiği bir etkinlikle uğraştığı zaman olarak tanımlarken, Cohen-Gewerc ve Stebbins (2007) bireyin kendi bilerek, isteyerek onu mutlu edecek olduğuna inandığı etkinlikleri seçtiği; kendisine ve çevresine karşı herhangi bir sorumluluk içermeyen etkinlik ve eylemleri içeren zaman dilimi olarak tanımlamışlardır. Yani kısacası, serbest zaman ile ilgili verilen bilgiler ve tanımlar incelendiğinde “eğlence, boş zaman, kendini ifade etme, içsel motivasyon, kişiye uygun eğlence ve deneyim” gibi bileşenlerin göze çarptığı ve serbest zamanın bu bileşenlerle tanımlandığı sonucuna varılabilir (Csikzentmihalyi, 2000; Schulz ve Watkins, 2007).

Serbest zaman, toplumsal ve bireysel gelişmişlik ile ilgili tüm kavramları kapsamlı olarak içinde barındırmaktadır. Bu zaman diliminin Türkiye’de şehirde yaşamını sürdüren bireylerin hayatının %40’ına denk geldiği bildirilmektedir (Küçüktopuzlu vd., 2003). Buna rağmen tüm bireyler yaşamının önemli bir kısmını kaplayan bu zaman dilimini etkili, verimli ve doğru bir şekilde kullanamamaktadırlar (Arslan, 2011).

***Hap bilgi:** Serbest zaman, toplumsal ve bireysel gelişmişlik ile ilgili tüm kavramları kapsamlı olarak içinde barındırmaktadır.*

Serbest zaman; içsel motivasyon, eğlenme, çevre edinme, başarıma duygusunu elde etme ve tatma, bireye sunulan hizmetlerden yararlanma, duygusal deneyim elde etme, fiziksel açıdan sağlık, dinlenme ile eş zamanlı olarak bağlantı kurularak planlanması gereken bir zaman dilimi olarak belirtilmektedir. Bu zaman diliminin ise değerlendirilebileceği alanlar ve mekanlar vardır. Bu bağlamda tiyatro, sinema, halk oyunları, spor salonları, fuar alanları, müzik ve panayırılar serbest zaman diliminin değerlendirilebileceği alanlara örnek olarak verilebilir (Çelik, 2018).

Kaynakça

- Akçin, N. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar, İçinde (s.142-168). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. Rakap S (Çev. Edt.). Education Exceptional Children, Kirk S, Gallagher J, Coleman MR. Nobel Yayıncılık.
- Abraham, C., Gregory, N., Wolf, L., & Pemberton, R. (2002). Self esteem, stigma and community participation amongst people with learning difficulties living in the community. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 12, 430–443.
- Aslan, N. (2005). *Üniversite öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimi: Öğretmen yetiştiren kurumlarda karşılaştırmalı bir araştırma*. (2. Baskı). Ege Üniversitesi Basımevi.
- Aslan, Y & Eratay, E., (2009). Zihin engelli bireylere kumaş üzerine çizilen desene pul işleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2) 15-34.
- Arslan, S. (2011). Serbest zaman kullanımı: Sıradan serbest zaman etkinlikleri ve sistemli serbest zaman etkinlikleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-10.
- Aykut, Ç., Dayı, E., Emecen-Dağseven, D., & Karasu, N. (2014). Zihin engelli öğrencilere küçük grup eğitimi sırasında video ipucu kullanılarak zincirleme becerilerin kazandırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(3), 1075-1087.
- Aykut, Ç. (2009). Sabit bekleme süreli öğretime dayalı bir uygulama örneği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 237-255.
- Badia, M., Orgaz, M.B, Verdugo, M.A, Ullán, A, & Martinez, M. (2013). Relationships between leisure participation and quality of life of people with developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 26 (6), 533-545.
- Barnett, L. A. (2011). How do playful people play? Gendered and racial leisure perspectives, motives, and preferences of college students. *Leisure Sciences*, 33(5), 382–401. doi:10.1080/01490400.2011.606777
- Banda, D. R., Dogoe, M. S., & Matuszyny, R. M. (2011). Review of video prompting studies with persons with developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 514–527.
- Bull, C., Hoose, J. & Weed, M. (2003). *An introduction to leisure studies*, UK: Prentice Hall, UK.
- Birkan, B. (2013). Etkinlik çizelgeleri: Otizmli çocuklara bağımsızlık, sosyal etkileşim ve seçim yapmayı kazandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(1), 61-76.
- Buttimer, J., & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9, 25–42.
- Büküşoğlu, N. & Bayturan, A.F. (2005). Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin psiko-sosyal durumlarına ilişkin algısı üzerindeki rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3), 173-177.
- Bowdin, G.A.J., McDonnell, I., Allen, J. & O'Toolo, W. (1999). "Events management!", 2.nd. ed., *Butter Worth Heinemann*, Australia, 59-6.
- Boyce, K. O. G., & Fleming-Castaldy, R. P. (2012). Active recreation and well-being: The reconstruction of the self identity of women with spinal cord injury. *Occupational Therapy in Mental Health*, 28(4), 356–378. doi:10.1080/0164212X.2012.708603
- Blanco, J. A., & Barnett, L. A. (2014). The effects of depression on leisure: Varying relationships between enjoyment, sociability, participation, and desired outcomes in college students. *Leisure Sciences*, 36(5), 458–478. doi:10.1080/01490400.2014.915772.
- Cannella-Malone, H. I., Wheaton, J. E., Wu, P.-F., Tullis, C. A., & Park, J. H. (2012). Comparing the effects of video prompting with and without error correction on skill acquisition for students with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47, 332-344.
- Cohen-Gewerc, E., & Stebbins, R. A. (2007). The idea of leisure. In E. Cohen-Gewerc & R. A. Stebbins (Eds.), *The pivotal role of*

- leisure education: Finding personal fulfillment in this century* (pp. 1-14). Pennsylvania: Venture Publishing, Inc.
- Cordes, T. L., & Howard, R. W. (2005). Concepts of work, leisure and retirement in adults with an intellectual disability. *Education and Training in Developmental Disabilities, 40*, 99–108.
- Collins, B., Hall, M., & Branson, T. (1997). Teaching leisure skills to adolescents with moderate disabilities. *Exceptional Children, 63*(3), 499–512.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass. (Original work published in 1975)
- Chan, J. M., Lambdin, L., Laarhoven, T. V., & Johnson, J. V. (2013). Teaching leisure skills to an adult with developmental disabilities using a video prompting intervention package. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 48*(3), 412–420.
- Chan, J. M., Lambdin, L., Graham, K., Fragale, C. & Davis T. (2014). A Picture-based activity schedule intervention to teach adults with mild intellectual disability to use an iPad during a leisure activity. *Journal of Behavioral Education, 23*, 247- 257.
- Chiao, C., Weng, L. J., & Botticello, A. L. (2011). Social participation reduces depressive symptoms among older adults: An 18-year longitudinal analysis in Taiwan. *BMC Public Health, 11*(1), 292.
- Charlop-Christy, M.H., & Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*, 12-10.
- Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T., & Gama, R. I. (2006). A comparison of static picture prompting and video prompting simulation strategies using group instructional procedures. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*, 89–99.
- Çankaya, Ö. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çay, E. & Eratay, E. (2019). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin serbest zaman etkinliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi (UEAD), 3*(2), 158-184.
- Çay, E. (2022). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere serbest zamanın etkili kullanımının kazandırılmasında kendini yönetme stratejilerinin etkililiği* (Doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çay, E. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere serbest zaman becerilerinin küçük grupla öğretiminde video ipucunun etkililiği* (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çay, E., & Özbek, F. (2016-Kütahya). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere gitarla ritim atma becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. VII. Hisarlı Ahmet Sempozyumu.
- Eldeniz Çetin, M., & Çay, E. (2016). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere bowling becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucunun etkililiği. *Sosyal Bilimler Dergisi, 3*(9), 441-455.
- Çelik, E. (2018). Modern toplumda serbest zamanın işlevi ve planlaması. *Akademik Hassasiyetler, 5*(9).
- Devine, M. A. (2016). Leisure-time physical activity: Experiences of college students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 33*(2), 176–194. doi:10.1123/APAQ.20140241
- Doerksen, S. E., Elavsky, S., Rebar, A. L., & Conroy, D. E. (2014). Weekly fluctuations in college student leisure activities and well-being. *Leisure Sciences, 36*(1), 14–34. doi:10.1080/01490400.2014.860778
- Duvdevany, I. (2008). Do persons with intellectual disability have a social life? The Israeli reality. *Salud Pu'blica de Me'xico, 50*, 222–229.
- Duvdevany, I., & Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: foster homes vs. community residential settings. *International Journal of Rehabilitation Research, 27*, 289–296.

- Dumazedier, J. (1990). Boş zaman ve kültür. (Çev: E. Topbas). Ankara: *Türk Yurdu Dergisi*. No:38.
- Draheim, C. C., Williams, D. P., & McCubbin, J. A. (2002). Prevalence of physical inactivity and recommended physical activity in community-based adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 40, 436–444.
- Edrisinha, C., O'Reilly, M. F., Choi, H. Y., Sigafoos, J., & Lancioni, G. E. (2011). "Say cheese": Teaching photography skills to adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 636–642.
- Fager, S., Hux, K., Beukelman, D. R., & Karrantounis, R. (2006). Augmentative and alternative communication use and acceptance by adults with traumatic brain injury. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(1), 37-47. <https://doi.org/10.1080/07434610500243990>
- Felce, D., & Perry, J. (1992). Exploring current conceptions of quality of life: A model for people with and without disabilities. In R. Renwick, I. Brown, & M. Nagler (Eds.), *Quality of life in health promotion and rehabilitation: Conceptual approaches, issues, and applications* (pp. 51-62). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Feldman, A.F., & Matajsko, J.J. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: a comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75, 159–210.
- Güngörmüş, H. A., Yenel, F., & Gürbüz, B. (2014). Examination of recreational motives of individuals: Demographic differences, *International Journal of Human Sciences*, 11 (1), 373-386.
- Güngörmüş, H.A. (2007). *Özel sağlık spor merkezlerinden hizmet alan bireyleri rekreasyonel egzersize güdüleyen faktörler*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Gürbüz, B. (2006). *Kentsel yaşam sürecinde rekreasyonel katılım sorunları*. (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Gümüş, H, Işık Ö, Karakullukçu, Ö., & Yıldırım İ. (2014). Ortaöğretim kurumlarında serbest zaman fiziksel aktivite kısıtlayıcıları. *International Journal of Science Culture and Sport*. 1(3), 2148-1148, Doi: 10.14486/IJSCS152
- Gilson, C. L., & Dymond, S. K. (2011). Constructions of disability at a university in Hong Kong: Perspectives of disabled students, staff members, and instructors. *Disability Studies Quarterly*. 31(2) Retrieved May 16, 2011 from <http://www.dsqsds.org/article/view/1589/1557>
- Gilson, C. L., & Dymond, S. K. (2012). Barriers impacting students with disabilities at Hong Kong university. *Journal of Post-secondary Education and Disability*, 25(2), 103–118.
- Graves, T. B., Collins, B. C., Schuster, J. W., & Kleinert, H. (2005). Using video prompting to teach cooking skills to secondary students with moderate disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 34–46.
- Greenbank, P. (2015). Still focusing on the "essential 2:1": Exploring student attitudes to extra-curricular activities. *Education Training*, 57(2), 184–203. doi:10.1108/ET-06-2013-0087
- Hacıoğlu, N, Gökdeniz A., & Dinç Y. (2003). *Boş zaman-rekreasyon yönetimi*. Detay Yayıncılık, 1.Baskı, Ankara. A Sequence Alignment Method. *Annals of Tourism Research*, 29.
- Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A., & Dinç, Y. (2009). *Boş zamanlar ve rekreasyon yönetimi*, Örnek Animasyon Uygulamaları (2.Baskı) Detay yayıncılık
- Hung, H. & Lee, C.W. (2013). Relationship between ethnic backgrounds, family socioeconomic status, leisure participation, and psychological well-being. Perceptual and Motor Skills: *Exercise & Sport*, 117 (2), 367-375.
- Henderson, K.A. & Bialeschki, M.D. (1993). Exploring an expanded model of women's leisure constraints. *Journal of Applied Recreation Research*, 18 (4), 229-252.
- Heller, T., Miller, A. B., & Hsieh, K. (2002). Eight-year follow-up of the impact of environmental characteristics on well-being of adults with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 40, 366–378.

- Heyne, L. A., ve Schleien, S. J. (1994). Leisure and recreation programming to enhance quality of life. In E. C. Cipani ve F. Spooner (Eds.), *Curricular And Instructional Approaches For Persons With Severe Disabilities* (pp. 213-240). Allyn And Bacon.
- Heward, W. L. (1996). *Exceptional children. an introduction to special education*, New Jersey: Prentice Hall.
- Hogg J. (1999) *People with profound intellectual and multiple disabilities: understanding and realizing their needs and those of their carers*. Dundee, University Of Dundee, Paper Prepared For The Scottish Executive Review Of Services For People With Learning Disabilities, 1-51.
- Jessup, G. M., Cornell, E., & Bundy, A. C. (2010). The treasure in leisure activities: Fostering resilience in young people who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(7), 419-430.
- Jerome, J., Frantino, E. P., & Sturmey, P. (2007). The effects of errorless learning and backward chaining on the acquisition of internet skills in adults with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 185-189. doi:10.1901/jaba.2007.41-06
- Iwasaki, Y., Bryan J. & Smale, B. (1998). Longitudinal analyses of the relationship among life transitions, chronic health problems, leisure and psychological well-being. *Leisure Sciences*, 20 (1), 25-52.
- Kaşlı, M. (2009). *Otel işletmelerinde işgörenlerin kişilik özellikleri, lider-üye etkileşimi ve tükenmişlik ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kampert, A.L., & A.J. Goreczny. (2007). Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities* 28 (3), 278-286.
- Kagohara, D. M., Sigafos, J., Achmadi, D., Meer, L., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. E. (2011). Teaching students with developmental disabilities to operate an iPod Touch® to listen to music. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 0-2992. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.04.010>
- Kılıç, E. (2018). *Az gören erişkin bireylerde serbest zamanla ilişkili aktivite performansını etkileyen faktörlerin kişi-çevre-aktivite modeli ile incelenmesi*, (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M. K., & Young, N. L. (2003). A Conceptual Model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23, 63-90.
- King, G., Imms, C., Palisano, R., Majnemer, A., Chiarello, L., Orlin, M., & Avery, L. (2013). Geographical patterns in the recreation and leisure participation of children and youth with cerebral palsy: A CAPE international collaborative network study. *Developmental neurorehabilitation*, 16(3), 196-206.
- King, G. A. (2001). *The meaning of life experiences: Application of a meta-model to rehabilitation sciences and services*. Manuscript submitted for publication.
- Kim B, Heo J, Chun S, & Lee Y (2011). Construction and initial validation of the leisure facilitator scale. *Leisure/Loisir*; 34 (4), 391-405.
- Küçüktopuzlu, F., Gözek, K., & Uğurlu, A. (2003-Mayıs). *Boş zaman rekreasyon ilişkisi ve üniversite öğrencilerinin boş zaman faaliyetlerini değerlendirmeye yönelik bir araştırma*, I. Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 33-45, Ankara.
- Köybaşı, N. (2006). *Boş zaman sosyolojisi ve boş zamanları değerlendirme aracı olarak dinlenme turizmi ve kültür turizmine katılan yerli turistlerin karşılaştırmalı sosyolojik analizi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kurt, O. (2006). *Otistik özellikler gösteren çocuklara zincirleme serbest zaman becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin gömülü öğretimle sunulmasının etkililik ve verimlilikleri*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kraemer, B., McIntyre, L., & Blacher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation, 41*, 250–262.
- Lancioni, G., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., & Singh, N. N. (2012). *Assistive technology: Interventions for individuals with severe/profound and multiple disabilities*. Springer Science & Business Media.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*(1), 170-183.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., ... Hanna, S. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine and Child Neurology, 48*(5), 337–342. doi:10.1017/S0012162206000740
- Leitner, M. J., & Leitner, S. F. (2012). *Concepts of leisure. Leisure enhancement*, 4th ed. Urbana, IL: Sagamore Publishing LLC.
- Lloyd K. & Little D.E. (2010). Self-determination theory as a framework for understanding women's psychological well-being outcomes from leisure-time physical activity. *Leisure Sciences, 32* (4), 369-385.
- Little, D.E. (2000). Negotiating adventure recreation: how women can access satisfying adventure experiences throughout their lives. *Loisir et Societe, 23* (1), 171-195.
- Liu, H., & Yu, B. (2015). Serious leisure, leisure satisfaction and subjective well-being of Chinese university students. *Social Indicators Research, 122*(1), 159–174. doi:10.1007/s11205-014-0687-6
- Lundberg, N. R., Taniguchi, S., McCormick, B. P., & Tibbs, C. (2011). Identity negotiating: Redefining stigmatized identities through adaptive sports and recreation participation among individuals with a disability. *Journal of Leisure Research, 43*(2), 205–225.
- Ma, S.M., Tan, Y. & Ma, S.C. (2012). Testing a structural model of psychological well-being, leisure negotiation, and leisure participation with Taiwanese college students. *Leisure Sciences, 34* (1), 55–71.
- Maher, C. A., Williams, M. T., Olds, T., & Lane, A. E. (2007). Physical and sedentary activity in adolescents with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology, 49*(6), 450-457.
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., & Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology, 34*(2), 141–155. doi:10.1080/17439880902923606
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Chilingaryan, G., Rosenbaum, P., & Poulin, C. (2008). Participation and enjoyment of leisure activities in school-aged children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology, 50* (10), 751–758. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.03068.x.
- Mannell, R. (2007). Leisure, health and well-being. *World Leisure Journal, 49* (3), 114-128.
- Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C., & Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedures. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 35*, 306-316.
- Maki, A. L., Rudrud, E. H., Schulze, K. A., & Rapp, J. T. (2008). Increasing therapeutic exercise participation by individuals with acquired brain injury using self-recording and reinforcement. *Behaviour Interventions, 23*(2), 75-86. https://doi.org/10.1002/bin.255
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Fields, E. A. (2008). Evaluation of a portable DVD player and system of least prompts to self-prompt cooking task completion by young adults with moderate intellectual disabilities. *Journal of Special Education, 42*, 179–190.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase in- dependent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*, 1420–1434.

- Mechling, L. C., & Gustafson, M. (2008). Comparison of static picture and video prompting on the performance of cooking-related tasks by students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 23, 31–45.
- Mechling, L. C., & Gustafson, M. (2009). Comparison of the effects of static picture and video prompting on completion of cooking related tasks by students with moderate intellectual disabilities. *Exceptionality*, 17, 103–116.
- Mechling, L. C., & Stephens, E. (2009). Comparisons of self-prompting of cooking skills via picture-based cookbooks and video recipes. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 218–236.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Barthold, S. (2003). Multimedia computer based instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases. *Exceptionality*, 11, 239–254.
- Mechling, L. C., & Seid, N. H. (2011). Use of a hand-held personal digital assistant (PDA) to self-prompt pedestrian travel by young adults with moderate intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 220–237.
- Mechling, L. (2005). The effect of instructor-created video programs to teach students with disabilities: A literature review. *Journal of Special Education Technology*, 25–36.
- McNaughton, D., & Bryen, D. N. (2007). AAC technologies to enhance participation and access to meaningful societal roles for adolescents and adults with developmental disabilities who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(3), 217–229. <https://doi.org/10.1080/07434610701573856>
- MEGEP. (2008). *Serbest zaman etkinlikleri*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- McGuire, J., & McDonnell, J. (2008). Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 154–163.
- Modell, S. J., & Valdez, L. A. (2002). Beyond bowling: Transition planning for students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34, 46–52.
- Moradian, K., & Moradian, P. (2013). The role of sports and physical education in filling university students' leisure time. *European Journal of Experimental Biology*, 3(3), 241–245.
- Müderrislioğlu H, Kutay E. L., & Örnekeci Eşen S. (2005). Kırsal rekreasyonel faaliyetlerde kısıtlayıcılar. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 11 (1), 40-44.
- Naudé, K., & Hughes, M. (2005). Considerations for the use of assistive technology in patients with impaired states of consciousness. *Neuropsychological Rehabilitation*, 15(3-4), 514-521.
- Norman, J. M., Collins, B. C. & Schuster, J. W. (2001). Using an instructional package including video technology to teach self-help skills to elementary students with mental disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 16 (3), 5–18.
- Obinna, V., Owei, O., Ayodele, A., & Okwakpam, I. (2009). Patterns and determinants of recreational behaviour in Port Harcourt, Rivers State, Nigeria, *Theoretical and Empirical Researches in Urban Management*, 3(12), 150-165.
- Ouvry, C. & Mitchell, S. (2013). Play materials. In J. Hogg & J Cavet (eds.), *Making leisure provision for people with profound learning and multiple disabilities*. Springer.
- Øia, T., & Fauske, H. (2010). *Oppvekst i Norge*. 2. utg. ed. Oslo: Abstrakt forlag.
- Pegg, S. & Patterson, I. (2016). The impact of a therapeutic recreation program on community-based consumers of a regional mental health service. *Journal of Park and Recreation Administration*, 20(4). Retrieved from <http://js.sagamorepub.com/jpra/article/view/1529>
- Porter, H., Iwasaki, Y., & Shank, J. (2010). Conceptualizing meaning-making through leisure experiences. *Loisir Et Société / Society and Leisure*, 33(2), 167–194. doi:10.1080/0753436.2010.10707808

- Preskitt, J. K., Goldfarb, S. S., Mulvihill, B. A., Colburn, S., & Davis, M. M. (2013). Future plans and social/recreational activities of youth with special health care needs: The implications of parental help in completing surveys. *Disability and Health Journal*, 6(4), 343-351.
- Raphael, D., Brown, I., Renwick, R., & Rootman, I. (1996). Assessing the quality of life of persons with developmental disabilities: Description of a new model, measuring instruments, and initial findings. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43(1), 25-42.
- Randel M., & Cumella, S. (2009). People with an intellectual disability living in an intentional community. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(8), 716-726. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01181.x>
- Renblad, K. (2002). People with intellectual disabilities: Activities, social contacts and opportunities to exert influence (an interview study with staff). *International Journal of Rehabilitation Research*, 25, 279-286.
- Rehfeldt, R.A., Dahman, D., Young, A., Cherry, H., & Davis, P. (2003). Teaching a simple meal preparation skill to adults with moderate and severe mental retardation using video modeling. *Behavioral Intervention*, 18, 209-218.
- Russell, R. V. (2013). *Pastimes*. Urbana, 51, 61801.
- Robertson, J., Emerson, E., Gregory, N., Hatton, C., Turner, S., Kessissoglou, S., et al. (2000). Lifestyle related risk factors for poor health in residential settings for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 469-486.
- Samara, E., & Loannidi, V. (2019). The use of leisure time as a structured pedagogical intervention to prevent and mitigate behavioral problems - a case presentation from the point of view of informal learning and education. *European Journal of Special Education Research*, 4(2), 2501-2428. Doi: 10.5281/zenodo.2625748
- Samdahl, D.M. & Jakubovich, N.J. (1997). A critique of leisure constraints: Comparative analyses and understandings. *Journal of Leisure Research*, 29 (4), 430-452.
- Serdar, E, Demirel, M, & Güngörmüş, H. A. (21-24 Mart 2019). *Rekreasyonel aktivitelere katılan bireylerin serbest zaman motivasyon düzeylerinin incelenmesi*, Manisa/Türkiye
- Searle, M.S., Mahon, M.J., Iso-Aloha, S.E., Sderolias, H.A. & Dyck, J. (1998). Examining the long term effects of leisure education on a sense of independence and psychological well-being among the elderly. *Journal of Leisure Research*, 30 (3), 331-340.
- Seward, J., Schuster, J. W., Ault, M. J., Collins, B. C., & Hall, M. (2014). Comparing simultaneous prompting and constant time delay to teach leisure skills to students with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 381-395.
- Schalock, R. L. (1990). *Quality of life: Perspectives and issues*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schulz, J. & Watkins, M. (2007). The development of the leisure meanings inventory. *Journal of Leisure Research*, 39(3), 477-497
- Scheuremann, B.& Webber, J. (2002). *Autism: teaching does make a difference*. Toronto, Ontario, Canada: Wadsworth/Thomson Learning Inc.
- Sivan, A., & Ruskin, H. (2000). *Leisure education, community development and populations with special needs*. Wallingford, GB: CAB International. Retrieved from <http://www.ebrary.com>
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Upadhya, M., Edrisinha, C., Lancioni, G. E., . . . Young, D. (2005). Computer-presented video prompting for teaching microwave oven use to three adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 14, 189-201.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23, 226-236. doi:10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x
- Stebbins, R. A. (2005). Project based leisure: Theoretical neglect of a common use of free time. *Leisure Studies*, 24(1), 1-11.

- Stumbo, N. J., Wang, Y., & Pegg, S. (2011). Issues of access: What matters to people with disabilities as they seek leisure experiences. *World Leisure Journal*, 53(2), 91–103. doi:10.1080/04419057.2011.580549.
- Shikako-Thomas, K., Majnemer, A., Law, M., & Lach, L. (2008). Determinants of participation in leisure activities in children and youth with cerebral palsy: systematic review. *Physical and occupational therapy in pediatrics*, 28(2), 155-169.
- Specht, J., King, G., Brown, E., & Foris, C.M. (2002). The importance of leisure in the lives of persons with congenital physical disabilities. *The American journal of occupational therapy : Official publication of the American Occupational Therapy Association*, 56 (4), 436-45 . https://doi.org/10.5014/ajot.56.4.436
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosun, D.G. (2019). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitimi. İçinde (s.177-198), Melekoğlu MA, Kartal MS (Eds). *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*, Eğiten Kitap.
- Umb-Carlsson, O., & Sonnander, K. (2006). Living conditions of adults with intellectual disabilities from a gender perspective. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 326–334.
- World Health Organization. (2001). ICF. The international classification of functioning, disability and health (Introduction). Retrieved October 29, 2001, from (www3.who.int/icf/icftemplate.cfm?myurl=introduction.html&mytitle=introduction.)
- Woodill, G., Renwick, R., Brown, I., & Raphael, D. (1994). Being, belonging, becoming: An approach to the quality of life of persons with developmental disabilities. In D. Goode (Ed.), *Quality of life for persons with disabilities* (pp. 57-74). Cambridge, MA: Brookline.
- Van Naarden Braun, K., Yeargin-Allsopp, M., & Lollar, D. (2006). Factors associated with leisure activity among young adults with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27, 567–583.
- Van Laarhoven, T., Johnson, J. W., Van Laarhoven-Myers, T., Grider, K. L., & Grider, K. M. (2009). The effectiveness of using a video iPod as a prompting device in employment settings. *Journal of Behavioral Education*, 18, 119–141.
- Yetiş, Ü. (2008). *Orta öğrenim öğrencilerinin boş zaman değerlendirme eğilimleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Yılmaz, I., Birkan, B., Konukman, E., & Erkan, M. (2005). Using constant time delay procedure to teach aquatic play skills for children with autism. *Education and Training in Autism ve Developmental Disabilities*, 40(1), 171-182.
- Zijlstra, H. P., & Vlaskamp, C. (2005). Leisure provision for persons with profound intellectual and multiple disabilities: Quality time or killing time. *Journal of Intellectual Disability Research*. 49(6), 434-448. doi: 10.1111/j.1365-2788.2005.00689.x

BÖLÜM 9

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerin Mesleki Yeterliklerinin ve Sürdürülebilir Çalışma Yaşamına Katılımlarının Desteklenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR¹

Özet

Çoklu yetersizliği (ÇY) olan öğrenciler işlevde bulunma düzeyi açısından farklı özellikler gösteren bir gruptur. Çalışma yaşamına katılım ÇY olan bireylerin yaşam kalitelerinde, sosyal katılımlarında ve üretken bir yaşam sürdürmelerinde kritik rol oynamaktadır. Çalışma yaşamına katılım ve sürdürülebilir istihdamda dezavantaj yaşayan ÇY olan bireyler nitelikli mesleki eğitim hizmetlerinden yoksunluk, kapsayıcı istihdam alternatiflerinin bulunmayışı, ebeveyn ve iş gücü piyasasındaki olumsuz tutumlar gibi engellerle karşılaşmaktadırlar. Buna karşın gereksinim duyduğu desteklere eriştiğinde her birey gibi ÇY olan bireyler de yetişkinlik yaşamında sürdürülebilir şekilde çalışma yaşamına katılabilirler. Bu doğrultuda ÇY olan bireylerin erken dönemden itibaren geçiş odaklı bireyselleştirilmiş eğitim programlarına dayalı, bağımsız yaşam becerilerinin toplum temelli ortamlarda öğretimini içeren ve kariyer eğitimi yaklaşımıyla yürütülen nitelikli özel eğitim hizmetleri yoluyla mesleki yeterliklerinin desteklenmesi önemlidir. Bununla birlikte okul sonrası dönemde destekli istihdam modeli, korumalı iş yeri atölyeleri gibi kapsayıcı istihdam alternatifleri yoluyla iş gücü piyasasında yer almaları için gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

¹ Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, tmartar@bartin.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-0285-4152>

Çoklu Yetersizliği Olan Yetişkinler

Okuldan mezun olmak ve yetişkinlik yaşamına geçiş yapmak her birey için heyecan verici bir durumdur. Yetişkinlik yaşamı özerklik elde etme, toplumda eşit birey olarak yer alma gibi haklarla birlikte maddi ve sosyal alanlarda sorumlulukların üstlenildiği bir yaşam döngüsü sürecini ifade etmektedir. ÇY olan bireylerin mesleki yeterliklerinin ve çalışma yaşamına katılımlarının desteklenmesine odaklanan bu bölümde öncelikle ÇY olan bireylerin yetişkinlik yaşamlarındaki durumun betimlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

ÇY olan bireyler okul dönemi sonrası geçiş yaptıkları yetişkinlik yaşamında destekleyici uyarlardan uzak bir yaşam sürdürmektedirler. Okul döneminde daha yaratıcı ve üretken etkinliklere katılım gösteren ÇY olan bireyler okul sonrası dönemde genellikle üretken olmayan ve sınırlı çeşitlilikte etkinliklerle günlerini geçirmektedirler (Maes vd., 2010). Araştırma bulguları ÇY olan yetişkinlerin gün içerisinde genellikle bakım, beslenme, terapi etkinliklerine katılım gösterdiklerini, geri kalan zamanlarını ise hizmetleri bekleyerek, “boş” bir şekilde dinlenerek geçirdiklerini ortaya koymaktadır (Maes vd., 2010). ÇY olan bireyler gün içine yapılandırılmış ve verimli etkinliklere katılımı dezavantajlı durumdadırlar ve zamanlarını fiziksel yönden pasif şekilde geçirmektedirler (Nakken & Vlaskamp, 2007; Emerson vd., 2000; Mansell vd., 2002; Mansell, vd., 2003). Gün içerisinde yeterince yapılandırılmış etkinliğe katılmayan ÇY olan bireyler uyaran azlığından dolayı stereotip davranışlar sergilemekte, sıkılmakta ve yoğun şekilde problem davranış sergilemektedirler (Bradshaw vd., 2004; Jones vd., 2007; Mansell, vd., 2002). ÇY olan bireylerde el sallama, kendine ya da başkalarını sürekli olarak vurma gibi farklı şekilde gözlenebilen stereotip davranışların yaygın olarak görülmektedir (LeBlanc vd., 2000; Matson vd., 2006). Bu davranışlar ÇY olan bireylerin sosyal kabulleri üzerinde ve günlük yaşam etkinliklerine katılımı engeller oluşturmaktadır (Kurtz vd., 2003; Lancioni vd., 2007; Petry vd., 2005).

***Hap bilgi:** ÇY olan yetişkinler günlük yaşamlarını genellikle üretken olmayan etkinliklerle ve yalnız şekilde geçirmektedirler.*

Ağır ve ÇY olan bireyler yetişkinlik dönemine geçiş yaptıklarında kendilerine halen “öğrenci ya da çocuk” gibi davranılması onların yetişkinlik rol ve sorumluluklarının farkında olarak davranışlarını düzenlemelerinin önüne geçmektedir (Forster, 2010). Bu durum onların sosyal katılımlarını ve işlevde bulunma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Yetişkinlik döneminde ev ya da eğitim ortamları gibi sınırlı, benzer uyaranların bulunduğu ortamların ÇY olan bireylerin bağımsızlık düzeyini arttıracak becerileri edinmeleri için motive edici bir ortam olmadığı söylenebilir. Düşük beklentiyle yaklaşılmalı ve gereksi-

nim duydukları desteklere ulaşamayan ÇY olan bireyler yetişkinlik yaşamında bağımsız işlevde bulunmada zorlanmaktadır.

Yetişkinlik yaşamının niteliği ÇY olan bireyin kendisi ile birlikte ebeveynlerinin yaşam kalitesi üzerinde de önemli etkiye sahiptir (Mackay, 1999). Araştırmalar ÇY olan ve işlevde bulunma düzeyi düşük olan birey ebeveynlerinin okul sonrası dönemde bakım sorumluluklarının arttığını ortaya koymaktadır. Bu durum ebeveynlerin bir işte çalışmasının ve serbest zaman etkinliklerine katılımlarının önüne geçerek iyi oluşlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Einam ve Cuskelly, 2002).

Nitelikli yetişkinlik yaşamı denildiğinde akla ilk gelen yaşam alanları arasında çalışma yaşamına katılım gelmektedir. Çalışma yaşamına katılım ÇY olan bireylerin okul sonrası dönemdeki üretkenlik ve bağımsızlık düzeyi üzerinde önemli etkilere sahiptir.

Çalışma Yaşamına Katılımın Yetişkinlik Yaşamındaki Önemi

Çalışma yaşamı tipik gelişen bireylerde olduğu gibi tüm özel gereksinimli bireyler için yetişkinlik yaşamının en önemli amaçlarından bir ve en kritik yaşam kalitesi göstergelerindedir (Wehmeyer ve Webb, 2012). Çalışma yaşamına katılım yoluyla özel gereksinimli bireyler para kazanarak ilgi ve tercihlerine uygun serbest zaman aktivitelerine katılım gösterebilmekte, özerklik inşa edebilmektedirler. Bir işte çalışmak özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama eşit ve üretken şekilde katılarak kendilerini değerli hissetmelerinin, sosyal açıdan tam katılım göstermelerinin en etkili yoludur (Cooney, 2002; Cooney vd., 2006; Kramer vd., 2003).

ÇY olan bireyler işlevde bulunma düzeyi açısından oldukça farklı özellikler gösteren bir kitleyi işaret etmektedir. Kimi bireyler yetersizlikten hafif düzeyde etkilenirken kimi bireyler tüm beceri alanlarında sınırlı işlevde bulunabilmektedirler (Maes vd., 2010). İstihdam ortamları ÇY olan bireylerin fiziksel, bilişsel ve sosyal konfor alanlarından çıkarak, onları bilmedikleri ya da sergilemedikleri becerilerde performans göstermeye teşvik etmektedir. (Forster, 2010). Bu durum bireyler, aileler ve işverenler için tedirgin edici duygular uyandırabilmektedir. Diğer yandan yetişkinlik etkinliklerine aktif katılım ÇY olan bireyler yaşam deneyimi katmakta, yeterliklerini artırmakta ve sosyal katılımlarını desteklemektedir (Putten ve Vlaskamp, 2011). Gün içerisinde farklı ve doyurucu etkinliklere katılım sağlamak, ÇY olan bireylerin uyku düzenine (Lagrain, 2001), beslenmelerine ve genel sağlık durumlarına (Jones vd., 2007; Robertson vd., 2000) katkı sunmaktadır.

Zorlayıcı ve farklı uyaranlar içeren etkinlikler ÇY olan bireylerin kendi yeteneklerini keşfetmeleri ve çevrelerini tanımaları için motivasyon oluşturmaktadır

Kaynakça

- Armstrong, A. J., Gentry, T., & Wehman, P. (2013). Using technology from school to adulthood. In P. Wehman (Ed.) *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*, 5th Ed (s. 285-309). Paul H. Brookes P. C.
- Artar, T. M. & Ergenekon, Y. (2023). BEP kapsamında bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanması, İçinde Y. Ergenekon (Ed.) *Bağımsız yaşam için yol haritası: Özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve geçiş olanlarının hazırlanması*, (s. 121-146). Vize Akademik Yayıncılık.
- Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri. [Coworkers' views and suggestions about working life of individuals with intellectual disability.]* [Dissertation Number. 494217] [Master thesis, Anadolu University], YÖK Thesis Center.
- Artar, T. M. (2021). Yetişkinlik dönemi için teknoloji, İçinde A. Kaya (Ed.) *Zihin yetersizliği ve teknoloji*, (s. 115-132) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Artar, T. M. (2023). *Development of a supported employment model for the transition to community-based work for adults with intellectual disabilities in an installation workshop*. Unpublished Doctoral Thesis. Anadolu University Institute of Educational Sciences.
- Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2020). Yetişkinliğe geçişte ilk adım: Gelişimsel yetersizliği olan bireyler ve kariyer eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1902-1914. doi: 10.24106/kefdergi.3892
- Borg, J., Larsson, S., & Östergren, P. O. (2011). The right to assistive technology: For whom, for what, and by whom?. *Disability & Society*, 26(2), 151-167.
- Bradley, V. J., Bershady, J., Giordano, S., Hiersteiner, D., Kennedy-Lizotte, R., & Butterworth, J. (2015). Employing people with intellectual and developmental disabilities: Current status and emerging best practices. İçinde AAIDD (Ed.), *Way leads on to way: Paths to employment for people with intellectual disability* (s. 3-30). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Bradshaw, J., McGill, P., Stretton, R., Kelly-Pike, J., Moore, J., Macdonald, S., et al. (2004). Implementation and evaluation of active support. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 139-148.
- Brooke V., Wehman P., Inge K., & Parent W. (1995). Toward a customer-driven approach of supported employment *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 30, 308-319.
- Cavkaytar, A. & Artar, T. M. (2023). *Özel gereksinimli bireyler için iş ve meslek eğitimi*. Vize Akademik Yayıncılık.
- Cooney, B. F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation*, 40, 425-435. doi: 10.1352/0047-6765(2002)
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: Perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 432-444. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x
- Daividsen, D. B., & Streagle, K. D. (2011). Developing transition curriculum. In P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (pp. 41-74). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan* (9. Baskı). New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Duggan, C. & Linehan, C. (2013). The role of 'natural supports' in promoting independent living for people with disabilities; a review of existing literature. *British*

- Journal of Learning Disabilities*, 41, 199-207.
- Einam, M., & Cuskelly, M. (2002). Paid employment of mothers and fathers of an adult child with multiple disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(2), 158-167.
- Emerson, E., Robertson, J., Gregory, N., Kessissoglou, S., & Hatton, C. (2000). The quality and costs of community-based residential supports and residential campuses for people with severe and complex disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 25, 263-279.
- Forster, S. (2010). Age-appropriateness: Enabler or barrier to a good life for people with profound intellectual and multiple disabilities?. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(2), 129-131.
- Furniss, F., Lancioni, G., Rocha, N., Cunha, B., Seedhouse, P., Morato, P., & O'Reilly, M. F. (2001). VICAID: Development and evaluation of a palmtop-based job aid for workers with severe developmental disabilities. *British Journal of Educational Technology*, 32(3), 277-287.
- Hagner, D., Dague, B., & Phillips, K. (2015). Including employees with disabilities in workplace cultures strategies and barriers. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(4), 195-202. doi: 10.1177/0034355214544750
- Hanley-Maxwell, C., & Collet-Klingenberg, L. (2012). Preparing students for employment. İçinde P. Wehman & J. Kregel (Eds.), *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (s. 529-561). PRO-ED.
- Hatton, C., Emerson, E., Robertson, J., Henderson, D., & Cooper, J. (1995). The quality and costs of residential services for adults with multiple disabilities: A comparative evaluation. *Research in Developmental Disabilities*, 16(6), 439-460.
- Hood, E. J. L., Test, D. W., Spooner, F., & Steele, R. (1996). Paid co-worker support for individuals with severe and multiple disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 251-265.
- Jones, M. C., Walley, R. M., Leech, A., Patterson, M., Common, S., & Mercalf, C. (2007). Behavioral and psychosocial outcomes of a 16-weeks rebound therapy-based exercise program for persons with profound intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4, 111-119.
- Kraemer, B. R., McIntyre, L. L., & Blanche, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation*, 41(4), 250-262. doi: 10.1352/0047-6765(2003)
- Kurtz, P. F., Chin, M. D., Huete, J. M., Tarbox, R. S. F., O'Connor, J. T., Paclawskij, T. R., & Rush, K. S. (2003). Functional analysis and treatment of self-injurious behavior in young children: A summary of 30 cases. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36, 205-219.
- Lagrain, G. (2001). Slaapproblemen bij personen die in een instelling verblijven [Sleep problems in persons in residential facilities]. In R. Didden & L.M. G. Curfs (Eds.), *Slaap en slaapproblemen bij verstandelijk gehandicapten [Sleep and sleep problems in persons with intellectual disabilities]* (pp. 51-62). Bohn Stafleu Van Loghum.
- Lancioni, G. E., Sigafoos, J., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., ... & Singh, N. N. (2013). Speech-generating devices for communication and social development. *Assistive technology: Interventions for individuals with severe/profound and multiple disabilities*, 41-71.
- Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Oliva, D., Pidala, S., Piazzolla, G., & Bosco, A. (2007). Promoting adaptive foot movements and reducing hand mouthing and eye poking in a boy with multiple disabilities through microswitch technology. *Cognitive Behaviour Therapy*, 36, 85-90.

- Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Oliva, D., Campodonico, F., et al. (2008). Assisting persons with multiple disabilities to move through simple occupational activities with automatic prompting. *Research in Developmental Disabilities, 29*, 439–446.
- Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Oliva, D., Boccasini, A., et al. (2013). Persons with multiple disabilities increase adaptive responding and control inadequate posture or behavior through programs based on microswitch-cluster technology. *Research in Developmental Disabilities, 34*, 3411–3420.
- LeBlanc, L. A., Patel, M. R., & Carr, J. E. (2000). Recent advances in the assessment of aberrant behavior maintained by automatic reinforcement in individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 31*, 137–154.
- Lindstrom, L., Benz, M., & Doren, B. (2004). Expanding career options for young women with learning disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 27*(1), 43–63. doi: 10.1177/088572880402700104
- Lui, M., Falk, T. H., & Chau, T. (2012). Development and evaluation of a dual-output vocal cord vibration switch for persons with multiple disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 7*(1), 82–88.
- Maes, B., Vos, P., & Penne, A. (2010). Analysis of daytime activities for children with profound intellectual and multiple disabilities in specific settings. *The British Journal of Developmental Disabilities, 56*(111), 123–136.
- Mansell, J., Beadle-Brown, J., MacDonald, S., & Ashman, B. (2003). Functional grouping in residential homes for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 24*, 170–182.
- Mansell, J., Elliot, T., Beadle-Brown, J., Ashman, B., & MacDonald, S. (2002). Engagement in meaningful activity and “active support” of people with intellectual disabilities in residential care. *Research in Developmental Disabilities, 23*, 342–352.
- Matson, J. L., Minshawi, N. F., Gonzalez, M. L., & Mayville, S. B. (2006). The relationship of comorbid problem behaviors to social skills in persons with profound mental retardation. *Behavior Modification, 30*, 496–506.
- Meaker, T. (2016). Transition to employment. İçinde R. L. Morgan & T. Riesen (Eds.). *Promoting successful transition to adulthood* (s. 152–177). The Guilford Press.
- Migliore, A., Mank, D., Grossi, T. & Rogan, P. (2007). Integrated employment of sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation, 26*, 5–19.
- Miller, R. J., Lombard, R. C., & Corbey, S. A. (2007). *Transition assessment: Planning transition and IEP development for youth with mild disabilities*. Pearson Education, Allyn and Bacon.
- Morgan, R. L., & Eller, D. A. (2005). Development and evaluation of a video CD-ROM program for individuals with developmental disabilities to determine job preferences. *Journal of Vocational Rehabilitation, 23*(1), 1–10.
- Morgan, R. L., & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to Adulthood for student with disabilities*. Guilford Press.
- Nakken, H., & Vlaskamp, C. (2007). A need for a taxonomy for profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 4*, 83–87.
- Novak, D., & Rogan, P. (2010). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities, 48*, 31–51. doi: 10.1352/1934-9556-48.1.31
- O'Connor, M. P. (2009). Service works! Promoting transition success for stu-

- dent with disabilities through participation in service learning. *Teaching Exceptional Children*, 41(6), 12-17.
- Parsons, M. B., Reid, D. H., Green, C. W., & Browning L. B. (2001). Reducing job coach assistance for supported workers with severe multiple disabilities: An alternative off-site/ on-site model, *Research in developmental disabilities*, 21, 151-164
- Petry, K., Maes, B., & Vlaskamp, C. (2005). Domains of quality of life of people with profound multiple disabilities: The perspective of parents and direct support staff. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 35–46.
- Putten, A., & Vlaskamp, C. (2011). Day services for people with profound intellectual and multiple disabilities: An analysis of thematically organized activities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(1), 10-17.
- Rabren, K., Dunn, C., & Chambers, D. (2002). Predictors of post-high school employment among young adults with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 25-40.
- Reid, D. H., Parsons, M. B., & Green, C. W. (1998). Identifying work preferences among individuals with severe multiple disabilities prior to beginning supported work, *Journal of applied behavior analysis*, 31, 281-285.
- Reid, D. H., Parsons, M. B., & Green, C. W. (2001). Evaluating the functional utility of congregate day treatment activities for adults with severe disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 106(5), 460-469.
- Robertson, J., Emerson, E., Gregory, N., Hatton, C., Turner, S., Kessissoglou, S., et al. (2000). Lifestyle related risk factors for poor health in residential settings for people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 21, 469–486.
- Sevak, P., O’Neill, J., Houtenville, A., & Brucker, D. (2018). State and local determinants of employment outcomes among individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(2), 1-10. doi: 10.1177/1044207318782676
- Shih, C. H., & Chang, M. L. (2012). A wireless object location detector enabling people with developmental disabilities to control environmental stimulation through simple occupational activities with Nintendo Wii balance boards. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 983–989.
- Simpson, A., Langone, J., & Ayres, K. M. (2004). Embedded video and computer based instruction to improve social skills for students with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 240-252.
- Sissons, L. A., Kilwein, M. L., & Van Hasselt, V. B. (1988). A graduated guidance procedure for teaching self-dressing skills to multihandicapped children. *Research in Developmental Disabilities*, 9, 419-432.
- Thurlow, M., Cormier, D., & Vang, M. (2009). Alternative routes to earning a standard high school diploma. *Exceptionality*, 12(3), 135-149. doi: 10.1080/09362830903028424
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., & Levine, P. (2005). *After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International. (Erişim Tarihi: www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_report_2005_04_complete.pdf, 9.8.2024).
- Walsh, P. N., & Linehan, C. (1997). Factors influencing the integration of Irish employees with disabilities in the workplace. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 8, 55–64.
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L., & Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education teacher’s guide*. Council for Exceptional Children.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Brookes Publishing Company.

- Wehmeyer, M. L., & Webb, D. R. (2012). An introduction to adolescent transition education. İçinde M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 1-10). Routledge.
- Weidenthal, C., & Kochar-Bryant, C. (2007). An investigation of transition practices for middle school youth. *Career Development for Exceptional Individuals, 30*, 147-157. doi: 10.1177/08857288070300030401

BÖLÜM 10

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Kişisel Güvenlik Becerilerinin Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba SİVRİKAYA¹

Özet

Kişisel güvenlik, bireylerin fiziksel ve dijital ortamlarda kendilerini koruma ve tehditlere etkili bir şekilde yanıt verme becerilerini içerir. Bu becerilerin eğitimi, toplumsal uyum ve güvenliği artırma amacı taşımaktadır. Bu nedenle eğitimciler ve ebeveynler kişisel güvenlik risklerini tanımlayabilmeli ve çocuklara bu risklere uygun tepki vermeyi öğretmelidir (Collins vd., 1992; Mindivanli-Akdoğan, 2023).

Çoklu yetersizliği (ÇY) olan öğrenciler, çeşitli engellerle karşılaşarak günlük yaşamda zorluklar yaşamaktadır (Sardohan-Yıldırım ve Vezne, 2022). Görme, işitme, motor ve zihinsel yetersizlikler, bireylerin temel alanlarda güçlük çekmelerine yol açarken, sosyal engeller toplumsal katılımı zorlaştırmaktadır (McCausland vd., 2021). Bu bireylerin yaşam kalitesini artırmak ve topluma daha fazla katılımlarını desteklemek için özel destek sistemleri ve hedeflenmiş eğitim uygulamaları gereklidir (Sardohan-Yıldırım ve Vezne, 2022).

Kişisel güvenlik becerilerinin kazandırılmasında bireylerin özel ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş stratejiler kullanılarak çeşitli öğretim yöntemleri uygulanmaktadır. Bu yöntemler arasında doğrudan öğretim, öykü temelli uygulamalar, yanlışsız öğretim yöntemleri, davranışsal beceri öğretimi ve video modelle öğretim gibi yöntemler bulunmaktadır (Campbell ve Tincani, 2011; Collins vd., 1992; Morosohk ve Miltenberger, 2022; Pardimin vd., 2019).

Son yıllarda, kişisel güvenlik becerilerini kazandırmada teknolojinin rolü artmıştır. Mobil uygulamalar ve artırılmış gerçeklik gibi araçlar, öğrenme süreçlerini daha erişilebilir ve etkili hale getirmekte, bireylerin güvenlik becerilerini sürdürmelerine katkı sağlamaktadır (Rezaee vd., 2024; Thornton vd., 2021; Rodríguez, 2024). Bu bağlamda, kişisel güvenlik becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan yöntemler ve teknolojilerin etkisi, özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesini artırmada son derece önemlidir. Bu bölümde, ÇY olan bireylere kişisel güvenlik becerilerinin öğretimi ve değerlendirme süreçleri ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, tugba.sivrikaya@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-0707-1023>

***Hap bilgi:** ÇY olan bireylerin kişisel güvenlik becerilerini kazanmaları, özel gereksinimlerine göre uyarlanmış öğretim yöntemleri ve teknolojinin desteğiyle toplumsal katılım ve yaşam kalitelerini artırmayı hedeflemektedir.*

Kişisel Güvenlik Becerilerinin Tanımı ve Literatürdeki Yeri

Kişisel güvenlik, bireylerin kendilerini güvende hissetmelerini, güvenliklerini korumalarını ve tehditlere etkili bir şekilde yanıt vermelerini sağlayan çeşitli becerileri kapsar. Bu becerilerin eğitimi, bireylerin toplumsal uyumunu ve güvenliğini artırdığı için çağdaş toplumda geniş kabul görmektedir. Bu kabul, eğitimcileri ve ebeveynleri olası riskleri belirlemeye, uygun politikalar geliştirmeye ve bu riskleri azaltacak stratejiler oluşturmaya yöneltmektedir (Mindivanlı-Akdoğan, 2023).

Kişisel güvenlik, yalnızca fiziksel ve sosyal çevrede değil, çocukların ve ergenlerin çevrimiçi sömürü ve siber zorbalık gibi dijital tehditlerle karşılaştığı giderek karmaşıklaşan sanal ortamlarda da büyük önem taşımaktadır (Kayumova vd., 2022). Bu beceriler, tehlikeleri tanımayı, önlemler almayı ve tehditlere etkili bir şekilde yanıt vermeyi içermektedir. Araştırmalar, çocukların ve gençlerin sanal ortamlarda kendilerini korumak için genellikle gerekli bilgiye sahip olmadığını ve bu nedenle hedeflenmiş eğitimlere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Maurida, 2023).

Sonuç olarak, kişisel güvenlik hem fiziksel hem de dijital ortamlarda güvenliği sağlamak için gereken çeşitli becerileri kapsayan karmaşık bir kavramdır. Okullarda çocukların ve gençlerin kendilerini koruma yeteneklerini artırmaları amacıyla mahremiyet eğitimleri verilmelidir (Ekawati vd., 2023; Maurida, 2023). Bu beceriler, tehlikeleri tanıma, önlemler alma ve risklere etkili yanıt verme yeteneklerini içermekte olup güvenli bir yaşam için hayati öneme sahiptir. Kişisel güvenlik becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar, çeşitli risklerden korunma yöntemlerini ve bu yöntemlerin nasıl öğretildiğini incelemiştir. Çocukları cinsel istismardan korumak için kişisel güvenlik becerilerinin öğretilmesi, önemli bir strateji olarak ön plana çıkmaktadır (Laskey, 2008). Gelişimsel yetersizlikleri olan çocuklar arasında cinsel istismar oranlarının yüksekliği, bu çocuklara yönelik özel eğitimlerin gerekliliğini vurgulamaktadır (Miller vd., 2017). Ebeveynler, cinsel istismardan korunma konusunda genellikle kişisel güvenlik kurallarına odaklanmak yerine, “yabancılardan gelen tehlikeler” perspektifinden yaklaşmaktadırlar. Bu nedenle, okul öncesi dönemde ebeveynlerin eğitim programlarına dâhil edilmesi, cinsel istismarı önlemede etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Gordon ve Schroeder, 1995).

Kaynakça

- Alberto, P.A. ve Troutman, A.C. (2015). Uygulamalı davranış analizi: eğitimciler için. Hakan Sarı (Çev. Ed.) (Dokuzuncu basımdan çeviri). Nobel.
- Alptekin, S. (2012). Sosyal becerilerin zihinsel engelli öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımıyla öğretimi. *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-19.
- Andjelkovic, M., Vučinić, V., Gligorović, M., & Maksic, J. (2023). Practical skills of persons with vision impairment. *Vojnosanitetski Pregled*, 80(7), 604-611. <https://doi.org/10.2298/vsp210328101a>
- Baruni, R. R. ve Miltenberger, R. G. (2022). Teaching safety skills to children: a discussion of critical features and practice recommendations. *Behavior Analysis in Practice*, 15(3), 938-950. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00667-4>
- Batu, S., Ergenekon, Y., Erbaş, D. ve Akmanoğlu, N. (2004). Teaching pedestrian skills to individuals with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 13 (3), 147-164.
- Bell, B. (2022). Using Video Modeling to Teach Abduction-Prevention Skills to Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(9), 3909-3918.
- Bevill, A.R. ve Gast, D.L. (1998). Social safety for young children: a review of the literature on safety skills instruction. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18 (4), 222-234.
- Cáceres, M. d. P. O., Pineda, K. N. A., Yepes-Camacho, M. D. R., Falla, P. M., & València, L. G. (2021). "My disability does not measure me: it is a way of living and being in the world" meanings of social inclusion from the perspective of people with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 41(1), 181-194. <https://doi.org/10.1177/026461962111036403>
- Campbell, A., ve Tincani, M. (2011). The power card strategy: Strength-based intervention to increase direction following of children with autism spectrum disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 240-249.
- Christensen, A. M., Lignugaris-Kraft, B., ve Fiechtl, B.J. (1996). Teaching pairs of preschoolers with disabilities to seek adult assistance in response to simulated injuries: Acquisition and promotion of observational learning. *Education and Treatment of Children*, 19 (1), 3-18.
- Collins, B.C., Schuster, J.W. ve Nelson, C.M. (1992). Teaching a generalized response to the lures of strangers to adults with severe handicaps. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3 (2), 67-80. <https://doi.org/10.1080/09362839209524798>.
- Cowan, L., Lerman, D., Berdeaux, K., Prell, A., & Chen, N. (2022). A decision-making tool for evaluating and selecting prompting strategies. *Behavior Analysis in Practice*, 16(2), 459-474. <https://doi.org/10.1007/s40617-022-00722-8>
- Dagnachew, N., Meshesha, S., & Mekonen, Z. (2021). A qualitative exploration of barriers in accessing community pharmacy services for persons with disability in addis ababa, ethiopia: a cross sectional phenomenological study. *BMC Health Services Research*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-021-06488-z>
- Dignath, C. ve Veenman, M. (2020). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning—evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489-533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
- Domire, S. ve Wolfe, P. (2014). Effects of video prompting techniques on teaching daily living skills to children with autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons With Severe Disabilities*, 39(3), 211-226. <https://doi.org/10.1177/1540796914555578>
- Ekawati, Y., Annisa, V., & Saputra, N. (2023). The get personal application to improve personal safety skills in children. *Humanitas Indonesian Psychological Journal*, 29-39. <https://doi.org/10.26555/humanitas.v20i1.47>
- El-Sabagh, H. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and

- its impact on development students' engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00289-4>
- Ergenekon, Y. ve Çolak, A. (2019). Bağımsız Yaşama Güvenli Bir Adım: Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireyler İçin Güvenlik Becerileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 295-320. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.128>.
- Ethington, A., Spriggs, A., Shepley, S., & Bausch, M. (2021). Behavior skills training for teaching and generalizing self-instruction skills for students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(2), 319-336. <https://doi.org/10.1177/1744629521995349>
- Fingerhut, J. ve Moeyaert, M. (2022). Training individuals to implement discrete trials with fidelity: a meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 37(4), 239-250. <https://doi.org/10.1177/10883576221081076>
- Flora, S., Rach, J., & Brown, K. (2020). "errorless" toilet training: "the potty party". *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 453-457. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020562135>
- Foxx, R.M., MacMorrow, M.J., Storey, K. ve Rogers, B.M. (1984). Teaching social/sexual skills to mentally retarded adults. *American Journal of Mental Deficiency*, 89(1), 9-15.
- Gast, D. L., Collins, B. C., Wolery, M., Jones, R. (1993). Teaching preschool children with disabilities to respond to the lures of strangers. *Exceptional Children*, 59, 301-311.
- Gast, D.L., Winterling, V., Wolery, M. ve Farmer, J.A. (1992). Teaching first aid skills to students with moderate handicaps in small group instruction. *Education and Treatment of Children*, 15 (2), 101-104.
- Gatheridge, B. J., Miltenberger, R. G., Hunkle, D. F., Satterlund, M. J., Mattern, A. R., Johnson, B. M., & Flessner, C. A. (2004). Comparison of two programs to teach forearm injury prevention skills to 6-and 7-year old children. *Pediatrics*, 114(3), 294-299. <https://doi.org/10.1542/peds.2003-0635-L>
- Gatzunis, K., Weiss, M., Ala'i-Rosales, S., Fahmie, T., & Syed, N. (2023). Using behavioral skills training to teach functional assessment interviewing, cultural responsiveness, and empathic and compassionate care to students of applied behavior analysis. *Behavior Analysis in Practice*. <https://doi.org/10.1007/s40617-023-00794-0>
- Gersten, R. (1985). Direct instruction with special education students. *The Journal of Special Education*, 19 (1), 41-58.
- Gillon, G. (2023). Supporting children who are english language learners succeed in their early literacy development. *Folia Phoniatrica Et Logopaedica*, 75(4), 219-234. <https://doi.org/10.1159/000531407>
- Gong, L., Hong, E., Morin, K., & Noro, F. (2022). Script-fading procedures for the acquisition of wh-question skills in children with autism spectrum disorder. *Journal of Special Education Research*, 11(1), 1-10. <https://doi.org/10.6033/specialeducation.11.1>
- Gordon, B.N. ve Schroeder, C.S. (1995). *Sexuality: a developmental approach to problems*. CCP Library.
- Gray, C. (1994). Comic strip conversations: Illustrated interactions that teach conversation skills to students with autism and related disorders. Future Horizons
- Gray, C. (2021). Social stories™. In *Storytelling, Special Needs and Disabilities* (pp. 152-158). Routledge.
- Gray, C. ve White, A.L. (2002). *My social stories book*. Jessica Kingsley Publishers.
- Heise, N., Meyer, C., Garbe, B., Hall, H., & Clapp, T. (2020). Table quizzes as an assessment tool in the gross anatomy laboratory. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7, 238212052094182. <https://doi.org/10.1177/2382120520941822>
- Hudson, M. E. ve Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45.
- İnci, G. ve Sönmez-Kartal, M. (2018). Davranışsal beceri öğretimi (behavioral skills

- traning). M. A. Melekoğlu, (Ed.), 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı (s. 56-64) içinde. Eskişehir. ISBN: 978-605-80966-0-8.
- Johnels, L. (2023). The effect of multisensory music drama on the interactive engagement of students with severe/profound intellectual and multiple disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 150-165. <https://doi.org/10.1111/bld.12559>
- Johnels, L. (2024). Multisensory music drama with a student with severe/profound intellectual and multiple disabilities: a case study of teacher–researcher co-production. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 530-541. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12649>
- Kayumova, L., Zakirova, V., & Aleksandroviç, M. (2022). Social risks in the youth environment: the experience of russia and poland. *ARPHA Proceedings* 5: 791-810. <https://doi.org/10.3897/ap.5.e0791>
- Kellems, R. O., Charlton, C. T., Kversøy, K. S., & Gyori, M. (2020). Exploring the use of virtual characters (avatars), live animation, and augmented reality to teach social skills to individuals with autism. *Multimodal Technologies and Interaction*, 4(3), 48. <https://doi.org/10.3390/mti4030048>
- Kesgin, N. ve Kartal, Ş. (2022). Comparison of story-based and game-based vocabulary teaching in secondary school english lessons. *Research in Pedagogy*, 12(1), 97-111. <https://doi.org/10.5937/istrped2201097k>
- Laskey, L. (2008). Training to safeguard: the australian experience. Mary Baginsky (Ed.) Safeguarding children and schools içinde (ss. 166-178). Jessica Kinglsey Publishers.
- Maurida, N. (2023). Personal safety skills as a prevention of sexual violence in adolescent women. *Jurnal Kesehatan Dr Soebandi*, 11(1), 23-30. <https://doi.org/10.36858/jkds.v11i1.415>
- Mazzucchelli, T. G. (2001). Feel safe: a pilot study of a protective behaviours programme for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 26 (2), 115-126, <https://doi.org/10.1080/13668250020054431>.
- McCausland, D., Murphy, E., McCarron, M., & McCallion, P. (2021). The potential for person-centred planning to support the community participation of adults with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(3), 603-623. <https://doi.org/10.1177/17446295211022125>
- Mehta, S. S. ve Miller, T. (2020). Video instruction. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1-7. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_515-3
- Miller, H. L., Pavlik, K. M., Kim, M. A., & Rogers, K. C. (2017). An exploratory study of the knowledge of personal safety skills among children with developmental disabilities and their parents. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 290-300.
- Miltenberger, R., Novotny, M., Maxfield, T., & Baruni, R. (2022). Evaluation of video self-modeling to teach firearm safety skills. *Behavioral Interventions*, 37(3), 690-699. <https://doi.org/10.1002/bin.1868>
- Miltenberger, R., Sanchez, S., ve Valbuena, D. (2020). Pediatric prevention: Teaching safety skills. *Pediatric Clinics of North America*, 67(3), 573–584. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2020.02.011>.
- Mindivanli-Akdoğan, E. (2023). Opinions of social studies teachers and 7th-grade students regarding digital literacy skills. *TAY Journal*, 7(3), 75-106. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.609.04>
- Morgan, K. ve Miltenberger, R. (2017). Evaluation of video modeling and in situ training to teach firearm avoidance skills to individuals with autism spectrum disorder. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1(3), 122-128. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0024-6>
- Morosohk, E., & Miltenberger, R. (2022). Using generalization-enhanced behavioral skills training to teach poison safety skills to children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(1), 283-290.
- Mueller, M. M., Palkovic, C. M., & Maynard, C. S. (2007). Errorless learning: review and practical application for teaching children with pervasive developmental disorders.

- Psychology in the Schools*, 44(7), 691-700. <https://doi.org/10.1002/pits.20258>
- Niedbalski, J. (2023). The impact of individuals with profound intellectual and multiple disabilities on peer relationships of typically developing siblings. *Journal of Intellectual Disabilities*, 28(2), 514-532. <https://doi.org/10.1177/17446295231168184>
- Ofoegbu, T. O., Asogwa, U. D., Eseadi, C., Ogbonna, C. S., Eskay, M., Obiyo, N. O., ... ve Ogbuabor, S. E. (2021). Effect of rational digital storytelling intervention on depression among adolescent-athletes with special educational needs. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39, 217-237.
- O'Neill, K. ve Miltenberger, R. (2020). The effect of behavioral skills training on shot performance in field hockey. *Behavioral Interventions*, 35(3), 392-401. <https://doi.org/10.1002/bin.1717>
- Pardimin, P., Arcana, N. ve Supriadi, D. (2019). Developing media based on the information and communications technology to improve the effectiveness of the direct instruction method in mathematics learning. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 1311-1323. <https://doi.org/10.17478/jegys.592636>
- Park, S. (2024). The effect of behavioral skills training on special education teachers accurate delivery of the picture exchange communication system. *Clinical Archives of Communication Disorders*, 9(1), 10-15. <https://doi.org/10.21849/cacd.2024.01235>
- Park, J., Bouck, E., & Dueñas, A. (2018). The effect of video modeling and video prompting interventions on individuals with intellectual disability: a systematic literature review. *Journal of Special Education Technology*, 34(1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/0162643418780464>
- Rahmatullah, R. (2022). Direct instruction approach to abulation practice learning. *Jurnal Inovasi Pendidikan Agama Islam (Jipai)*, 2(1), 73-82. <https://doi.org/10.15575/jipai.v2i1.18775>
- Rezaee, R. (2024). Design and usability evaluation of a mobile application for self-care among iranian adolescents. *BMC Public Health*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-18341-z>
- Rodríguez, T. (2024). The hervat method as a neurolearning strategy in education. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 13(2), 255. <https://doi.org/10.36941/ajis-2024-0047>
- Santa Cruz, H. A. C. (2022). *Evaluating Behavioral Skills Training to Train Online Gaming Safety Skills* (Doktora Tezi).Florida: University of South Florida.
- Sardohan-Yıldırım, A. E. ve Vezne, R. (2022). A Family Education Intervention for Parents Having Children with Multiple Disabilities during COVID-19. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 179-190. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1004241>
- Schnell, L. K., Vladescu, J. C., Kisamore, A. N., DeBar, R. M., Kahng, S., & Marano, K. E. (2019). Assessment to identify learner-specific prompt and prompt-fading procedures for children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(2), 1111-1129. <https://doi.org/10.1002/jaba.623>
- Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., & de Haan, J. (2011). Digital literacy and safety skills. [http://eprints.lse.ac.uk/33733/1/Digital%20literacy%20and%20safety%20skills%20\(Isero\).pdf](http://eprints.lse.ac.uk/33733/1/Digital%20literacy%20and%20safety%20skills%20(Isero).pdf).
- Skene, K., O'Farrelly, C., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E., & Ramchandani, P. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? a systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Spencer, T. D. (2021). Ten instructional design efforts to help behavior analysts take up the torch of direct instruction. *Behavior Analysis in Practice*, 14(3), 816-830. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00640-1>
- Tekin İftar, E. ve Kırcaali İftar, G. (2004). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Nobel.
- Thornton, L., Gardner, L., Osman, B., Green, O., Champion, K., Bryant, Z., ... & Chapman, C. (2021). A multiple health behavi-

- or change, self-monitoring mobile app for adolescents: development and usability study of the health4life app. *Jmir Formative Research*, 5(4), e25513. <https://doi.org/10.2196/25513>
- Watson, M., Bain, A. ve Houghton, S. (1992). Preliminary study in teaching self-protective skills to children with moderate and severe mental retardation. *The Journal of Special Education*, 26 (2), 181-194.
- Werner, I. ve Federolf, P. (2023). Focus of attention in coach instructions for technique training in sports: a scrutinized review of review studies. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*, 8(1), 7. <https://doi.org/10.3390/jfmk8010007>
- Wurtele, S.K. Hughes, J. ve Owens, J.S. (1998), An examination of the reliability of the “what if” situations test: a brief report. *Journal of Child Sexual Abuse*, 7 (1), 41-52.
- Wurtele, S. K., Saslawsky, D. A., Miller, C. L., Marrs, S. R. ve Britcher, J. C. (1986). Teaching personal safety skills for potential prevention of sexual abuse: A comparison of treatments. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(5), 688-692. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.5.688>
- Yalap, H. ve Gazioğlu, M. (2022). The impact of multisensory learning model-oriented storytelling on listening self-efficacy. *European Journal of Education Studies*, 10(1). <https://doi.org/10.46827/ejes.v10i1.4614>

BÖLÜM 11

Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Genel Güvenlik Becerileri ve Öğretimi

Dr. Burak BOZAK¹

Özet

Her bireyin yaşamında güvenlik becerileri önemli yer tutmaktadır. Yaşamını sağlıklı, mutlu ve güvende hissederek devam ettirmek isteyen bireyler bunun için birtakım önlemler alırlar veya güvenliklerini tehlikeye sokacak durumlarda doğru tepkiler vermeyi öğrenirler. Bu öğrenme süreci çoğu zaman tipik gelişim gösteren bireylerin diğer alanlardaki öğrenme süreçlerindeki mekanizmalara benzer olarak örneğin deneme yanılma yolu ile, gözleyerek veya bilişsel olarak gerçekleşmektedir. Ancak çoklu yetersizliği olan çocukların bu süreçleri tipik gelişen akranlarına göre farklılaşabilmekte ve bazı riskli durumlar için yeterli güvenlik becerilerini edinmekte zorlanabilmektedirler. Yaşadıkları ortamlarda ne tür güvenlik becerilerine gereksinim duydukları belirlenip sistematik bir şekilde öğretim yapıldığında birçok güvenlik becerisi çoklu yetersizliği olan çocuklar tarafından öğrenilebilmektedir. Özellikle bireyin performans düzeyine ve buldukları ortama uygun beceriler seçildiğinde bu becerilerin öğrenilme şansı artmaktadır. Güvenlik becerilerinin yeteri kadar öğrenilmesi ve bireyin bulunduğu ortamlarda güvenlik önlemlerinin yeterli düzeyde alınmış olması bireylerin bağımsızlık düzeylerini desteklediği gibi ebeveynleri de rahatlatacak bir alandır. Bu nedenle bu bölümde güvenlik becerileri ve çoklu yetersizliği olan çocuklar, elektrik güvenliği, yangın güvenliği, yutma yolu ile boğulma, kimyasallar ve ilaçlar, ateşli silahlar, kesici-delici aletler, deprem güvenliği, ilk yardım becerileri, güvenlik becerilerinin değerlendirilmesi, güvenlik becerileri öğretiminde temel yaklaşımlar, güvenlik becerilerinin öğretiminde genelleme ve kalıcılık, güvenlik becerilerinin öğretiminde akıcılık, örnek öğretim planı başlıklarına yer verilecektir.

¹ Dr. Burak BOZAK, Milli Eğitim Bakanlığı, Antalya Turgut Reis Ortaokulu, Uzman Özel Eğitim Öğretmeni, burakbozak@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7557-4576>

Güvenlik Becerileri ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar

Güvenlik her bireyin fizyolojik gereksinimlerinden sonra yaşamındaki en temel gereksinimlerini oluşturmaktadır. Çoklu yetersizliği (ÇY) olan çocuklar için güvenlik kavramı, kişiye fiziksel veya psikolojik herhangi bir şekilde zarar verebilecek tehlikelerden uzak durması veya bu tehlikeli durumları oluşmadan önlem olarak kişinin tehlikelere ve tehditlere karşı kendini koruması olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte performans düzeyi el verdiğince ÇY olan çocukların güvenlik riskleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması durumu da güvenlik kavramının içerisine dahil edilebilmektedir (Bozak, 2017). Alan-yazında yetersizliği olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların güvenlikliklerini herhangi bir şekilde tehdit edecek durumlarla karşılaşma olasılıklarını karşılaştıran çalışmalara bakıldığında yetersizliği olan çocukların bu durumlara daha fazla maruz kaldığı görülmektedir (Corr ve Santos Gilbertz, 2017; Lee vd., 2008; Turner vd., 2012). Yetersizliği bulunan çocuklar örneğin akranlarına göre daha fazla yaralanmakta (Sherrard vd., 2001; Leland vd., 1994) veya yaşitlarına göre daha yüksek oranda cinsel istismar ve diğer tehlikelerle karşılaşmaktadırlar (Volkmar ve Wiesner, 2009; McEachern, 2012; Stromsness, 1993).

Çoklu yetersizliğe sahip olan çocuklar aynı anda birden çok yetersizliğe ve bunların yanında çeşitli süregelen hastalık kombinasyonlarına sahip olabilmektedir (Mednick, 2007). Birincil yetersizliği sıklıkla zihin yetersizliği olan ve bunun yanında farklı yetersizlik türlerinin veya hastalıkların eşlik ettiği çocukların bu güvenlik tehlikeleri açısından daha da risk altında olabilirler. ÇY olan bireylerin güvenliğini sağlamak ve güvende kalmalarını kontrol etmek için temel olarak iki yaklaşım bulunmaktadır (Bozak, 2021). Birincisi bireyin yakın çevresinde olan veya birincil bakımını üstlenen kişi/kişiler tarafından ve ÇY olan çocuk tarafından gerekli güvenlik önlemlerinin alınmasıdır. İkincisi ise bireyin kendi performans düzeyi doğrultusunda öğrenebildiği güvenlik becerilerini öğrenip doğru zamanda doğru tepkileri verebilmesidir. Bu sebeple ÇY olan çocukların tam olarak güvende olmalarını sağlamanın yolu onlara doğru zamanda doğru tepkiler vermeyi öğretmekten aynı zamanda bazı güvenlik riskleri de ortaya çıkmadan doğru davranışları sergilemelerini öğretmekten geçmektedir.

Aileler ve öğretmenler kendilerine sorulduğunda çoğu zaman güvenlik becerilerinin yetersizliği olan çocuklar için ne kadar önemli olduğu konusunda fikirlerini ifade etmektedirler. Buna rağmen çocukların eğitiminde ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarında bu güvenlik becerilerine gerekli önemi vermemektedirler (Şirin ve Tekin-İftar, 2016). Bir çocuğun herhangi bir güvenlik becerisine yaşamın hangi aşamasında ihtiyaç duyacağı ve o becerinin ne düzeyde yaşamsal öneme sahip olacağı net olarak tahmin edilmesi zordur. Bu sebeple ÇY olan çocukların davranış repertuarının nitelikli becerilerle doldurulması onların güvende kalma olasılıklarını artıracak bir durumdur.

Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], (2020a). Erişim adresi: <https://www.afad.gov.tr/afadem/yanigin>
- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı [AFAD], (2020b). Erişim adresi: <https://www.afad.gov.tr/kbrn/evsel-kimyasallar>
- Agran, M., & Hughes, C. (2008). Students' opinions regarding their Individualized Education Program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals, 31*(2), 69-76. <https://doi.org/10.1177/0885728808317657>
- Agran, M., & Krupp, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(2), 303-311.
- Agran, M., Spooner, F., & Zakas, T. L. (2008). Health and safety skills. T. Oakland & P. Harison (Eds.) içinde (s.137-154), Adaptive behavior assessment system-II: Clinical use and Interpretation Atlanta: Elsevier Press.
- Alberto P. A., Troutman A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Australian Institute of Health and Welfare. (2023). *Choking and suffocation*. Retrieved from <https://www.aihw.gov.au/reports/injury/choking-and-suffocation>
- Bozak, B. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere tehlike uyarı sembollerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. (Tez No: 477051)
- Bozak, B., & Çetin, M. E. (2018). Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Tehlike Uyarı Sembollerinin Öğretiminde Artan Bekleme Süreli Öğretim Yönteminin Etkililiği. *Education Sciences, 13*(1), 19-43. <http://dx.doi.org/10.12739/NW-SA.2018.13.1.1C0678>
- Bozak, B. (2021). Evde güvenliğinin sağlanması. A. E. Sardohan Yıldırım ve M. Eldeniz Çetin (Eds.), *Özel gereksinimli çocuğu olan anne-baba el kitabı serisi: Çoklu Yetersizlik* içinde. Eğiten Yayıncılık.
- Bozak, B. (2022). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere güvenlik becerilerinin öğretiminde ve akıcılığında okuryazarlığa dayalı davranışsal uygulamaların etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. (Tez No: 820807).
- Calis, E. A., Veugelers, R., Sheppard, J. J., Tibboel, D., Evenhuis, H. M., & Penning, C. (2008). Dysphagia in children with severe generalized cerebral palsy and intellectual disability. *Developmental Medicine & Child Neurology, 50*(8), 625-630. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2008.03047.x>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2016). Poison prevention. <http://www.cdc.gov/safekid/poisoning/index.html>
- Centers for Disease Control and Prevention-CDC [Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezi], (2020). Erişim adresi: <https://wisqarsviz.cdc.gov:8006/explore-data/home>.
- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Collins, B. C., & Grifen, A. K. (1996). Teaching students with moderate disabilities to make safe responses to product warning labels. *Education and Treatment of Children, 19*(1), 30-45.
- Collins, B. C., & Stinson, D. M. (1994). Teaching generalized reading of product warning labels to adolescents with mental disabilities through the use of key words. *Exceptionality, 5*(3), 163-181. https://doi.org/10.1207/s15327035ex0503_3
- Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 495-527)
- Cooper, J. O., Heward, W. L., & Heron, T. E. (2013). *Applied behavior analysis* (2nd; Pearson New International; ed.). Pearson.
- Corr, C. P., & Santos Gilbertz, R. M. (2017). Abuse and young children with disabili-

- ties: A review of the literature. *Journal of Early Intervention*, 39(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/1053815116677823>
- Eldeniz Cetin, M., & Bozak, B. (2020). The Effectiveness of a Training Package Prepared to Teach First Aid Skills to Individuals with Intellectual and Additional Disabilities. *International Education Studies*, 13(3), 27–42. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n3p27>
- Elektrical Safety Foundation <https://www.esfi.org/home-safety/>
- Farah, M. M., Simon, H. K., & Kellerman, A. (1999). Firearms in the home: *Parental perceptions*. *Pediatrics*, 104(5), 1059–1063. <https://doi.org/10.1542/peds.104.5.1059>
- Federal Emergency Management Agency-FEMA [Federal Acil Durum Yönetim Kurumu], (2020a). Erişim adresi: https://www.fema.gov/media-library-data/44f5a08cad22e54291cd5cb4e2a57536/FEMA_FS_homefires_508.pdf
- Federal Emergency Management Agency-FEMA [Federal Acil Durum Yönetim Kurumu], (2020b). Erişim adresi: https://www.ready.gov/sites/default/files/2020-03/ready_earthquake-information-sheet.pdf
- Fowler, T. W., & Miles, K. K. (2002). Electrical safety: safety and health for electrical trades; student manual. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention. *National Institute for Occupational Safety and Health Publication*, (2002-123).
- Gast, D. L., Wellons, J., & Collins, B. (1994). Home and community safety skills. In M. Agran, N. E. Marchand-Martella, & R. C. Martella (Eds.), *Promoting Health and Safety: Skills for Independent Living*, pp. 11–32. Baltimore: Paul H. Brookes
- İstanbul İtfaiyesi (İİ), (2020). http://itfaiye.ibt.gov.tr/img/_123543892020_.pdf
- Jackman, G. A., Farah, M. M., Kellermann, A. L., & Simon, H. K. (2001). Seeing is believing: what do boys do when they find a real gun?. *Pediatrics*, 107(6), 1247-1250. <https://doi.org/10.1542/peds.107.6.1247>
- Karp A. (2018). *Estimating global civilian-held firearms numbers*. Geneva, Switzerland: Small Arms Survey. <http://www.smallarmssurvey.org/fileadmin/docs/T-Briefing-Papers/SAS-BP-Civilian-Firearms-Numbers.pdf>
- Kennedy, C. H. (1992). Trends in the measurement of social validity. *The Behavior Analyst*, 15, 147-156. <https://doi.org/10.1007/BF03392597>
- 126-137. <https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1763278>
- Matson, J. L. (1980). Preventing home accidents: A training program for the retarded. *Behavior Modification*, 4, 397–410. <https://doi.org/10.1177/014544558043008>
- McEachern, A. G. (2012). Sexual abuse of individuals with disabilities: Prevention strategies for clinical practice. *Journal of Child Sexual Abuse*, 21(4), 386-398. <https://doi.org/10.1080/10538712.2012.675425>
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Gustafson, M. R. (2009). Use of Video Modeling to Teach Extinguishing of Cooking Related Fires to Individuals with Moderate Intellectual Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 67–79. <http://www.jstor.org/stable/2423346>
- Mednick, M. (2007). *Supporting children with multiple disabilities*. Continuum International Publishing Group
- Miltenberger, R. G., Sanchez, S., & Valbuena, D. A. (2015). *Teaching Safety Skills to Children. Clinical and Organizational Applications of Applied Behavior Analysis*, 477–499. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420249-8.00019-8>
- Morosohk, E., & Miltenberger, R. (2021). Using generalization enhanced behavioral skills training to teach poison safety skills to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04938-5>
- National Safety Council-NSC [Ulusal Güvenlik Konseyi], (2020), Erişim adresi: <https://www.nsc.org/home-safety/safety-topics/emergency-preparedness/fire>
- Ozkan, S. Y., Oncul, N., & Kaya, O. (2013). Effects of Computer-Based Instruction on Teaching Emergency Telephone Numbers to Students with Intellectual Disability. *Education and Training in Autism and Deve-*

- lopmental Disabilities*, 48(2), 200–217. <http://www.jstor.org/stable/23880640>
- Page, T. J., Iwata, B. A., & Neef, N. A. (1976). Teaching pedestrian skills to retarded persons: Generalization from the classroom to the natural environment. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 433–444
- Perrin-Wallqvist, R., & Norlander, T. (2003). Firing and playing with fire during childhood and adolescence: Interview studies of 18-year-old male draftees and 18-19-year-old female pupils. *Legal and Criminological Psychology*, 8, 151–157. <https://doi.org/10.1348/135532503322362933>
- Petit-Frere, P., & Miltenberger, R. (2021). Evaluating a modified behavioral skills training procedure for teaching poison prevention skills to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 54(2), 783–792. <https://doi.org/10.1002/jaba.799>
- Sherrard, J., Tonge, B. J., & Ozanne-Smith, J. (2001). Recall bias in injury studies of young people with intellectual disability. *Injury control and safety promotion*, 8(2), 83–89. <https://doi.org/10.1076/icsp.8.2.83.3356>
- Sinclair, S. A., & Xiang, H. (2008). Injuries among US children with different types of disabilities. *American journal of public health*, 98(8), 1510–1516. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2006.097097>
- Sirin, N., & Tekin-Iftar, E. (2016). Opinions of Turkish parents and teachers about safety skills instruction to children with autism spectrum disorders: A preliminary investigation. *Journal of autism and developmental disorders*, 46(8), 2653–2665. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2809-2>
- Stromsness, M. M. (1993). Sexually abused women with mental retardation: Hidden victims, absent resources. *Women and Therapy*, 14(3–4), 139–152. https://doi.org/10.1300/J015v14n03_14
- Sullivan, P. B., Lambert, B., Rose, M., Ford-Adams, M., Johnson, A., & Griffiths, P. (2000). Prevalence and severity of feeding and nutritional problems in children with neurological impairment: Oxford Feeding Study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 42(10), 674–680. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2000.tb00678.x>
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Larry, W. W. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 629–632. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.008>
- Summers, J., Tarbox, J., Findel-Pyles, R. S., Wilke, A. E., Bergstrom, R., & Williams, W. L. (2011). Teaching two household safety skills to children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 629–632. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.07.008>
- Turner, H. A., Vanderminden, J., Finkelhor, D., Hamby, S., & Shattuck, A. (2011). Disability and victimization in a national sample of children and youth. *Child Maltreatment*, 16(4), 275–286. <https://doi.org/10.1177/1077559511427178>
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2020). Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2018). Erişim adresi: <https://www.tuik.gov.tr/PdfGetir.do?id=27596>
- United States Fire Administration- USFA Amerika Birleşik Devletleri Yangın İdaresi, (2017). Erişim adresi: <https://www.usfa.fema.gov/downloads/pdf/publications/fius20th.pdf>
- Vogelsburg, R. T., & Rusch, F. R. (1979). Training Severely Handicapped Students to Cross Partially Controlled Intersections. *AAESPH Review*, 4(3), 264–273. <https://doi.org/10.1177/154079697900400305>
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2009). A practical guide to autism: What every parent, family member, and teacher needs to know. Hoboken: Wiley
- Wilson, R, Mintz S, Blair J, Betz C, Collier A, Fowler K. (2023). Unintentional firearm injury deaths among children and adolescents aged 0–17 years — National Violent Death Reporting System, United States, 2003–2021 72:1338–45. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm7250a1>
- Wurtele, S. K., & Miller-Perrin, C. L. (1987). An evaluation of side effects associated with participation in a child sexual abuse prevention program. *Journal of School Health*, 57(6), 228–231. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1987.tb07838.x>

- Xiang, H., Stallones, L., Chen, G., Hostetler, S. G., & Kelleher, K. (2005). Nonfatal injuries among US children with disabling conditions. *American journal of public health, 95*(11), 1970-1975. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2004.057505>
- Yılmaz, M., Çelikdemir, T., Tekin, Ö. F., & Arıkan, İ. (2024). Çocuklarda Ev Kazası Sıklığı ve Ebeveynlerinin Ev Kazalarındaki İlk Yardım Bilgisinin Sağlık Okuryazarlığı ile İlişkisi: Kütahya Örneği. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi, 4*(2), 766-778.

BÖLÜM 12

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi

Prof. Dr. Banu ALTUNAY¹

Özet

Çoklu yetersizliği olan kişiler; ev, okul, mesleki ortam gibi toplumsal katılımı önemli ölçüde etkileyen ortamlarda ciddi yönelim ve bağımsız hareket sorunlarıyla karşılaşabilir. Görme, işitme, motor beceriler, dil ve iletişim, davranışsal ve bilişsel beceriler de dahil olmak üzere bir dizi gelişim alanında önemli zorluklar yaşayabilir. Bu alanların her birinin, çocuğun çevrede güvenli, etkili ve bağımsız şekilde hareket etme becerileri üzerinde son derece önemli etkisi bulunmaktadır. Görme yetersizliğinin yarattığı sınırlılıkları en aza indirmek için hazırlanmış olan Genişletilmiş Çekirdek Müfredatın dokuz alanından birisi olan yönelim ve bağımsız harekete yönelik uygulamalar, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin hareket özgürlüğü sorunları için de bir çözüm yolu sunmaktadır. Bebeklik döneminden itibaren tüm gelişim alanlarına yönelik yapılacak çalışmaların, hareket özgürlüğünde çok önemli etkileri olacaktır. Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket performanslarını değerlendirme sürecine yönelik; kontrol listeleri, formal testler, gözlem formu gibi araçların kullanılması gerekmektedir. Çoklu yetersizliği olan kişilerin performansları dikkate alınarak, özelliklerine uygun şekilde yönelim ve bağımsız hareket programlarının içinde, bebeklikten itibaren çevrelerini araştırmalarına teşvik edecek, gelişim alanlarının, duyularının desteklenmesini sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi, öğretim stratejilerinin geliştirilmesi, yönelim ve bağımsız hareket becerileri ile rota öğretimlerine yönelik uyarılma ve uygulamalara yer verilmesi son derece önemlidir. Bebeklik döneminden itibaren uygulanacak programlar, kişilerin bağımsız birer birey olabilmesinde önemli bir rol oynayacaktır. Yönelim ve bağımsız hareket çalışmalarında farklı disiplinlerdeki uzmanların iş birliği yaptığı ekipler oluşturularak, ailelerin, sınıf öğretmenlerinin, akranların vb. çevresindeki çok sayıda kişinin çalışmalarına katılmaları hem öğrencinin gelişimini hem de sosyal kabulünü destekler niteliktedir.

¹ G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, abanu@gazi.edu.tr-<https://orcid.org/0000-0002-1202-1031>

Giriş

Görme duyusu, bebeklere hareket etmeye başlamadan önce çevresini inceleme ve araştırma fırsatı sağlar ve gören bebekleri çevrelerindeki kişilerin hareketleri, nesnelere hareket etmeye motive eder (Altunay vd., 2023). Görme, çevreyle ilişkiye geçebilmek için kullanılan ilk duyu olarak görev yaparak yaklaşık altı ayda temel bilgi kaynağı haline gelir (Pogrud ve Fazzi, 2002). Bebekler, görerek ve motor beceriler aracılığıyla dış dünya ile iletişim kurmaya başlar (Altunay, 2022). Çocuklar çeşitli ortamlarda hareket ederek ve bu ortamları keşfederek dünyalarını anlama becerisi geliştirirler (McAllister ve Gray, 2007). Çocuklar genellikle bağımsız hareket için gereken becerileri ve kavramları tesadüfi görsel gözlem yoluyla öğrenirler; ancak görme yetersizliği olan çocukların bu hayati becerileri edinmeleri için desteğe ihtiyaçları vardır. Görme yetersizliğinin yarattığı en önemli sınırlılıklardan birisi bağımsız harekettir.

Görme yetersizliği olan kişilerin tanıdığı ve özellikle tanımadığı çevrelerde hareket etmeyle ilgili ciddi problemlerle karşılaştıkları ve bu problemlerin üstesinden gelmek zorunda kaldıkları alan yazındaki çalışmalarda ifade edilmektedir (Altunay vd., 2021; Sánchez ve Sáenz, 2010). Çoklu yetersizliği olan (zihin, ortopedik yetersizlik, işitme, görme yetersizlikleri) öğrencilerin, etkilenme oranlarına göre işitsel, dokunsal, görsel uyaranları kullanmaları da farklılık gösterecek ve bağımsız hareket için önemli olan dil/iletişim, kavram, araştırma vb. unsurlarda yaşanabilecek sorunları da beraberinde getirecektir. Çoklu yetersizliği olan küçük çocuklar, görme, işitme, motor beceriler, dil ve iletişim, davranışsal ve bilişsel beceriler de (Bailey ve Head, 1993) dahil olmak üzere bir dizi gelişim alanında önemli zorluklar yaşayabilir. Bu alanların her birinin, çocuğun çevrede güvenli ve verimli bir şekilde hareket etme becerisi üzerinde etkisi vardır. Çoklu yetersizliği olan kişiler, etkinlik alanlarında (Lancioni ve Olivaeo, 1999), evlerinde ve mesleki ortamlarda ciddi yönelim ve bağımsız hareket (Y&B) sorunlarıyla karşılaşabilir (Joffe ve Rikhye, 1991) Hareket etmeyle ilgili problemlerin, çocukların etkinliklere katılımında problem yaşanmasının yanı sıra kişisel bağımsızlığını, öz güvenini ve nihayetinde yaşam kalitelerini önemli ölçüde etkilediği çalışmalarda vurgulanmaktadır (Lancioni vd., 2010). Çoklu yetersizliği olan çocuklar için Y&B'nin amaçları, her çocuğun etrafındaki dünyaya yönelik yönelim duygusunu geliştirmek ve çevrede özgürce ve güvenli şekilde hareket etme ve keşfetme becerisini desteklemektir (Fazzi, 1995).

Görme yetersizliğine ek olarak zihinsel yetersizliği olan kişiler için yönelim ve bağımsız hareket sorunlarının nedeninin, genellikle kişilerin hareketsiz kalmalarına neden olacak düzenlemeler/etkinlikler olduğu görülmektedir (Lancioni vd., 1996). Çoklu yetersizliği olan çocukların seçim yapma becerisi ve olanaklardan yoksun olmaları, beraberinde onları çevrelerindeki insanlara bağımlı hale getirerek, çevresindeki insanların yönlendirmeleri ve kararlarıyla günlük rutin-

lerini sürdürmek zorunda bırakabilmektedir. Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların seçim yapma becerisini kendi kendilerine kazanmayla ilgili sınırlılıkları nedeniyle kendi kararlarını kendilerinin vermesi konusunda olağan gelişim gösteren çocuklara göre dezavantajlı oldukları görülmektedir. Seçim yapma becerisi yaşam sorumluluğunu kazanmak için önemli bir beceri olmasına rağmen ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara öğretimi ihmal edilen konulardandır (Şafak ve Uyar, 2015). Bağımsız hareket çalışmalarında da stratejiler arasında çocuğun güçlü yönlerini belirlemek, tercihlerini kullanmak ve seçenekler sunmak yer alır (Parker ve Ivy, 2014). Bağımsız hareket için rotaların seçiminde de çoklu yetersizliği olan öğrencilere onları motive eden etkinliklere, rotalara katılmaları için seçim yapmaları, tercih değerlendirmesi doğrultusunda seçim yapma becerisinin öğretimine yer verilebilir. Araştırmalar, çoklu yetersizliği olan kişilerin hareketsiz olmaları yerine seyahat ve etkinliklerin olduğu bir kombinasyonu tercih ettiklerini göstermektedir (Lancioni vd., 1998). Son yıllarda, çoklu yetersizliği olan kişilerin seçimlerine giderek daha fazla dikkat edilmektedir (Stancliffe ve Abery, 1997). Seçim yapma becerilerini kullanarak, hareket edebilecekleri etkinlikleri düzenlemek, onların bağımsız hareketi için çok önemlidir. Çoklu yetersizliği olan kişilerin etkinlik yapacakları yerlere hareket etmeleri, oturup etkinlik materyalinin sunulmasını beklemekten daha uygun olacaktır. Bağımsız hareket ve etkinlik katılımı, ayrıca tetikte olmalarını ve motivasyonlarını arttıracaktır (Lancioni vd., 1998). Günlük aktiviteler sırasında seçim yapma hakkını kullanmalarına izin verilmesinin; davranışları, performansları ve yaşam kaliteleri üzerinde yararlı etkileri olabileceği kabul edilmektedir (Felce ve Perry, 1995). Çocukların kendi seçimlerini yapma becerilerini kazanmaları için öğretmen ve ailelerin yönlendirmelerine gereksinimi bulunmaktadır. Kişilerin, çevrelerini keşfedebilmeleri için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir (Martinez, 1998). Bağımsız olarak dolaşabilen kişiler, gerçek dünyanın yapısını anlamaya başlar (Özyürek, 1995). Bağımsız hareket, bağımsız olarak ve toplumla uyum içinde yaşayabilmenin temel taşlarından birisidir (Altunay ve Uysal Saraç, 2021). Bağımsız hareket eden ve faaliyetlerini sürdüren çoklu yetersizliği olan kişilerin toplum tarafından daha başarılı görünme olasılığı daha yüksektir (Lancioni ve Olivaoe, 1999).

Kişilere güvenli, etkili ve bağımsız olarak hareket edebilmeleri için Y&B becerilerinin öğretilmesi gerekir (Altunay, 2003). Hareket özgürlüğünün iki temel boyutu; yönelim ve bağımsız hareket becerileridir. Yönelim becerileri, çevre içindeki pozisyonunu belirlemesini, bulunduğu yerin farkında olmasını sağlayan becerileri içermekte, bağımsız hareket becerileri ise, herhangi bir tehlikeyle karşılaşmadan, güvenli şekilde hareket edebilmeyi sağlamaktadır (McAllister ve Gray, 2007). Çoklu yetersizliği olan kişiler, Y&B becerilerini kullanarak hedeflerine kadar güvenli, etkili ve bağımsız olarak hareket eder. Bebeklik dönemin-

Kaynakça

- Akı, E., Arslantekin, B., Temel, C., Atasavun Uysal, S., Polga, H., & Şen, G. (2020). *FESK (GE) Oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi, fiziki etkinlikler ve spor kartları*. B. Arslantekin & C. Temel (Ed.). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Altunay, B. (2003). Görme yetersizliği olan çocuklarda yönelim ve bağımsız hareket becerileri. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi* içinde (s. 275-300). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Altunay, B. (Ekim, 2011). Görme engellilere bağımsız hareketin kazandırılması için matematik ve kavram öğretiminin önemi. İçingür, Y. & Altunay, B. (Ed.), *Uluslararası kör ve az gören kadınların mesleki eğitimi, mesleki rehabilitasyonu, istihdamı ve sosyal hayata uyum sempozyumu* içinde (s. 154-171). Aydınlar.
- Altunay Arslantekin, B. (2013). Yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğretimi. B. Altunay Arslantekin (Ed.), *Bağımsız Hareket Beyaz Baston Paneli/Çalışmayı 11 Nisan 2013* içinde (s. 27-44). T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayını.
- Altunay Arslantekin, B. (2014). Görme yetersizliğinin psikomotor gelişim ile bağımsız hareket üzerindeki etkileri ve destekleyici programlar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2(3), 165-175.
- Altunay Arslantekin, B. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 37-49.
- Altunay, B. & Şafak, P. (2022). *RAM-okul projesi görme yetersizliği: Öğretmenler için bilgilendirme kitapçığı*. Aydın, E. (Ed.). MEB Yayınları. ISBN: 978-975-11-5885-7
- Altunay, B. & Uysal Saraç, M. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilerin rotalarda ve bina içi/bina dışı düzenlemelerde bağımsız hareket becerilerine yönelik düzeylerinin değerlendirilmesi. *The Journal of International Education Science*, 28(8), 51-79.
- Altunay, B., Uysal-Saraç, M., & Büyüköztürk, Ş. (2023). Yönelim ve bağımsız hareket becerileri kontrol listesinin geliştirilmesi ve kesme puanlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 24(1), 55-74. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.977773>
- Altunay, B., Yalçın, G., & Uysal-Saraç, M. (2021). Görme yetersizliği olan yetişkinlerin yönelim ve bağımsız hareket sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 300-330. <https://doi.org/10.14689/enad.28.13>
- Altunay, B. (2022). Yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğretimi. B. Altunay & G. Yalçın (Ed.), *Görme yetersizliği olan bireyler için genişletilmiş çekirdek müfredat* içinde (s. 117-155). Nobel Yayın.
- Arslantekin, B. (2020). *Bağımsız hareket etkinlik kartları: Yönelim ve bağımsız hareket becerileri görmeyen ve az gören öğrenciler için*. MEB/ yayınları.
- Ataş, S. (2019). *Görme engelli kaynaştırma öğrencilerine akran aracılığıyla sunulan rehberle yürüme becerisinin eşzamanlı ipucu yöntemiyle öğretiminin etkililiği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Bailey, B. R., & Head, D. N. (1993). Providing O&M services to children and youth with severe multiple disabilities. *RE:view: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 25(2), 57-66.
- B.E.E.S. (Bureau of Education for Exceptional Students) (1987). *Volume 5-I orientation and mobility for visually impaired students*. State of Florida: Department of State.
- Bina, M. J., Naimy, B. J., Fazzi, D. L., & Crouse, R. J. (2010). Administration, assessment, and program planning for orientation and mobility services. In W. R. Wiener, R. L. Welsh & B. B. Blasch (Eds.), *Foundations of orientation and mobility* (pp. 389-433). AFB.
- Bozeman, L., & McCulley, R. M. (2010). Improving orientation for students with vision loss. In W. R. Wiener, R. L. Welsch, & B. B. Blasch (Eds.) *Foundations of orientation and mobility: Vol. 2*. (3rd ed., pp. 27-53). NY: AFB Press.

- Cmar, J. L. (2015). Orientation and mobility skills and outcome expectations as predictors of employment for young adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 95-106. <https://doi.org/10.1177/0145482X1510900205>
- Cmar, J. L., Griffin-Shirley, N., Kelley, P., & Lawrence, B. (2015). The role of the orientation and mobility specialist in public schools. *Position paper of the Division on Visual Impairments and Deafblindness, Council for Exceptional Children*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Çotuk, H. & Altunay Arslantekin, B. (2017). Görme engellilere kardeş öğretimiyle sunulan elle duvar takibi becerisinin eşzamanlı ipucuyla öğretiminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 586-607.
- Fazzi, D. (1995). Orientation & mobility for young children with multiple disabilities (Chapter 7). Chen, D., & Dote-Kwan, J. (Eds.) in *Starting points: instructional practices for young children whose multiple disabilities include visual impairment*, ss. 89-98.
- Fazzi, D. L. (2014). Orientation and mobility (Chapter 7). C. B. Allman, S. Lewis (Eds.) S. J. Spungin (Co- Ed.), In *ECC Essentials: Teaching the expanded core curriculum to students with visual impairments* (pp. 248-282). AFB Press.
- Fazzi, D. L., & Naimy, B. J. (2010). Teaching orientation and mobility to school-age children. In WR Wiener, RL Welsch, & BB Blasch (Eds.) *Foundations of orientation and mobility: Vol. 2* (3rd ed., pp. 208-262). NY: AFB Press.
- Felce, D., & Perry, J. (1995). Quality of life: its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16, 51-74.
- Glanzman, A. & Ducret, W. (2003). Interdisciplinary collaboration in the choice of an adapted mobility device for a child with cerebral palsy and visual impairment, *JVIB* 93(1), 38-41.
- Gürel Selimoğlu, Ö. (2017). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. H. Gür-gür & P. Şafak (Ed.), *İşitme ve Görme Yetersizliği* içinde. Pegem Akademi.
- Hill, E. & Blasch, B. B. (1980). Concept development. In R. L. Welsh & B.B. Blasch (Eds.), *Foundations of orientation and mobility* (pp. 265-290). New York, USA: American Foundation for the Blind.
- Hill, E.W., Dodson-Burk, B., & Smith, B. A. (1989). Orientation and mobility for infants who are visually impaired. *RE:view*, 21, 47-60.
- Hill, E. W. & Ponder, P. (1976). *Orientation and mobility techniques*. New York: American Foundation for the Blind.
- Huebner, K. M., Merk-Adam, B., Stryker, D., & Wolfe, K. E. (2004). *The national agenda for the education of children and youths with visual impairments, including those with multiple disabilities-Revised*. New York, NY: AFB Press.
- Idawati, D., Masitoh, S., & Bachri, B. S. (2020). Application of learning mobility orientation on social skill of blind children. *Journal of Education and Learning*, 9(1), 196-204. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p196>
- İşlek, Ö. (2020). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş müfredat. P. Piştav Akmeşe & B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimi* içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jacobson, H. W. (1993). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments*. American Foundation for the Blind.
- Jacobson, W. H. (2013). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments* (2nd ed.). New York, NY: AFB Press.
- Joffe, E. (1988). A Home-based orientation and mobility program for infants and toddlers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 282-285.
- Joffe, E. & Rikhy, C.H. (1991). Orientation and mobility for students with severe visual and multiple impairments: A new perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 85, 211-216.
- Kelley, P, Davidson, R. & Sanspree, M.J. (1993). Vision and orientation and mobility consultation for children with severe multiple disabilities. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 87(10), 397-401.

- Küçüközyiğit, M. S. & Şafak, P. (2015). Arttırıcı ve alternatif İletişim teknikleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 4(1), 27-37.
- Lancioni, G.E., Boelens, H. & Leiden, A.K. (1996). Brief report: Enabling blind persons with severe or profound mental retardation to operate an acoustic orientation system independently. *Behavioral Interventions*, 11(4), 207-215.
- Lancioni, G.E & Olivaoc, D. (1999). Using an orientation system for indoor travel and activity with persons with multiple disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 21(3), 124-127, DOI: 10.1080/096382899297864
- Lancioni, E. G., O'Reilly, M. F, Campodonico, F. & Mantini, M. (1998). Mobility versus sedentariness in task arrangements for people with multiple disabilities: An assessment of preferences. *Research in Developmental Disabilities*, 19(6), 465-475.
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Sigafoos, J., Oliva, D., Bracalente, S., et al. (2007). Orientation systems to support indoor travel by persons with multiple disabilities: Technical aspects and application issues. *Technology and Disability*, 19, 1-6.
- Lancioni, G. E., Singh, N. N., O'Reilly, M. F., Sigafoos, J., Campodonico, F., & Oliva, D. (2010). Two persons with multiple disabilities use orientation technology with auditory cues to manage simple indoor traveling. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 397-402.
- Marston, J. R. ve Golledge, R. G. (2003). The hidden demand for participation in activities and travel by persons who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97, 475-488.
- Martinez, C. (1998). Orientation and mobility training: The way to go. *See/Hear*, 3(4), [Online]. <http://www.tsbvi.edu/seehear/fall98/wayto.htm> adresinden erişildi.
- McAllister, R. & Gray, C. (2007). Low vision: mobility and independence training for the early years child. *Early Child Development and Care*, 177(8), 839-852.
- MEB (2018). *Görmeyen/az gören öğrenciler için oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi öğretim programı: I. Kademe*. http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ileilgili-yayimlar/icerik/123?KeepThis=true&width=60&height=75&TB_iframe=true adresinden 05 Ocak 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Mori, A.A. & Olive, J.E. (1978). The blind and visually handicapped mentally retarded: Suggestions for intervention in infancy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 72(9), 273-279.
- Olayi, J.E., & Ewa, J.A. (2014). Importance of concept development in sighted and visually impaired children in an inclusive environment. *Paidagogos*, 2, 71- 84. Retrieved March 10, 2016, from <http://www.paidagogos.net/issues/2014/2/article.php?id=6>.
- Özyürek, M. (1995). *Görme yetersizliği olan çocuğu bağımsızlığa hazırlamak için ana baba rehberi*. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Parker, A. T., & Ivy, S. E. (2014). Communication development of children with visual impairment and deafblindness: A synthesis of intervention research. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 46, 101-143.
- Perla, F., & O'Donnell, B. (2004). Encouraging problem solving in orientation and mobility. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(1), 47-52. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409800105>
- Pogrud, R. L., & Fazzi, D. L. (2002). *Early Focus: Working with young children who are blind and visually impaired and their families* (2nd ed.). New York: AFB Press.
- Pogrud, R., Healy, G., Jones, K., Levack, N., Martin-Curry, S., Martinez, C., Marz, J., Roberson-Smith, B., & Vrba, A. (1998). *Teaching age-appropriate purposeful skills: An orientation & mobility curriculum for students with visual impairments* (2nd ed.). Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Polat, F., & Altunay, B. (2022). Online anne öğretimiyle sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin, okul öncesi görme yetersizliği olan çocukların bağımsız hareket becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 400-441. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2022.08.03.003>

- Ross, D. A., & Kelly, G. W. (2009). Filling the gaps for indoor wayfinding. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(4), 229-234.
- Sánchez, J. & Sáenz, M. (2010). Metro navigation for the blind. *Computers & Education*, 970-981.
- Stancliffe, R. J., & Abery, B. H. (1997). Longitudinal study of deinstitutionalization and the exercise of choice. *Mental Retardation*, 35, 159-169.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şafak, P. & Uyar, D. (2015). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapma becerisinin öğretimi. *Journal of Turkish Studies*, 10(3), 779-798.
- Şafak P., Çakmak S., Kan A., & Aydın O'dwyer P. (2013). *Gazi İşlevsel Görme Aracı ile Az Gören Öğrencilerin Görme Becerilerinin Değerlendirilmesi*. 111K549 numaralı TÜ-BİTAK Projesi.
- Tuncer, T. & Altunay, B. (1999, 22-23 Kasım). *Görme engelli öğrencilere yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğretiminde rota analizi* (Sözlü sunum). 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yalçın, G. & Altunay Arslantekin, B. (2019). Görme yetersizliği olan öğrenciler için genişletilmiş çekirdek müfredat ve dinleme becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 298-323.
- Yalçın, G., & Tiryaki, D. (2020). Görme yetersizliğinin gelişim üzerine etkisi. P. Piştav Akmeşe & B. Altunay (Ed.), *İşitme yetersizliği ve görme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (s. 203-228). Nobel Yayıncılık.
- Zijlstra, G. A. R., Van Rens, G. H. M. B., Scherder, E. J. A., Brouwer, D. M., Van der Velde, J., Verstraten, P. F. J., et al. (2009). Effects and feasibility of a standardised orientation and mobility training in using an identification cane for older adults with low vision: Design of a randomised trial. *BMC Health Services Research*, 9, 153.

BÖLÜM 13

Akademik Olmayan Becerilerin Öğretiminde Aile Katılımını Sağlama

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TÜRKER YILDIRIM¹

Özet

Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin rol ve sorumlulukları, çok erken yaşlarda başlayıp çocuklarının yetişkinlik dönemine kadar devam edebilmektedir. Artan bu beklentiler karşısında ailelerin, çocuklarına sürekli destek vermeleri için aile katılımı önemli hale gelmektedir. Aile katılımı, eğitimde öğrenmeyi geliştiren, öğrenci başarısını artıran ve olumlu öğrenci tutum ve davranışlarını teşvik eden kritik bir bileşendir. Aile katılımı, bir ekip çalışmasını gerektirmekte, öğretmenler ise bu ekibin en önemli üyelerinden birisini oluşturmaktadır. Bu ekip çalışması ile öğretmen ve aile arasında kurulan iş birliği daha iyi öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Böylece çocukların hem akademik hem de akademik olmayan becerilerine katkı sağlanmaktadır. Akademik olmayan beceriler, sosyal öğrenme süreçleri ve ailelerin çocuklarının gelişimine olan katkısının bir ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Hem akademik hem de akademik olmayan becerilerin erken dönemde aileler tarafından desteklenmesi ileriki dönemde kazanılacak olan becerilere katkı sağlamaktadır. Çocuğunun eğitimine güçlü bir şekilde dahil olan aileler, akademik olmayan becerilerin gelişimi noktasında da çocuklarının başarısına önemli derece katkı sağlamakta, okul ortamında ve eğitim süreçlerinin tamamında ailelerin anlamlı bir yer edinmesini sağlamaktadır.

¹ Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, cigdem.turkeryildirim@ibu.edu.tr- <https://orcid.org/0000-0002-1953-0138>

Örnek Olay

Fatma Hanım eşinin işi dolayısıyla iki oğlu ile farklı bir şehre taşınmıştır. Fatma Hanım, en küçük oğlu Ahmet'i büyütürken oğlunun oturma, emekleme ve yürümede yavaş hareket ettiğini ve düşük kas tonusuna sahip olduğunu fark etmiştir. Yoğun bir değerlendirme sonucunda Ahmet'in serebral palsili özel gereksinimli bir çocuk olduğu ortaya çıkmıştır. Fatma Hanım, Ahmet ile ilgilenirken Ahmet'in seslere de tepki vermediğini fark etmiştir. Bu doğrultuda Ahmet, ek olarak işitme yetersizliği tanısı da almıştır. Fatma Hanım, oğlunun hem eğitsel hem de fiziksel ihtiyaçlarını karşılamak için buldukları şehirde bulunan özel eğitim anaokuluna bir ziyarette bulunmuş ve gerekli yönlendirmeler sonucunda oğlunu özel eğitim anaokuluna kaydettirmiştir. Fakat Fatma Hanım oğlu yeni bir ortama gireceği için oldukça endişelenmektedir. Bu endişesini azaltmak için oğlu Ahmet'in öğretmeni Ayşe Hanım ile görüşmek istemiştir. Bu isteği doğrultusunda pazartesi günü okul çıkışında öğretmenin yanına gitmiştir. Öğretmen, Fatma Hanım'ın bu endişeli haline karşın Ahmet'in iyi bir eğitim alması ve ona destek olabilmek için iş birliği yapmanın ne kadar önemli olduğunu anlatmıştır. Öğretmenin bu tavrı annenin sakinleşmesini sağlamış ve endişelerini azaltmıştır. Öğretmen, annenin sorduğu soruları dikkatlice dinlemiş, başını sallamış ve gülümsemiştir. Ayrıca daha detaylı bilgiye ihtiyaç duyduğu noktalara ilişkin anneden açıklama istemiştir. Anne, öğretmene Ahmet'in yedi yaşındaki ikinci sınıfa giden kız kardeşi Selen'den de bahsetmiştir. Öğretmen ise bunun üzerine Ahmet ve kardeşi Selen arasındaki etkileşime yönelik sorular sormuştur. Anne hem kardeşler arasındaki ilişkileri hem de oğlunun güçlü ve zayıf yönlerini öğretmen ile paylaşmıştır. Bu görüşme annenin düşündüğünden daha uzun sürse de öğretmen sabırla anne Fatma Hanım'ı dinlemiş hem aile hem de Ahmet ile ilgili detaylı bilgiler edinmiştir. Bu durum da annenin öğretmene olan güvenini artırmış, soruları olduğunda ya da endişe yaşadığında başvurulabileceği biri olmasını sağlamıştır. Üstelik görüşmeler tutarlı bir şekilde devam etmiş kurulan bu iletişim sürdürülmüştür. Öğretmen, Ahmet'in eğitimine ilişkin olarak okulda gerçekleştirilen etkinliklere yönelik aileyi bilgilendirmiştir. Anne de evde gerçekleştirdiği etkinliklerle bu iletişimi desteklemiştir. Bunun yanı sıra öğretmen, Ahmet'in akademik ilerlemesi ile sosyal, ince ve kaba motor becerilerindeki gelişime ilişkin aileye bilgilendirme yapmıştır. Bu durum anne ve öğretmen arasındaki ilişkiyi git gide güçlendirmiş ve geliştirmiştir. Fatma Hanım, Ayşe Hanım'ı artık sadece bir öğretmen olarak değil ailesinin bir parçası olarak görmektedir. Oğlu ile ilgili Ayşe Hanım'dan gelecek olan bilgileri sabırsızlıkla beklemektedir. Artık üzerindeki gerginliği tamamen ortadan kalkmıştır. Çünkü Fatma Hanım, artık oğlu ile ilgili her şeyin farkında ve oğlunun ihtiyaçlarını görebilmektedir. Ahmet, öğretmeni Ayşe Hanım'ın sınıfından iki yıl sonra ayrılmış ve anaokulundan mezun olmuştur. Bu durumda Ahmet artık farklı bir öğretmen ile eğitimine devam edecektir. Her ne kadar üzücü olsa da Ayşe Hanım hala Ahmet'in gelişimini Fatma Hanım'ı arayarak kontrol etmektedir. Çünkü o artık sadece bir öğretmen değil ailenin bir parçasıdır.

Kaynakça

- Angell, M. E., Stoner, J. B., & Shelden, D. L. (2009). Trust in education professionals: Perspectives of mothers of children with disabilities. *Remedial and Special Education, 30*(3), 160–176. <https://doi.org/10.1177/0741932508315648>
- Baer, R. M., Daviso, A. W., Flexer, R. W., Queen, R. M., & Meindl, R. S. (2011). Students with intellectual disabilities: Predictors of transition outcomes. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 34*(3), 132–141. <https://doi.org/10.1177/0885728811399090>
- Blue-Bannin, M., Summers, J. A., Frankland, H. C., Nelson, L. L., & Beegle, G. (2004). Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children, 70*(2), 167–184. <https://doi.org/10.1177/001440290407000203>
- Borghans, Lex, Angela L. Duckworth, James J. Heckman, and Bas ter Weel. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources, 43*(4), 972–1059.
- Brandon, R. R., Higgins, K., Pierce, T., Tandy, R., & Sileo, N. (2010). An exploration of the alienation experienced by African American parents from their children's educational environment. *Remedial and Special Education, 31*(3), 208–222. <https://doi.org/10.1177/0741932509338350>
- Bridgeland, J. M., Dilulio Jr, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises.
- Brown, M. (2011). *"I seemed to understand": Mothers' experiences of the schooling of their children with multiple disabilities*. University of Ottawa (Canada).
- Burnes, J. J., Martin, J. E., Terry, R., McConnell, A. E., & Hennessey, M. N. (2018). Predicting postsecondary education and employment outcomes using results from the Transition Assessment and Goal Generator (TAGG). *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 41*, 111–121. <https://doi.org/10.1177/2165143417705353>
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica, 78*(3), 883–931. <https://doi.org/10.3982/ECTA6551>
- Çakmak, S. (2011). *Görme engeli olan çocuklara öz bakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği* (Tez Numarası: 290693) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dardig, J. C. (2008). *Involving parents of students with special needs: 25 ready-to-use strategies*. Corwin Press.
- Elkins, R., & Schurer, S. (2020). Exploring the role of parental engagement in non-cognitive skill development over the lifecourse. *Journal of Population Economics, 33*(3), 957–1004. <https://doi.org/10.1007/s00148-020-00767-5>
- Engelliler Konfederasyonu. (2018). Birleşmiş milletler engelli hakları sözleşmesi (CRPD)- Türkiye STK gölge raporu. <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/wp-content/uploads/2020/04/1-8-BM-Engelli-Haklar%C4%B1-Komitesi-CRPD-T%C3%BCrkiye-STK-G%C3%B6lge-Raporu-min.pdf>
- Every Student Succeeds Act (2015). Every student succeeds act (ESSA). Pub. L. 114-95 C.F.R. <https://www.congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf>
- Friedman, B. A., Bobrowski, P. E., & Markow, D. (2007). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of Educational Administration, 45*(3), 278–289. <https://doi.org/10.1108/09578230710747811>
- Garcia, E. (2016). *The need to address non-cognitive skills in the education policy agenda*. Brill.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(4), 222–236.
- Grothaus, R. J. (2010). *The role of parent/teacher collaboration in transforming student lives through learning*. Cardinal Stritch University.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology, 45*(3), 740. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

- Kamenetz, A. (2015). *Nonacademic skills are key to success. But what should we call them*. National Public Radio.
- Martin, J., Hennessey, M., McConnell, A., Terry, R., & Willis, D. (2015). *TAGG technical manual*. Board of Regents of The University of Oklahoma
- Mattingly, D. J., Prislun, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L., & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research, 72*(4), 549-576. <https://doi.org/10.3102/00346543072004549>
- Mulholland, R., & Blecker, N. (2008). Parents and special educators: Pre-service teachers' discussion points. *International Journal of Special Education, 23*(1), 49-53.
- Murray, C., Goldstein, D. E., Nourse, S., & Edgar, E. (2000). The Postsecondary school attendance and completion rates of high school graduates with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(3), 119-127. https://doi.org/10.1207/SLDRP1503_1
- Murray, M., & Curran, E. (2008). Learning together with parents of children with disabilities: Bringing parent-professional partnership education to a new level. *Teacher Education and Special Education, 31*(1), 59-63. <https://doi.org/10.1177/088840640803100106>
- Musyoka, M. M., Ramu, J. E., & Shen, G. (2023). Collaboration and teamwork: Stories of parent-teacher partnerships in the education of the deaf with additional disabilities. In *Strategies for Promoting Independence and Literacy for Deaf Learners With Disabilities* (pp. 191-237). IGI Global.
- Nelson, J. C. (2016). *Teacher stories, parent stories, stories of school: Educator/parents navigating school landscapes*. The University of Nebraska-Lincoln.
- Peterson, R. E., Schmidt, E. R., Lee, A. C., Carr, A. P., Grant, C. C., & Morton, S. M. B. (2014). "I expect my baby to grow up to be a responsible and caring citizen" What are expectant parents' hopes, dreams and expectations for their unborn children? *Australian Institute of Family Matters, 94*, 35-44.
- Pushor, D. (2007a). *Parent engagement: Creating a shared world*. Ontario Ministry of Education.
- Pushor, D. (2007b). Welcoming parents: Educators as guest hosts on school landscapes. *Education Canada, 47*(4), 6 - 11
- Quinn, J. (2003). An interprofessional model and reflections on best collaborative practice. *Teachers College Record, 105*(11), 164-177.
- Ross, T. (2016). The differential effects of parental involvement on high school completion and postsecondary attendance. *Education Policy Analysis Archives, 24*, 1-38. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2030>
- Sardohan-Yıldırım, A. E. (2017). *Aile merkezli eğitim modeli ile çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan ailelerin güçlendirilmesi sürecinin incelenmesi* (Tez Numarası: 468240) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents' involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(4), 228-237. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>
- Turan, Z., Koca, A., & Uzuner, Y. (2019). İtme kayıplı çocuğu olan bir annenin aile eğitimi sürecinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(1), 93-117. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.417177>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review, 66*(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Bölümdeki görsellerin alındığı internet adresi: <https://www.canva.com/>

ÇOCUK VE ERGENLERDE GELİŞİMSEL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR

Editörler

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN

Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR

Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL

Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT

Doç. Dr. Önder BALTACI

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

Uzm. Psk. Dnş. Esra Dilan KUZU

Uzm. Psk. Dnş. Muhammet BİLGİN

Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN

Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkim ARI

- yazar isimleri bölüm sırasına göre sıralanmıştır. -

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

ÇOCUK VE ERGENLERDE GELİŞİMSEL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR

Editörler: Selahattin AVŞAROĞLU - Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar: Gökmen ARSLAN - Firdevs SAVI ÇAKAR - Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL
Emre Emrullah BOĞAZLIYAN - Selahattin AVŞAROĞLU - Ömer Faruk AKBULUT
Önder BALTACI - Kürşat ÖĞÜLMÜŞ - Bora GÖRGÜN - Bekir BURAL - Esra Dilan KUZU
Muhammet BİLGİN - Merve Nur DOĞAN - Sakine İlkim ARI

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-95460-2-5

- 1. Baskı:** Ankara - Ekim, 2015 - **2. Baskı:** Ankara - Ekim, 2016
3. Baskı: Ankara - Ekim, 2017 - **4. Baskı:** Ankara - Eylül, 2018
5. Baskı: Ankara - Aralık, 2021 (Genişletilmiş)
6. Baskı: Ankara - Aralık, 2024 (Genişletilmiş)

Baskı:

Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00 **Web:** www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

KISIM - I	
BÖLÜM 1	KARŞI GELME BOZUKLUĞU
	<i>Doç. Dr. Gökmen ARSLAN</i>
BÖLÜM 2	DAVRANIM BOZUKLUĞU
	<i>Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR</i>
BÖLÜM 3	ALIŞKANLIK BOZUKLUKLARI
	<i>Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL</i>
BÖLÜM 4	DUYGUDURUM BOZUKLUKLARI
	<i>Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN</i>
BÖLÜM 5	KİŞİLİK BOZUKLUKLARI
	<i>Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU</i>
BÖLÜM 6	ÇOCUK VE ERGENLERDE KAYGI BOZUKLUKLARI
	<i>Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT</i>
BÖLÜM 7	RİSK TAŞIYAN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR
	<i>Doç. Dr. Önder BALTACI</i>
KISIM - II	
BÖLÜM 8	DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DE/HB)
	<i>Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ</i>
BÖLÜM 9	ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG)
	<i>Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ</i>
BÖLÜM 10	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN</i>
BÖLÜM 11	SÜREĞEN HASTALIKLAR
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL</i>
BÖLÜM 12	DSM-V RUHSAL BOZUKLUKLARIN TANISAL VE SAYIMSAL EL KİTABINDA YER ALAN BOZUKLUKLARIN DSM-IV İLE KARŞILAŞTIRILMASI
	<i>Uzm. Psk. Dnş. Esra Dilan KUZU - Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN</i> <i>Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkin ARI - Muhammet BİLGİN</i>

GİRİŞ

Bizi okutmak için; bütün gayretini, sabrını ve zamanını fedakârca harcayan muhterem anne-babalarımızın emeği karşısında saygıyla eğiliyoruz...

Bizi severek eğiten,
Eğittikçe geliştiren,
Geliştirdikçe olgunlaştıran tüm öğretmenlerimize...

VI. BASKI İÇİN ÖNSÖZ

Sevgili öğrenciler ve kıymetli okuyucular, Kitaplar, uzun çalışmalar sonucunda hizmete sunulan eserlerdir. Üzerinde emek harcanır; başka kaynak ve eserler incelenir, kuramsal bilgilere ulaşılır ve bilgiler tasnif edilir. Elinizdeki bu kitap; Pedagoji ve Psikoloji ile ilgili tüm bölümleri kapsayan ruh sağlığı ve benzeri dersler için hazırlanmış bir kaynak kitabıdır. Kitabımız, her baskısında gözden geçirilmiş ve yenilenmiştir.

VI. Baskıda okuyucularımızdan ve sahada çalışan meslektaşlarımızdan gelen dönütler dikkate alınarak iki kısma ayrılmıştır. İlk kısımda konular psikolojik düzeyde ve davranışsal düzeyde ele alınmıştır. İkinci kısımda ise gelişimsel düzeyde konular ele alınmış ve toplam 12 bölümden oluşmuştur.

VI. Baskıda kitabınıza bir bölüm daha eklenmiştir. Bu bölüm DSM-IV ve DSM-V olarak bilinen tanı kitabının içinde geçen başlıklar, ölçütler ve yerleştirmelerin baştan sona analizini içermektedir. Bu bölümü yazmamızın sebebi ise DSM-IV içerikli kaynaktan yararlanarak mesleki gelişimini sürdüren bir meslektaşımızın, mesleğini icra ettiği zamanlarda DSM-IV yerine DSM-V bakışı ile ilerlemeleridir. Bu durum zaman zaman karmaşaya yol açmaktadır. Biz de kitabımızın son bölümünde bu karşılaştırmayı bir vazife olarak gördük. Gelişimsel ve davranışsal bozukluklar başlığı altında toplanabilecek çokça kavram vardır. Genel bakış olarak davranış bozuklukları, problem davranışlar, risk taşıyan durumlar ve gelişimsel bozukluklar birbirleriyle karıştırılmaktadır. Özellikle alanda çalışan psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin, psikologların ve diğer öğretmenlerin bu tür kavramları daha dikkatli açıklamaları, kurdukları cümleleri özenle seçmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Gelişimsel bozukluklar içerisindeki kısımda ise özel gereksinimli çocuklar ele alınmaktadır. Kitabımızın yayına hazır duruma getirilmesinde emeği geçen tüm yazar arkadaşlarımıza, Vize Akademik çalışanlarına ve yapıcı eleştirileri ile bizi yüreklendiren akademik camiadaki tüm dostlarımıza şükranlarımızı sunuyoruz.

Fayda sağlaması dileğiyle...

Editörler

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

İÇİNDEKİLER

KISIM-I

BÖLÜM 1

KARŞI GELME BOZUKLUĞU	3
	<i>Doç. Dr. Gökmen ARSLAN</i>
Yaygınlığı ve Eş Tanı	5
Karşı Gelme Bozukluğunun Etiyolojisi.....	6
Tedavi Stratejileri.....	8
Problemin Değerlendirilmesi	8
Ailelerle Çalışma.....	9
Okul Temelli Müdahale.....	11
Kaynaklar	20

BÖLÜM 2

DAVRANIM BOZUKLUĞU.....	23
	<i>Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR</i>
Davranım Bozukluğunda Yaygınlık ve Eş Tanı	25
Davranım Bozukluğunun Nedenleri.....	26
Psikodinamik Yaklaşım göre DB.....	30
Davranım Bozukluğunun Tedavisi	31
1- Çoklu Sistem Tedavisi.....	32
2- Psikolojik Tedaviler.....	32
3- Aileye Yönelik Müdahale ve Yaklaşımlar	34
4- Okul Temelli Müdahaleler	35
5- İlaç Tedavisi	36
Davranım Bozukluğunda Erken Müdahale ve Önleme	37
Okul Psikolojik Danışmanlarının Davranım Bozukluğu Yaşayan Öğrencilerle İlgili Sorumlulukları	37
Kaynaklar	38

BÖLÜM 3

ALIŞKANLIK BOZUKLUKLARI	41
	<i>Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL</i>
Giriş	41
Alışkanlık Bozukluklarının Nedenleri	41
İdrar Kaçırma (Enurezis).....	44
Dışkı Kaçırma (Enkoprezis)	47
Tırnak Yeme (Nailbiting)	49
Parmak Emme (Thumbsucking).....	52
Diş Gıcırdatma (Bruksizm)	53
Tik (İstençdışı Devinin) Bozuklukları	55
Tik Çeşitleri ⁶⁴	56
Kekemelik (Stuttering)	60
Saç Yolma Bozukluğu (Trikotillomani)	64
Beslenme ve Yeme Bozuklukları (Eating Disorders).....	66
Anoreksiya Nervoza (Anorexia Nervosa).....	68
Bulimiya Nervoza (Bulimia Nervosa).....	71
Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu (Binge Eating Disorder, TYB)	74
Kaçıngan/Kısıtlı Yiyecek Alımı Bozukluğu (KKYAB).....	75
Tanımlanmış Diğer Bir Beslenme ve Yeme Bozukluğu	76
Tanımlanmamış Beslenme ve Yeme Bozukluğu	76
Obezite (Şişmanlık).....	76
Pika Sendromu (Yabancı Madde Yeme Alışkanlığı).....	80
Geri Çıkarma (Geviş Getirme) Bozukluğu.....	82
Özet.....	83
Kaynaklar	85

BÖLÜM 4

DUYGUDURUM BOZUKLUKLARI	95
	<i>Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN</i>
1. Giriş.....	95
2. Duygudurum Bozukluklarının Genel Özellikleri	97
3. Majör Depresif Bozukluk.....	100
4. Distimik Bozukluk (Kalıcı Depresif Bozukluk).....	103
5. Bipolar Bozukluk.....	106
6. Siklotimik Bozukluk	109

7. Yıkıcı Duygudurum Düzenleyememe Bozukluğu (YDDB)	111
8. Eşlik Eden Bozukluklar ve Komorbidite	114
9. Özkıyım, Kendine Zarar Verici Davranışlar ve İntihar.....	117
10. Duygudurum Bozukluklarının Tanı ve Değerlendirme Süreçleri.....	119
11. Tedavi Yöntemleri.....	122
12. Önleme ve Erken Müdahale	124
13. Sonuç	127
Özet.....	129
KAYNAKÇA.....	130

BÖLÜM 5

KİŞİLİK BOZUKLUKLARI	133
<i>Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU</i>	
Giriş	133
Kişilik Bozukluklarının Sınıflandırılması.....	134
A. KÜMESİ KİŞİLİK BOZUKLUKLARI	134
Paranoid (Kuşkucu) Kişilik Bozukluğu	134
Şizoid Kişilik Bozukluğu	136
Şizotipal Kişilik Bozukluğu	137
B. KÜMESİ KİŞİLİK BOZUKLUKLARI	139
Borderline (Sınır) Kişilik Bozukluğu.....	139
Histriyonik Kişilik Bozukluğu	143
Narsistik Kişilik Bozukluğu.....	144
OBSESİF- KOMPULSİF (TAKINTI- ZORLANTI) BOZUKLUĞU	145
Takıntı-Zorlantı Bozukluğu (Obsesif-Kompulsif Bozukluk)	145
Takıntılar (obsesyonlar) (1) ve (2) ile tanımlanır:	145
Zorlantılar (kompulsiyonlar) (1) ve (2) ile tanımlanır:	146
Tarihçesi	147
OLAY (4 Aralık 2013).....	148
Obsesyon Tipleri:.....	148
Kompulsiyon Tipleri:	149
Epidemiyoloji (Yaygınlık oranı)	149
Etyoloji (Nedenselliği).....	150
Beden Algısı Bozukluğu (Vücut Dismorfik Bozukluğu)	150
Biriktiliricilik Bozukluğu	152
KOMPULSİF İSTİFLEME	152

Trikotillomani (Saç Yolma Bozukluğu)	153
KİRLENME KORKULARI	157
KONTROL ETME KOMPULSİYONU	158
SIRALAMA, EKSİKLİK VE DÜZENLEME.....	158
BAĞIMLI KİŞİLİK BOZUKLUĞU.....	158
ÇEKİNGEN KİŞİLİK BOZUKLUĞU	159
DEPRESİF KİŞİLİK BOZUKLUĞU.....	160
DEPRESYONUN NEDENLERİ	162
Erkeklerde Depresyon.....	164
Çocuk ve Ergenlerde Depresyon.....	164
Kaynaklar.....	166

BÖLÜM 6

ÇOCUK VE ERGENLERDE KAYGI BOZUKLUKLARI	169
Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT	
GİRİŞ	169
ÇOCUK VE ERGENLERDE GÖRÜLEN KAYGI BOZUKLUKLARI	170
Ayrılık Kaygısı Bozukluğu	170
Seçici Mutizm.....	172
Özgül Fobi.....	174
Sosyal Kaygı Bozukluğu.....	175
Panik Bozukluk.....	177
Agorafobi.....	179
Yaygın Kaygı Bozukluğu.....	181
KAYGI BOZUKLUKLARINA İLİŞKİN RİSK FAKTÖRLERİ.....	183
Bireysel Risk Faktörleri.....	183
Ailesel Risk Faktörleri	185
Sosyal ve Çevresel Risk Faktörleri.....	187
KAYGI BOZUKLUKLARINA YÖNELİK TEDAVİ VE MÜDAHALE YAKLAŞIMLARI.....	188
Farmakolojik Müdahaleler.....	189
Psikolojik Müdahaleler.....	189
OKUL TEMELLİ ÖNLEYİCİ VE KORUYUCU ÇALIŞMALAR.....	190
KAYNAKÇA.....	193

BÖLÜM 7

RİSK TAŞIYAN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR.....	201
	<i>Doç. Dr. Önder BALTACI</i>
Bağımlılık.....	201
Madde Bağımlılığı	203
Riskli Cinsel Davranışlar	212
Korunmasız cinsel ilişki, AIDS riski	213
Ergen hamileliği ve anneliği	213
Cinsel eğitim.....	214
Okul içi şiddet ve Saldırganlık	216
Çete Üyeliği ve Benzer Klikler	217
Okul Temelli İyileştirmeler	219
Ailelere Öneriler	221
Kaynaklar	223

KISIM-II**BÖLÜM 8**

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DE/HB).....	227
	<i>Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ</i>
Giriş	227
DE/HB NEDENLERİ	229
TANILAMA.....	229
TEDAVİ.....	236
AİLELERE ÖNERİLER	239
SINIFINDA DE/HB OLAN ÖĞRENCİYE SAHİP ÖĞRETMENLERE ÖNERİLER ...	242
ÖZET	243
Kaynaklar	244

BÖLÜM 9

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG)	247
	<i>Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ</i>
GİRİŞ	247
NEDENLER	249
TANILAMA.....	249
BELİRTİLER	253

YAYGINLIK	256
ÖÖĞ'NİN BELİRGİN ÖZELLİKLERİ.....	256
1- Okuma / Yazma Alanında18.....	257
2- Matematik Alanında18.....	258
3- Diğer Alanlarda18.....	258
ÖÖĞ OLAN BİREYLERİN PERFORMANS DEĞERLENDİRMESİ.....	258
ÖÖĞ OLAN BİREYLERİN EĞİTİMİ.....	258
Matematik Alanında Yapılabilecekler18	260
Diğer Alanlarda Yapılabilecekler18	260
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitiminde Kullanılabilecek Yardımcı Teknolojiler.....	261
Yazma Güçlüğü	261
Okuma Güçlüğü.....	261
Matematik Güçlüğü.....	262
Dinleme Güçlüğü.....	262
Hafızada Şekillendirme Güçlüğü	262
ÖZET.....	262
Kaynaklar.....	269

BÖLÜM 10

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU	271
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN</i>
Giriş.....	271
Otizme Yol Açan Nedenler	273
Görülme Sıklığı.....	274
Otizmliler Bireylerin Tipik Özellikleri.....	275
Türkiye’de Otizmliler Bireylerin Tanılanma Süreci	276
Eğitsel Tanılama.....	280
Otizmliler Bireylerin Eğitimi.....	282
Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar	283
Otizmliler Bireyler için Eğitim Olanakları.....	287
Otizmliler Çocuğa Sahip Ailelere Öneriler.....	289
Sınıfında Otizmliler Öğrenci Olan Öğretmenlere Öneriler.....	290
Okul Rehber Öğretmenine Öneriler.....	291
Kaynaklar	292

BÖLÜM 11

SÜREĞEN HASTALIKLAR.....	295
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL</i>
Örnek Olay:.....	295
GİRİŞ	296
SÜREĞEN HASTALIKLAR.....	297
1. Süreğen Hastalık.....	297
2. Süreğen Hastalıkların Yaygınlığı	297
3. Süreğen Hastalıkların Nedenleri	298
4. Süreğen Hastalıkların Çeşitleri	298
4.1. Kanser.....	298
4.2. Hemofili.....	300
4.3. Epilepsi	301
4.4. Diyabet.....	303
4.5. Astım.....	305
4.6. Aids.....	307
4.7. Böbrek Yetmezliği.....	307
4.8. Talasemi.....	309
5. Süreğen Hastalığın Çocuğun Gelişimine Etkisi ve Hastane Yaşantısı	310
6. Hastane Okulları	310
7. Ailelere Öneriler	313
8. Özet.....	314
Kaynaklar	316

BÖLÜM 12

DSM-V RUHSAL BOZUKLUKLARIN TANISAL VE SAYIMSAL EL KİTABINDA YER ALAN BOZUKLUKLARIN DSM-IV İLE KARŞILAŞTIRILMASI	319
	<i>Uzm. Psk. Dnş. Esra Dilan KUZU</i>
	<i>Uzm. Psk. Dnş. Muhammet BİLGİN</i>
	<i>Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN - Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkin ARI</i>
NÖROGELİŞİMSEL BOZUKLUKLAR.....	321
ŞİZOFRENİ AÇILIMI KAPSAMINDA VE PSİKOZLA GİDEN DİĞER BOZUKLUKLAR.....	328
İKİUÇLU (BİPOLAR) VE İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR.....	331
DEPRESYON BOZUKLUKLARI	333
ANKSİYETE BOZUKLUKLARI.....	336

TAKINTI-ZORLANTI BOZUKLUĞU (OBSESİF-KOMPULSİF BOZUKLUK) VE İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR.....	339
ÖRSELENME (TRAVMA) VE TETİKLEYİCİ ETKENLE (STRESÖRLE) İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR	342
ÇÖZÜLME (DİSSOSİYASYON) BOZUKLUKLARI	346
BEDENSEL BELİRTİ BOZUKLUKLARI VE İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR.....	348
BESLENME VE YEME BOZUKLUKLARI	351
DIŞA ATIM BOZUKLUKLARI.....	354
UYKU VE UYANIKLIK BOZUKLUKLARI.....	356
CİNSEL İŞLEV BOZUKLUKLARI	363
CİNSEL KİMLİĞİNDEN YAKINMA (HOŞNUT OLMAMA)	367
YIKICI BOZUKLUKLAR, DÜRTÜ DENETİMİ VE DAVRANIM BOZUKLUKLARI	369
MADDE İLE İLİŞKİLİ BOZUKLUKLAR VE BAĞIMLILIK BOZUKLUKLARI ...	372
NÖROBİLİŞSEL BOZUKLUKLAR	377
KİŞİLİK BOZUKLUKLARI.....	380
CİNSEL SAPKINLIK (PARAFİLİ) BOZUKLUKLARI	382
İLAÇLARIN YOL AÇTIĞI DEVİNİM BOZUKLUKLARI VE İLAÇLARIN DİĞER YAN ETKİLERİ.....	385
KLİNİK İLGİ ODAĞI OLABİLECEK DİĞER DURUMLAR.....	388

YAZARLARA AİT ÖZGEÇMİŞ BİLGİLERİ

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN

Lisans eğitimini 2007 yılında Ege Üniversitesi psikolojik danışmanlık alanında aldı. Daha sonra lisansüstü eğitimini 2012 yılında Pamukkale ve doktora'yı 2015 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı'ndan tamamladı. Aynı alanda 2020 yılında Doçent ünvanını aldı.

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde de öğretim üyesi olarak çalışmalarına devam etmektedir.

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Yazar 1970 Denizli doğumlu olup; ilk, orta ve lise öğrenimini Denizli'de tamamlamış, 1995 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalından Lisans derecesini almış; 1999 yılında Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri-Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden Yüksel Lisans Derecesi almıştır. 2008 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden Doktora derecesini almıştır. 2008 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'na Yardımcı Doçent olarak atanmış; 2010-2013 yıllarında bu görevine Celal Bayar Üniversitesinde devam etmiştir. 2013 yılından itibaren tekrar Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı'nda Yardımcı Doçent çalışmaya başlamıştır. 2016 yılında Doçentlik ünvanını alan yazar 2021 Haziranda Profesör olmuş ve halen Mehmetakif Ersoy Üniversitesinde görevine devam etmektedir.

Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN

1986 yılında Kütahya'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini burada bitirdikten sonra Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nde lisans eğitimini, Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalında yüksek lisansını tamamlamıştır. 2008-2010 yılları arasında çeşitli özel eğitim kurumlarında görev yapmıştır. 2010-2017 yılları arasında ise Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Terapi ve Rehabilitasyon Bölümlerinde öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2017 yılından itibaren Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Gölhisar Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda görevini sürdürmeye devam etmektedir.

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU



1971 yılında Alanya'da doğdu. İlk, Orta ve lise eğitimini Alanya'da tamamladı. 1995 yılında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalından mezun oldu ve aynı yıl içerisinde Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Araştırma Görevlisi olarak çalışma hayatına başladı.

1999 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalından Yüksek Lisans derecesi aldı. 2000 yılında Niğde Üniversitesinden ayrılarak Selçuk Üniversitesi Kampüs Sağlık Merkezine Uzman Psikolojik Danışman olarak atandı. 2007 yılında Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalında doktora derecesi aldı. 2009 yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Yrd. Doç. Dr. olarak göreve başladı.

Yazarın ulusal ve uluslararası dergilerde yayımlanmış makale ve bildirilerinin yanısıra 10 kitap bölüm yazarlığı bulunmaktadır. 2014 yılında Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doçent, 2019 yılında profesör oldu. Halen Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında öğretim üyesidir ve Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesinde 39. Madde ile görev almıştır. Aynı zamanda PDR ve Özel eğitimde lisansüstü dersler vermektedir.

Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN



Kayseri'de doğmuştur. İlk orta ve lise eğitimini Kayseri'de tamamladıktan sonra Erciyes Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden 2018 yılında mezun olmuştur. 2020 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalından yüksek lisans derecesi almıştır. 2024 yılı Ocak ayı itibarı ile de aynı Anabilim Dalından doktora derecesi almıştır. Farklı özel kurumlarda çalışan Boğazlıyan, 2020 yılında Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Çeşitli bilimsel hakemli dergilerde kurucu, editör gibi roller üstlenen yazar çeşitli kamu kurumları ve özel kurumlarda çocuk ve ergenler üzerine seminerler vermiştir. Yazarın ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, çeşitli kitap bölümleri ve makaleleri bulunmaktadır.

Doç. Dr. Önder BALTACI

1985 yılında Konya'nın Karapınar İlçesinde doğan Baltacı'nın, aslen memleketi Kırşehir'dir. İlk orta ve lise öğrenimini Kırıkkale ilinde tamamladıktan sonra Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünden 2007 yılında; Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümünde yüksek lisans programından 2010 Yılında; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Doktora Programından mezun olmuştur. İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişimi lisans programından 2022 yılında mezun olmuştur. 2007 yılında itibaren özel eğitim merkezinde psikolojik danışman olarak; 2008 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde okul psikolojik danışmanı olarak çalıştı. 2009 yılından bu yana Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalında çalışmaktadır. Farklı Kamu Kurumları, Özel Kuruluşlar ve Okullarda; Teknoloji (Sanal) Bağımlılığı, Problemliliği, Problemli Teknoloji Kullanımı, Çocuk Resimleri Yorumlama konularında konferans ve grup çalışmaları yürütmektedir. Ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri ve bilimsel dergilerde yayınlanmış makaleleri bulunmaktadır.

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

İlk, orta ve lise öğrenimini Kırıkkale'de tamamlamıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. İlk yüksek lisansını Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında, ikinci yüksek lisansını ve doktorasını ise Özel Eğitim alanında tamamlamıştır. 2003-2011 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğretmen, okul müdür yardımcısı, okul müdürü ve AR-GE biriminde uzman olarak görev yapmıştır. 2011 yılında Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde başladığı araştırma görevliliğine 2014 yılına kadar Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde devam etmiştir. 2014 yılından itibaren Kırıkkale Üniversitesi'nde görev yapmaktadır. Bu süreçte Senato Üyeliği, Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcılığı, Fakülte Yönetim Kurulu Üyeliği, Bölüm Başkanlığı ve Anabilim Dalı Başkanlığı gibi akademik ve idari görevlerde bulunmuştur. Halen Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölüm Başkanlığı görevini sürdürmektedir. Özel öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, okul çağı olumlu davranışsal destek, özel gereksinimli bireylerin eğitiminde teknoloji kullanımı, özel eğitimde mesleki etik ve mesleki yeterlik konularında bilimsel çalışmaları bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası birçok projede araştırmacı ve yürütücü olarak görev almıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN



1984 yılında Isparta'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini burada bitirdikten sonra yılında On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra Ordu'nun Fatsa ilçesinde ve Eskişehir'de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimli bireylerle çalışmıştır. Yüksek lisans eğitimini 2013 yılında Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında doktora eğitimini Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde tamamlamıştır. Bu süreçte, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokulu, ilkokul ve özel eğitim anaokullarında okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmıştır. 2019 yılında İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapmaya başlamıştır. Başlıca ilgi alanları öğrenme güçlüğü, erken çocukluk döneminde müdahale ve okuma stratejileridir.

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL



Yazar, 1977 Bucak doğumludur. İlk, orta ve lise öğrenimini Bucak'ta tamamlamıştır. 1999 yılında Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olmuştur. Aynı yıl Konya'da sınıf öğretmenliğine başlamıştır. 2007 yılında özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapmıştır. 2010 yılında Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel eğitim bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır. 2012 yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bucak Hikmet Tolunay Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümünde Öğretim Görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. 2020 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim alanında doktorasını tamamlamıştır. Halen Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Dr.Öğr.Üyesi olarak görev yapmaktadır. Yazarın uzmanlık alanı öğretmen yetiştirme, özel eğitim, zihin engelli çocuklar ve eğitimleri konuları olup alanı ile ilgili yurtiçinde çeşitli yayınları mevcuttur. Yazar, evli olup Ahmet Talha, Ramazan Yaser ve Yunus Emre isminde üç erkek çocuk babasıdır.

Ömer Faruk AKBULUT

Lisans eğitimini 2019 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programında tamamlamıştır. İkinci lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Çocuk Gelişimi programında 2022 yılında tamamlamıştır. 2019-2021 yılları arasında Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından mezun olarak tezli yüksek lisans derecesini almıştır. Daha sonrasında 2021 yılında aynı üniversitenin aynı programında doktora eğitimine başlamış ve halen bu programda doktora eğitimine devam etmektedir. 2021-2022 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki bir devlet okulunda psikolojik danışman olarak görev yapan Akbulut, 2022 yılında Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak göreve başlamış ve halen burada görev yapmaktadır. Yazarın problemleri teknoloji kullanımı, COVID-19'un psiko-sosyal etkileri, özel eğitim, bağımlılık, çocuğa yönelik şiddet, çocuk hakları ve mental iyi oluş konularında ulusal ve uluslararası yayımlanmış makaleleri, bildirileri, kitap bölümleri ve bilimsel projeleri bulunmaktadır.

Uzm. Psk. Dnş. Esra DİLANKUZU

Uzman Psikolojik Danışman Esra Dilankuzu, 2019 yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) alanında lisans eğitimini tamamlamıştır. 2022 yılında, kişiler arası ilişkiler psikolojisi üzerine yazdığı tez çalışmasıyla yüksek lisans derecesini almıştır. Şu anda Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde PDR alanında doktora eğitimine devam etmektedir. Esra Dilan Kuzu, psikolojik danışmanlık alanında çift ve aile danışmanlığı ile bireysel psikoterapi alanlarında uzmanlaşmış olup, Konya'da bu alanlarda danışmanlarına profesyonel hizmet sunmaktadır. Mesleki yaklaşımında, her bireyin ve ilişkinin kendine özgü dinamiklerini dikkate alarak, bilimsel temellere dayalı ve kişiye özel çözümler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Hakkında detaylı bilgi edinmek için www.esradilankuzu.com adresini ziyaret edebilirsiniz.

Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN

1998 yılında Adana'da doğmuştur. İlk ve orta öğrenimini Adana'da tamamlamıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programından 2020 yılında mezun olmuştur. Ardından Necmettin Erbakan Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans eğitimine başlamış ve bu süreçte özel bir klinikte psikolojik danışman olarak çalışmıştır. Yüksek lisans eğitiminin ardından aynı alanda doktora eğitimine başlamıştır. 2021 yılından bu yana Necmettin Erbakan Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

Uzm. Psk. Dnş. Muhammet BİLGİN



1995 yılında Aydın'da doğdu. İlk ve orta öğrenimini Aydın'da tamamladı. Lisans eğitimini 2017 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde tamamlamıştır. 2019 yılından itibaren Konya Selçuklu'da Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Okul Psikolojik Danışmanlığı görevini yürütmektedir. Yüksek lisans eğitimini 2023 yılında Selçuk Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde tamamlamıştır. 2024 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümünde doktora eğitimine başlamıştır ve eğitimi halen devam etmektedir. Başlıca ilgi alanları pozitif psikoloji, yaşamın anlamı ve manevi iyi oluş konularıdır. Yazar evli ve bir çocuk babasıdır.

Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkin ARI



1985 yılında Mersin'de doğmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Konya'da tamamladıktan sonra, Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi'nde lisans eğitimine başlamıştır. 2010 yılında lisans mezuniyetinden sonra Selçuk Üniversitesi'nde Çocuk Gelişimi programında yüksek lisans öğrenimine başlayıp 2015 yılında mezun olmuştur. Ardından aynı programın doktora programını tamamlamıştır. Akdeniz Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde öğretim görevlisi olarak çalışma hayatına devam ederken, Necmettin Erbakan Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü yüksek lisans programından mezun olup aynı programın doktora derecesine başlamıştır. Akdeniz Üniversitesi'nde öğretim görevlisi olarak çalışmaktadır.

KISIM-I

BÖLÜM 1

KARŞI GELME BOZUKLUĞU

Doç. Dr. Gökmen ARSLAN

Yıkıcı davranış bozuklukları altında gruplandırılan karşı gelme bozukluğu (KGB) çocuk ve ergenlerde sıklıkla rastlanılan bozukluklardan biridir.¹ Bu bozukluk ilk defa DSM-III'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) tanımlanmıştır.²(Karşı gelme bozukluğu özelliklerine sahip bireylerin genellikle sık sık sinirlenme, sıkça büyükleriyle tartışmaya girme, yetişkinlerin kurallarına uymayı veya isteklerini yerine getirmeyi reddetme, genellikle başkalarını kızdırmaya yönelik davranışlar sergileme, kendi hataları için başkalarını suçlama, alınganlık gösterme ve kolay incinme, çoğunlukla sinirli ve güvenmiş olma ve kindar ve intikam peşinde olan davranışlarda buldukları görülür.^{3,4} Bu bozukluğun değerlendirilmesinde bireyin içinde bulunduğu gelişimsel dönem ve sosyokültürel yapı önemli bir yer edinmektedir. Bu nedenle tanı sürecinde sosyokültürel yapı ve yaş bağlamında normal kabul edilebilir davranışların dikkate alınması önemlidir. Bu davranışlar bireyler için bir takım sosyal, akademik ve mesleki işlevlerin bozulmasına neden olabilmektedir.³ Tablo 2.1'de DSM 5 tanı ölçütleri çerçevesinde karşı gelme bozukluğuna ilişkin tanı kriterleri verilmiştir.

Gelişimsel olarak uygun olmayan ve aşırı olumsuzluk içeren davranışlar, itaatsizlik, otorite figürlerine yönelmiş düşmanca tavırlar ve ardından gelen karşı koyma veya meydan okuma davranışlar, karşı gelme bozukluğunun belirgin özellikleri içerisinde değerlendirilir.⁵ Dikbaşlılık, yönlendirmelere direnç gösterme, uyumsuzluk, isteksizlik, yetişkin veya arkadaşları ile uzlaşmama şeklinde kendini gösteren olumsuz bu tutum ve karşı gelme davranışları, kasıtlı bir biçimde ve sürekli olarak sınırların zorlanması, görevlerin yerine getirilmemesi, tartışma, kavga ya da başkalarını suçlayarak kendini gösterir.³ Bu bozukluk genellikle ev ortamında gözlemlenir. Fakat daha şiddetli vakalarda birden çok yerde karşı gel-

me bozukluğu görülebilmektedir. Belirtilerin yaygınlığının bozukluğun şiddetinin bir göstergesi olarak kabul edildiği göz önüne alındığında, bireyin davranışlarının farklı yaşam alanlarında ve ilişki örüntülerinde incelenmesi oldukça önemlidir.⁴ Bu belirtilerin genellikle yetişkinler ve arkadaşları ile olan ilişkilerinde kendini göstermesi, bu durumu daha önemli kılmaktadır.³

Tablo 2.1 DSM 5 Karşı Gelme Bozukluğu için Tanı Kriterleri

- A.** Son altı ay içerisinde devam eden sinirli/huzursuz ruh hali, tartışmacı/karşı koyucu davranış veya kindar davranış örneklerinden dört veya daha fazlasının olması

Sinirli/huzursuz ruh hali

1. Sık sık hiddetlenme
2. Sık sık kolayca gücenme veya içerleme
3. Sık sık öfkelenme ve alınganlık

Tartışmacı/karşı koyucu davranışlar

1. Sık sık bir yetişkin veya otorite figürü ile tartışma
2. Sık sık etkin bir şekilde otorite figürünün isteklerine veya kurallarına uymayı reddetme veya karşı gelme
3. Sık sık kasıtlı olarak başkalarını kızdırma/huzursuz etme
4. Sık sık kendi yaptığı hatalar veya yanlış davranışlar için başkalarını suçlama

Kindarlık

- Son 6 ay içerisinde en az iki defa kindar veya intikamcı olma

Not: Bu davranışların devamlılığı ve sıklığı normal sınırdaki davranış semptomatik davranıştan ayır etmek için kullanılmalıdır. 5 yaşından küçük çocuklar için, aksi olmazsa, en az 6 ay boyunca çoğu günlerde davranış gerçekleşmelidir. Beş yaş ve üstü bireylerde, aksi olmazsa, en az 6 ay boyunca her hafta en az bir kez davranış gerçekleşmelidir. Bu frekans kriterleri semptomları tanımlamada minimal düzeyde sıklık olarak rehberlik etse de, diğer faktörler örneğin bireyin davranışlarının sıklığı ve şiddetinin, bireyin gelişim düzeyi, cinsiyet ve kültürü için normatif bir aralığın dışında olup olmadığı düşünülmelidir

- B.** Davranış bozukluğu bireydeki sıkıntı veya yakın çevresindeki sosyal bağlamdaki kişiler (örneğin, aile, akran grubu, iş arkadaşları) ile ilişkilidir veya işlevselliğin, sosyal, eğitsel, mesleki veya diğer önemli alanlarını da olumsuz etkilemektedir.

- C.** Davranışlar sadece psikotik, madde kullanımı, depresif ya da bipolar bozukluk sırasında meydana gelmez. Ayrıca, kriterler yıkıcı duygu disregülasyon bozukluğu (disruptive mood dysregulation disorder) için karşılanmaz.

Kaynak: American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed., American Psychiatric Publishing, Washington.

Kaynaklar

1. Loeber, R., Burke, J., & Pardini, D. A. (2009). Perspectives on oppositional defiant disorder, conduct disorder, and psychopathic features. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1-2), 133-142.
2. Steiner, H., & Rensing, L. (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with oppositional defiant disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 126-141.
3. American Psychiatry Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
4. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
5. Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2013). Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar. (Çev. Ed. M. Özeker), Ankara: Nobel Yayınları.
6. Boylan, K., Vaillancourt, T., Boyle, M., & Szatmari, P. (2007). Comorbidity of internalizing disorders in children with oppositional defiant disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16(8), 484-494.
7. Uslu E. (2011). *Karsıt Olma Karsıt Gelme Bozukluğunun Boylamsal Prevalansının Belirlenmesi*. Uzmanlık tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi.
8. Burke, J. D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: a review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1275-1293.
9. Martín, V., Granero, R., & Ezpeleta, L. (2014). Comorbidity of oppositional defiant disorder and anxiety disorders in preschoolers. *Psicothema*, 26(1), 27-32.
10. Kane, A. (2015). Oppositional Defiant Disorder Treatment. <http://addadhdadvances.com/ODD.html> 25.08.2015 tarihinde alınmıştır.
11. Greene, R. W., Biederman, J., Zerwas, S., Monuteaux, M. C., Goring, J. C., & Faraone, S. V. (2002). Psychiatric comorbidity, family dysfunction, and social impairment in referred youth with oppositional defiant disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159:1214-1224.
12. Slutske, W. S., Cronk, N. J., & Nabors-Oberg, R. E. (2003). Familial and genetic factors. *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment*, 137-162.
13. Bartol, C. R., & Bartol, A. M. (2008). *Introduction to forensic psychology: Research and application*. Los Angeles: Sage.
14. Voracek, M., & Loibl, L. M. (2007). Genetics of suicide: a systematic review of twin studies. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 119(15-16), 463-475.
15. Roy, A., Rylander, G., & Sarchiapone, M. (1997). Genetics of suicide. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 836(1), 135-157.
16. Roy, A., & Segal, N. L. (2001). Suicidal behavior in twins: a replication. *Journal of affective disorders*, 66(1), 71-74.
17. Miles, D. R., & Carey, G. (1997). Genetic and environmental architecture on human aggression. *Journal of personality and social psychology*, 72(1), 207.
18. van Goozen, S. H., Matthys, W., Cohen-Kettenis, P. T., Westenberg, H., & van Engeland, H. (1999). Plasma monoamine metabolites and aggression: two studies of normal and oppositional defiant disorder children. *European Neuropsychopharmacology*, 9(1), 141-147.
19. Alvarez, H. K., & Ollendick, T. H. (2007). Individual and psychosocial

- risk factors. In C. A. Essau (Ed.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors, and treatment* (pp. 97-116). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
20. Saudino, K. J. (2005). Behavioral genetics and child temperament. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 26(3), 214.
 21. Arslan, G. (2012). *Ortaöğretimde öğrenim gören ergenlerde görülen problem davranışların aile sorunları ve aile yapısı açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
 22. Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*, Gmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
 23. American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. (2009). *Oppositional Defiant Disorder: A Guide for Families*. American Academy of Child & Adolescent Psychiatry.
 24. Behan, J., & Carr, A. (2013). *Oppositional defiant disorder*. A. Carr (Ed.). *What works with children and adolescents?: a critical review of psychological interventions with children, adolescents and their families*. Florence, KY: Taylor & Francis/Routledge.
 25. Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2003). Treating conduct problems and strengthening social and emotional competence in young children The Dina Dinosaur Treatment Program. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11(3), 130-143.
 26. Bradley, M. C., & Mandell, D. (2005). Oppositional defiant disorder: A systematic review of evidence of intervention effectiveness. *Journal of Experimental Criminology*, 1(3), 343-365.
 27. Barnhill, G. P. (2005). Functional behavioral assessment in schools. *Intervention in school and clinic*, 40(3), 131-143.
 28. Çağlar, D. (1974). *Uyumsuz çocuklar ve eğitimi*. Ankara üniversitesi basımevi.
 29. Kazdin, A. E. (2010). Problem-solving skills training and parent management training for oppositional defiant disorder and conduct disorder. Evidence-based psychotherapies for children and adolescents, 211-226.
 30. Hall, P. S., & Hall, N. D. (2003). *Educating Oppositional and Defiant Children*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 North Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714 (ASCD Product No. 103053, \$21.95 ASCD members; \$25.95 nonmembers).
 31. Webster-Stratton, C., & Reid, M. J. (2010). *The Incredible Years Parents, Teachers and Children Training Series: A multifaceted treatment approach for young children with conduct problems*. Weisz J, Kazdin A, (Ed.). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford; pp. 194-210.
 32. Webster-Stratton, C., & Herman, K. C. (2010). Disseminating Incredible Years Series early-intervention programs: Integrating and sustaining services between school and home. *Psychology in the Schools*, 47(1), 36-54.
 33. Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years: Parent, Teacher, and Child Training Series (IYS)*. In *Preventing violence and related health-risking social behaviors in adolescents: An NIH State-of-the-Science Conference* (p. 73).
 34. Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. (2013) *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice-Hall.
 35. Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. C. (2013). *The incredible years basic parent training for portuguese preschoolers with AD/HD behaviors: Does it make a difference?* In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 42, No. 5, pp. 403-424). Springer US.
 36. Jones, K., Daley, D., Hutchings, J.,

- Bywater, T., & Eames, C. (2007). Efficacy of the Incredible Years Basic parent training programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD. *Child: care, health and development*, 33(6), 749-756.
37. Reid, M. J., Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (2003). Follow-up of children who received the Incredible Years intervention for oppositional-defiant disorder: Maintenance and prediction of 2-year outcome. *Behavior Therapy*, 34(4), 471-491.
38. Jones, K., Daley, D., Hutchings, J., Bywater, T., & Eames, C. (2008). Efficacy of the Incredible Years Programme as an early intervention for children with conduct problems and ADHD: long-term follow-up. *Child: care, health and development*, 34(3), 380-390.
39. Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years Parent, Teachers and Children's Series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169.

BÖLÜM 2

DAVRANIM BOZUKLUĞU

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

Günümüzde çocuk ve ergenler gerek ailede ve okulda gerekse toplumsal yaşamda birçok sorunla karşılaşmasına rağmen ihtiyaç duydukları psikolojik destek ve yardımı yeterli düzeyde alamamakta ve yetişkinlik dönemine ilişkin gelişim görevlerini de sağlıklı şekilde tamamlayamamaktadır. Burada özellikle duygusal ve davranışsal bozukluklar önemli bir sorun alanı olarak karşımıza çıkmakta; aileleri ve öğretmenleri en çok zorlayan problemlerin de başında gelmektedir. Yetişkinlerin (ebeveynler, öğretmenler, ruh sağlığı uzmanları gibi) davranım bozukluğu başta olmak üzere çocukluk/ergenlik dönemi duygusal ve davranışsal bozuklukların belirtilerini, nedenlerini ve müdahale yöntemlerini bilmesi; hem çocuklara yardımcı olmak hemde onların yaşadığı sorunu daha karmaşık hale getirmemek için yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Yetişkinlerin çocukların sorunlarının farkında olmaları, davranış değişikliği için uygun tedavi koşullarını oluşturmaları çocuk/ergen için hayati önem taşımaktadır.

Davranım Bozukluğu DSM-5'te "yıkıcı bozukluklar, dürtü denetimi ve davranım bozuklukları" başlığı altında yer almaktadır [1]. DB diğer çocukluk dönemi bozuklukları ile kıyaslandığında ***çocuğun davranışının insanlara ve çevresine en fazla olumsuz etkileriyle bilinen ve tanımlanan*** bir bozukluktur. DB genellikle okulda arkadaşlara, öğretmenlere ve okul kurallarına, ayrıca evde ebeveynlere, sosyal yaşamda akranlara ve yargı sistemine, yasalara, kurallara karşı gösterilen ve uygun olmayan dışsallaştırılmış davranışlardır [2]. Davranım bozukluğunun en temel belirtisi, ***başkalarının temel haklarına saldırının yanı sıra davranış kurallarının sürekli olarak uyulmaması, toplumsal norm ve kuralların sürekli ve tekrarlayıcı bir biçimde çiğnenmesi şeklindedir.***

Davranım bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde sıklıkla, insanlara ve hayvanlara yönelik saldırgan davranışlar, güvenliği tehdit eden, hırsızlık ve kuralların ciddi biçimde ihlal edilmesi gibi birçok davranış bozuklukları görülmektedir [3]. Aynı zamanda bu çocukların sosyal davranışları da bozulmuştur. Genel olarak davranış bozukluğu, açık ya da gizli saldırganlık, boyun eğmeme, fiziksel ve sözlü saldırganlık, sürekli tartışma eğilimi, intikam ve yıkıcılık gibi karakteristik özelliklerle kendini gösterir [4]. DB aynı zamanda madde kötüye kullanımı, serserilik, soygun ve cinayete doğru uzanan geniş bir yelpazede olumsuz davranışlarla seyreden oldukça ciddi sonuçlara yol açan bir sorundur [5].

Tablo 1. DSM-IV'e Göre Davranım Bozukluğunun Tanı Kriterleri

<p>A. Son 12 ay içinde, aşağıdaki kategorilerin herhangi birinden olmak üzere, 15 tanı ölçütünden en az üçünün varlığı ve en az bir tanı ölçütünün son altı ay içinde bulunması ile kendini gösteren, başkalarının temel haklarının ya da yaşına uygun başlıca toplumsal değerlerin ya da kuralların hiçe sayıldığı, yineleyici ve sürekli bir davranış örüntüsüdür.</p>
<p>1-İnsanlara ve hayvanlara karşı saldırganlık</p> <p>a. Sık sık başkalarına kabadayılık eder, gözdağı verir ya da başkalarının gözünü korkutur.</p> <p>b. Sık sık kavga, dövüş başlatır.</p> <p>c. Başkalarını ağır derecede yaralayabilecek bir gereç (örn; sopa, taş, kırık şişe, bıçak ve ateşli silah) kullanmıştır.</p> <p>d. İnsanlara karşı acımasız davranmıştır.</p> <p>e. Hayvanlara karşı acımasız davranmıştır.</p> <p>f. Kişinin gözü önünde çalmıştır (örn, sopayla soyma, kapkaççılık, zorla para alma, silahlı soygun).</p> <p>g. Birini cinsel etkinlikte bulunmaya zorlamıştır.</p>
<p>2- Eşyaları Kırıp Dökme</p> <p>h. Ağır zarar vermek amacıyla, bile bile yangın çıkarmıştır.</p> <p>i. Başkalarının eşyalarına bile bile zarar vermiştir.</p>
<p>3- Dolandırıcılık ya da Hırsızlık</p> <p>j. Başkalarının evine, yapısına ya da arabasına zorla girmiştir.</p> <p>k. Elde etmek, çıkar sağlamak ya da yükümlülüklerinden kaçınmak için sıklıkla yalan söyler (kazıklar)</p> <p>l. Başkaları görmeden, sıradan olmayan nesnelere çalmıştır (Örn; mağazalardan aşırımlar)</p>

Kaynaklar

1. Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Psikiyatride hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı -DSM-IV TR*. (Çev Ed., E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 2013.
2. Kring, A. M., Johnson, S.L., Davidson, G., & Neale, J. (2015). *Anormal Psikoloji* (Çev. Şahin, M.).12. Bas. Nobel Yayın ve Dağıtım. Ankara.
3. Arkan, B., & Üstün, B. (2009) Davranım Bozukluğu Olan Çocuklara Psikiyatrik Yaklaşımında Anne-Baba Eğitim Programları: İki Örnek Bağlamında Bir Değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 1(2) : 155-174.
4. Austin, V.L., & Sciarra, D.T. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Duyusal ve Davranışsal Bozukluklar. (Çev. Ed.: Özkes M). 1. Basım. Nobel Yayın. Ankara.
5. Butcher, J. N., Mineka, S., & Hooley, J.M. (2013). *Anormal Psikoloji: Temel Kavramlar*. (Çev. Okhan Gündüz). Kakanüs Psikoloji.
6. Copeland, W.E., Miller-Johnson, S., Keeler G., Angold, A., & Costello, E.J. (2007). Childhood Psychiatric Disorders and Young Adult Crime: A Prospective, Population-Based Study. *Am J Psychiatry*, 164, 1668-1675).
7. Loeber, R., Burke, J.D., Lahey, B.B., Zera, M., & Winters, A. (2000).Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, Part I. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, 1468-1482.
8. Loeber, R., & Keenan, K.(1994). The interaction between conduct disorder and its comorbid conditions: Effects of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14, 497-523.
9. Buydens-Branchey, L., Branchey, M.H., & Noumair, D. (1989). Age of alcoholism onset. I. Relationship to psychopathology. *Arch Gen Psychiatry*. Mar, 46(3), 225-30.
10. Drabick, D.A., Gadow, K.D., & Loney, J. (2007). Source-specific oppositional defiant disorder: comorbidity and risk factors in referred elementary school-boys. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. Jan, 46(1), 92-101.
11. Öztürk, O., & Uluşahin, A. (2008). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları-II* (11.basım). Nobel Tıp Kitapevleri. Ankara.
12. Taylor, A., & Kim-Cohen, J. (2007). Meta-analysis of gene-environment interactions in developmental psychopathology. *Dev Psychopathol*. Fall, 19(4), 1029-1037.
13. Edelbrock, C., Rende, R., Plomin, R., Thompson, L.A. (1995). A twin study of competence and problem behavior in childhood and early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 36, 775-785.
14. Davidson, R.J., Putnam, K.M., & Larson, C.L. (2000). Dysfunction in the neural circuitry of emotion regulation: a possible prelude to violence. *Science*. 289, 591-594.
15. Unis, A.S, Cook, E.H., Vincent, J.G., Gjerde. D.K, Perry, B.D., Mason, C., & Mitchell, J. (1997). Platelet serotonin measures in adolescents with conduct disorder. *Biol Psychiatry*; 42, 553-559.
16. Ercan, E.S. (2008) Davranım Bozukluğu. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı. (Editörler: Çuhadaroğlu F. , Coşkun A. , İşeri, E. , Miral, S. , Motavalli, N. , Pehlivan Türk, B. , Türkbay, T. , Uslu, R. ve Ünal F.) Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları: 3. Ankara.
17. Özbaran, B., & Aydın, C. (2007). *Davranım Bozukluğu: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (Ed: Aysev, A ve Taner, Y. I). İstanbul. 433- 440.
18. Kaplan, H.I., & Sadock, B.J. (2004). *Klinik Psikiyatri*. (Çev: Abay, E.). Nobel Tıp Kitapevleri. İstanbul. 292-293.
19. Moffit, T.E., & Silva, P.A. (1988) Neuropsychological deficit and self-re-

- ported delinquency in an unselected birth control cohort. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27.
20. Nigg, J.T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 395-422.
 21. Maguin, E., Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Hill, K., Abbott, R., & Herrenkohl, T. (1995). *Risk Faktors measured at th ages for violence at age 17-18*. Paper presented at the American Society of Criminology, November, Boston, MA.
 22. Burke, J.D., Loeber, R., & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41, 1275-1293.
 23. Cimbora, D.M., & McIntosh, D.N. (2003). Emotional responses to antisocial acts in adolescent males with conduct disorder: a link to affective morality. *J Clin Child Adolesc Psychol*. Jun, 32(2), 296-301.
 24. Kazdin, A. E. (1995). Child, parents and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 271-281.
 25. Kazdin, A.E. (2005). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and anti-social behavior in children and adolescents*. New York: Oxford University Press.
 26. Mash, E.J., & Wolfe, D.A. (2005). *Abnormal child psychology* (3. Ed). Belmont, CA: Wadsworth.
 27. Frick, P.J., Lahey, B.B., & Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., Christ, M.A.G., & Hanson, K. (1992). Familial risk factors to oppositional defiant disorders and conduct disorder: Parental psychopathology and maternal parenting. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1), 49- 55.
 28. Webster-Stratton, C. (1985). Comparison of abusive and nonabusive families with conduct-disordered children. *Am J Orthopsychiatry*, 55, 59-69.
 29. Webster-Stratton, C., Reid, J.M., & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 30,283-302.
 30. Rutter, M., Quinton, D. (1984). Parental psychiatric disorder: effects on children. *Psychol Med*. Nov, 14(4), 853-80. Sanders, M.R., & Woolley, M.L. (2005). The relationship between maternal self-efficacy and parenting practices: implications for parent training. *Child Care Health Dev*. 31, 65-73.
 31. Kılıç, B.G., & Şener, Ş. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda karşıt olma-karşı gelme bozukluğu/davranış bozukluğu eş hastalanımında aile işlevleri ve psikososyal değişkenlerin karşılaştırılması. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 16, 21-28.
 32. Savi, F. (2008). *12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları İle Aile İşlevleri ve Ana Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
 33. Savi Çakar, F. (2013). Behaviour Problems and Social Support Which Children Perceived from the Different Sources. *International Education Research*. 1(2), 50-64.
 34. Shelton, K.H., & Harold, G.T. (2008). Interparental conflict, negative parenting, and children's adjustment: bridging links between parents' depression and children's psychological distress. *J Fam Psychol*. Oct, 22(5), 712-24.
 35. Güven, E. (2013). *Çocuğun Davranış Sorunları İle Algıladığı Anne Baba Çatışması Arasındaki İlişkiler: Duygu Sosyalleştiriminin Aracı Rolü*. Yayın-

- lanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
36. Snyder, J., Schrepferman, L., McEachern, A., Barner, S., Johnson, K., & Provines, J. (2008). Peer Deviancy Training and Peer Coercion: Dual Processes Associated With Early-Onset Conduct Problems. *Child Development*, 2(79), 252-268.
 37. Lahey, B.B. Loeber, R., Quay, H.C. (1998). Validity of the DSM-IV subtypes of conduct disorder based on age of onset. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 435-442.
 38. Abalı, O., Onur, M., Gürkan, K., Çelik, Ö., & Tüzün, Ü.D. (2006). İlköğretim Çağı Çocuklarındaki Davranım Bozukluğu Semptomlarının Sosyodemografik Verilere Göre Değerlendirilmesi. *Düşünen Adam Dergisi*, 19 (1), 14-19.
 39. Zoccolillo, M. (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 65-78.
 40. Bardone, A., Moffitt, T., Caspi, A., Dickson, N., & Silva, P. (1996). Adult mental health and social outcomes of adolescent girls with depression and conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 8, 811-829
 41. Canat, S. (1999). *Adolesans dönemi Uyum ve davranış sorunları*. Ben Hasta değilim. (Ed. Ekşi, A.). Nobel Tıp Kitabevleri. İstanbul. 155-168.
 42. Özden, A., & Canat, S. (1996). Davranım Bozukluğunda Tanı ve Etiyoloji: bir gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 1(1), 40-50.
 43. Borduin, C.M., Mann, B.J., Cone, L.T., Henggeler, S. W., Fucci, B. R., Blaske, D. M., & Willams, R.A. (1995). Multisystemic treatment of serious juvenile offenders: Long-term preventing of criminality and violence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 569-578.
 44. Davison, G.C., & Neale, J.M. (2004). *Anormal Psikolojisi*. (Çev: İ. Dağ. Ankara: Türk Psikoloji Dergisi). Orijinal basım tarihi: 1998.
 45. Lochman, J.E., Powell, N.R., Jackson, M.F., & Czopp, W. (2006). *Cognitive-behavioral psychotherapy for conduct disorder: The Coping Power program*. In W.M. Nelson, III, A.J. Finch, Jr. & K.J. Hart (Eds.), *Conduct disorders: A practitioner's guide to comperative treatments* (pp. 177-215). New York: Springer.
 46. Freindler, E. L., & Ecton, R. B. (1986). *Adolescent anger control: Cognitive-behavioral techniques*. New York: Pergamon, 163 pp., 14.95
 47. Walker, H. M. (1995). *The acting out-child: Coping with classroom disruption* (2nd ed.). Longmont, CO: Sopris West.
 48. Corey, G. (2008). *Theory and Practice Of Counseling and Psychotherapy*. New York: Brooks/Cole Publishing Company.
 49. Çivitçi, A., Türküm, A.S., Duy, B., & Hamamcı, Z. (2014). *Okullarda Akılcı-Duygusal Davranış Terapisine Dayalı Uygulamalar: Kavramlar, Teknikler ve Örnek Etkinlikler*. Pegem. Ankara.
 50. Feather, N. T. (1985). Masculinity, femininity, self-esteem and subclinical depression. *Sex Roles*, 12(5). 491-500.

BÖLÜM 3

ALİŞKANLIK BOZUKLUKLARI

Öğr. Gör. Habibe ÇALIŞKAN YÜKSEL

Giriş

*Alışkanlıkların zincirleri, önce duyulmayacak kadar hafif,
sonra kırılmayacak kadar güçlü olurlar.*

Benjamin Disraeli

Çocuklar her yeni gelişim dönemine geçtiklerinde birtakım yeni beceriler kazanırlar. Çocuğun edindiği her yeni beceri, çözülmesi gereken sorunu da beraberinde getirir. Gelişim basamaklarında karşılaşılan sorunlar olağan ve geçicidir, fakat çocuk bu dönemlerinde anne baba ve çevresindekilerin yanlış tutumlarıyla veya sorunlarını çözerken engellemelerle karşılaşır, dönemsel diye nitelenen bu sorunların çözümü yeni gelişim dönemlerine ve çocuğun ileriki yaşlarına ertelenir. Bunlara tepki olarak çocukta duygusal düzeyde bozukluklar görülebilir ve olağan sorunlar büyür.¹Bu bozukluklar arasında en yoğun karşılaşılanlardan biri de alışkanlık bozukluklarıdır.

Alışkanlık bozuklukları, çocuklarda ve ergenlerde sıklıkla görülen, çoğu fizyolojik düzeyde sayılabilecek uyum güçlüklerinin süregelmesi ve olumsuz birer alışkanlık halinde yerleşmesi şeklinde tanımlanır.² Alışkanlıklar devamlı olarak tekrarlanan davranışlardır. Bunların çoğu dört yaş civarında kendiliğinden ortadan kalkar, ancak kimi alışkanlıklar daha uzun süre devam edebilir.³

Alışkanlık Bozukluklarının Nedenleri

Alışkanlık bozukluklarının nedenleri ile ilgili yapılan birçok araştırma mevcuttur. Bunlardan biri, istenmeyen alışkanlıkların sinirsel gerilmelere yol açarak içgü-

düsel uyarıları tatmin etmekte olduğudur. Örneğin; oburluk açlığı gidererek doyma hazzını, idrar ve kaka boşaltmaları cinsel hazzı tattırmakta, tırnak yeme, parmak emme ve tik alışkanlıkları da; dikkat çekme, kabul görme, tepkide bulunma gibi sosyal gereksinimleri tatmin etmektedir. Diğer bir faktör, bozuk alışkanlıkların öğrenildiği, ama sistematik yolla değil, rastgele öğrenildiği yönündedir. Model alarak öğrenme, bu tür öğrenmenin başında gelmektedir. Bir başka görüşte ise, kötü alışkanlıkları, anlaşmazlıkların, yani anne-baba-çocuk çatışmalarının oluşturduğu sonucuna varılmıştır.⁴



Sonuç olarak, alışkanlık bozukluklarının kesin nedeni konusunda ortak görüş oluşmamıştır. Eğer çocukta organik bir bozukluk yoksa var olan alışkanlık bozukluğu, büyük bir olasılıkla yukarıda sıralanan nedenlerin birleşiminden oluşmaktadır.

Hemen hemen bütün çocuklar normal gelişim basamaklarında zaman zaman çeşitli olumsuz alışkanlıklar gösterirler. Çocuğun davranışları gerek kendisi gerekse çevresi için yararlı, uygun ve olumlu amaca yönelik ise çocuk uyumludur. Eğer bunlarda aksaklık, bozukluk ortaya çıkarsa çocukta uyumsuzluk oluşmaktadır. Ama çocuğun gösterdiği bazı alışkanlık örneklerine bakarak onu bozukluk olarak nitelendirmek yanlış olur.^{5,6}

Bir alışkanlığın bozukluk olarak değerlendirilmesinde; davranışın yaşa uygunluğu, yoğunluğu, sürekliliği ve cinsel rol beklentisi gibi noktaların dikkate alınması gerekir.^{7,8,9}

Yaşa Uygunluk: Her gelişim döneminin kendine özgü davranışları vardır. Bu nedenle çocuğun içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerinin iyi bilinip, doğru değerlendirilmesi gerekir. Gözlemediğimiz belirtiler, belli bir gelişim döneminde, sıklıkla görülen geçici bir durum olabilir. Örneğin; 4-5 yaşına kadar çocukların gece altını ıslatmaları olağandır. Bunun gibi parmak emme alışkanlığı da 3-4 yaşına kadar normal kabul edilebilen bir davranıştır.

Yoğunluk: Bir davranışın bozukluk olarak kabul edilmesindeki ikinci ölçüt yoğunluktur. Alışkanlık bozukluğu sayılabilecek davranışların çocuğun kendisi kadar çevreye de zarar vermesi durumu değerlendirilmelidir. Örneğin, okul çağında her gece yatağını ıslatma, bir sorun olarak ele alınabilir.

Süreklilik: Çocuğun belirli bir alışkanlığı ısrarlı bir biçimde ve uzun zaman devam ettirmesi durumudur. Çeşitli dış etkenlere bağlı olarak ortaya çıkıp bir süre sonra yok olan belirtilerle süreklilik gösteren bir belirti aynı kabul edilemez. Örne-

Kaynaklar

1. Sargın, N. (2001). Çocuklarda Ruh Sağlığı. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
2. Aydoğmuş, K. (1994). *Ana-Baba Okulu: Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
3. Bakırcıoğlu, R. (2002). *Çocuk Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
4. Baran, G. (1989). *On Yaş Çocuklarında Davranış Bozuklukları ile Benlik Kavramının Gelişimi Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
5. Eripek, S. (1982). Kuramsal Açından Çocuklardaki Problem Davranışların Nedenleri ve Bir Sınıflandırma. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 35-46.
6. Hakbilen, N. (1984). *İkokuç çağı Çocuklarının Okul Başarılarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
7. Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk Ruh Sağlığı* (Otuzuncu Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
8. Arı, B.M. (1986). *Çocukluk Döneminde Uyum Bozuklukları*. Şule Bilir (Ed). *Özürü Çocuklar ve Eğitimleri* (s. 52-60). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
9. Eratay, E. (2011). Okul Öncesi Çocuklarında Davranış Problemleri. *E-Journal of New World Science Academy (NWSA)*, 6(3), 2347-2362.
10. Gimpel, G. A. & Holland, M. L. (2003). *Emotional and Behavioral Problems of Young Children: Effective Interventions*. New York: Guilford Press.
11. Poyraz, H. & Özyürek, A. (2005). Okulöncesi 5-6 Yaş Çocukların Problem Davranışları ve Ebeveynlerin Disiplin Yöntemlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 83-97.
12. Oswald, D.P. (2001). Child Strengthis And The Level Of Care For Children With Emotional And Behavioral Disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 192-200.
13. Rushton, H. G. (1995). Wetting and Functional Voiding Disorders. *The Urologic Clinics of North America*, 22(1), 75-93.
14. Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El kitabı (DSM-V- TR)*. Ertuğrul Köroğlu (Çev. Ed.) (5. Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
15. Norgaard, J. P., Van Gool, J. D., Hjalmas, K., Djurhuus, J. C., & Hellström, A. L. (1998). Standardization and Definitions İn Lower Urinary Tract Dysfunction İn Children. *British Journal of Urology*, 81(s3), 1-16.
16. Yeung, C. K., Sreedhar, B. I. J. I., Sihoe, J. D., Sit, F. K., & Lau, J. (2006). Differences in Characteristics Of Nocturnal Enuresis Between Children And Adolescents: A Critical Appraisal From A Large Epidemiological Study. *BJU international*, 97(5), 1069-1073.
17. Akman, R. Y., Çam, H. K., Şenel, F., & Erol, A. (2001). Düzce'de İlkokuç Çağı Çocuklarda Enürezis Noktürna Prevalansı. *Türk Üroloji Dergisi*, 27(2), 179-183.
18. Ergüven, M., Çelik, Y., Deveci, M., & Yıldız, N. (2004). Primer Enürezis Noktürnada Etiyolojik Risk Faktörleri: Orijinal Araştırma. *Türk Pediatri Arşivi*, 39 (2), 83-7.
19. Bozlu, M., Çayan, S., Doruk, E., Canpolat, B. & Akbay, E. (2002). Çocukluk Çağı ve Adolesan Yaş Grubunda Noktürnal ve Diurnal Enürezis Epidemiyolojisi. *Türk Üroloji Dergisi*, 28 (1), 70- 75.
20. Kefi, A. & Tekgül, S. (2006). Noktürnal Enürezis. *Türk Üroloji Dergisi*, 32(1), 99-105.

21. Hvistendahl, G. M., Kamperis, K., Rawashdeh, Y. F., Rittig, S., & Djurhus, J. C. (2004). The Effect Of Alarm Treatment On The Functional Bladder Capacity İn Children With Monosymptomatic Nocturnal Enuresis. *The Journal Urology of*, 171(6), 2611-2614.
22. Taneli, C., Ertan, P., Taneli, F., Genç, A., Günsar, C., Sencan, A. & Onag, A. (2004). Effect Of Alarm Treatment On Bladder Storage Capacities İn Monosymptomatic Nocturnal Enuresis. *Scandinavian Journal Of Urology And Nephrology*, 38(3), 207-210.
23. Felt, B., Wise, C. G., Olson, A., Kochhar, P., Marcus, S. & Coran, A. (1999). Guideline For The Management Of Pediatric İdiopathic Constipation And Soiling. *Archives Of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153(4), 380-385.
24. Erkan, T. & T. Tümay, G. (2001). Kabızlık Dramatik Bir Olay mıdır? *Türk Pediatristi Arşivi*, 36, 186-191.
25. Procter, E., & Loader, P. (2003). A 6-Year Follow-Up Study Of Chronic Constipation And Soiling İn A Specialist Paediatric Service. *Child: Care, Health And Development*, 29(2), 103-109.
26. Özen, H. (1997). Enkoprezis. Ro-CODEC: Çocuklarda Kronik Hastalıkların Sıklığı Tarama Çalışması (Roche). Ankara: *Medi G-Raphics (HYB)*, 53-5.
27. Demir, T., Yavuz, M., Doğangün, B., Bolat, N., Kadak, T., Karaçetin, G. & Kayaalp, L. (2012). Behavioral Problems Of Encopretic Children And Their Familial Characteristics. *Turkish Archives Of Pediatrics*, 47, 33-37.
28. Candy, D. C. A. & Edwards, D. (2003). The Management Of Chronic Constipation. *Current Paediatrics*, 13(2), 101-106.
29. Foreman, D. M. & Thambirajah, M.S. (1996). Conduct Disorder, Enuresis And Specific Developmental Delays İn Two Types Of Encopresis: A Case-Note Study Of 63 Boys. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5(1), 33-37.
30. Özdemir, D. F., İşeri, E., Gökçe, E., Demiroğulları, B., Koçkar, A. İ., Bağbanacı, B. & Dalgıç, B. (2005). Enkoprezisi Olan Çocukların Tedavisinde Davranışçı Terapi ve İlaç Tedavisinin Etkinliklerinin Karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12 (3), 121-129.
31. Loening-Baucke, V. (2004). Functional Fecal Retention With Encopresis İn Childhood. *Journal Of Pediatric Gastroenterology And Nutrition*, 38(1), 79-84.
32. Navarro, J. & Faure, C. (1995). *Clinique. In: La constipation chez l'enfant*. Navarro J, Faure C (eds). Laboratoires Zyma. (s. 17-22).
33. Rasquin-Weber, A., Hyman, P. E., Cucchiara, S., Fleisher, D. R., Hyams, J. S., Milla, P. J. & Staiano, A. (1999). Childhood Functional Gastrointestinal Disorders. *Gut*, 45(2), 1160-1168.
34. Stark, J. L., Spirito, A., Lewis, A. V. & Hart, K. J. (1990). Encopresis: Behavioural Parameters Associated With Children Who Fail Medical Management. *Child Psychiatry Human Development*, 20, 169-179.
35. Goulet, O. (1999). Management Of Chronic Constipation İn The İnfant. *Archives De Pediatrie: Organe Officiel De La Societe Francaise De Pediatrie*, 6(11), 1224-1230.
36. Cebiroğlu, R. (1982). *Çocuk Akıl Sağlığı ve Hastalıkları* (On yedinci baskı). İstanbul: Sanal Matbaacılık.
37. Öztürk, O. (1997). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
38. Azrin, N. H., Nunn, R. G. & Frantz, S.E. (1980). Habit reversal vs. negative practice treatment of nailbiting. *Behaviour research and therapy*, 18(4), 281-285.
39. Ellingson, S. A., Miltenberger, R. G., Stricker, J. M., Garlinghouse, M. A., Roberts, J., Galensky, T. L. & Rapp, J.T. (2000). Analysis And Treatment Of Fin-

- ger Sucking. *Journal Of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 41-52.
40. Johnson, E. D. & Larson, B. E. (1992). Thumb-Sucking: Literature Review. *ASDC Journal Of Dentistry For Children*, 60(4), 385-391.
41. Çağlar, D. (1981). *Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi*. Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fak. Yay, (s.103).
42. Razon, N. (1987). *Okul Öncesi Çocukta Sık Rastlanan Uyum Ve Davranış Sorunlarından Bazıları ve Anaokulunda Çözüm Önerileri*. Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. İstanbul: Ya-Pa Sanayi Ltd. Şti. (S 73-85).
43. Bayındır, F. & Güladağ Ü. (2002). Bruksizm ve Tedavi Yaklaşımları. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 12(1), 65-70.
44. Clark, G. T. & Ram, S. (2007). Four Oral Motor Disorders: Bruxism, Dystonia, Dyskinesia And Drug-Induced Dystonic Extrapyrimal Reactions. *Dental Clinics Of North America*, 51(1), 225-243.
45. Winocur, E., Hermesh, H., Littner, D., Shiloh, R., Peleg, L. Eli, I. (2007). Signs of Bruxism and Temporomandibular Disorders Among Psychiatric Patients. *Oral Surg Oral Med Oral Pathol Oral Radiol Endod*, 103, 60-63.
46. Lavigne, G. J., Rompre, P. H. & Montplaisir, J. Y. (1996). Sleep Bruxism: Validity Of Clinical Research Diagnostic Criteria In A Controlled Polysomnographic Study. *Journal Of Dental Research*, 75(1), 546-552.
47. Bader, G. & Lavigne, G. (2000). Sleep Bruxism; An Overview Of An Oromandibular Sleep Movement Disorder: Review Article. *Sleep Medicine Reviews*, 4(1), 27-43.
48. Kavaklı, Y. (2006). *Polisomnografi ile Teşhis Edilen Uyku Bruksizimli Hastaların Tedavisinde İki Farklı Aparentin Etkinliğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
49. Wills, L. & Garcia, J. (2002). Parasomnias: Epidemiology And Management. *CNS Drugs*, 16(12), 803-810.
50. Gloras, A.G. (1994). Incidence Of Diurnal And Nocturnal Bruxism, *J Prosthet Dent*, 45, 546-549.
51. Kieser, J. A., & Groeneveld, H. T. (1998). Relationship Between Juvenile Bruxing And Craniomandibular Dysfunction. *Journal Of Oral Rehabilitation*, 25(9), 662-665.
52. Laberge, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F. & Montplaisir, J. (2000). Development Of Parasomnias From Childhood To Early Adolescence. *Pediatrics*, 106(1), 67-74.
53. Hublin, C., Kaprio, J., Partinen, M. & Koskenvuo, M. (1998). Sleep Bruxism Based On Self-Report In A Nationwide Twin Cohort. *Journal Of Sleep Research*, 7(1), 61-67.
54. Saraçoğlu, A., Veznedaroğlu, B., Cura, C. & Akdeniz, F. (2001). Bruksizmin Tedavisinde Amitriptilinin Etkinliği. *Ege Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 22, 43-48.
55. Ekici, F. (2011). *Bruksizm ve Aleksitimi*. (Bitirme Tezi). Ege Üniversitesi/Diş Hekimliği Fakültesi, İzmir.
56. Arman, A. R. (2008). Tik Bozuklukları: In Çuhadaroğlu F, Pehlivan Türk B, Ünal F, Uslu R, Işeri E, Türkbay T, Coşkun A, Miral S, Motavalli N. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği, (s 513-523).
57. Kurt, V. (2011). *Tik Bozukluğu Bulunan Çocuk ve Ergenlerin Sosyodemografik Özellikleri ve Eşlik eden Bozukluklar*. (Uzmanlık Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Tıp Fakültesi/Çocuk-Ergen Ruh Sağlığı Hastalıkları Anabilim Dalı, Trabzon.
58. Özge, A., Toros, F., Çömelekoğlu, Ü., Kaleağası, H. & Çağdaş, Ö. (2009). Tik

- Bozukluğu Olan Çocukların Klinik Olarak Değerlendirilmesinde Sayısal Eeg Analizinin Yeri. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(2), 14-19.
59. Eddy, C. M., Cavanna, A. E., Gulisano, M., Agodi, A., Barchitta, M., Cali, P. & Rizzo, R. (2011). Clinical Correlates Of Quality Of Life İn Tourette Syndrome. *Movement Disorders*, 26(4), 735-738.
60. Gadow, K. D., Nolan, E. E., Sprafkin, J. & Schwartz, J. (2002). Tics And Psychiatric Comorbidity İn Children And Adolescents. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 44(5), 330-338.
61. Mukaddes, N. M. (2000). *Tik Bozuklukları*. Polvan Ö (Ed). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri. (s 152-157).
62. Özbaş, D. (2013). *Adölesan Grubu Öğrencilerde Tik Belirtileri ve Ruhsal Durum Değerlendirmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
63. Yazgan, Y. & Rodopman Arman, A. (1198). *Tik Bozuklukları* (İkinci Basım). Editörler: Güleç C, Koroğlu E. Psikiyatri Temel Kitabı (s 1149-1157).
64. Keskin, S. (2001). Gilles de la Tourette Sendromlu İki Erkek Kardeş: Kronik Tikler. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 14(3), 175-178.
65. Kapçı, E. G. & Sukhodolsky, D. (2013). Alışkanlığı Tersine Çevirme Eğitiminin Tourette Sendromundaki Tiklerin Tedavisinde Uygulanması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 167-73.
66. Scharf, J. M., Miller, L. L., Mathews, C. A. & Ben-Shlomo, Y. (2012). Prevalence Of Tourette Syndrome And Chronic Tics İn The Population-Based Avon Longitudinal Study Of Parents And Children Cohort. *Journal Of The American Academy Of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(2), 192-201.
67. Baysal, B. (1996). Tik Bozuklukları. *Katkı Pediatri Dergisi*, 17(5), 812-816.
68. Semerci, B. (1999). Çocuk ve Adölesanda Tik Bozuklukları. Ekşi A. (Ed). *Ben Hasta Değilim/Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri (320-323).
69. Galvez-Jimenez, N. (2012). Tics And Tourette Syndrome: An Adult Perspective. *Cleveland Clinic Journal Of Medicine*, 79(2), 35-S39.
70. McMahon, W. M., Carter, A. S., Fredine, N. & Pauls, D. L. (2003). Children At Familial Risk For Tourette's Disorder: Child And Parent Diagnoses. *American Journal Of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 121(1), 105-111.
71. Tural-Hesapçioğlu, S. (2012). Çocuk ve Ergenlerde Tik Bozuklukları: Klinik ve Etiyolojik Bir Bakış. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25, 358-367.
72. Kılıç, A. (2009). *Gelişim Dönemleri ve Ergenlerde Ruhsal Sorunlar*. (Davranış Bilimleri Lisans Tezi). Newport International University, İstanbul.
73. Öztürk, O. (1994). *Ruh Sağlığı Bozuklukları* (Beşinci Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği (s 441-443)
74. Tural-Hesapçioğlu, S., Tural, M. K. Kandil, S. (2013). Kronik Tik Bozukluklarında Sosyodemografik, Klinik Özellikler ve Risk Etmenleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24, 1-10.
75. Aksoy, S., İnal, Ö. & Kulak-Kayıkçı, M. E. (2010). Kekeme Çocuklarda Duyu Bütünlüğünün Değerlendirilmesi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 21(3), 117-124.
76. Kent, R. D. (2000). Research On Speech Motor Control And İts Disorders: A Review And Prospective. *Journal Of Communication Disorders*, 33(5), 391-428.
77. Lawrence, M. & Barclay, D. M. (1998). Stuttering: A Brief Review. *American Family Physician*, 57, 2175-2180.
78. Rafuse, J. (1994). Early İntervention, İntensive Therapy Can Help People

- Who Stutter. *CMAJ: Canadian Medical Association Journal*, 150(5), 754-755.
79. İnceer, B. & Kocadere, M. (1999). *Kekelemelik ve Kekelemek Üzerine*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
80. Öztürk, M. O. (2002). *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* (Sekizinci Baskı). Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.
81. Cooper, E. B. (1993). Red herrings, dead horses, straw men, and blind alleys: Escaping the stuttering conundrum. *Journal of Fluency Disorders*, 18(4), 375-387.
82. Avcı, A., Uğuz, Ş. Toros, F. (2002). Çocuklarda Kekelemelik: Karşılaştırmalı Bir İzleme Çalışması. *Klinik Psikiyatri*, 5, 16-21.
83. Özgür, İ. (2003). *Konuşma Bozukluğu ve Sağıaltımı*. Adana: Nobel Kitabevi.
84. Kınalı-Madanoğlu, G. (2005). *Kekeleme Çocuklar İçin Bir Tarama Çalışması ve Kekelemikle Baş Etme Konusunda Hazırlanmış Bir Programın Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
85. Dumanoglu, A. (2006). *Kekemelerde Yaygın Kekelemelik Tutumlarının Kaygı ve Depresyon Düzeyleri Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
86. Karacan, E. (2000). Çocuklarda Kekelemelik ve Diğer İletişim Bozuklukları. *Psikiyatri Dünyası*, 4, 18-21.
87. Özyürek, M. (1984). Kekelemeliğin Önlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(1), 127-141.
88. World Health Organization. (1992). *The ICD-10 Classification Of Mental And Behavioural Disorders*. Clinical Descriptions And Diagnostic Guidelines. Geneva, WHO.
89. Durukan, İ., Cöngöloğlu, M. A. & Türkbay, T. (2011). İki Trikotilomani Olgusu ve Fluoksetinle Tedavisi. *Anatol J Clin Investig*, 5(1), 48-51.
90. Stanley, M. A., Breckenridge, J. K., Swann, A. C., Freeman, B. & Reich, L. (1997). Fluvoxamine Treatment Of Trichotillomania. *Journal Of Clinical Psychopharmacology*, 17(4), 278-283.
91. Grant, J. E. & Odlaug, B. L. (2008). Clinical Characteristics Of Trichotillomania With Trichophagia. *Comprehensive Psychiatry*, 49(6), 579-584.
92. Annagür, B. B. (2010). Saçlarının Döküldüğüne İnanan Bir Trikotilomani Olgusu. *Selçuk Tıp Dergisi*, 26(1), 29-31.
93. Keser, V., Tükel, R. & Karalı, N. (1999). Trikotilomanide Klinik Özellikler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1, 26-33.
94. Şenol, S. Karacan, E. (1997). Onbeş Trikotilomani Olgusunun Nedenler, Eşlik Eden Bozukluklar ve Tedavi Yönünden Değerlendirilmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 4(2), 84-91.
95. Konkan, R., Şenormancı, Ö. & Sungur, M. Z. (2011). Trikotilomani: Tanı, Farmakoterapi ve Kognitif Davranışçı Terapisi. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(3), 268-77.
96. Walsh, K. H. & McDougale, C. J. (2001). Trichotillomania. *American Journal Of Clinical Dermatology*, 2(5), 327-333.
97. Keser, V., Tükel, R., Karalı, N., Çalikuşu, C. Özpuat-Olgun, T. (1999). Trikotilomanide Klinik Özellikler. *Klinik Psikiyatri*, 1, 26-33.
98. Van Minnen, A., Hoogduin, K. A., Keijsers, G. P., Hellenbrand, I. & Hendriks, G. J. (2003). Treatment Of Trichotillomania With Behavioral Therapy Or Fluoxetine: A Randomized, Waiting-List Controlled Study. *Archives Of General Psychiatry*, 60(5), 517-522.
99. Toker, D. E. & Hocaoglu, Ç. (2009). Yeme Bozuklukları ve Aile Yapısı: Bir Gözden Geçirme. *Düşünen Adam*, 22(1-4), 36-42.

100. Ünalın, D., Öztıp, D. B., Elmalı, F., Öztürk, A., Konak, D., Pırlak, B. & Güneş, D. (2009). Bir Grup Sağlık Yüksekokulu Öğrencisinin Yeme Tutumları İle Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Arasındaki İlişki. İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 16(2,) 75-81.
101. Cankat, S. (1997) Anoreksiya Nervoza Etiyopatogenezi. F Çuhadaroğlu (Ed). *Ergenlik Döneminde Beslenme ve Yeme Bozuklukları*. Ankara: Çocuk Ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları (S.39-41).
102. Hantaş, Y., Maner, F., Erkıran, M., Turan, F. & Gökalt, P. (2003). Alkol-Madde Kullanım Bozukluğu Olan Kadınlarda Yeme Özellikleri ve Yeme Bozuklukları Taraması. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 16, 24-27.
103. Aksayan, S. & Gözüm, S. (1998). Olumlu Sağlık Davranışlarının Başlatılması ve Sürdürülmesinde Öz-etkililik Algısının Önemi. *C.Ü. Hemsirelik Yüksekokul Dergisi*, 2(1), 35-42.
104. Kadioğlu, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinde Yeme Bozuklukları ve Öz-Etkililik. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
105. Lowe, B., Zipfel, S., Buchholz, C., Dupont, Y., Reas, D. L. & Herzog, W. (2001). Long-Term Outcome Of Anorexia Nervosa İn A Prospective 21-Year Follow-Up Study. *Psychological Medicine*, 31(5), 881-890.
106. Oral, N. (2006). *Yeme Tutum Bozukluğu İle Kişilerarası Şemalar, Bağlanma Stilleri, Kişilerarası İlişki Tarzları ve Öfke Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
107. APA (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5)*. Washington D.C., American Psychiatric Association.
108. Tokgöz, P., Ertem, M., Çelik, F., Gökçe, S., Soka, G. & Hatunoğlu R. (1995). Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıklarının Saptanmasına İlişkin bir Araştırma. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, 24(2), 229-238.
109. Yılmaz, B. (2007). *Ankara Üniversitesindeki Öğrencilerin Beslenme Durumları, Fiziksel Aktiviteleri ve Beden Kitle İndeksleri Kan Lipidleri Arasındaki İlişkiler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
110. Aslantaş-Ertekin, B. (2010). *Yeme Bozukluğu Hastalarında Aile Ortamının ve Aile İşlevlerinin Değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi/İstanbul Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı. İstanbul.
111. Celikel, F. C., Cumurcu, B. E., Koc, M., Etikan, I. & Yucel, B. (2008). Psychologic Correlates Of Eating Attitudes İn Turkish Female College Students. *Comprehensive Psychiatry*, 49(2), 188-194.
112. Gürdal, A. (1999). Yeme Bozuklukları ve Tedavisi. *Klinik Psikiyatri Bülteni*, 9, 21-27.
113. Siyez, D. (2010). Yeme Bozukluğu Olan Çocuklar ve Ergenler Etiyolojisi İle İlgili Çalışmalar, Müdahale, Değerlendirme Ve Tedavi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 21-27.
114. Treasure, J., Claudino, A. M. & Zucker, N. (2010). Eating Disorders. *Lancet*, 375, 583-593.
115. Kaya, N. & Cilli, A. S. (1997). Anoreksiya nervoza. *Genel Tıp Dergisi*, 7(2), 107-110.
116. Perçinel, İ., Yazıcı, K. U., Bilaç, Ö., Köse, S. & Özbaran, B. (2015). Anoreksiya Nervozalı Çocuk ve Ergenlerde Sosyal Biliş. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 178-189.
117. Kabakçı, E. & Demir, B. (2001). Yeme Bozuklukları. *Hacettepe Tıp Dergisi*, 32(2), 125 – 13

118. Özdel, O., Ateşci, F. & Oğuzhanoglu, N. K. (2003). Bir Anoreksiya Nervosa Olgusu ve Bu Olguya Farmakoterapi İle Birlikte Psikodrama Teknikleri İle Yaklaşım. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14, 153-159.
119. Bydlowski, S., Corcos, M., Jeammet, P., Paterniti, S., Berthoz, S., Laurier, C., ... & Consoli, S. M. (2005). Emotion-Processing Deficits İn Eating Disorders. *International Journal Of Eating Disorders*, 37(4), 321-329.
120. Boyacıoğlu, I. Kabakçı, G. (1996). *Bilişsel-Davranışçı Terapiler*. Ankara: Türk Psikologlar Yayınları, Özyurt Matbaası.
121. Küey, G. A. (2008). Ergenlerde Yeme Bozuklukları. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi *Temel Kitabı*. (Rds F Çuhadaroğlu, A Çoşkun, E İşeri, S Miral, N Motovallı, B Pehlivantürk et al.), 407-422.
122. Austin, V. L. Sciarra, D. T. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar. M Özekeş (Çeviri Ed). Ankara: Nobel Yayınları.
123. Maner, F. (2001). Yeme Bozuklukları. *Psikiyatri Dünyası*, 5, 130-139.
124. Maner, F., & Aydın, A. (2007). Bulimiya Nervozada Psikososyokültürel Etmenler. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 20(1), 25-37.
125. Gürdal, A. (1999). Yeme Bozuklukları ve Tedavisi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 9(1), 21-27.
126. Turan, Ş., Poyraz, C. A. & Özdemir, A. (2015). Tıkınırcasına Yeme Bozukluğu. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(4), 419-435.
127. Birgegård, A., Clinton, D. & Norring, C. (2013). Diagnostic İssues Of Binge Eating İn Eating Disorders. *European Eating Disorders Review*, 21(3), 175-183.
128. Lacovino, J. M., Gredysa, D. M., Altman, M. & Wilfley, D. E. (2012). Psychological Treatments For Binge Eating Disorder. *Current Psychiatry Reports*, 14(4), 432-446.
129. Hudson, J. I., Hiripi, E., Pope, H. G. & Kessler, R. C. (2007). The Prevalence And Correlates Of Eating Disorders İn The National Comorbidity Survey Replication. *Biological Psychiatry*, 61(3), 348-358.
130. Fairburn, C. G., Doll, H. A., Welch, S. L., Hay, P. J., Davies, B. A. & O'Connor, M. E. (1998). Risk Factors For Binge Eating Disorder: A Community-Based, Case-Control Study. *Archives Of General Psychiatry*, 55(5), 425-432.
131. Striegel-Moore, R. H., Fairburn, C. G., Wilfley, D. E., Pike, K. M., Dohm, F. A. & Kraemer, H. C. (2005). Toward An Understanding Of Risk Factors For Binge-Eating Disorder İn Black And White Women: A Community-Based Case-Control Study. *Psychological Medicine*, 35(06), 907-917.
132. Fichter, M. M., Quadflieg, N. & Hedlund, S. (2008). Long-Term Course Of Binge Eating Disorder And Bulimia Nervosa: Relevance For Nosology And Diagnostic Criteria. *International Journal Of Eating Disorders*, 41(7), 577-586.
133. Devlin, M. J., Allison, K. C., Goldfein, J. A. & Spanos, A. (2007) Management of Eating Disorders Not Otherwise Specified. In: *Clinical Manual of Eating Disorders*. J Yagers, PS Powers (Eds). (s.195-207). Arlington: American Psychiatric Publishing. <http://www.imd.indeu>
134. Brownley, K. A., Von Holle, A., Hammer, R. M., La Via, M. & Bulik, C. M. (2013). A Double-Blind, Randomized Pilot Trial Of Chromium Picolinate For Binge Eating Disorder: Results Of The Binge Eating And Chromium (Beach) Study. *Journal Of Psychosomatic Research*, 75(1), 36-42.
135. O'reardon, J. P., Ringel, B. L., Dinges, D. F., Allison, K. C., Rogers, N. L., Mar-

- tino, N. S., & Stunkard, A. J. (2004). Circadian Eating And Sleeping Patterns In The Night Eating Syndrome. *Obesity Research*, 12(11), 1789-1796.
136. Atasoy, N., Saraçlı, Ö., Konuk, N., Ankaralı, H. & Olga, S. (2014). Gece Yeme Anketi-Türkçe Formunun Psikiyatrik Ayaktan Hasta Popülasyonunda Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 15, 238-247.
137. Howell, M. J., Schenck, C. H. & Crow, S. J. (2009). A Review Of Nighttime Eating Disorders. *Sleep Medicine Reviews*, 13(1), 23-34.
138. Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK). (2012). *Sağlık Araştırması*.
139. Edem, P. (2013). İzmir İli Büyükşehir Merkez İlçelerinde 3-6 Yaş Arası Çocuklarda Obezite Sıklığı ve Risk Faktörlerinin Belirlenmesi. (Uzmanlık Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi/Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İzmir.
140. Altunkaynak, B. Z. & Özbek, E. (2006). Obezite: Nedenleri ve Tedavi Seçenekleri. *Van Tıp Dergisi*, 13(4), 138-142.
141. Cinaz, P., Bideci, A., Günöz, H., Öcal, G., Yordam, N. & Kurtoğlu, S. (2003). *Obezite*. Ankara: Pediatrik Endokrinoloji ve Oksoloji Derneği Yayınları, Kalan Matbaacılık (s. 487-505).
142. Arslan, P. (2003). *Obezitede Yeme Alışkanlıkları ve Yeme Bozuklukları*. İstanbul: Türkiye Obezite Araştırma Derneği Yayını, (S. 49-S63).
143. Köksal, G. & Özel, H. G. (2008). *Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Obezite*. Ankara: Klasmat Matbaacılık, (s. 7-13).
144. Babaoğlu, K. & Hatun, Ş. (2002). Çocukluk Çağında Obezite. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 11(1), 8-10.
145. Ergün, N. (2005). Şişmanlık (Obezite) ve Sağlıklı Beslenme. Denizli: Ergün Yayıncılık, (s. 145-155).
146. Bilim ve Teknik Dergisi: *Obezite*. (2007). Mart Sayısı Ücretsiz Eki, 1-15.
147. Benninghoven, D., Tetsch, N., Kunzendorf, S. & Jantschek, G. (2007). Body Image In Patients With Eating Disorders And Their Mothers, And The Role Of Family Functioning. *Comprehensive Psychiatry*, 48(2), 118-123.
148. Balcıoğlu, İ. & Başer, S. Z. (2008). Obezitenin Psikiyatrik Yönü. *İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 62, 341-348.
149. Bilginturan, N. (2000). Çocukluk Yaşı Obezitelerinde Tedavi. *Katkı Pediatri Dergisi*, 21 (4), 527
150. Önder, Ö. Z. (2011). *Okul Öncesi 3-6 Yaş Çocuklarda Obezitenin Antropometrik Verilerle İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
151. Koçak, Ü. (2000). Pika: Tanı ve Tedavisi Kolay Ancak Yaygın Bir Sorun. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatrics*, 9(3), 155-157.
152. Kettaneh, A., Eclache, V., Fain, O., Sontag, C., Uzan, M., Carbillon, L., ... & Thomas, M. (2005). Pica And Food Craving In Patients With Iron-Deficiency Anemia: A Case-Control Study In France. *The American Journal Of Medicine*, 118(2), 185-188.
153. Lemanek, K. L., Brown, R. T., Armstrong, F. D., Hood, C., Pegelow, C. & Woods, G. (2002). Dysfunctional Eating Patterns And Symptoms Of Pica In Children And Adolescents With Sickle Cell Disease. *Clinical Pediatrics*, 41(7), 493-500.
154. Durhan, B. (2007). *Demir Eksikliği Anemisi Tanısı Konan Hastalarda Pika Görülme Sıklığı ve Pikanın Anemi Semptomları İle İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
155. Cantürk, N., Özdeş, T. & Doğan, B. (2010). Pika: Bir Olgu Sunumu. *Adli Tıp Dergisi*, 24(3), 62-67.

156. Olive, K. E. (2009). Numismedica: Health Problems Caused By Coins. *The American Journal Of The Medical Sciences*, 337(6), 445-450.
157. Ertekin, Y. H., Korkut, Y., Sönmez, C. I., & Ertekin, H. (2012). Farklı Bir Pika Hastalığı Olgusu. *Ankara Medical Journal*, 12(3), 158-159.
158. Özen, İ. O., Moraloğlu, S., Demiroğulları, B., Karabulut, R., Başaklar, A. C. & Nuri, K. A. L. E. (2010). Nadir Bir Pika Komplikasyonu: Taş Aspirasyonu. *Türkiye Klinikleri Journal Of Medical Sciences*, 30(6), 2034-2036.
159. Alyanak, B. & Polvan, Ö. (2000). Bebeklik ve Erken Çocuklukta Yeme ve Büyüme Bozuklukları: Psikiyatrik Gözden Geçirme Yazısı-1. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 63(1), 100-104.
160. Baker, Ö. E., Özgülük, S. B., Turan, N. & Danışık, N. D. (2009). Ergenlerde Görülen Psikolojik Belirtilerin Yordayıcıları Olarak Ruminasyon ve Öfke/Öfke İfade Tarzları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 45-53.
161. Ayaz, M, & Yılmaz, M. (2020). Kaçınan/Kısıtlı Yiyecek Alımı Bozukluğu. Çöpür M, editör. *Çocuk ve Ergenlerde Yeme Bozuklukları*. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri, 40-46

BÖLÜM 4

DUYGUDURUM BOZUKLUKLARI

Dr. Emre Emrullah BOĞAZLIYAN

1. Giriş

Duygudurum Bozukluklarının Tanımı ve Kapsamı

Duygudurum bozuklukları, bireyin ruh halini belirgin bir şekilde etkileyen, zaman zaman şiddetli, bazen uzun süreli duygusal dalgalanmalara yol açan psikiyatrik bozukluklardır. Ruh halinin bu şekilde bozulması, bireyin günlük işlevselliğini ve sosyal ilişkilerini önemli ölçüde etkileyebilir. DSM-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) göre duygudurum bozuklukları, temel olarak iki ana gruba ayrılır: depresif bozukluklar ve bipolar ile ilişkili bozukluklar. Bu bozukluklar, bir yelpaze üzerinde farklı şiddet ve sürelerde kendini gösterebilir.

Duygudurum bozuklukları, kişinin duygusal dengeyi sağlamada yaşadığı zorlukları ifade eder ve genellikle kalıcı üzüntü, ilgi kaybı, enerji eksikliği, çaresizlik hissi veya aşırı neşelilik, abartılı enerji patlamaları gibi belirtilerle kendini gösterir (Şahbudak ve Emiroğlu, 2020). Bu bozukluklar, sadece bireyin kendisine değil, aynı zamanda ailesine, sosyal çevresine ve genel yaşam kalitesine de olumsuz etkiler yaratır. Duygudurum bozuklukları, toplumsal hayatta işlevselliğin azalması, akademik başarısızlık ve kariyer sorunları gibi sonuçlar doğurabilir.

Çocuk ve Ergenlerde Duygudurum Bozukluklarının Görülme Sıklığı ve Önemi

Duygudurum bozuklukları genellikle erişkinlerde yaygın olarak ele alınmakla birlikte, çocuk ve ergenlerde de önemli bir halk sağlığı sorunudur. Çocuk ve ergenlerde bu bozuklukların görülme sıklığı giderek artmakta olup, dünya genelinde yaklaşık %3-7 oranında majör depresyon, %1-3 oranında bipolar bozukluk görülmektedir (Mutlu vd., 2015). Ergenlik dönemi, bireyin fiziksel, duygusal ve bilişsel

olarak önemli değişimler yaşadığı bir süreçtir ve bu süreç, duygudurum bozukluklarının ortaya çıkmasını tetikleyebilir. Bu yaş grubundaki bireyler, duygularını tanımlamakta ve ifade etmekte güçlük çektikleri için, bozuklukların tanınması ve tedavi edilmesi zaman alabilir.

Erken yaşlarda başlayan duygudurum bozuklukları, yetişkinlik dönemine kadar sürebilir ve uzun vadede bireyin yaşam kalitesini ciddi şekilde etkileyebilir. Çocuk ve ergenlerdeki duygudurum bozukluklarının önemi, gelişimsel açıdan kritik bir döneme denk gelmesi ve bu dönemdeki bozuklukların yaşam boyu sürebilecek psikososyal etkiler yaratabilmesiyle ilişkilidir. Çocuklar ve ergenler, akademik başarıdan sosyal ilişkilerine kadar birçok alanda zorlanabilir, hatta intihar gibi hayatı tehdit eden davranışlar sergileyebilir.

DSM-5'in Bu Bozuklukların Tanılamasındaki Rolü

DSM-5, ruhsal bozuklukların sınıflandırılması ve tanılanmasında dünya çapında yaygın olarak kullanılan bir tanı kılavuzudur. DSM-5'in önceki versiyonlarına kıyasla en önemli yeniliklerinden biri, çocuk ve ergen ruh sağlığı sorunlarına daha fazla önem verilmesidir. Duygudurum bozukluklarının tanısı için kullanılan DSM-5 kriterleri, özellikle çocuk ve ergenlerdeki gelişimsel farklılıkları göz önünde bulundurarak, bu yaş grubuna özgü belirtileri de tanımaktadır. Örneğin, majör depresif bozukluk için tanı kriterleri arasında, çocuklarda ve ergenlerde iritabilite (aşırı huzursuzluk) belirtileri, erişkinlerde görülen tipik depresif ruh halinin yerine geçebilmektedir. Bu gelişimsel farklılıklar, çocuk ve ergenlerde tanılanmanın daha hassas bir şekilde yapılmasını gerektirir.

Bipolar bozukluk gibi duygudurum bozukluklarının çocuk ve ergenlerde tanılanması da DSM-5 ile daha karmaşık bir hal almıştır. Bu yaş grubunda, ruh hali dalgalanmaları çok belirgin olmadığı için, klinik tanı genellikle zorlayıcı olabilir. DSM-5, manik ve depresif dönemlerin daha ayrıntılı tanımlarıyla, bu bozuklukların doğru bir şekilde teşhis edilmesine yardımcı olur. Ayrıca, DSM-5 ile birlikte tanımlanan Disruptif Duygudurum Düzenleyememe Bozukluğu (DMDD), çocuklarda sürekli öfke ve huzursuzluk haliyle karakterize edilen bir bozukluk olarak yeni bir kategori olarak eklenmiştir. Bu yenilikler, duygudurum bozukluklarının çocuk ve ergen yaş grubunda daha iyi tanımlanmasını sağlamaktadır.

Duygudurum Bozukluklarının Çocuk ve Ergenlerdeki Farklılaşan Belirtileri

Çocuklar ve ergenlerdeki duygudurum bozuklukları, yetişkinlerde gözlemlenen belirtilerden bazı önemli farklılıklar gösterebilir. Bu yaş grubundaki belirtiler genellikle daha içe dönük ve davranışsal olarak ortaya çıkabilir. Örneğin,

KAYNAKÇA

5. Akça, S. Ö., Selen, F., Demir, E., & Demir, T. (2018). Cinsiyet ve yaş farklılıklarının ergenlerin depresyon, anksiyete bozukluğu, kendine zarar verme, psikoz, travma sonrası stres bozukluğu, alkol-uyuşturucu bağımlılığı ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ile ilişkili sorunlara etkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 45(3), 255-264
6. Aktay, M., & Sayar, G. H. (2021). Psikiyatrik bozuklukların psikososyal yönü. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 3(1), 48-55.
7. Aktepe, E. (2011, October). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Konan Çocuk ve Ergenlerde Eş Tanılar ve Sosyodemografik Özellikler. In *Yeni Symposium* (Vol. 49, No. 4)
8. Baytunca, M. B., Aydın, R., & Erermiş, S. (2014). Bipolar bozukluğun genetik altyapısı. *The Journal of Pediatric Research*, 1(2), 49-53.
9. Elmaci, F. (2008). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışmanın ergenlerin korkuları üzerindeki etkisi.
10. Gatchel, R. J. ve Turk, D. C. (2008). Criticisms of the biopsychosocial model in spine care: Creating and then attacking a straw person, *Spine*, 33(25), 2831-2836.
11. Gatchel, R. J., Peng, Y. B., Peters, M. L., Fuchs, P. N. ve Turk, D. C. (2007). The biopsychosocial approach to chronic pain: Scientific advances and future directions. *Psychological Bulletin*, 133(4), 581-624.
12. GENCER, Ö. (2013). Ergenlerde problem davranışlar: Risk alma ya da riskli davranışlardan, kasıtlı kendine zarar verme ve özkıyım girişimine uzanan yelpazede. *Türkiye Klinikleri Family Medicine-Special Topics*, 4(1), 45-53.
13. Gül, H., & Öncü, B. (2018). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda sık görülen komorbid durum ve hastalıklar, ortak genetik etkenler. *The Journal Of Neurobehavioral Sciences*, 5(3), 177-183. <https://doi.org/10.5455/JNBS.1532253525>
14. Güngör, B. Ş., & Güngör, A. Majör Depresif Bozuklukta Gen-Çevre Etkileşimi. *Humanistic Perspective*, 6(2), 240-265.
15. Kaan, H., Karayağmurlu, A., & Soylu, N. (2019). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu komorbiditesi olan ergen bir hastanın göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR) yöntemiyle tedavisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 116-20
16. KAÇAR, M., & HOCAOĞLU, Ç. (2018). Yıkıcı Duygudurum Düzenlememe Bozukluğu. *Türkiye Klinikleri Psychiatry-Special Topics*, 11(3), 7-12.
17. Kent, S. (2007). *14-18 yaş arası çocuklarda kişilik gelişiminin değerlendirilmesi ve ruhsal belirtilerin saptanması* (Master's thesis, Ankara Üniversitesi (Turkey))
18. Korucu, K. S., Söylemez, Ş. Ç., & Oksay, A. (2021). Biyopsikososyal yaklaşım ve gelişim süreci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 12(30), 689-700
19. Kösesoy, B. C. (2023). İntihar Davranışında Bulunan Bireylerin Güven ve Güç Kaynakları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 9(18), 315-336.
20. Kuloğlu, M., Çayköylü, A., & Albayrak, Y. (2007). Siklotimik bozukluk. *Klinik Psikiyatri*, 10, 216-222.
21. Mutlu, C., Güvendeğer Doksat, N., & Erdoğan, A. (2015). Pediatrik Bipolar Bozuklukta Epidemiyoloji. *Psikiyatriye Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry*, 7(4), 382-390. <https://doi.org/10.5455/cap.20150410011326>
22. Özer, S., (2007). *Psikiyatrik Hastalıklar/intihar. temel geriatri* (p.1247-1258). Öncü Kitap Kaset.
23. Şahbudak, B., & Emiroğlu, N. İ. (2020). Çocuk ve Ergende COVID-19 Salgını ve Duygudurum Bozuklukları

- Birlikteliği. *Turkish Journal of Child & Adolescent Mental Health/Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 27(2), 59-63.
24. Şevik, A. E., Özcan, H., & Uysal, E. (2012). İntihar girişimlerinin incelenmesi: risk faktörleri ve takip. *Klinik Psikiyatri*, 15(4), 218-25.
25. Tamar, M., & Özbaran, B. (2004). Çocuk ve ergenlerde depresyon. *Klinik Psikiyatri*, 2(1), 84-92.
26. Türkçapar, H. (2004). Anksiyete bozukluğu ve depresyonun tanısal ilişkileri. *Klinik Psikiyatri*, 4, 12-16
27. Zoroğlu, S. S., Tüzün, Ü., Şar, V., Öztürk, M., Kora, M. E., & Alyanak, B. (2001). Çocukluk dönemi istismar ve ihmalinin olası sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 2(2), 69-78.

BÖLÜM 5

KİŞİLİK BOZUKLUKLARI

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Dünyada hiçbir insan “kişiliksiz” değildir. Kişiliği sapmış, bozulmuş insan vardır...

Giriş

Kişilik bozuklukları heterojen bir gruptur. Kişinin içinde yaşadığı psikososyal çevrenin beklentilerinden sapan, kişinin sosyal yaşantısındaki işlevselliğini bozan, pekişmiş, esnemeyen dürtüsel ve tepkisel davranış örüntüleridir.

Kişilik bozukluklarını ele alırken bazı davranışlar kendimize ya da çevremizdeki bazı insanlara çok uygun gelebilir. Kişilik bozukluklarının belirtileri, zaman zaman çeşitli derecelerde sahip olduğumuz özellikleri açıklamaya çok uygun olabilmelerine rağmen, gerçek bir kişilik bozukluğu çeşitli treytlerin (Bireylerin farklılık gösterdiği kişilik boyutlarının temelini oluşturan duyu, biliş ve davranış eğilimleri: Utangaç, açık, arkadaş canlısı v.b.) aşırılığı olarak yorumlanır(1-2).

Kişilik özellikleri, bireyin doğduğu andan itibaren genetik ve çevresel faktörlerin izini de taşıyarak kendi kişisel farklılıklarını, bireysel özelliklerini, hatta mizacını yansıtan; topluma farklı bir pencereden farklı bir bakış açısıyla bakmasını sağlayan, kendi öz-benliğinin dışı vurum şeklidir. Bu dışı vurum şekilleri, bağımlı, utangaç, umursamaz, saldırgan, kaygılı, sevimli vs. gibi çeşitli yakıştırmalar ile daha açık hale getirilir. En önemlisi de bu ve buna benzer özelliklerin hemen hemen herkeste belli derece ve boyutta var olmasıdır. Bu sebeple bu treytlerin var olduğu kimselerin hiçbirine kişilik bozukluğu tanısı konulmaz. Ancak bu davranışlar kökleşmiş, kişinin yaşamını olumsuz etkileyen, aşırılığı ile gerçek işlevinden sapmış ise DSM-V-TM (3) ölçütlerine göre tanılama, tedavi, terapi ve eğitim işlemleri başlamalıdır.

Kişilik Bozukluklarının Sınıflandırılması

Ruhsal rahatsızlıkları klinik olarak tanımlayan ve referans olan DSM-V-TM'ye (3) göre 10 farklı kişilik bozukluğu vardır ve bunlar 3 farklı kümede kategorize edilir(1-4).

1. **Garip, sıradışı özellikleri içeren A Kümesi:** Paranoid Kişilik Bozuklukları, Şizoid Kişilik Bozuklukları ve Şizotipal Kişilik Bozuklukları.
2. **Dramatik, coşkusal özellikleri içeren B Kümesi:** Antisosyal Kişilik Bozuklukları, Borderline Kişilik Bozuklukları, Histriyonik Kişilik Bozuklukları ve Narsistik Kişilik Bozuklukları.
3. **Bunaltı ve korku özellikleri içeren C Kümesi:** Kaçınan Kişilik Bozuklukları, Bağımlı Kişilik Bozuklukları, Obsesif- Kompulsif Kişilik Bozuklukları, Pasif-Agresif Kişilik Bozuklukları.

Kişilik bozukluğunun sınıflandırması yapılırken bir takım sıkıntı ve güçlükler yaşanabilmektedir. Kişilik bozukluğu tanısı konulurken, bireyin aynı anda birden fazla kişilik bozukluğunun tanı ölçütünü karşılayabilecek geniş bir yelpazede bulunduğunu görmek mümkündür.Yapılan bir araştırmadaborderline (sınır) Kişilik Bozukluğu hastalarının %55'inin Şizotipal Kişilik Bozukluğu, %47'sinin Antisosyal Kişilik Bozukluğu ve %57'sinin Histriyonik Kişilik Bozukluğu tanı ölçütlerini de karşıladığı görülmüştür(2).

A. KÜMESİ KİŞİLİK BOZUKLUKLARI

Paranoid (Kuşkucu) Kişilik Bozukluğu

Erken erişkinlikte başlayan ve değişik bağlamlarda ortaya çıkan, başkalarının davranışlarını kötü niyetli olarak yorumlamak gibi, başkalarına karşı duyulan genel bir güvensizlik ve kuşkuculuk olarak tanımlanır. Bu bireyler karşılaştıkları hemen hemen her durumun kendilerine kasıtlı olarak yapıldığını düşünürler. Sıradan bir konuşmanın altında, konuşmanın içeriğine bağlı olarak kendisi için tehdit içeren mesajlar algırlarlar.

Kaynaklar

1. Harold, I; Kaplan, M.D; Benjamin, J; Sadock, M.D (1999). Klinik Psikiyatri El Kitabı. II. Baskı. (Çev: Ed. Abay, E; Çaliyurt, O; Tuğlu, C.) Nobel Tıp Kitabevi, İstanbul.
2. Davision, G.C. ve Neale, J.M. (1998). Anormal Psikolojisi.(Çev: Ed.Dağ, İ.). Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
3. Köroğlu, E.(2013). DSM-5 Tanı Ölçütleri El Kitabı. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
4. Bayat,S. ve Şengül, N.K (2007).Kişilik Bozuklukları.blog.milliyet.com.tr/trikotilomani-nedir?
5. Yüncü, Z; Kesebir, S; Özbaran, B; Çelik,Y. Aydın,C.(2009).Madde Kullanım Bozukluğu Olan Ergenlerin Ebeveynlerinde Psikopatoloji ve Mizaç: Kontrollü Bir Çalışma.Türk Psikiyatri Dergisi 2009;20(1):5-13.
6. Canaslan A.(2013). Yöneticilerinin liderlik tarzları ile şüphecilik/paranoid düşünceleri arasındaki ilişki. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
7. Maner, F; Kayatekin, ZE; Abay,E; Saygılı, S;Şener,A.İ. (1991). Psikiyatrik Hastalıklar Ve Suç.Düşünen Adam Cilt :4 ,Sayı: 1.
8. DSM-V. (2014) Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı (5. Baskı). Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı, (çev: Köroğlu E). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
9. Durusoy Ş. (2014). İstanbul'un iki farklı bölgesinde şizotipal belirti taraması. Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, İstanbul.
10. Çavuş, S.Y; Darçın, A.E; Dilbaz, N; Kaya,H. (2012).Şizofreni Hastalarının Birinci Derece Yakınlarındaki Şizotipal Özelliklerin Sağlıklı Bireylerle Karşılaştırılması. Nöropsikiyatri Arşivi; 49: 266-271.
11. Türkçapar, M.H ve Işık,B. (2000).Borderline Kişilik Bozukluğu. Psikiyatri Dünyası, (4):44-49.
12. Siyez, D.M.(2006).Ergenlik Döneminde İntihar Girişimleri: Bir Gözden Geçirme. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14 (2), 413-420.
13. İnanlı M.S.(2009).Televizyondaki Çocuk Programlarının Beş- Altı Yaş Çocukları İçin Sözel Şiddet ve Antisosyal Sözcükler İçerme Durumunun İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
14. Güçlü, O ve Erkıran,M.(2005).Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Çocukların Ebeveynlerinde Kişilik Bozuklukları. Klinik Psikiyatri, (8), 18-23.
15. Köroğlu, E.(2006). Kaygılarımız ve Korkularımız. HYB Yayıncılık, Ankara.
16. Abramowitz, J; MacKey D; ve Taylor, S.(2008). Obsesif-Kompulsif Bozukluk ve Bağlantılı Sorunlar Klinik El Kitabı. I. Basım. Okuyan Us Yayın, İstanbul.
17. Köroğlu, E.(2005). Psikiyatri El Kitabı. Ankara: Hekimler Birliği Yayınları, Ankara.
18. Akpınar, A.(2007).Ergenlik Döneminde Obsesif Kompulsif Bozukluğun Yaygınlığı. Uzmanlık Tezi, Şişli Etfal Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, İstanbul.
19. Ereğ,Ş.(2006).Obsesif Kompulsif Bozukluk ve Panik Bozukluğu Olan Hastalarda Bipolar Bozukluk Komorbiditesi ve Afektif Temperament Özelliklerin Karşılaştırılması. Uzmanlık Tezi, Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi, Psikiyatri AnabilimDalı, İstanbul.
20. Cüceloğlu, D.(2004). İnsan ve Davranışı.13. Basım. Remzi Kitapevi, İstanbul.
21. Alper, Y.(1999).Bütün Yönleriyle Depresyon.I. basım. Gendaş matbaa: İstanbul.

22. Aşkın, R.(1999).Depresyon El Kitabı.
2.basım. Roche, Konya.
23. Navaro,l.(2004).*İki Boy Ufak Pabuç*.
3.basım. Remzi kitabevi, İstanbul.
24. Ziyalar, A. (1999). Sosyal Psikiyatri,
İlaveli 2. Baskı, Yüce Yayım, İstanbul.

BÖLÜM 6

ÇOCUK VE ERGENLERDE KAYGI BOZUKLUKLARI

Öğr. Gör. Ömer Faruk AKBULUT

GİRİŞ

Çocuk ve ergenler gelişim süreçlerinin bir parçası olarak zaman zaman kaygı ve endişe yaşamaktadırlar. Çoğu küçük çocuk özellikle tanımadığı ortamlarda annesinden ayrıldığında endişelenebilir. Benzer şekilde bir ergen sınıf ortamında söz alırken veya sunum yaparken kaygılanabilir. Ayrıca çocuklar sokakta bir hırçın bir köpek ile karşılaştıklarında korkup kaçmak isteyebilirler. Bu durumların tamamında verilen tepkiler organizmanın tehlike/tehdit karşısında verdiği normal ve olağan bir tepkiyi içermektedir. Dolayısıyla çocuk ve ergenlerin yaşamda karşılaşacakları bazı durumlar karşısında kaygı ve endişe yaşamaları doğal bir süreçtir (Ollendick & Hirshfeld-Becker, 2002). Ancak çocuk ve ergenlerin bu endişe veya korkuları daha yoğun yaşamaya başlamaları, bu tür davranışların süreklilik göstermesi ve yaşam alanlarındaki işlevsellikleri üzerinde bozulmalar yaşanmaya başlaması kaygı bozuklukları için bir işaret olmaktadır (Austin & Sciarra, 2017). Kaygı bozukluklarında kaygının aşırı olması veya gelişimsel olarak uygun dönemlerin ötesinde devam etmesi nedeniyle gelişimsel olarak normal kaygı veya endişeden farklı davranış örüntüleri içermektedir. Kaygı bozuklukları, normal işlev görme yeteneğini büyük ölçüde bozan ve eldeki koşullarla orantısız olan korku, endişe veya dehşet ile karakterize edilen bir bozukluktur (American Psychiatric Association, 2013).

Kaygı bozuklukları, çocuk ve ergenler arasında en sık görülen psikiyatrik bozukluklardan birisidir. Araştırmalar, çocuk ve ergenlerin yaklaşık %15-20'sinin bir kaygı bozukluğu için tanı kriterlerini karşıladığını göstermektedir (Katja Beesdo, Knappe, & Pine, 2009). Bu oranın ergenlerde %30 civarlarında olduğu

belirtilmektedir (Merikangas et al., 2011). Benzer şekilde 3-17 yaş aralığındaki çocukların yaklaşık %7'sinin her yıl kaygı bozukluklarından muzdarip olduğu belirtilmektedir (National Alliance on Mental Illness, 2017). Kaygı bozukluklarının çoğu çocuklukta gelişmekte ve tedavi edilmezse ilerleyen yaş dönemlerinde devam etme eğilimindedir (Demirtaş, 2019). Bu açıdan kaygı bozukluklarının erken dönemlerde fark edilmesi ve tedavi edilmesi önemlidir. Tedavinin uzun bir süreci içermesi ve maliyetli olması kaygı bozuklukları ortaya çıkmadan önce yapılacak önleyici ve koruyucu temelli çalışmaların önemini artırmaktadır (Andrews, Isaakidis, Sanderson, Corry, & Lapsley, 2004). Bu kapsamda bu bölümde ilk olarak çocuk ve ergenlerde sıkça görülen kaygı bozuklukları ele alınacaktır. Sonrasında çocuk ve ergenlerde kaygı bozukluklarının gelişimini hızlandıran risk faktörleri açıklanacaktır. Son kısımda ise kaygı bozukluklarına yönelik tedavi yaklaşımları ile önleyici ve koruyucu temelli çalışmalardan bahsedilecektir.

ÇOCUK ve ERGENLERDE GÖRÜLEN KAYGI BOZUKLUKLARI

Kaygı bozuklukları korku, endişe veya kaçınma davranışına neden olan nesne veya durum türleri ve bunlarla ilişkili bilişsel düşünceler bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir (Austin & Sciarra, 2017). Bu açıdan çocuk ve ergenlerde görülen kaygı bozuklukları geniş bir yelpazeye sahiptir. Çoğu zaman kaygı bozukluklarının ortak semptomlarının bulunması



bu bozukluklarının birbirleriyle yüksek oranda komorbid (eş tanı) olması eğilimini artırmaktadır. Ancak kaçınılan veya kaygı duyulan durum türlerinin ve bu durumlarla ilişkili düşünce veya inançların detaylı bir şekilde incelenmesiyle kaygı bozuklukları birbirinden ayırt edilebilmektedir (Demirtaş, 2019). Çocuk ve ergenlerde görülen en sık kaygı bozuklukları Amerikan Psikiyatri Derneği Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nda (DSM-V) kapsamlı ve bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). Aşağıdaki açıklanan kaygı bozuklukları DSM-V kitabındaki kaygı bozukluklarını dikkate alarak ve ilk görülme yaşı ile sıralanarak açıklanmıştır.

Ayrılık Kaygısı Bozukluğu

Ayrılık kaygısı bozukluğu, çocuğun evden veya bağlandığı nesnelere ayrı kalmayla ilişkili aşırı kaygı ve endişe duyması ve ebeveynlerinden ayrı kaldığında onların başına kötü bir şey geleceğine dair yoğun bir endişe yaşaması hali olarak tanımlanmaktadır (Cooper-Vince, Emmert-Aronson, Pincus, & Comer, 2014). Buradaki

KAYNAKÇA

1. Affrunti, N. W., & Ginsburg, G. S. (2012). Exploring Parental Predictors of Child Anxiety: The Mediating Role of Child Interpretation Bias. *Child & Youth Care Forum, 41*(6), 517–527. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9186-6>
2. Al-Yateem, N., Bani Issa, W., Rossiter, R. C., Al-Shujairi, A., Radwan, H., Awad, M., ... Mahmoud, I. (2020). Anxiety related disorders in adolescents in the United Arab Emirates: a population based cross-sectional study. *BMC Pediatrics, 20*(1), 245. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02155-0>
3. Allen, J. L., Rapee, R. M., & Sandberg, S. (2008). Severe Life Events and Chronic Adversities as Antecedents to Anxiety in Children: A Matched Control Study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(7), 1047–1056. <https://doi.org/10.1007/s10802-008-9240-x>
4. Alonso, J., Liu, Z., Evans-Lacko, S., Sadikova, E., Sampson, N., Chatterji, S., ... Collaborators, the W. H. O. W. M. H. S. (2018). Treatment gap for anxiety disorders is global: Results of the World Mental Health Surveys in 21 countries. *Depression and Anxiety, 35*(3), 195–208. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/da.22711>
5. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Publication.
6. Andrews, G., Issakidis, C., Sanderson, K., Corry, J., & Lapsley, H. (2004). Utilising survey data to inform public policy: Comparison of the cost-effectiveness of treatment of ten mental disorders. *British Journal of Psychiatry, 184*(6), 526–533. <https://doi.org/DOI:10.1192/bjp.184.6.526>
7. Austin, L., & Sciarra, D. T. (2017). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal sorunlar* (M. Özkes, Ed.). Ankara: Nobel.
8. Bakhla, A. K., Sinha, P., Sharan, R., Binay, Y., Verma, V., & Chaudhury, S. (2013). Anxiety in school students: Role of parenting and gender. *Industrial Psychiatry Journal, 22*(2), 131–137. <https://doi.org/10.4103/0972-6748.132927>
9. Baltacı, Ö. (2019). The predictive relationships between the social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness. *International Journal of Progressive Education, 15*(4), 73–82. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.6>
10. Baltacı, Ö., & Hamarta, E. (2013). Analyzing the relationship between social anxiety, social support and problem solving approach of university students. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 226–240.
11. Becker, K. D., & Ginsburg, G. S. (2011). Maternal anxiety, behaviors, and expectations during a behavioral task: relation to children's self-evaluations. *Child Psychiatry and Human Development, 42*(3), 320–333. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0216-7>
12. Beesdo, K., Pine, D. S., Lieb, R., & Wittchen, H. U. (2010). Incidence and risk patterns of anxiety and depressive disorders and categorization of generalized anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry, 67*(1), 47–57.
13. Beesdo, Katja, Knappe, S., & Pine, D. S. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: developmental issues and implications for DSM-V. *The Psychiatric Clinics of North America, 32*(3), 483–524. <https://doi.org/10.1016/j.psc.2009.06.002>
14. Beidel, D. C., Turner, S. M., Sallee, F. R., Ammerman, R. T., Crosby, L. A., & Pathak, S. (2007). SET-C versus fluoxetine in the treatment of childhood social phobia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 46*(12), 1622–1632. <https://doi.org/10.1097/chi.0b013e318154bb57>

15. Birmaher, B., & Ollendick, T. H. (2004). Childhood-onset panic disorder. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 306–333). New York: Oxford University Press.
16. Boer, F., Markus, M. T., Maingay, R., Lindhout, I. E., Borst, S. R., & Hoogendijk, T. H. G. (2002). Negative Life Events of Anxiety Disordered Children: Bad Fortune, Vulnerability, or Reporter Bias? *Child Psychiatry and Human Development*, 32(3), 187–199. <https://doi.org/10.1023/A:1017952605299>
17. Bögels, S. M., & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional cognitions in children with social phobia, separation anxiety disorder, and generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(2), 205–211. <https://doi.org/10.1023/a:1005179032470>
18. Bowlby, J. (1979). The Bowlby-Ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637–638.
19. Brunst, K. J., Ryan, P. H., Altaye, M., Yolton, K., Maloney, T., Beckwith, T., ... Cecil, K. M. (2019). Myo-inositol mediates the effects of traffic-related air pollution on generalized anxiety symptoms at age 12 years. *Environmental Research*, 175, 71–78. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.envres.2019.05.009>
20. Campbell, M. A. (2003). Prevention and Intervention for Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Whole School Approach. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 13(1), 47–62. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S1037291100004738>
21. Carleton, R. N. (2016). Fear of the unknown: One fear to rule them all? *Journal of Anxiety Disorders*, 41, 5–21. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.011>
22. Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive Test Anxiety and Academic Performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270–295. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>
23. Chapman, D. P., Liu, Y., Presley-Cantrell, L. R., Edwards, V. J., Wheaton, A. G., Perry, G. S., & Croft, J. B. (2013). Adverse childhood experiences and frequent insufficient sleep in 5 U.S. States, 2009: a retrospective cohort study. *BMC Public Health*, 13(1), 3. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-3>
24. Chi, X., Jiang, W., Guo, T., Hall, D. L., Luberto, C. M., & Zou, L. (2022). Relationship between adverse childhood experiences and anxiety symptoms among Chinese adolescents: The role of self-compassion and social support. *Current Psychology*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02534-5>
25. Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.1.3>
26. Chronis-Tuscano, A., Degnan, K. A., Pine, D. S., Perez-Edgar, K., Henderson, H. A., Diaz, Y., ... Fox, N. A. (2009). Stable early maternal report of behavioral inhibition predicts lifetime social anxiety disorder in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(9), 928–935. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181ae09df>
27. Clark, C., Caldwell, T., Power, C., & Stansfeld, S. A. (2010). Does the Influence of Childhood Adversity on Psychopathology Persist Across the Lifecourse? A 45-Year Prospective Epidemiologic Study. *Annals of Epidemiology*, 20(5), 385–394. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.annepidem.2010.02.008>
28. Cobham, V. E. (2012). Do anxiety-disordered children need to come into the clinic for efficacious treatment? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(3), 465–476. <https://doi.org/10.1037/a0028205>

29. Cooper-Vince, C. E., Emmert-Aronson, B. O., Pincus, D. B., & Comer, J. S. (2014). The diagnostic utility of separation anxiety disorder symptoms: an item response theory analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(3), 417–428. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9788-y>
30. Cornacchio, D., Sanchez, A. L., Coxe, S., Roy, A., Pincus, D. B., Read, K. L., ... Comer, J. S. (2018). Factor structure of the intolerance of uncertainty scale for children. *Journal of Anxiety Disorders*, 53, 100–107. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2017.07.003>
31. Costello, E. J., Egger, H., & Angold, A. (2005). 10-Year Research Update Review: The Epidemiology of Child and Adolescent Psychiatric Disorders: I. Methods and Public Health Burden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(10), 972–986. <https://doi.org/https://doi.org/10.1097/01.chi.0000172552.41596.6f>
32. Côté, S. M., Ahun, M. N., Herba, C. M., Brendgen, M., Geoffroy, M. C., Orri, M., ... Tremblay, R. E. (2018). Why is maternal depression related to adolescent internalizing problems? A 15-year population-based study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(12), 916–924. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.04.024>
33. Creswell, C., Waite, P., & Cooper, P. J. (2014). Assessment and management of anxiety disorders in children and adolescents. *Archives of Disease in Childhood*, 99(7), 674–678. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2013-303768>
34. Da Costa, D., Zerkowicz, P., Dasgupta, K., Sewitch, M., Lowensteyn, I., Cruz, R., ... Khalife, S. (2017). Dads Get Sad Too: Depressive Symptoms and Associated Factors in Expectant First-Time Fathers. *AMERICAN JOURNAL OF MENS HEALTH*, 11(5), 1376–1384. <https://doi.org/10.1177/1557988315606963> WE - Social Science Citation Index (SSCI)
35. Demirtaş, A. S. (2019). Kaygılı çocuklar ve eğitimleri. In S. Avşaroğlu (Ed.), *Zor çocukların eğitiminde psikoeğitsel yaklaşımlar ve birlikte yaşam*. Ankara: Vize Akademik.
36. Deniz, M. E. (2021). *Eğitim psikolojisi*. Pegem.
37. Dudeney, J., Sharpe, L., & Hunt, C. (2015). Attentional bias towards threatening stimuli in children with anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 40, 66–75. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.05.007>
38. Dugas, M. J., & Koerner, N. (2005). Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: Current status and future directions. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 19(1), 61–81. <https://doi.org/10.1891/jcop.19.1.61.66326>
39. Ekinci, N., & Akat, M. (2023). The Relationship between Anxious-Ambivalent Attachment and Social Appearance Anxiety in Adolescents: The Serial Mediation of Positive Youth Development and Instagram Addiction. *Psychological Reports*, 126(5), 2465–2488. <https://doi.org/10.1177/00332941231159600>
40. Elmore, A. L., & Crouch, E. (2020). The Association of Adverse Childhood Experiences With Anxiety and Depression for Children and Youth, 8 to 17 Years of Age. *Academic Pediatrics*, 20(5), 600–608. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.02.012>
41. Ernst, J., Ollmann, T. M., König, E., Pieper, L., Voss, C., Hoyer, J., ... Beesdo-Baum, K. (2023). Social anxiety in adolescents and young adults from the general population: an epidemiological characterization of fear and avoidance in different social situations. *Current Psychology*, 42(32), 28130–28145. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03755-y>
42. Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (1999). Frequency of panic attacks and panic disorder in adolescents. *Depression and Anxiety*, 9(1), 19–26.

43. Evans, R., Thirlwall, K., Cooper, P., & Creswell, C. (2017). Using symptom and interference questionnaires to identify recovery among children with anxiety disorders. *Psychological Assessment, 29*(7), 835–843. <https://doi.org/10.1037/pas0000375>
44. Feldner, M. T., Zvolensky, M. J., & Schmidt, N. B. (2004). Prevention of anxiety psychopathology: A critical review of the empirical literature. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(4), 405–424. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph098>
45. Filges, T., Smedslund, G., Eriksen, T., & Birkefoss, K. (2023). PROTOCOL: The FRIENDS preventive programme for reducing anxiety symptoms in children and adolescents: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews, 19*(4), e1374. <https://doi.org/10.1002/cl2.1374>
46. Fisak, B. J., Richard, D., & Mann, A. (2011). The Prevention of Child and Adolescent Anxiety: A Meta-analytic Review. *Prevention Science, 12*(3), 255–268. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0210-0>
47. Fox, N. A., Henderson, H. A., Marshall, P. J., Nichols, K. E., & Ghera, M. M. (2005). Behavioral inhibition: linking biology and behavior within a developmental framework. *Annual Review of Psychology, 56*, 235–262. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141532>
48. Gale, C. K., & Millichamp, J. (2016). Generalised anxiety disorder in children and adolescents. *BMJ Clinical Evidence, 2016*.
49. Gar, N. S., & Hudson, J. L. (2008). An examination of the interactions between mothers and children with anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy, 46*(12), 1266–1274. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.08.006>
50. Gomez-Baya, D., Salinas-Perez, J. A., Sanchez-Lopez, A., Paino-Quesada, S., & Mendoza-Berjano, R. (2022). The Role of Developmental Assets in Gender Differences in Anxiety in Spanish Youth. *Frontiers in Psychiatry, 13*. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsyt.2022.810326>
51. Gong, Z., Reinhardt, J. D., Han, Z., Ba, Z., & Lei, S. (2022). Associations between school bullying and anxiety in children and adolescents from an ethnic autonomous county in China. *Psychiatry Research, 314*, 114649. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychres.2022.114649>
52. Güçer, İ. (2022). *Çocukluk çağı anksiyete bozukluklarında bilişsel davranışçı grup terapisi: Korku Avcısı programı'nın grup versiyonunun geliştirilmesi ve etkinliği*. Ege Üniversitesi.
53. Hamarta, E., Baltacı, Ö., Üre, Ö., & Demirbaş, E. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Aile ve Toplum, 11*(6), 73–82.
54. Hearn, C. S., Donovan, C. L., Spence, S. H., March, S., & Holmes, M. C. (2017). What's the Worry with Social Anxiety? Comparing Cognitive Processes in Children with Generalized Anxiety Disorder and Social Anxiety Disorder. *Child Psychiatry & Human Development, 48*(5), 786–795. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0703-y>
55. Ho, S. M. Y., Dai, D. W. T., Mak, C., & Liu, K. W. K. (2018). Cognitive factors associated with depression and anxiety in adolescents: A two-year longitudinal study. *International Journal of Clinical and Health Psychology : IJCHP, 18*(3), 227–234. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.04.001>
56. Hugh-Jones, S., Beckett, S., Tumelty, E., & Mallikarjun, P. (2021). Indicated prevention interventions for anxiety in children and adolescents: a review and meta-analysis of school-based prog-

- rams. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30(6), 849–860. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01564-x>
57. Ipser, J. C., Stein, D. J., Hawkrigde, S., & Hoppe, L. (2009). Pharmacotherapy for anxiety disorders in children and adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (3), CD005170. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD005170.pub2>
 58. James, A. C., James, G., Cowdrey, F. A., Soler, A., & Choke, A. (2013). Cognitive behavioural therapy for anxiety disorders in children and adolescents. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6), CD004690. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD004690.pub3>
 59. Jefferies, P., & Ungar, M. (2020). Social anxiety in young people: A prevalence study in seven countries. *PLoS One*, 15(9), e0239133. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239133>
 60. Juruena, M. F., Eror, F., Cleare, A. J., & Young, A. H. (2020). *The Role of Early Life Stress in HPA Axis and Anxiety BT - Anxiety Disorders: Rethinking and Understanding Recent Discoveries* (Y.-K. Kim, Ed.). Singapore: Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0_9
 61. Kalin, N. H. (2021). Anxiety, Depression, and Suicide in Youth. *American Journal of Psychiatry*, 178(4), 275–279. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2020.21020186>
 62. Kemp, G. N., Langer, D. A., & Tompson, M. C. (2016). Childhood Mental Health: An Ecological Analysis of the Effects of Neighborhood Characteristics. *Journal of Community Psychology*, 44(8), 962–979. <https://doi.org/10.1002/jcop.21821>
 63. Kendall, P. C. (1994). Treating anxiety disorders in children: results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(1), 100–110. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.62.1.100>
 64. Kerns, K. A., & Brumariu, L. E. (2014). Is Insecure Parent-Child Attachment a Risk Factor for the Development of Anxiety in Childhood or Adolescence? *Child Development Perspectives*, 8(1), 12–17. <https://doi.org/10.1111/cdep.12054>
 65. Krygsman, A., & Vaillancourt, T. (2022). Elevated social anxiety symptoms across childhood and adolescence predict adult mental disorders and cannabis use. *Comprehensive Psychiatry*, 115, 152302. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2022.152302>
 66. Lee, H. Y., Kim, I., Nam, S., & Jeong, J. (2020). Adverse childhood experiences and the associations with depression and anxiety in adolescents. *Children and Youth Services Review*, 111, 104850. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104850>
 67. Lewinsohn, P. M., Gotlib, I. H., Lewinsohn, M., Seeley, J. R., & Allen, N. B. (1998). Gender differences in anxiety disorders and anxiety symptoms in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 107(1), 109–117. <https://doi.org/10.1037//0021-843x.107.1.109>
 68. Lewis-Morrarty, E., Degnan, K. A., Chronis-Tuscano, A., Pine, D. S., Henderson, H. A., & Fox, N. A. (2015). Infant attachment security and early childhood behavioral inhibition interact to predict adolescent social anxiety symptoms. *Child Development*, 86(2), 598–613. <https://doi.org/10.1111/cdev.12336>
 69. Lieb, R., Wittchen, H.-U., Höfler, M., Fuetsch, M., Stein, M. B., & Merikangas, K. R. (2000). Parental Psychopathology, Parenting Styles, and the Risk of Social Phobia in Offspring: A Prospective-Longitudinal Community Study. *Archives of General Psychiatry*, 57(9), 859–866. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.57.9.859>

70. Manassis, K., Bradley, S., Goldberg, S., Hood, J., & Price Swinson, R. (1995). Behavioural Inhibition, Attachment and Anxiety in Children of Mothers with Anxiety Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *40*(2), 87–92. <https://doi.org/10.1177/070674379504000206>
71. March, S., Spence, S. H., & Donovan, C. L. (2009). The efficacy of an internet-based cognitive-behavioral therapy intervention for child anxiety disorders. *Journal of Pediatric Psychology*, *34*(5), 474–487. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsn099>
72. Masi, G., Favilla, L., Mucci, M., & Millepiedi, S. (2000). Panic disorder in clinically referred children and adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, *31*(2), 139–151. <https://doi.org/10.1023/a:1001948610318>
73. Merikangas, K. R., He, J., Burstein, M., Swendsen, J., Avenevoli, S., Case, B., ... Olfson, M. (2011). Service utilization for lifetime mental disorders in U.S. adolescents: results of the National Comorbidity Survey-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *50*(1), 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2010.10.006>
74. Mohammadi, M. R., Badrfam, R., Khaledi, A., Hooshyari, Z., Ahmadi, N., & Zandifar, A. (2020). Prevalence, Comorbidity and Predictor of Separation Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Psychiatric Quarterly*, *91*(4), 1415–1429. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09778-7>
75. Mohammadi, M. R., Salehi, M., Khaledi, A., Hooshyari, Z., Mostafavi, S. A., Ahmadi, N., ... Amanat, M. (2020). Social anxiety disorder among children and adolescents: A nationwide survey of prevalence, socio-demographic characteristics, risk factors and co-morbidities. *Journal of Affective Disorders*, *263*, 450–457. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.12.015>
76. Nair, M. K. C., Russell, P. S. S., Mammen, P., Abhiram Chandran, R., Krishnan, R., Nazeema, S., ... Peter, D. (2013). ADad 3: the epidemiology of Anxiety Disorders among adolescents in a rural community population in India. *Indian Journal of Pediatrics*, *80* Suppl 2, S144-8. <https://doi.org/10.1007/s12098-013-1097-5>
77. National Alliance on Mental Illness. (2017). *Anxiety disorders*. Retrieved from <https://www.nami.org/About-Mental-Illness/Mental-Health-Conditions/Anxiety-Disorders/?tab=overview>
78. Ollendick, T. H., & Hirshfeld-Becker, D. R. (2002). The developmental psychopathology of social anxiety disorder. *Biological Psychiatry*, *51*(1), 44–58. [https://doi.org/10.1016/s0006-3223\(01\)01305-1](https://doi.org/10.1016/s0006-3223(01)01305-1)
79. Osmanağaoglu, N., Creswell, C., & Dodd, H. F. (2018). Intolerance of Uncertainty, anxiety, and worry in children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, *225*, 80–90. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.07.035>
80. Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(3), 345–365. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
81. Pontillo, M., Tata, M. C., Averna, R., Demaria, F., Gargiullo, P., Guerrera, S., ... Vicari, S. (2019). Peer Victimization and Onset of Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Brain Sciences*, *9*(6). <https://doi.org/10.3390/brainsci9060132>
82. Rabner, J. C., Ney, J. S., & Kendall, P. C. (2024). Cognitive Functioning in Youth with Anxiety Disorders: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *27*(2), 357–380. <https://doi.org/10.1007/s10567-024-00480-9>

83. Rapee, R. M., Abbott, M. J., & Lyneham, H. J. (2006). Bibliotherapy for children with anxiety disorders using written materials for parents: A randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 74*(3), 436–444. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.74.3.436>
84. Read, K. L., Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2013). The Intolerance of Uncertainty Scale for Children (IUSC): Discriminating principal anxiety diagnoses and severity. *Psychological Assessment, 25*(3), 722–729. <https://doi.org/10.1037/a0032392>
85. Regier, D. A., Rae, D. S., Narrow, W. E., Kaelber, C. T., & Schatzberg, A. F. (1998). Prevalence of anxiety disorders and their comorbidity with mood and addictive disorders. *The British Journal of Psychiatry. Supplement, (34)*, 24–28.
86. Salari, N., Heidarian, P., Hassanabadi, M., Babajani, F., Abdoli, N., Aminian, M., & Mohammadi, M. (2024). Global Prevalence of Social Anxiety Disorder in Children, Adolescents and Youth: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s10935-024-00789-9>
87. Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: gelişim psikolojisi* (G. Yüksel, Ed.). Ankara: Nobel.
88. Savi Çakar, F. (2018). *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.
89. Silverman, W. K., & Albano, A. M. (1996). *The anxiety disorders interview schedule for children and parents—DSM-IV version*. New York: Graywind.
90. Songco, A., Hudson, J. L., & Fox, E. (2020). A Cognitive Model of Pathological Worry in Children and Adolescents: A Systematic Review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 23*(2), 229–249. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00311-7>
91. Spence, S. H., Zubrick, S. R., & Lawrence, D. (2018). A profile of social, separation and generalized anxiety disorders in an Australian nationally representative sample of children and adolescents: Prevalence, comorbidity and correlates. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 52*(5), 446–460. <https://doi.org/10.1177/0004867417741981>
92. Stallard, P., Richardson, T., Velleman, S., & Attwood, M. (2011). Computerized CBT (Think, Feel, Do) for depression and anxiety in children and adolescents: outcomes and feedback from a pilot randomized controlled trial. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 39*(3), 273–284. <https://doi.org/10.1017/S135246581000086X>
93. Strawn, J. R., Lu, L., Peris, T. S., Levine, A., & Walkup, J. T. (2021). Research Review: Pediatric anxiety disorders – what have we learnt in the last 10 years? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(2), 114–139. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.13262>
94. van Starrenburg, M. L. A., Kuijpers, R. C. M. W., Kleinjan, M., Hutshemaekers, G. J. M., & Engels, R. C. M. E. (2017). Effectiveness of a Cognitive Behavioral Therapy-Based Indicated Prevention Program for Children with Elevated Anxiety Levels: a Randomized Controlled Trial. *Prevention Science, 18*(1), 31–39. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0725-5>
95. Vogel, F., Reichert, J., Hartmann, D., & Schwenck, C. (2023). Cognitive Variables in Social Anxiety Disorder in Children and Adolescents: A Network Analysis. *Child Psychiatry and Human Development, 54*(3), 625–638. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01273-9>
96. Volling, B. L., Yu, T., Gonzalez, R., Tengelitsch, E., & Stevenson, M. M. (2019). Maternal and paternal trajectories of depressive symptoms predict family risk and children’s emotional and behavioral problems after the birth of a

- sibling. *Development and Psychopathology*, 31(4), 1307–1324. <https://doi.org/DOI: 10.1017/S0954579418000743>
97. Warner, E. N., & Strawn, J. R. (2023). Risk Factors for Pediatric Anxiety Disorders. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 485–510. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2022.10.001>
98. Weger, M., & Sandi, C. (2018). High anxiety trait: A vulnerable phenotype for stress-induced depression. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 87, 27–37. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.01.012>
99. Weissman, M. M., Leckman, J. F., Merikangas, K. R., Gammon, G. D., & Prusoff, B. A. (1984). Depression and anxiety disorders in parents and children. Results from the Yale family study. *Archives of General Psychiatry*, 41(9), 845–852. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1984.01790200027004>
100. White, L. K., McDermott, J. M., Deggan, K. A., Henderson, H. A., & Fox, N. A. (2011). Behavioral inhibition and anxiety: the moderating roles of inhibitory control and attention shifting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 735–747. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9490-x>
101. Wichstrøm, L., Belsky, J., & Steinsbekk, S. (2017). Homotypic and heterotypic continuity of symptoms of psychiatric disorders from age 4 to 10 years: a dynamic panel model. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(11), 1239–1247. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jcpp.12754>
102. Wolk, C. B., Caporino, N. E., McQuarrie, S., Settapani, C. A., Podell, J. L., Crawley, S., ... Kendall, P. C. (2016). Parental Attitudes, Beliefs, and Understanding of Anxiety (PABUA): Development and psychometric properties of a measure. *Journal of Anxiety Disorders*, 39, 71–78. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.03.001>
103. Wuthrich, V. M., Rapee, R. M., Cunningham, M. J., Lyneham, H. J., Hudson, J. L., & Schniering, C. A. (2012). A randomized controlled trial of the Cool Teens CD-ROM computerized program for adolescent anxiety. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(3), 261–270. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.12.002>
104. Yaffe, Y. (2021). A narrative review of the relationship between parenting and anxiety disorders in children and adolescents. *International Journal of Adolescence and Youth*, 26(1), 449–459. <https://doi.org/10.1080/02673843.2021.1980067>

BÖLÜM 7

RİSK TAŞIYAN DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUKLAR

Doç. Dr. Önder BALTACI

Bağımlılık

Bağımlılık kelimesi Türkçe’de birçok anlama gelmektedir. Günlük yaşamdaki bir problemin çözümünde bir başkasına bağımlılık, bir nesneyle bir kişiyle kurulan duygusal ilişki nedeniyle olan bağımlılık, karar verme sürecinde başkalarının düşüncelerine olan gereksinim, bir düşünceye, gruba olan bağımlılık bile zaman zaman bağımlılık kelimesi altında değerlendirilmektedir. Bu bölümde bireyin bir maddeye ve bir eyleme olan bağımlılığında bahsedeceğiz.

Bağımlılık terimi alkol, sigara, esrar, kokain gibi kimyasal madde kullanımını akla getirmektedir (8). Bağımlılık kavramsal olarak oldukça geniş bir anlam içermektedir. Ayrıca bağımlılık “tıp, psikoloji, psikiyatri, kimya, fizyoloji, hukuk, politik bilimler, sosyoloji, biyoloji gibi bilim dallarına dayalı olarak da bağımlı davranışa ait anlayışımızı biçimlendirmektedir.” Bağımlılığa ilişkin tanımlamaların çeşitliliği ve kavramsal karmaşa da örneğin etkinliklere dayalı bağımlılıklarla psikoaktif madde kullanımına yönelik bağımlılıklarda arasındaki benzerlikler ve farklılıklar gibi belirginleştirilmesi gereken bir sorun alanı olarak ortaya çıkmaktadır(9).

Bağımlılıkla ilgili literatüre incelendiğinde, bağımlılık kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlara rastlanmıştır. Bu tanımların hepsinde vücuda psikoaktif bir maddenin alındığı dikakti çekmektedir. Örneğin Bradley’e göre bağımlılık, bir kişinin bir nesneye, maddeye ya da uyuşturucu özelliği bulunan bir maddeye bağımlı olma durumuna gelmesi demektir. Kahve bağımlılığı, sigara ve alkol bağımlılığı gibi bağımlılık türleri de madde bağımlılığı başlığı altında toplanabilir. Bağımlılık davranışında birey bağımlılık yapan maddeyi öncelikle gönüllü olarak kullanır veya

davranışı gönüllü olarak gösterir. Bağımlılık davranışları tekrar edicilik özelliği gösterir ancak her tekrar edici davranışı da bağımlılık olarak tanımlamak mümkün değildir. Bağımlı davranış için bireyin hayatında olumsuz sonuçların çıkması gerekmektedir (11). Vücuda alınan maddenin dışında tekrarlanan davranışlarında bağımlılık belirtilerine neden olduğu görülmektedir.

Bağımlılığın geleneksel olarak sadece psikoaktif maddelerin neden olabileceği bir durum olarak görülmüş olsa da son otuz yılda iyi olarak değerlendirilen alışkanlık ve faaliyetlerin bağımlılık semptomlarına neden olduğunu göstermiştir. Aşırı yemek yeme, kumar, internet kullanımı, alışveriş ve seks'inde alkol, uyurucu maddeler ve psikoaktif maddelerin oluşturduğu gibi benzer sorunlar oluşturmaktadır (8). Bir davranışa olan bağımlılık ise belirli bir davranışın, normal dışı sıklıkla ve düzenle tekrarlanması nedeniyle bireyin bedensel, psikolojik ve toplumsal yapı ve işlevlerinde dengesinin, düzeninin bozulması ve sosyal ortamlara uyum sağlayamaması şeklinde tanımlanmaktadır (10).

Bağımlılık, sinir sisteminde oluşan sorunlar nedeniyle kişinin yaşamını zora sokan ve yoksunluk belirtileri ile karşılaşmamak için bireyin bir madde alımını ya da davranışı önüne geçilmez bir tekrarlama isteğidir. Birbiri ile ilişkili fakat birbirine karıştırılan bazı kavramları aşağıda göreceğiz (1).

Alışkanlık; kişinin davranışsal bir uyuşturucu kullanımı örüntüsü oluşturması anlamına gelir. Bu durumda uyuşturucuyu elde edip kullanmak için karşı konulmaz bir istek ve saplantı görülür. Tamamen bıraktıktan sonra bile kişide uyuşturucuyu tekrar kullanmaya başlama eğilimi görülür.

Örneğin, Freud'un kalp rahatsızlığına rağmen puro içmeye devam etmesinin bir sebebi, bunu alışkanlık haline getirmiş olmasıdır. Freud'un puroyu bırakamamasının sebebi, nikotine alışmış olmasıdır.

Tolerans; kişinin bir ilaç ya da uyuşturucuyu bir süre boyunca tekrar tekrar kullanması sonucunda artık normal dozun istenilen etkiyi yaratmaması ve kişinin aynı davranışsal etkiyi elde etmek için gittikçe artan dozlarda ilaç ya da uyuşturucuyu almak zorunda kalmasıdır.

Örneğin, Freud'un günde 20 tane puro içmesinin sebebi nikotin toleransı geliştirmiş olmasıdır.

Toleransın artması Freud'un nikotine bağımlı hale gelmeye başladığına işaret ediyordu.

Bağımlılık; sinir sisteminde meydana gelen değişiklik yüzünden kişinin acı veren yoksunluk semptomları yaşamamak için ilaç ya da uyuşturucu almak zorunda olmasını tanımlar.

Örneğin, Freud'un puro içmeyi bırakmakta zorlanmasının bir sebebi de nikotine bağımlı hale gelmiş olmasıdır.

Alışkanlık ve bağımlılık bir araya gelince, kurtulmak iki kat zorlaşır.

Kaynaklar

- Plotnik, R. (2009). Psikoloji'ye Giriş. (Çev.Tamer Geniş). İstanbul:Kaknüs Yayınları.
- Steinberg, L. (2007) Ergenlik. (Çev. Figen Çok). Ankara:İmge Kitabevi.
- Siyez, D.M. (2009). Ergenlerde Problem Davranışlar: Okul temelli önleme çalışmaları ile ilgili uygulamalı örnekleri. Ankara:Pegem Akademi.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2011). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. İstanbul:Nobel Tıp Kitabevi.
- Ögel, K., Tamar, D., Evren, C. ve Çakmak, D. (2000). Bir geçiş maddesi olarak esrar. Türk Psikiyatri Dergisi. 2: 21-29.
- Alikaşifoğlu, M. ve Ercan, O. (2002). Ergenlerde madde kullanımı. Türk Pediatri Arşivi. 37: 66-73.
- <http://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/bagimlilik-nedir> (01.07.2015)
- Padwa, H. ve Cunningham, J. (2010). Addiction:a reference encyclopedia. California: Greenwood Publishing.
- Shaffer, H.J. (2013). What is addiction?: A perspective. Division on addiction, Cambridge Health Alliance, a teaching affiliate of Harvard Medical School. <http://www.divisiononaddiction.org/html/whatisaddiction.htm>
- Köknel, Ö.(1998).Bağımlılık: Alkol ve madde bağımlılığı. İstanbul. Altın Kitaplar
- Bradley, P.B. (1990). Behavioural addictions: Common features and treatment implications. British Journal of Addiction, 85:1417-1419
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. CyberPsychology & Behavior, 1(3), 237-244
- Tamam, L. (2009), Dürtü Kontrol Bozuklukları, Makale Hekimler Yayın Birliği, Ankara
- Ekinci, A. (2002), Aziz Antonius' un Baştan Çıkarılması: Bir Kötü Alışkanlık Olarak İnternet, COGİTO Dergisi.
- Saygılı, S. (2002). Ergenlik Sorunları, İstanbul:Elit Yayınları.
- Young, K.S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. American Behavioral Scientist, 48(4),402-415
- Ögel, K. (2012). İnternet Bağımlılığı. İstanbul:Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Cömert, T. I. (2007). İnternet ve Bilgisayar Bağımlılığı. Ögel, K., Riskli Davranış Gösteren Çocuk ve Ergenler. İstanbul: Ajans Plaza Tanıtım ve İletişim Hiz. Ltd. Sti
- Odabaşoğlu, G., Öztürk, Ö., Genç Y. ve Pektaş, Ö. (2007),On olguluk bir seri ile internet bağımlılığı klinik görünümleri. Bağımlılık Dergisi,8(1),46-51
- Subrahmanyam, K., Smahel, D. and Greenfield, P. (2006). Connecting developmental constructions to the internet: identity presentation and sexual exploration in online teen chat rooms. Developmental Psychology, 42(3),395-406
- Doğan, H., Isıklar, A., Eroğlu, E. (2008). Ergenlerin Problemlı İnternet Kullanımının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. KKEFD. 18,108-109
- Karayağız Muslu, G. ve Bolşık, B. (2009). Çocuk ve gençlerde internet kullanımı, TAF Preventive Medicine Bulletin, 8 (5), 445-450
- Kuss, D.J. ve Griffiths, M.D. (2012), İnternet Gaming Addiction: A Systematic Review of Empirical Research. Int. J. Ment. Health Addict, 10,278-296.
- Adams, J.F. (2001). Ergenliği Anlamak. (Çev. Bekir Onur). İstanbul:İmge Kitabevi.
- Onur, B. (1995). Gelişim Psikolojisi. Ankara:İmge Yayıncılık.

26. Yavuzer, H. (2005). Gençleri Anlamak. İstanbul:Remzi Kitabevi.
27. Kırmızıtoprak, E. (2007). Gençlerin Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar ve Güvenli Cinsel Yaşam Konusunda Bilgi ve Davranışlarına Akran Eğitiminin Etkisi, Harran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi. Şanlıurfa.
28. Taşçı, A.İ. (2003). Cinsel Eğitim. İstanbul:İz Yayıncılık.
29. Durmuş, E. ve Girgan, U. (2005) Lise öğrencilerinin şiddet ve saldırganlık eğilimleri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 3(3),253-269.
30. Totan, T. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne, baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. Ege Eğitim Dergisi, 8(2),53-68.
31. Ögel, K., Tarı, I. ve Yılmazçetin Ege, C. (2005). Okullarda suç ve şiddeti önleme. İstanbul:Yeniden Sağlık ve Eğitim Derneği.
32. Celbis, O., Karaoğlu, L., Eğri, M. ve Özdemir, B. (2012). Violence among high school students in Malatya: a prevalence study. Turk J Med Sci. 42(2):3243-350.
33. Gül, S.K. ve Güneş, İ.D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. Sosyal Bilimler Dergisi. 11:80-99.
34. <http://www.yeniden.org.tr/bilgimerkezi/genelbilgiler/bagimlilikinonlenmesi.asp> (02.07.2015).

KISIM-II

BÖLÜM 8

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU (DE/HB)

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Giriş

DE/HB çocukluk döneminde başlayan, yaşam boyu süren, bu durumdan etkilenen bireylerin akademik, sosyal ve iş yaşamlarındaki işlevselliklerini ciddi şekilde bozan nöropsikiyatrik bir bozukluktur.^{1,2} DE/HB'nin temel özelliği, kalıcı ve sürekli olan dikkat süresinin kısalığı, denetim eksikliği nedeniyle davranışlarda ya da bilişte ortaya çıkan ataklık ve huzursuzluktur. DE/HB genetik, biyolojik ve psikososyal etkenler gibi çoklu nedenleri olan bir bozukluktur. Ancak bunların DE/HB'ye etkileri tam olarak bilinmemektedir. Bozukluğun oluşumunda organik ve sosyal nedenler üzerinde durulmaktadır.²

DE/HB yaygınlığı yaşla birlikte azalmaktadır. DE/HB yaygınlığı yaklaşık olarak çocukluk döneminde %8, ergenlikte %6 ve erişkinlikte %4 civarındadır. Çocukluk döneminde çeşitli çalışmalarda erkek: kadın oranı 2:1-6:1 arasında bildirilirken erişkin örneklerde 1:1 bulunmuştur. Bu da 25-30 kişilik bir sınıfta en az 1-2 DE/HB olan çocuk görülebileceği anlamına gelmektedir. Artık günümüzde hem çocuklarda hem de erişkinlerde DE/HB tanısı bu yüzden daha çok kabul görmeye başlamıştır aslında uzun zamandan beri bilinmekte ve her sene hakkında yüzlerce araştırma yayınlanmaktadır.¹ DE/HB ister çocukluk ister erişkinlik döneminde olsun sadece bu bireylerin kendisini değil çevrelerini ve ailelerini doğrudan etkilemektedir. Bu yüzden DE/HB olan bireylerin sosyal ilişkilerinde ve akademik becerilerinde yaşayabilecekleri sınırlılıkları ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için erken dönemlerde tedavi edici önlemleri almak son derece önemlidir.

DE/HB'nin bilimsel sınıflandırma çalışmaları 1968'de DSM-II (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Ruhsal Bozuklukların Tanı Ölçütleri Elkitabı) ile başlamış ve tanı ölçütlerinde "Çocukluğun hiperaktif reaksiyonu" olarak yer alırken erişkin bozukluğundan ve nedeninden bahsedilmemiştir. DSM-III'de (1980) ise dikkat eksikliği bozukluğu bir çocukluk tanısı olarak tanımlanarak "Hiperaktivitenin eşlik ettiği dikkat eksikliği" ve "Hiperaktivitenin eşlik etmediği dikkat eksikliği" olarak adlandırılmıştır. DSM III'te tanı ölçütlerinde değişiklik yapılarak hastalığın ana belirtileri "dikkat eksikliği" "dürtüsellik (isteklerini erteleyememe)" ve "hiperaktivite" olarak belirlenmiştir. Gözden geçirilmiş DSM-III-R'de ise "Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu" olarak adlandırılarak DE/HB olan çocukların %30 kadarında belirtilerin erişkinlikte de devam ettiği belirtilmiştir. DSM-IV'te yıkıcı davranım bozuklukları başlığı altına alınmıştır ve ek önemli tanısallık açıklamalardan bahsedilmiştir.

DE/HB'nin de dahil edildiği yıkıcı davranım bozukluklarının içinde, davranım bozukluğu ve karşıt olma karşı gelme bozukluğuna da yer verilmiş, bu durumlar yüksek birlikteliğine karşın farklı klinik durumlar olarak bildirilmiştir. Bulguların en azından 6 aydır devam ediyor olması vurgulanmış ve bulguların anlamlı olabilmesi için yaşa uygun normların dışında olması gerektiği üstünde durulmuştur.1 DE/HB tanılamada kullanılan kriterler (Örneğin DSM-V) bilimsel ve günümüze uygun olmakla birlikte uzmanların ortak bir karara vardığı yüzlerce çalışmaya dayanmaktadır. DSM-V, DE/HB'yi artık üç ayrı türden oluşan bir bozukluk olarak görmemektedir; onun yerine, DE/HB iki belirti boyutunun her birinde popülasyon bakımından değişiklik gösterebilen tek bir bozukluk olarak gösterilmektedir, ve bu bağlantılı şiddetler zamanla değişebilir, bu da DE/HB'ye dair alt türlerden ziyade üç çeşit "gösterim" in ortaya çıkmasına yol açmaktadır. DSM-5'teki DE/HB belirti listelerinin aynı kalmasına rağmen, klinisyenlerin çocukluğun ötesinde daha ileri yaşlarda bu belirtinin ifade edilmesini anlamalarını kolaylaştırmak için niteleyici belirtiler eklenmiştir. DE/HB teşhisine yönelik belirti eşliği, tanısallık kriterlerin duyarlılığının bozukluğun tespitine kadar sürdürülmesi için yetişkin uygulamalarında artık 6'dan 5'e düşürülmüştür.4 Günümüzde DSM-V yanı sıra ICD-10'da (International Statistical Classification of Diseases/Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması) çocukluk dönemi psikiyatrik bozuklukları başlığı altında ele alınmaktadır. ICD-10'da "Hiperkinetik bozukluk" olarak adlandırılan durumun 5 yaşından önce başlaması gerektiği, hemen her alanda dikkat süresi ve yoğunluğuna ilişkin sorunların bulunduğu ve aşırı motor hareketliliğin olduğu bildirilmiştir. ICD-10'da ek olarak sıklıkla motor ve dil gelişiminin geciktiği bildirilmiştir.18

Kaynaklar

1. Tuğlu, C., & Şahin, Ö. Ö. (2010). Erişkin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: nörobiyoloji, tanı sorunları ve klinik özellikler. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 2(1).
2. Öncü, B. ve Şenol, Ş. (2002) “Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisi: Bütüncül Yaklaşım”. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 5, 111-119.
3. Türe F., S. (2010). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların (8-12 yas) değişik anne tutumlarına göre benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.*
4. Barkley, R. A. (Ed.). (2014). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment.* Guilford Publications.
5. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri El Kitabı'ndan*, çev. Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
6. Ozaner, S. (2011) Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı alan çocuk ve ergenlerin sağlıkla bağlantılı hayat kalitesinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı, Uzmanlık Tezi, İstanbul.*
7. Öztöp, D. B., Deniz, E., & Mıstık, S. (2009). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Türkiye Aile Hekimliği Dergisi*, 12(4), 207-212.
8. Üneri, Ö., Ş, (2012). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu nasıl tedavi edilir? *Bilimselden Güncele Medikal Akademi*, Erişim adresi: <http://www.medikalakademi.com.tr/hiperaktivite-bozuklugu-nasil-tedavi-edilir/> Erişim Tarihi: 07.08.2015.
9. National Institute of Mental Health , (2015). What is Attention Deficit Hype
- ractivity Disorder (ADHD, ADD)? Erişim Adresi: <http://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd/index.shtml> Erişim Tarihi: 09.08.2015.
10. Aysev, A. (1999) “ Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğunun Değerlendirilmesi ve Tanı Koyma”. *Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Sempozyumu.* (22-23 Şubat). Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.
11. Özalp, A. (2006) *Hiperaktivite, Dikkat Dağınıklığı, Okul Başarısı, Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.*
12. Doğangün, B., & Yavuz, M. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(11).
13. Almacıoğlu (Camcıoğlu), D. (2007). Yönetmelik bir sorun olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin sınıf ve psikolojik danışma ve rehberlik öğretmenleri tarafından tanınma yeterliliklerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Gaziantep İl Merkezi Örneği).* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
14. Smith, M. and Segal, J. (2015). *ADD/ADHD Parenting Tips.* Last updated: August 2015. Erişim Adresi: <http://www.helpguide.org/articles/add-adhd/attention-deficit-disorder-adhd-parenting-tips.htm> Erişim Tarihi: 09.08.2015.
15. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, Identifying and Treating Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Resource for School and Home, Washington, 20202.
16. Kayaalp, L. (2008). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi*, 62, 147-152.

17. World Health Organization. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: World Health Organization.
18. Güçlü, O., & Erkıran, M. (2004). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu tanısı konmuş çocukların ebeveynlerinde psikiyatrik yüküklük. *Klinik Psikiyatri*, 7, 32-41.
19. Kanay, A., & Girli, A. (2010). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan 9-13 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin uyumsal davranışları, benlik kavramı ve akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 181-194.
20. Öncü, B., & Ölmez, Ş. (2004). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan erişkinlerde nöropsikolojik bulgular. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15, 41-6.
21. Şengül, C. B., Şengül, C., Telci, Ş., & Dilbaz, N. (2004). Erken erişkinlikte tanı konan iki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olgusu. *Klinik Psikiyatri*, 7, 51-56.
22. Aydın, H., Diler, R. S., Yurdağül, E., Uğuz, Ş., & Şeydaoğlu, G. (2006). DEHB tanılı çocukların ebeveynlerinde DEHB oranı. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 9(2), 70-74.

BÖLÜM 9

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG)

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

GİRİŞ

Okula başladığında görsel, işitsel, zihinsel, duygusal, davranışsal ve sosyal yönden belirgin bir problemi olmayan her çocuğun, okul yaşantısında başarılı olacağı düşünülür. Başarısızlık veya düşük başarı durumunda çocuk, aile ve eğitimci, bu durumdan olumsuz olarak etkilenir. Çoğunlukla ilk akla gelen, sorunun çocuğun gelişim aşamaları ile



ilgili olduğudur. Ancak belirgin bir problemi olmadığı halde okul başarısızlığı yaşayan pek çok çocuk vardır. Okulda yaşanan başarısızlık çocuğun akranları ile olan uyumlarını, aile içi ilişkilerini ve kendi ruh sağlığını olumsuz olarak etkileyen bir sorundur.¹ Bu nedenle günümüzde okul başarısı hem öğrenciler hem de aileleri için önemli konulardan biridir ve çocuk psikiyatrisi kliniklerine yapılan başvuruların büyük çoğunluğunu ders başarısızlığı ya da okula uyum sorunları oluşturmaktadır. Okuldaki başarısızlığın nedenleri zeka geriliği, görme ve işitme sorunları, ailesel sorunlar, motivasyon eksikliği, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB), ÖÖG ya da başka psikiyatrik veya tıbbi sorunlar olabilmektedir.² Kitabın bu bölümünde ÖÖG olan bireyler ele alınacaktır. Bazı araştırmacıların özel öğrenme güçlüğü terimi yerine öğrenme bozukluğu, öğrenme yetersizliği gibi farklı terimleri tercih ettikleri görülmektedir. Kitabımızda özel öğrenme güçlüğü teriminin kullanılması tercih edilmiştir.³

ÖÖG “yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da bir kaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade etmektedir.⁴ Başka bir tanımda ise ÖÖG okuduğunu anlama, yazma, temel okuma becerileri, okumada akıcılık becerileri, matematiksel hesaplama işlemleri ve ya problem çözme becerilerinde yaşına uygun eğitim fırsatları ve imkanları sunulmasına rağmen sınıf seviyesinin gereklerini yerine getirmede başarısız olma durumu şeklinde ifade edilmektedir.⁵

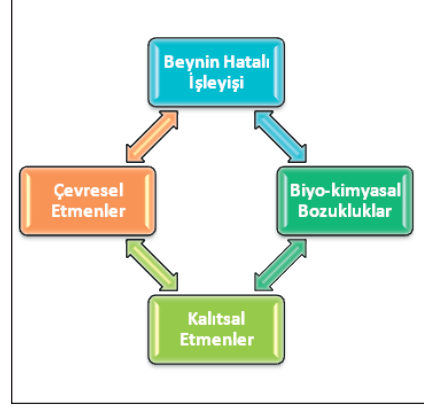
ÖÖG olan bireyler normal ya da normalin üzerinde zekâ seviyesine sahip olmasına rağmen, okuma, yazma, matematik, konuşma, dinleme, anlama ve kendini ifade etme becerilerinden bir ya da birkaçında yaşıtlarına ve zekâsına oranla düşük başarı gösterirler. ÖÖG'nin bireyin zekâsıyla ilgili olmadığı, Albert Einstein, Leonardo Da Vinci, Tom Cruise ve Jamie Oliver gibi okul çağlarında öğrenme güçlüğü sorunu yaşayan ancak belirli alanlarda çok yetenekli ve başarılı olan ünlü isimlerden de anlaşılabilir. Bu yönüyle ÖÖG daha çok, normal ya da normalin üstü düzeyde zekâyâ sahip olduğu halde, kimi temel akademik becerileri bulunmayan kişiler için kullanılmaktadır.⁶

ÖÖG ve öğrenme güçlüğü (ÖG) terimleri arasında önemli bir ayrım vardır. ÖG uzmanlar tarafından yeni bilgi ya da beceri edinmede güçlük yaşayan bireyler için kullanılmaktadır.^{7,8} Bu guruba giren bireyler zekâ puanı 70'in altında olan bireylere karşılık gelmektedir. Zeka puanı kişinin genel bilişsel durumunun göstergesi olmakla birlikte aynı zamanda bireyin öğrenme potansiyelini de göstermektedir. Bu nedenle düşük IQ seviyesine sahip bireyler düşük öğrenme düzeyine sahiptir. Bu gruba giren bireyler kendi arasında da hafif, orta ve ağır düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip bireyler olarak değerlendirilmektedir. Ancak zeka puanı değerlendirmelerinde düşük zeka puanı alan ama bu grubun dışına giren bireyler de yer almaktadır. Bu gruba giren bireyler ÖÖG olan bireylerdir. Bu bireyler bir çok beceri alında yüksek puanlar alabilirken özellikle bazı alanlarda düşük puanlar alabilmektedir. Bu alanlar özel güçlüklerin göstergesidir.⁷

Alanyazın incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğünün farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir.³ Kitabımızda kullanılacak olan ÖÖG sınıflandırması şu şekildedir; okuma alanında güçlük yaşama durumu “disleksi”, yazma alanında “disgrafi”, matematik becerilerinde “diskalkuli” ve sözel olmayan alanda (motor becerilerde) ise “dispraksi” şeklinde adlandırılmaktadır.^{11,12,13} ÖÖG olan bireyde bazı durumlarda yukarıda belirtilen alt boyutların sadece birinde güçlük görülebilirken bazı durumlarda ise bu alt boyutlar farklı kombinasyonlar halinde (disleksi + disgrafi; disgrafi + diskalkuli gibi) görülebilmektedir.¹²

NEDENLER

ÖÖG, kesin nedeni henüz açıklığa kavuşmamış bir bozukluktur. Bozukluğun nedenini anlamak amacıyla çeşitli alanlarda çalışmalar yapılmaktadır. Genetik-kalıtsal etmenler, merkezi sinir sisteminin yapısal-işlevsel bozuklukları ve elektro-fizyolojisi ve bilişsel farklılıklar üzerinde en fazla durulan etmenlerdir. Yaygın olarak kabul edilen görüşe göre, ÖÖG çeşitli genetik ve çevresel etmenlerle belirlenen, biyolojik etmenlere dayalı bir işlevsel bozukluktur. Bu işlevsel bozukluk konuşma, okuma, yazma ya da aritmetik becerileri için gerekli olan bilişsel işlevlerin gelişmesinde gecikme ya da sapmaya neden olmaktadır.²



TANILAMA

ÖÖG klinik değerlendirme, öğretmen gözlemleri, akademik değerlendirmeler (test puanları) ve aile yaşantısı göz önüne alınarak çoklu bir değerlendirme yapılarak tanımlanır. Öncelikli olarak Psikiyatrik Değerlendirmeye sürece başlanmalıdır sonra sırasıyla Tıbbi değerlendirme ve Psikopedagojik Değerlendirme yapılmalıdır. Bu nedenle tanı koyma ekip çalışması gerektirir.

- Psikiyatrik Değerlendirme: Herhangi bir patoloji olup olmadığı aydınlatmalıdır.
- Tıbbi değerlendirme: Bireyin sağlık durumunda öğrenme yeteneğini etkileyen bir etkenin olup olmadığını belirlemek için gereklidir.
- Psikopedagojik Değerlendirme: Bilişsel, akademik ve nöropsikolojik işlevler incelenir. Değerlendirmede anne-baba ile çocuk ile okul öğretmeni ile görüşülür. Hangi alanlarda bozukluk olduğunu saptamak amacıyla çeşitli test tekniklerinden yararlanır. Psikopedagojik inceleme sonuçları vakanın hem yetersiz, hem de güçlü olduğu alanları ortaya çıkarır. Hangi sorunlara psikopedagojik sağaltım uygulanacağına ve hangi tekniklerin kullanılacağına karar verilmesini de sağlar.¹

ÖÖG'nin tanınmasında bir diğer yöntemde sınıf performansı değerlendirme-sidir. Bu yöntemde adayın mevcut öğrenim standardına bakmaksızın herhangi bir dersteki gerçek sınıf performansını tespit etme amaçlı testler uygulanmaktadır. Bu testlerde altı ana akademik becerinin (okuma, okuduğunu anlama, yazılı anlatım, yazma, aritmetik hesaplama ve aritmetik akıl yürütme becerileri) birinde veya

Kaynaklar

1. Demir, B. (2005). Zihinsel engelliler öğretmenliği bilim dalı okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüne belirlenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
2. Karaman, D., Koray, Kara., & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anatolian Journal of Clinical InvestigationAJCI*, 6(4), 288-298.
3. Polat, E. (2013). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
4. MEB (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006. 26184 Sayılı Resmi Gazete.
5. Tannock R. (2012). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1):5-25.
6. Kayahan A. ve Moral A. (2014). Çocuğunuzda öğrenme güçlüğü var mı? Erişim Adresi: <http://www.ht-hayat.com/anne-ve-cocuk/cocuk/haber/1022251-cocugunuzda-ogrenme-guclugu-var-mi> Erişim Tarihi: 27.08.2015.
7. Kavale, K. A., Holdnack, J. A., & Mostert, M. P. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 29(2), 113-127.
8. Wood, C., Sheehy, K., Passenger, T., & Littleton, K. (2006). Understanding specific learning difficulties. *Developmental psychology in action*, 9-52.
9. Fortes, I. S., Paula, C. S., Oliveira, M. C., Bordin, I. A., de Jesus Mari, J., & Rohde, L. A. (2015). A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. *European child and adolescent psychiatry*, 1-13.
10. Fidancı, P. (2011). Özel Öğrenme Güçlüğü: Disleksi, Disgrafi, Diskalkuli Ve Dispraksi - Gelişim Dönemlerine Göre Semptomlar. Erişim Adresi: <http://www.terapiportali.com/?page=blogpost&yid=150&url=ozel-ogrenme-guclugu-disleksi-disgrafi-diskalkuli-ve-dispraksi-gelisim-donemlerine-gore-semptomlar> Erişim Tarihi: 27.08.2015
11. Prior, M. R. (1996). Understanding specific learning difficulties. Psychology Press.
12. John, T., Vincent, A., & Vivek, U. (2015). Specific Learning Disability (Sld) Clinician oriented Assessment and Certification. *Indian Journal of Psychiatry*, 57, S160.
13. 15Soysal, A. Ş., Koçkar, A. İ., Erdoğan, E., Şenol, S., & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın wisc-r profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4:225-231.
14. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri El Kitabı'ndan, çev. Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
15. Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

16. Turgut Özal Üniversitesi, Çocuk Ergen Psikiyatrisi Anabilim Dalı (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü El Kitabı Erişim Adresi: <http://hastane.turgutozal.edu.tr/Userfiles/File/OOG.pdf> Erişim Tarihi: 30.08.2015.
17. Özen, K. (2011). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
18. MEB (2009). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler için Performans Belirleme Formu, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
19. Houck, C. K., & Rogers, C. J. (1994). The Special/General Education Integration Initiative for Students with Specific Learning Disabilities A "Snapshot" of Program Change. *Journal of Learning Disabilities*, 27(7), 435-453.
20. Mercer, C. D., Campbell, K. U., Miller, M. D., Mercer, K. D., & Lane, H. B. (2000). Effects of a reading fluency intervention for middle schoolers with specific learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 179-189.
21. Öğülmüş, K. (Basımda). Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için yardımcı teknolojiler. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde, Ankara: Vize Yayıncılık.
22. Deniz, M. E., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.

BÖLÜM 10

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), karşılıklı sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler, tekrarlayıcı, sınırlı ve basmakalıp davranışlar, etkinlikler ve ilgilerle tanımlanan, genel olarak üç yaşından önce ortaya çıkan ve yaşam boyu süren nörogelişimsel bir bozukluktur.^{1,2,3}

Otizm ilk kez 1943 yılında Amerikalı çocuk psikiyatristi Leo Kanner tarafından tanımlanmıştır. Kanner çalıştığı çocuklar arasında ortak özelliklerin olduğunu gözlemlemiştir. Bu özellikler; çevrelerindeki kişilerle iletişim kuramamak, çevrelerinde ve günlük yaşamlarında herhangi bir değişiklik olduğunda huzursuz olmak, çocukların bir kısmının hiç konuşmaması ya da konuşabilseler bile konuşmayı iletişim amaçlı kullanamamaktır.⁴ Günümüzde ise çeşitli kuruluşlar otizmin tanınması ve sınıflandırılmasında uluslararası alanda kabul görmüş ölçütler belirlemiştir. Örneğin Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve İstatistik El Kitabı (DSM-Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) ve Dünya Sağlık Örgütü (WHO) Hastalıkların ve Sağlık Sorunlarının Uluslararası Sınıflama (ICD-International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) kitaplarında otizmin tanınmasına katkı sunmaktadırlar. APA'nın 1994 yılında yayınladığı DSM-IV, Dünya Sağlık Örgütü'nün 1993 yılında yayınladığı ICD-10 kılavuzlarına göre otizm beş ayrı alt kate-



goriye ayrılmaktadır. Bunlar;

1. Otizm
2. Asperger Sendromu
3. Atipik Otizm
4. Çocukluk dezentegratif bozukluğu
5. Rett sendromu

APA'nın 2013 yılında yayınladığı DSM-V'de otizme nörogelişimsel bozukluklar kategorisi altında yer verilerek "Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk" terimi kullanılmıştır. Bu kategoriler otizm spektrum bozukluğu tanısı altında birleştirilmiştir. Ancak Rett sendromu genetik alt yapısı sebebiyle bu tanıya dahil edilmiştir.⁵

Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan bireyler arasında, bozukluğun yol açtığı zorluklar nedeniyle ihtiyaç duyulan desteğin düzeyine bağlı olarak derecelendirme yapılmıştır.

Otizm spektrum bozukluğu belirtilerinin kümelenmediği alanların sayısı üçten ikiye indirilmiştir.

- a) Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler alanı varlığını korurken,
- b) Toplumsal etkileşim ve dil alanları "sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri" adı altında birleştirilmiştir..

Otizm spektrum bozukluğu tanısı için "sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri" alanındaki üç ölçütten üçünün; "sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler" alanındaki dört ölçütten en az ikisinin karşılanması gerekmektedir.

"Sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış ve etkinlikler" alanına duyuşal uyarılara karşı aşırı ya da yetersiz tepki gösterme ve duyuşal uyarılarla olağandışı biçimlerde ilgilenme ölçütü eklenmiştir.

Belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkma zorunluluğu hala geçerli olmasına karşın, çevreden gelen sosyal taleplerin kişinin sınırlı kapasitesini aştığı daha geç dönemlere kadar belirtilerin tam anlamıyla fark edilememe ihtimali de göz önünde tutulmuştur . Yapılan bu değişiklik ile farklı alt grupları ayırt etmek yerine şiddeti belirlenmiş tek bir tanı kategorisinin kullanılması sonucu otizm tanısının özgülüğünün artırılması amaçlanmaktadır.⁷

Yapılan bu değişikliğin nedenini düşündüğümüzde ise karşımıza şu üç neden çıkmaktadır.

1. Araştırmalar otizmin, belirtilerin hafiften ağıra değişen bir sürekliliği temsil ettiği bir spektrum şeklinde düşünülmesi gerektiğini ortaya koy-

Kaynaklar

1. Boyd, B.A., ve Shaw, E. (2010). Autism in the classroom: A group of students changing in population and presentation. *Preventing School Failure*, 54, 211-219
2. Ekinci, Ö., Sabuncuoğlu, O. ve Berkem, M. (2009). Fluoxetine induced fecal incontinence in a 9 years old child with autistic spectrum disorder: A case report. *Klinik Psikiyatri Bülteni*, 19, 289-293.
3. Heward, W.L. (2007). *Exceptional children: An introduction to special education*. (9. basım). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
4. Tohum otizm vakfi eğitim portalı. Erişim Tarihi: 03.09.2015 <http://www.tohumotizmportalı.org/icerik/otizmi-anlamak/otizmde-egitim-ve-terapi-yontemleri>
5. Highlights of changes from DSM-IV-TR to DSM-5 Erişim Tarihi: 03.09.2015 <http://www.dsm5.org/Documents/changes%20from%20dsm-iv-tr%20to%20dsm-5.pdf>
6. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)*. American Psychiatric Pub.
7. Özkaya, B. T. (2013). Yaygın Gelişimsel Bozukluklardan Otizm Spektrum Bozukluğuna Geçiş: DSM-V'de Karşımıza Çıkacak Değişiklikler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2).
8. Otizmin bir eksik parçası daha bulundu. (2015). Erişim Tarihi: 04.09.2015 <http://www.trthaber.com/haber/saglik/otizmin-bir-eksik-parcasi-daha-bulundu-197228.html>
9. Otizmin bir eksik parçası daha bulundu. (2015). Erişim Tarihi: 04.09.2015 <http://www.haberler.com/otizmin-bir-eksik-parcasi-daha-bulundu-7569204-haberi/>
10. Aşıyla otizm arasında bilimsel bir ilişki yok. (2015). Erişim Tarihi: 04.09.2015 http://www.radikal.com.tr/hayat/iki_ya_sindan_once_bu_kadar_cok_asi_yapilmasi_dogru_degil-1397353
11. Savcının olay aşısı açıklaması konuşuluyor. (2015). Erişim Tarihi:04.09.2015 <http://www.internethaber.com/savcinin-olay-asi-aciklamasi-konusuluyor-796328h.htm>
12. Mukaddes, N. M. (2013). Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip. Nobel Tıp Kitapevi.
13. Centers for Disease Control and Prevention (2012). *Literature: MMWR Surveillance Summ*. Mar 30;61(3):1-19.
14. Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., ve ark. (2011). Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. *American Journal of Psychiatry*, 168(9), 904-912.
15. Troyb, E., Knoch, K., ve Barton, M. (2011). Phenomenology of ASD: Definition, syndromes, and major features. *The neuropsychology of autism*, 9-34.
16. Cunningham, A. B., ve Schreibman, L. (2008). Stereotypy in autism: The importance of function. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(3), 469-479.
17. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2019). Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik, 20.02.2019 tarih ve 30692 sayılı Resmî Gazete.
18. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete.
19. National autism center findings and conclusions national standards project phase 2 (2015). Erişim Tarihi: 02.09.2015. <http://www.nationalautism-center.org/090605-2/>
20. Demiralp, M. (2007). Oflaz F. Bilişsel-davranışçı terapi teknikleri ve psikiyatri hemşireliği uygulaması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8, 132-139.

21. McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (2005). Teaching conversation to children with autism: scripts and script fading (1 th ed.). U.S.A: Woodbine House.
22. Gray, C. (2000). The New Social Story Book. Arlington, TX: Future Horizons.

BÖLÜM 11

SÜREĞEN HASTALIKLAR

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

Örnek Olay:

Sınıfımda ‘Can ‘ rumuzlu öğrencim sık sık terliyor, sırasının üzerinde uyukluyor ve sürekli tuvalete gitmek için izin istiyordu. Bu durum daha önce hemşire olarak çalıştığım için dikkatimi çekti ve görüşmek için öğrencinin velisini okula davet ettim. Öğrencinin velisi olan annesiyle görüştüğümde ‘Can’ın çok halsiz olduğunu ve kilo kaybettiğini, buşikâyetlerle bir sağlık kuruluşuna başvurduklarını, yapılan tetkik ve tahliller sonucu ‘Can’ a ‘Tıp 1 Diyabet teşhisinin konulduğunu öğrendim. Bunu takiben ‘Can’ hemen insulin ve beslenme programı uygulamasına başlanmış.

‘Can’ın durumunu hemen okul idaresine ve öğretmen arkadaşlara ilettim. Öğretmen arkadaşlarıma diyabet hastalığı ile ilgili açıklamalarda bulunarak, ‘hipoglisemi’(kan şekerinin düşmesi) belirtileri hakkında bilgilendirmelerde bulundum. Okulda öğün atlamamasına, ders saatlerinde su içme ve tuvalete gitme konusunda izin verilmesi gerektiği hususunda açıklamalarda bulundum. Doktor kontrollerine düzenli gitmesi ve kan şekeri ölçümlerini düzenli olarak yapması konusunda annesine ve ‘Can’ a telkinlerde bulundum. Okulda bulunduğumuz zaman içerisinde ‘Can’la yakinen ilgilenmekteyim. Her sabah insülinini yapıp yapmadığını mutlaka soruyor ve hipoglisemi yönünden derslerde gözlemliyorum. Sınıf arkadaşlarına da ‘Can’ın müsaadesiyle durumu hakkında açıklamalarda bulundum. Diyabet hastalığının ne olduğunu, bulaşıcı bir hastalık olmadığını ve onu dışlamamaları gerektiğini anlattım. ‘Can’ın genel durumunda herhangi bir değişiklik gördüklerinde bana veya nöbetçi öğretmene haber vermeleri gerektiğini açıkladım. Öğretmen arkadaşlara da eğer ‘Can’da tepkilere cevap alamama, soğuk terleme gibi belirtiler görürlerse hemen kesme şeker vermelerini ve 112’ yi aramaları konusunda bilgi-

lendirmelerde bulundum. ‘Can’ şu anda beslenmesine özen gösterdiği ve insülin uygulamasına dikkat ettiği sürece bir sıkıntı yaşamıyor. Arkadaşlarıyla beden eğitimi dersi gibi fiziksel aktivite gerektiren derslere etkin bir şekilde katılıyor. O da ben de yanımızda sürekli kesme şeker bulunduruyoruz. Kendi telefon numaramı ‘Can’a verdim. İstedığı zaman bana rahatlıkla ulaşabileceğini biliyor. Onun numarasını da ben kendi telefonuma kaydettim. Bu öğrencimiz dışında Tıp 1 diyabetli olan 2 öğrencimiz daha var. Bu öğrencilerimiz de insülin tedavisi görmekteler. Bu öğrencilerimizin beslenmelerini düşünerek okul kantini çalışanlarıyla şekerli yiyeceklerin daha az cezbedici olması hususunda görüşmeler yaptık. Ayrıca Okulumuz ‘Beslenme Dostu Okul’ projesi uygulamasını yürütmektedir. Bu proje çalışmaları arasında tüm öğrencilerimizin yılda 2 kez boy-kilo-beden kitle indeks ölçümleri yapıp riskli grupta olan öğrencilerimize bir sağlık kuruluşuna başvurmaları konusunda yönlendirme yapmaktayım. Benim amacım; ‘Can’ gibi diyabetli olan çocuklarımızın günlük yaşamlarını tıpkı diğer çocuklar gibi sürdürebilmelerine destek olmak ve bu tür sağlık problemlerinin kendi başımıza da gelebileceğini unutmuyarak, çocuğun kendisinin, ailesinin ve diğer öğretmen arkadaşlarımın bu konuda bilinçlenmelerine yardımcı olmaktır (19).

GİRİŞ

Süreğen hastalıklar doğuştan veya sonradan herhangi bir nedenle oluşan, bireyin sürekli bakım ve tedavisini gerektiren ve hastalığı nedeniyle eğitim, mesleki ve sosyal uyumun olumsuz etkilendiği durumlardır. Çocukluk döneminde bütün çocuklar hastalık durumunu yaşarlar, ancak bazı çocuklar için hastalıklar sürekli olup ömür boyu sürebilir. Süreğen hastalıklar çocuğun gelişimini, okul yaşantısını etkilemekte ve ailedeki diğer bireylerin de sıkıntılar yaşamasına neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin okuldaki etkinliklere katılmasını güçleştirmekte ve akademik performansını olumsuz etkilemektedir.

Kronik hastalığa sahip çocukların sayılarının yıldan yıla artması öğretmenlerin okul ortamında bu çocuklarla daha sık karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu çağdaki çocuk becerileri daha çok okul ortamında kazanacaktır. Bu öğrencilerin akademik yaşantılarını devam ettirmeleri, hastalığa ilişkin sınırlılıklarını bilmeleri ve buna göre davranabilmeleri, sınırlılıklarına uygun meslek seçmeleri açısından öğretmenler bu çocukların yaşamlarında bir anahtar görevi görmektedir. Kısacası öğretmenlerin bu konuda sorumlulukları artmaktadır (9).

Sınıfında süreğen hastalığı olan çocuk bulunan öğretmenler çocuğun hastalığı hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Çocukların eğitildiği yerde doktor varsa bu tür çocukların tedavisi hakkında öğretmenlere bilgi vermelidirler. Doktor yoksa öğretmenler çocukların hastalığı hakkında tıbbi kuruluşlardan bilgi almaları ge-

Kaynaklar

1. Acar, A. (2012). Sağlıklı Anne ve Çocuk Beslenmesi. Ankara: Eğiten Kitap.
2. Acar, A.E. (2011). Kronik Hastalıkların, Hastaların Aile İşlevleri ve Yaşam Doymuları Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
3. Atak, N. (2003). Ana Çocuk Sağlığı. İstanbul: Ya-Pa Yayın.
4. Ataman, A. (2012). Özel Gereksinimli Çocuk. (Edit: Ayşegül Ataman). Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
5. Baykara, A., Güvenir, T., Miral, S. (1999). Hastalık ve Hastaneye Yatışın Çocuk Üzerinde Etkisi. (Edit: Aysel Ekşi). Ben Hasta Değilim. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri; 374-378.
6. Baykoç, N. (2006). Hastanede Çocuk ve Genç. Ankara: Gazi Kitabevi.
7. Baykoç, N. (2011). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap.
8. Çakan, P., Sezer, Ö. (2010). Süreğen Hastalığı Olan Çocuklara Sahip Annelelerin Tutumları, Kaygı Düzeyleri ve Diğer Değişkenler Açısından İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi-Cilt: 20, Sayı: 2, Sayfa: 161-180, Elazığ.
9. Çeçen, A.R. (1997). Sınıf Öğretmenlerinin Kronik Hasta Öğrencilere İlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
10. Doğru, S.S.Y., Saltalı, N.D. (2014). Kronik Hastalığı Olan Çocuklar. (Edit: S. Sunay Yıldırım Doğru). Çocuk Hakları ve Koruma Aile Refahı ve Koruma. Ankara: Eğiten Kitap.
11. Dönmez, N.B. (2010). Uzun Süreli (Süreğen) Hastalığı Olan Çocuklar ve Eğitimleri. (Edit: NecateBaykoç). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık; 276-300.
12. Dönmez, N.B. (2011). Uzun Süreli (Süreğen) Hastalığı Olan ve Hastanede Yatan Çocuklar ve Eğitimleri. (Edit: NecateBaykoç). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim. Ankara: Eğiten Kitap; 305-333.
13. Er, M. (2006). Çocuk, Hastalık, Anne-Babalar ve Kardeşler. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi 2006; 49: 155-168. Ankara.
14. Gökler, I. (2008). Sistem Yaklaşımı ve Sosyal-Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Oluşturulan Kavramsal Model Temelinde Kronik Hastalığı Olan Çocuklar ve Ailelerinde Psikolojik Uyumun Yordanması. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji (Uygulamalı / Klinik Psikoloji) Anabilim Dalı.
15. Gupta, M.K. (2003). Kronik Hastalıklar. İstanbul: Bilim Teknik Yayınevi.
16. <http://www.dersimiz.com/belirli-gun-192-AIDS-hakkinda-bilmenizgerekenler.html#.VTerFdLtmko>(Erişim Tarihi: 22.04.2015)
17. <http://notoku.com/ozel-egitim-ve-suregen-hastalik/> (Erişim Tarihi: 03.02.2015).
18. http://eyh.aile.gov.tr/data/545886b-5369dc3281c69af4f/toplum_ozurlulugu_nasil_anliyor.pdf(Erişim Tarihi: 23.02.2015).
19. (http://tip.kocaeli.edu.tr/docs/diyabet_oykuler.pdf(Erişim Tarihi: 09.04.2015).
20. <http://hemofilihastaligi.nedir.com/#ixzz3a2y3Mx1>(Erişim Tarihi: 13.05.2015).
21. http://kanhastaliklari.net/icerik.php?id=177&alt_id=288 (Erişim Tarihi: 13.05.2015).
22. <http://www.xn--salk-1wa3i.net/hemofili.html> (Erişim Tarihi: 13.05.2015).
23. <http://epilepsi.gen.tr/epilepsi-krizi.html> (Erişim Tarihi: 16.05.2015).
24. www.saglik.net/sara.html (Erişim Tarihi: 30.03.2015).

25. <http://epilepsi.gen.tr/epilepsi-tedavisi.html> (Erişim Tarihi:01.04.2015)
26. <http://www.neu.edu.tr/node/4696>(Erişim Tarihi: 07.04.2015).
27. <http://belirtilerinelendir.com/bobrek-yetmezligi-belirtileri-nelerdir/> (Erişim Tarihi: 02.05.2015).
28. http://tr.wikipedia.org/wiki/Akdeniz_anemisi (Erişim Tarihi: 02.05.2015).
29. http://www.thd.org.tr/THD_Halk/?-sayfa=akdeniz_anemisi (Erişim Tarihi: 02.05.2015).
30. <http://notoku.com/ozel-egitim-ve-suregen-hastalik/#ixzz3ZwvN5BZD>(Erişim Tarihi: 12.05.2015).
31. <http://www.esgazete.com/saglik/kronik-hastaliklar-cocuklar-ve-aileleri-nasil-etkiliyor-h33007.html>(Erişim Tarihi: 02.05.2015).
32. Karakavak, G. Çırak, Y. (2006). Kronik Hastalıklı Çocuğu Olan Annelerin Yaşadığı Duygular. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı:12 Güz 2006. S. 95-112.
33. Karakoç, F. Okul Çağındaki Çocuklarda Astım ile Başa Çıkmanın Yolları. http://www.memorial.com.tr/rehberler/saglik_rehberi/okul-cagindaki-cocuklarda-astim-ile-basa-cikmanin-yollar/ (Erişim Tarihi:03.02.2015).
34. Kitapçı Uysal, F. (2003). Çocuk Sağlığı “Çocuğum Sağlıklı Büyüyor mu?”. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
35. (35).Kobal, G. (2005). Ortopedik Yetersizlikten Etkilenmiş Olan ve Sağlık Yetersizliği Olan Çocuklar. (Edit: Ayşegül Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık; 361–392.
36. Kutluk, T. Kars, A. (1992). Kanser Konusunda Genel Bilgiler. Ankara: Türk Kanser Araştırma ve Savaş Kurumu Yayınları.
37. Küçükusta, A.R. (2007). 99 Sayfada Astım. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür yayınları.
38. Milli Eğitim Bakanlığı Alanlar Ortak Üro-Genital Sistem Hastalıkları (2011). Ankara. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%9Cro-genital%20Sistem%20Hastal%C4%B1klar%C4%B1.pdf(Erişim Tarihi: 22.04.2015).
39. MEGEP (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bedensel Engelli ve Süreğen Hastalıklı Çocuklar. (2008) Ankara. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/bedenselve-suregenhastaliklar.pdf>. (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
40. MEGEP (Mesleki Eğitim Ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anne ve Çocuk Sağlığı I (2007) Ankara. <http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/annecocuksagligi1.pdf> (Erişim Tarihi: 09.04.2015).
41. Milli Eğitim Bakanlığı Çocuk Gelişim ve Eğitimi Bedensel ve Süreğen Hastalıklar (2013).http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Bedensel%20Ve%20S%C3%BCre%C4%9Fen%20Hastal%C4%B1klar.pdf. (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
42. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf. (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
43. Milli Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi (2010). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf. (Erişim Tarihi: 11.02.2015).
44. Osmanoğlu, N. (2011). Anne ve Çocuk Beslenmesi. Ankara: Vize Yayıncılık.
45. Özer, M. (2005). Kansere Karşı Doğal Tarım ve Beslenme. İstanbul: Bürde Yayınları.

46. Özlü, T. (2007). Astım ve Alerji. İstanbul: Timaş Yayınları.
47. Sarı, H. (2003). Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
48. Sezgin, S., Ekinci, M., Okanlı, A. (2007). Kanserli Çocukların Yaşadıkları Psikososyal Problemler ve Hemşirelik Yaklaşımları. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Tıp Dergisi, 24(3): 107-112.
49. Sığırtmaç, A. Gül, E. D. (2014). Okulöncesinde Özel Eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
50. Sucuoğlu, B., Diken, İ.H., Demir, Ş., Ünlü, E., Şen, A. (2010). Özel Eğitim Terimler Sözlüğü. Ankara: Maya Akademi.
51. Şafak, P. (2012). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
52. Taş, E. (2008). Özel Eğitimde Kaynaştırma. Özel Eğitimi Geliştirme Faaliyetleri Komisyon Çalışması. Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 114-159.
53. Taş, E. (2007). Süreğen Hastalıklı Çocukların Kaynaştırma Eğitim Ortamlarında Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğretmen, Aile ve Çocuklar Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
54. TEDS. Türk Epilepsi İle Savaş Derneği. <http://www.turkepilepsi.org.tr/page.aspx?menu=630>(Erişim Tarihi: 13.04.2015).
55. Teziç, T. (1996). Diyabet Hakkında. (Edit: Şükrü Hatun ve Tahsin Teziç) Diyabetli ÇocuğuBüyütmek(AileleriçinKlavuz).<http://www.arkadasimdiyabet.com/ebook/cocukbuyutmek/cocukbuyutmek.pdf> (Erişim Tarihi: 08.04.2015).
56. Türkiye Özürlüler Araştırması (2002). Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, 2004; 51.
57. Uysal, H.H. (2008). Fiziksel Yetersizliği/ Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler. (Edit: İbrahim Halil Diken) Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Pegem Akademi, 252-296.
58. Yörükoğlu, A. (2011). Çocuk Ruh Sağlığı. İstanbul: Özgür Yayınları.

BÖLÜM 12

DSM-V RUHSAL BOZUKLUKLARIN TANISAL VE SAYIMSAL EL KİTABINDA YER ALAN BOZUKLUKLARIN DSM-IV İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Uzm. Psk. Dnş. Esra Dilan KUZU

Uzm. Psk. Dnş. Muhammet BİLGİN

Arş. Gör. Merve Nur DOĞAN - Öğr. Gör. Dr. Sakine İlkim ARI

Bu bölümün amacı, DSM-V Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabında yer alan bozuklukların, DSM-IV sınıflandırılmasına göre karşılaştırmasını yapmak, bu iki kaynak çerçevesinde söz konusu bozuklukların tanısal farklılıklarını ortaya koymaktır.

Bu bölüm içerisinde söz konusu farklılıklar şu çerçevede değerlendirilmektedir;

1. 1. Yapısal Değişiklikler: DSM-V’teki bölüm ve tanı kriterlerinin yeniden düzenlenmesindeki yapısal değişiklikler.

1.2. Bozuklukların Yeni Kategoriler Altında Yeniden Sınıflandırılması: DSM-V’te, bozukluklar daha ayrıntılı kategoriler altında yeniden sınıflandırılmıştır. Örneğin, obsesif-kompulsif bozukluk (OKB), DSM-IV’te “Anksiyete Bozuklukları” kategorisi altında yer alırken, DSM-V’te “Obsesif-Kompulsif ve İlişkili Bozukluklar” adında yeni bir kategori oluşturulmuştur. Bu değişiklik, OKB ve benzer bozuklukların Anksiyete Bozukluklarından ayrı bir şekilde ele alınmasını sağlar.

1.2. Bozuklukların Farklı Kapsamlara Taşınması: Örnek, DSM-IV’te, “Duygudurum Bozuklukları” başlığı altında hem depresif hem de bipolar bozukluklar yer alıyordu. DSM-V’te, bu kategoriler ayrılmıştır: “Depresif Bozukluklar” ve “Bipolar ve İlişkili Bozukluklar” şeklinde iki ayrı kategori oluşturulmuştur. Bu yapısal değişiklik, Duygudurum Bozukluklarının spesifik özelliklerini ve tedavi yaklaşımlarını daha iyi yansıtmayı amaçlamıştır.

2. Yeni ve Eski Sınıflamalar: DSM-V’te tanıtılan ve kaldırılan veya yeniden sınıflandırılan yeni bozuklukların incelenmesi bu başlıkta gerçekleştirilmiştir. Örneğin, DSM-IV’te Dikkat Eksikliği ve Yıkıcı Davranış Bozukluklarında Davranım Bozukluğu ve Karşıt Gelme Bozukluğu da yer alırken, DSM-V’te buna karşılık gelen bölümde yalnızca Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik kodunun yer almaktadır. Kısaca birinde olup, diğerinde olmayan kodlar ve alt kodların karşılaştırılmasıdır.

3. Tanı Kriteri Revizyonları: Bozukluklar için tanı kriterlerindeki önemli değişiklikler bu başlık altında incelenmiştir.

Ele alınan bozukluklar DSM-V’te yer alan başlıklar ve başlık sıralaması takip edilerek gerçekleştirilmiştir. Her bir bozukluk için yapılan karşılaştırma ve incelemeler tablollaştırılarak verilmiştir. DSM-V Ruhsal Bozukluklar Tanısal ve Sayımsal El Kitabında yer alan bozukluklar aşağıdaki gibidir:

1. Nörogelişimsel Bozukluklar
2. Şizofreni Açılımı Kapsamında ve Psikozla Giden Diğer Bozukluklar
3. İkiuçlu (Bipolar) ve İlişkili Bozukluklar
4. Depresyon Bozuklukları
5. Kaygı (Anksiyete) Bozuklukları
6. Takıntı-Zorlantı Bozukluğu (Obsesif-Kompulsif Bozukluk) ve İlişkili Bozukluklar
7. Örselenme (Travma) ve Tetikleyici Etkenle (Stresörle) İlişkili Bozukluklar
8. Çözülme (Dissosiyasyon) Bozuklukları
9. Bedensel Belirti Bozuklukları ve İlişkili Bozukluklar
10. Beslenme ve Yeme Bozuklukları
11. Dışa Atım Bozuklukları
12. Uyku-Uyanıklık Bozuklukları
13. Cinsel İşlev Bozuklukları
14. Cinsel Kimliğinden Yakınma (Hoşnut Olmama)
15. Yıkıcı Bozukluklar, Dürtü Denetimi ve Davranım Bozuklukları
16. Madde ile İlişkili Bozukluklar ve Bağımlılık Bozuklukları
17. Nörobilişsel Bozukluklar
18. Kişilik Bozuklukları
19. Cinsel Sapkınlık (Parafili) Bozuklukları
20. Diğer Ruhsal Bozukluklar
21. İlaçların Yol Açtığı Devinim Bozuklukları ve İlaçların Diğer Yan Etkileri
22. Klinik İlgi Odağı Olabilecek Diğer Durumlar

NÖROGELİŞİMSEL BOZUKLUKLAR

Bu bölümün amacı, DSM-V yer alan “Nörogelişimsel Bozukluklar” sınıflandırmasında ele alınan bozuklukların, DSM-IV sınıflandırılmasına göre karşılaştırmasını yapmak, bu iki kaynak çerçevesinde söz konusu bozuklukların tanısal farklılıklarını ortaya koymaktır.

Bunun için:

- Yapısal Değişiklikler
 - * Bozuklukların Yeni Kategoriler Altında Yeniden Sınıflaması
 - * Bozuklukların Farklı Kapsamlara Taşınması
- Yeni ve Eski Sınıflamalar
- Kriter Revizyonları

Tabloları oluşturulmuştur, her bir tabloya dair özetler, ilgili tablonun altında yer almaktadır.

1.1.1. YAPISAL DEĞİŞİKLİKLER (Bozuklukların Yeni Kategoriler Altında Yeniden Sınıflaması)	
DSM-V	DSM-IV
<p>Sınıflandırma “Nörogelişimsel Bozukluklar” başlığıyla ele alınmıştır.</p> <p>Bu bozukluklar çatısında;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anlıksal (Entelektüel) Yeti Yitimleri • İletişim Bozuklukları • Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk • Dikkat Eksikliği ve Aşırı Hareketlilik Bozukluğu • Özgül Öğrenme Bozukluğu • Devinsel Motor Bozukluklar • Diğer Nörogelişimsel Bozukluklar <p>Kategorileri yer almaktadır.</p>	<p>Sınıflandırma “Genellikle İlk Kez Bebeklik, Çocukluk ya da Ergenlik Döneminde Tanısı Konan Bozukluklar” başlığıyla ele alınmıştır.</p> <p>Bu bozuklukların çatısında;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mental Retardasyon • Öğrenme Bozuklukları • Motor Beceriler Bozukluğu • İletişim Bozuklukları • Yaygın Gelişimsel Bozukluklar • Dikkat Eksikliği ve Yıkıcı Davranış Bozuklukları • Bebek ya da Küçük Çocukların Beslenme ve Yeme Bozuklukları • Tik Bozuklukları • Dışa Atım Bozuklukları • Bebeklik Çocukluk ya da Ergenliğin Diğer Bozuklukları <p>Kategorileri yer almaktadır.</p>

Tablo-1.1.1. Özet: DSM-V ve DSM-IV bu bölümde yapısal açıdan kıyaslandığında fark şu şekilde özetlenebilir; DSM-V’te tanısal ölçüt ifadesi “Nörogelişimsel Bozukluklar” DSM-IV’te “Genellikle İlk Kez Bebeklik, Çocukluk ya da Ergenlik Döneminde Tanısı Konan Bozukluklar” olarak sınıflandırılmıştır.

**DİKKAT EKSİKLİĞİ VE
HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNA
KARŞI YOGA VE MINDFULNESS
UYGULAMALARI
DEHB-M&Y**

Yazarlar

Prof Dr Ümit ŞAHBAZ

Uzm. Atiye BOZOK

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

**DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNA KARŞI
YOGA VE MINDFULNESS UYGULAMALARI
DEHB-M&Y**

Yazarlar: Ümit ŞAHBAZ - Atiye BOZOK

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Vize Akademik Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-98842-9-5

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2024

Baskı:

Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA

Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

özSöz

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) bireyin bilişsel, akademik, davranışsal, duygusal ve sosyal kapasitesini etkileyen, dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik gibi belirtilerle ortaya çıkan, çocukluk çağında en sık rastlanan nörogelişimsel bozukluklardan biridir. Geçmiş 18. yüzyıla kadar dayanmakla birlikte, ülkemizde yeni yeni fark edilen ve farkındalığın da giderek arttığı bir rahatsızlık türüdür. Alan yazında DEHB ile ilgili yeterince kuramsal bilgi olmasına rağmen, tıbbi müdahaleler dışında ailelere, öğretmenlere, PDR uzmanlarına, Psikologlara ve alana ilgi duyan tüm paydaşlara çözüm yolu sunan sınırlı sayıda çalışma bulunmakta, yeni yol, yöntem ve çözüm arayışları artarak devam etmektedir.

Şu an bu satırları okuyorsanız muhtemelen DEHB'den doğrudan ya da dolaylı olarak etkilendiniz ve kafanızda DEHB ile ilgili oluşan soru(n) larınıza yanıt aramaktasınız. Doğrusunu söylemek gerekirse bu kitabın çıkış noktası da sizin ki ile aynı. Biz de sizler gibi DEHB ile ilgili kafamızda oluşan sorulara cevap aramak için yola çıktık ve bu amaçla danışmanlığını benim yaptığım, Atiye BOZOK tarafından yürütülen “7-11 Yaş Arası DEHB Tanılı Çocuklar İçin Geliştirilen Dikkat Setinin Bu Çocukların Dikkat Sürelerine Etkisi” isimli yüksek lisans tezini tamamladık. Araştırmamız sonucunda DEHB olan çocukların dikkat sürelerinin artırılmasında etkili bulduğumuz bilgi ve bulguları sizlerle paylaşmak istedik. Bizler bu konudaki çalışmalarımızı sürdüreceğiz ve bulduğumuz yeni bilgi ve bulguları sizlerle paylaşmaya devam edeceğiz.

Kitap temelde iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde DEHB, Yoga ve Mindfulness uygulamaları tanıtılmakta, ikinci bölümde uygulamaların nasıl yapılacağı detaylı olarak anlatılmaktadır. Şimdiden herkese iyi okumalar diliyoruz, umarız faydalı olur.

Bu çalışma uzun bir emek ve çabanın ürünüdür. Bu ürünün oluşmasında bıkmadan çalışan ve en iyisini yapmak için gayret eden yüksek lisans öğrencim Atiye BOZOK'a, kitabın oluşmasında olumlu eleştirileri ile bize katkı sağlayan Psikiyatrist Tuğçe ÖNCÜ SARTEKİN'e, Dr. Öğretim Üyesi Mehtap COŞGUN BAŞAR'a, Sendur PEKE'e ve Turgut PEKER'e, kitabın sizlere ulaşmasında özveriyle çalışan Vizeakademik çalışanlarına ve her türlü çalışmamda yanımda olan ve destekleyen eşim Filiz ŞAHBAZ'a, çocuklarım Burak Yiğit ŞAHBAZ ve Buğrahan Yağız ŞAHBAZ'a teşekkür ederim.

Prof Dr Ümit ŞAHBAZ

29 Ekim 2024

Burdur

İÇİNDEKİLER

ÖZSÖZ.....	iii
DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU NEDİR?	1
DİKKAT EKSİKLİĞİ ve HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNUN TÜRLERİ.....	5
1. Dikkat Eksikliği Baskın Tip	5
Dikkat.....	6
2. Hiperaktivite-Impulsivite Baskın Tip.....	8
Hiperaktivite ve Impulsivite (Dürtüsellik).....	9
3. Kombine Tip.	9
DEHB GÖRÜLME SIKLIĞI	12
DEHB'İN NEDENLERİ	13
1. Genetik Nedenler.....	13
2. Nörokimyasal Nedenler	14
3. Nöroanatomik Nedenler.....	15
4. Psikolojik nedenler.....	16
5. Çevresel Nedenler.....	17
TEDAVİ ve YÖNETİM.....	18
1. Farmakolojik Tedavi	18
2. Davranışsal Terapiler.....	19
3. Yaşam Tarzı Değişiklikleri.....	20
4. Eğitimsel Müdahaleler	20
YOGA ve MINDFULNESS	24
YOGA ve MINDFULNESS TEMELLİ DİKKAT GELİŞTİRME SETİ	26
KAYNAKÇA.....	80

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU NEDİR?

DEHB, çocukluk çağında en sık rastlanan nörogelişimsel bozukluklardan biridir. Bireylerin bilişsel, akademik, davranışsal, duygusal ve sosyal kapasitelerini etkileyen dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik gibi belirtilerle ortaya çıkar (Polanczyk, De Lima, Horta, Biederman, Rohde, 2007). Bu bozukluğa ilişkin ilk bilimsel gözlemler, 18. yüzyılın sonlarına doğru Dr. Alexander Crichton tarafından yapılmış olup, Crichton özellikle huzursuzluk, dikkat dağınıklığı ve okulda yaşanan zorluklar gibi konuları ele almıştır. 20. yüzyılın başında ise Sir George Still, öz denetimdeki eksiklikler ve dikkat sürekliliğindeki problemlerle mücadele eden 43 çocuk üzerinde çalışmalar yapmış ve bu durumu “çocuklarda ahlaki kontrol bozukluğu” olarak tanımlamıştır (APA, 2013). 1960’larla birlikte, DEHB’in bugün kabul edilen üç ana semptomu üzerine odaklanan araştırmalar başlamış; bu dönemde semptomların beyin hasarıyla ilişkilendirildiği düşünülse de sonradan minimal beyin disfonksiyonu olarak yeniden tanımlanmıştır. DEHB, ilk kez DSM II ve ICD 9 sınıflama sistemlerinde “Çocukluk Çağı Hiperkinetik Reaksiyonu” olarak tanımlanmış, ardından DSM III’te tanı kriterleri genişletilmiş, DSM-III-R ve DSM-IV ile belirtiler ve alt tipler daha detaylı bir şekilde sınıflandırılmıştır. En son DSM V ile tanı kriterleri güncellenmiş, yaş sınırları genişletilmiş ve otizm spektrum bozukluklarıyla olan ilişkisi yeniden değerlendirilerek DEHB’in tanısı daha kapsamlı bir çerçevede ele alınmıştır (Farr, Zhang, Hu, Matuskev, Abdelghany, Malison, 2014). Aşağıda DEHB DSM V tanı ve kriterleri verilmiştir.

A. Aşağıdakilerden (1) ve/ya da (2) ile belirli, işlevselliği ya da gelişimi bozan, süregiden bir dikkatsizlik ve/ya da aşırı hareketlilik-dürtüsellik örüntüsü:

1. Dikkatsizlik: Gelişimsel düzeye göre uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı (ya da daha çok) belirti en az altı aydır sürmektedir:

Not: Belirtiler, yalnızca, karşıt olmanın, karşı gelmenin, düşmancıl tutumun ya da verilen görevleri ya da yönergeleri anlayamamanın bir dışavurumu değildir. Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde (17 yaşında ve daha büyük olanlarda) en az beş belirti olması gerekir.

- a. Çoğu kez, ayrıntılara özen göstermez ya da okul çalışmalarında (derslerde), işte ya da etkinlikler sırasında dikkatsizce yanlışlar yapar (örn. ayrıntıları gözden geçirir ya da atlar, yaptığı iş yanlışır).
- b. Çoğu kez, iş yaparken ya da oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker (örn. ders dinlerken, konuşmalar ya da uzun bir okuma sırasında odaklanmakta güçlük çeker).
- c. Çoğu kez, doğrudan kendisine doğru konuşulurken, dinlemiyor gibi görünür (örn. dikkatini dağıtacak açık bir dış uyaran olmasa bile, akli başka yerde gibi görünür).
- d. Çoğu kez, verilen yönergeleri izlemez ve okulda verilen görevleri, sıradan günlük işleri ya da işyeri sorumluluklarını tamamlayamaz (örn. işe başlar ancak hızlı bir biçimde odağını yitirir ve dikkati dağılır).
- e. Çoğu kez, işleri ve etkinlikleri düzene koymakta güçlük çeker (örn. ardışık işleri yönetmekte güçlük çeker; kullandığı gereçleri ve kişisel eşyalarını düzenli tutmakta güçlük çeker; dağınık ve düzensiz çalışır; zaman yönetimi kötüdür; zaman sınırlamalarına uyamaz).
- f. Çoğu kez, sürekli bir zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır, bu tür işleri sevmez ya da bu tür işlere girmek istemez (örn. Okulda verilen görevler ya da ödevler; yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, rapor hazırlamak, form doldurmak, uzun yazıları gözden geçirmek).
- g. Çoğu kez, işi ya da etkinlikleri için gerekli nesnelere kaybeder (örn. okul gereçleri, kalemler, kitaplar, gündelik araçlar, cüzdanlar, anahtarlar, yazılar, gözlükler, cep telefonları).
- h. Çoğu kez, dış uyaranlarla dikkati kolaylıkla dağılır (yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, ilgisiz düşünceleri kapsayabilir).

- i. Çoğu kez, günlük etkinliklerinde unutkandır (örn. sıradan günlük işleri yaparken, getir götür işlerini yaparken; yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, telefonla aramalara geri dönmede, faturaları ödemedede, randevularına uymakta).

2. Aşırı hareketlilik ve dürtüsellik: Gelişimsel düzeye göre uygun olmayan ve toplumsal ve okulla/işle ilgili etkinlikleri doğrudan olumsuz etkileyen, aşağıdaki altı (ya da daha çok) belirti en az altı aydır sürmektedir:

Not: Belirtiler, yalnızca, karşıt olmanın, karşı gelmenin, düşmanlı tutumun ya da verilen görevleri ya da yönergeleri anlayamamanın bir dışavurumu değildir. Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde (17 yaşında ve daha büyük olanlarda) en az beş belirti olması gerekir.

- a. Çoğu kez, kıpırdanır ya da ellerini ya da ayaklarını vurur ya da oturduğu yerde kıvrınır.
- b. Çoğu kez, oturmasının beklendiği durumlarda oturduğu yerden kalkar (örn. sınıfta, ofiste ya da işyerinde ya da yerinde durması gereken diğer durumlarda yerinden kalkar).
- c. Çoğu kez, uygunsuz ortamlarda, ortalıkta koşturur durur ya da bir yerlere tırmanır. (Not: Yaşı ileri gençlerde ve erişkinlerde, kendini huzursuz hissetmekle sınırlı olabilir.)
- d. Çoğu kez, boş zaman etkinliklerine sessiz bir biçimde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oyun oynayamaz.
- e. Çoğu kez, “her an hareket halinde”dir, “kıçına bir motor takılmış” gibi davranır (örn. restoranlar, toplantılar gibi yerlerde uzun bir süre sessiz-sakin duramaz ya da böyle durmaktan rahatsız olur; başkalarının, yerinde duramayan ya da izlemekte güçlük çekilen kişiler olarak görülürler).
- f. Çoğu kez aşırı konuşur.
- g. Çoğu kez, sorulan soru tamamlanmadan yanıtını yapıştırır (örn. insanların cümlelerini tamamlar; konuşma sırasında sırasını bekleyemez).
- h. Çoğu kez sırasını bekleyemez (örn. kuyrukta beklerken).

KAYNAKÇA

- Akgün, E. (2018). DEHB Tanısı Almış Öğrencilerin Akademik Performanslarını Artırma Stratejileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 32(2), 145-160.
- American Academy of Pediatrics. (2011). ADHD: Clinical Practice Guideline for the Diagnosis, Evaluation, and Treatment of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents. *Pediatrics*, 128(5), 1007-1022.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Arnsten, A. F. (2009). The emerging neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder: The key role of the prefrontal association cortex. *Journal of Pediatrics*, 154(5), I-S43.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation** (Vol. 2, pp. 89-195). New York: Academic Press.
- Awh, E., Vogel, E. K., & Oh, S. H. (2006). Interactions between attention and working memory. *Neuroscience*, 139(1), 201-208.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255(5044), 556-559.
- Baddeley, A. D. (1997). *Human Memory: Theory and Practice* (Revised Edition). Psychology Press.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4(11), 417-423.
- Banaschewski, T., Becker, K., Scherag, S., Franke, B., & Coghill, D. (2010). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder: An overview. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(3), 237-257.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2014). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. Guilford Publications.
- Beck, J. S. (2011). *Cognitive Behavior Therapy: Basics and Beyond*. Guilford Press.
- Bellgrove, M. A., Hawi, Z., Lowe, N., Kirley, A., Robertson, I. H., & Gill, M. (2009). DRD4 gene variants and sustained attention in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Effects of associated alleles at the VNTR and -521 SNP. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 150B(4), 454-460.
- Bhutta, A. T., Cleves, M. A., Casey, P. H., Craddock, M. M., & Anand, K. J. (2002). Cognitive and behavioral outcomes of school-aged

- children who were born preterm: A meta-analysis. *JAMA*, 288(6), 728-737.
- Braun, J. M., Kahn, R. S., Froehlich, T., Auinger, P., & Lanphear, B. P. (2006). Exposures to environmental toxicants and attention deficit hyperactivity disorder in US children. *Environmental Health Perspectives*, 114(12), 1904-1909.
- Castellanos, F. X., Lee, P. P., Sharp, W., Jeffries, N. O., Greenstein, D. K., Clasen, L. S., ... & Rapoport, J. L. (2002). Developmental trajectories of brain volume abnormalities in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *JAMA*, 288(14), 1740-1748.
- Chronis, A. M., Lahey, B. B., Pelham, W. E., Kipp, H., Baumann, B. L., & Lee, S. S. (2003). Psychosocial correlates of maternal depression in families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(4), 487-494.
- Chronis, A. M., Chacko, A., Fabiano, G. A., Wymbs, B. T., & Pelham, W. E. (2004). Enhancements to the behavioral parent training paradigm for families of children with ADHD: Review and future directions. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 7(1), 1-27.
- Clark, B. (2016). *The complete guide to yin yoga the philosophy and practice of yin yoga*. United states: Confluence Book Services.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- Dai, D. Y., & Schunn, C. D. (2011). How does attention affect learning?: A review of the research. In D. Y. Dai & C. D. Schunn (Eds.), *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts* (pp. 129-161). Information Age Publishing.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Press.
- Durstun, S., Hulshoff Pol, H. E., Schnack, H. G., Buitelaar, J. K., Steenhuis, M. P., Minderaa, R. B., ... & Kahn, R. S. (2004). Magnetic resonance imaging of boys with attention-deficit/hyperactivity disorder and their unaffected siblings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(3), 332-340.
- Ellison-Wright, I., & Bullmore, E. (2009). Meta-analysis of diffusion tensor imaging studies in schizophrenia. *Schizophrenia Research*, 108(1-3), 3-10.
- Ercan, E. S., Kandulu, R., Uslu, R., Ardiç, Ü. A., Yazıcı, K. U., Başay, Ö., & Akyol Ardiç, E. (2013). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda eş tanılar ve sosyodemografik özelliklerin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 226-234.

- Faraone, S.V., Perlis, R.H., Doyle, A.E., Smoller, J.W., Goralnick, J.J., Holmgren, M.A. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *2005;57(11):1313-23*.
- Faraone, S. V., & Buitelaar, J. K. (2010). Comparing the efficacy of stimulants for ADHD in children and adolescents using meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry, 19(4), 353-364*.
- Faraone, S. V., & Larsson, H. (2019). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder. *Molecular Psychiatry, 24(4), 562-575*.
- Farr, O.M., Zhang S, Hu S, Matuskey D, Abdelghany O, Malison RT (2014). The effects of methylphenidate on resting-state striatal, thalamic and global functional connectivity in healthy adults. *International Journal of Neuropsychopharmacology, 2014;17(8):1177-91*.
- Flick, G. L. (2010). *Managing ADHD in the K-8 classroom: A teacher's guide*. Corwin Press.
- Ford, J. D., Connor, D. F., & Hawke, J. (2000). Complex trauma and aggression in secure juvenile justice settings. *Journal of Clinical Child Psychology, 30(4), 537-552*.
- Gaiswinkler, L., & Unterrainer, H. F. (2016). The relationship between yoga involvement, mindfulness and psychological wellbeing. *Complementary Therapies In Medicine, 26, 123-127*.
- Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2018). *Cognitive Neuroscience: The Biology of the Mind* (5th ed.). New York: W.W. Norton & Company.
- Gizer, I. R., Ficks, C., & Waldman, I. D. (2009). Candidate gene studies of ADHD: A meta-analytic review. *Human Genetics, 126(1), 51-90*.
- Global Health Data Exchange (GHDX). (2015). Prevalence and comorbidity rates of ADHD among school-age children in Turkey. Institute for Health Metrics and Evaluation. Available at: <https://ghdx.healthdata.org>.
- Goldstein, E. B. (2014). *Cognitive Psychology: Connecting Mind, Research, and Everyday Experience*. Cengage Learning.
- Hariprasad, V. R., Arasappa, R., Varambally, S., Srinath, S., & Gangadhar, B. N. (2013). Feasibility and efficacy of yoga as an add-on intervention in attention deficit-hyperactivity disorder: An exploratory study. *Indian Journal of Psychiatry, 55(3), 349-352*.
- Harrison, L. J., Manocha, R., & Rubia, K. (2004). Sahaja yoga meditation as a family treatment programme for children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 9(4), 479-497*.
- Hofmann, S. G., Asnaani, A., Vonk, I. J., Sawyer, A. T., & Fang, A. (2012). The Efficacy of Cognitive Behavioral Therapy: A Review of Meta-analyses. *Cognitive Therapy and Research, 36(5), 427-440*.

- Hultman, C. M., Svensson, A. C., Sapienza, F., Larsson, H., Långström, N., & Gumpert, C. H. (2007). Birth weight and attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in childhood and early adolescence: A prospective Swedish twin study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(3), 370-377.
- Iyengar, B.K.S. (2015) *Light on yoga*. New York: Schocken Books . (Published 1966).
- Jensen, P. S., Hinshaw, S. P., Kraemer, H. C., Lenora, N., Newcorn, J. H., Abikoff, H. B., ... & Vitiello, B. (2001). ADHD comorbidity findings from the MTA study: Comparing comorbid subgroups. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(2), 147-158.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Review and recommendations for future research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3), 183-207.
- Kabat-Zinn, J. (2015). *Mindfulness*. *Mindfulness*, 6(6), 1481-1483.
- Knouse, L. E., & Safren, S. A. (2010). Current status of cognitive behavioral therapy for adult attention-deficit hyperactivity disorder. *Psychiatric Clinics*, 33(3), 497-509.
- Kooij, J. J. S., & Buitelaar, J. K. (2016). ADHD in adults: Clinical features and diagnosis. In S. V. Faraone, A. A. Rostain, & J. Sergeant (Eds.), *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: Adult Outcome and its Relationship to Other Psychopathology* (pp. 115-138). Oxford University Press.
- Körükcü, Ö., & Kukulcu, K. (2015). The effects of yoga on psychosocial health and behavior in children and adolescents: A literature review. *Journal of Psychiatric Nursing*, 6(2), 94-101.
- Linnet, K. M., Dalsgaard, S., Obel, C., Wisborg, K., Henriksen, T. B., Rodriguez, A., ... & Olsen, J. (2003). Maternal lifestyle factors in pregnancy risk of attention deficit hyperactivity disorder and associated behaviors: review of the current evidence. *The American Journal of Psychiatry*, 160(6), 1028-1040.
- Mack, A., & Rock, I. (1998). *Inattentional Blindness*. MIT Press.
- Marois, R., & Ivanoff, J. (2005). Capacity limits of information processing in the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(6), 296-305.
- Mayo Clinic. (2023). ADHD Overview. Retrieved from [Mayo Clinic Website] <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/adhd/symptoms-causes/syc-20350889>
- Michelson, D., Allen, A. J., Busner, J., Casat, C., Dunn, D., Kratochvil, C., ... & Wernicke, J. (2002). Once-daily atomoxetine treatment for children and adolescents with attention deficit hyperactivity

- disorder: a randomized, placebo-controlled study. *American Journal of Psychiatry*, 159(11), 1896-1901.
- National Institute of Mental Health. (2022). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd>
- Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal Of Clinical Psychology*, 69(1), 28-44.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nigg, J. T., Knottnerus, G. M., Martel, M. M., Nikolas, M., Cavanagh, K., Karmaus, W., & Rappley, M. D. (2010). Low blood lead levels associated with clinically diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder and mediated by weak cognitive control. *Biological Psychiatry*, 63(3), 325-331.
- Ormrod, J. E. (2016). *Human Learning* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Özmen, S., Yıldız, B., Kılıç, Z., & Demir, A. (2020). Türkiye’de Kombine Tıp DEHB’in Okul Başarısı ve Sosyal Etkileşimler Üzerine Etkileri. *Psikiyatri Dergisi*, 31(2), 135-150.
- Pelham, W. E., & Fabiano, G. A. (2008). Evidence-based psychosocial treatments for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), 184-214.
- Pliszka, S. R. (2007). AACAP Work Group on Quality Issues. Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(7), 894-921.
- Polanczyk G, De Lima MS, Horta BL, Biederman J, Rohde LA. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *American journal of psychiatry*. 2007;164(6):942-8.
- Polanczyk, G. ve Rohde, L. (2007). Epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. 2007;20(4):386-92.
- Posner, M. I., & Petersen, S. E. (1990). The attention system of the human brain. *Annual Review of Neuroscience*, 13(1), 25-42.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2007). *Educating the Human Brain*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Power, T. J., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Clarke, A. T., Marshall, S. A., Sharman, J., & Jawad, A. F. (2012). A Family-School Intervention for Children with ADHD: Results of a Randomized Clinical Trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 611-623.
- Qiu, A., Crocetti, D., Adler, M., Mahone, E. M., Denckla, M. B., & Miller, M. I. (2009). Basal ganglia volume and shape in children with

- attention deficit hyperactivity disorder. *American Journal of Psychiatry*, 166(1), 74-82.
- Ratey, J. J., & Loehr, J. E. (2011). The positive impact of physical activity on cognition during adulthood: a review of underlying mechanisms, evidence and recommendations. *Reviews in the Neurosciences*, 22(2), 171-185.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). "Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga." *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372-385.
- Richardson, A. J., & Puri, B. K. (2000). The potential role of fatty acids in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Prostaglandins, Leukotrienes and Essential Fatty Acids*, 63(1-2), 79-87.
- Rodriguez, A., & Bohlin, G. (2005). Are maternal smoking and stress during pregnancy related to ADHD symptoms in children? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(3), 246-254.
- Safren, S. A., Sprich, S., Mimiaga, M. J., Surman, C., Knouse, L., & Groves, M. (2005). Cognitive behavioral therapy vs relaxation with educational support for medication-treated adults with ADHD and persistent symptoms: a randomized controlled trial. *JAMA*, 304(8), 875-880.
- Schneider, W., & Shiffrin, R. M. (1977). The Role of Attention in Learning. *Psychological Bulletin*, 84(5), 489-502.
- Seidman, L. J., Valera, E. M., & Makris, N. (2005). Structural brain imaging of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1263-1272.
- Senemoğlu, N. (2007). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Gazi Kitabevi.
- Smalley, S. L., Loo, S. K., Hale, T. S., Shrestha, A., McGough, J. J., Flook, L., & Reiss, S. P. (2009). Mindfulness and attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 65(10), 1087-1098.
- Squire, L. R. (1987). *Memory and Brain*. New York: Oxford University Press.
- Squire, L. R. (2008). *Learning and Memory: Basic Principles, Processes, and Procedures*. Psychology Press.1
- Thapar, A., Cooper, M., Eyre, O., & Langley, K. (2013). Practitioner Review: What have we learnt about the causes of ADHD? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(1), 3-16.
- Thapar, A., & Cooper, M. (2016). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Lancet*, 387(10024), 1240-1250. doi: 10.1016/S0140-6736(15)00238-X.
- Thompson, M., Gauntlett-Gilbert, J., & Lankford, J. (2015). Mindfulness-Based Training and Its Impact on Timing Abilities in Children with ADHD. *Mindfulness*, 6(3), 523-532.
- Tulving, E. (1983). *Elements of Episodic Memory*. Oxford University Press.

- Valera, E. M., Faraone, S. V., Murray, K. E., & Seidman, L. J. (2007). Meta-analysis of structural imaging findings in attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry*, 61(12), 1361-1369.
- Van der Kolk, B. A. (2005). Developmental trauma disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401-408.
- Willcutt, E. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. 2012;9(3):490-9.
- Yıldız, T., Kaya, Z., & Demir, Ö. (2019). Yoga ve Mindfulness Temelli Müdahalelerin Öğrenci Refahı Üzerindeki Etkileri. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 41(3), 89-105.
- Yazgan, Y. (2006). Hiperaktif çocuk büyüdüğünde: Erişkinlikte Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu. *Galenos* 2006; 121:135-143.
- Yurtsever, S. (2018). DEHB'in Tedavi Yöntemleri ve Türkiye'deki Uygulamalar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(3), 85-98.
- Zelazo, P. D., & Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELER

Editörler

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELER

Editörler: Arzu ÖZEN - Füsun ÜNAL - Çiğdem TIKIROĞLU

Yazarlar: Arzu ÖZEN - Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU - Çığıl AYKUT - Derya GENÇ-TOSUN
Gökhan TÖRET - Gözde TOMRİS - Özlem TOPER - Salih RAKAP - Seçil ÇELİK
Seray OLÇAY - Şeyda DEMİR - Yusuf AKEMOĞLU - Çiğdem TIKIROĞLU
Deniz DEĞİRMENCİ - Elçin YÜKSEL-AGÜN - Emrah GÜLBOY - Füsun ÜNAL
Hatice BİLMEZ - Özgül ALDEMİR-FIRAT - Sima MART - Şenol DEMİRTAŞ - Şerife ŞAHİN
Nursinem ŞİRİN - Dinçer SARAL - Güzidenur YOLCU - Merve KARAASLAN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-98842-8-8

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2024

Baskı:

Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELER

Editörler

Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU

Yazarlar

Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU
Prof. Dr. Çığıl AYKUT
Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN
Doç. Dr. Gökhan TÖRET
Doç. Dr. Gözde TOMRİS
Doç. Dr. Özlem TOPER
Doç. Dr. Salih RAKAP
Doç. Dr. Seçil ÇELİK
Doç. Dr. Seray OLÇAY
Doç. Dr. Şeyda DEMİR
Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Deniz DEĞİRMENCİ
Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL-AKGÜN
Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY
Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Hatice BİLMEZ
Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT
Dr. Öğr. Üyesi Sima MART
Dr. Öğr. Üyesi Şenol DEMİRTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN
Dr. Nursinem ŞİRİN
Arş. Gör. Dinçer SARAL
Arş. Gör. Güzidenur YOLCU
Merve KARAASLAN

ÖNSÖZ

Sevgili Okuyucular,

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların eğitimleriyle ilgili geçmişten günümüze dek sürdürülen araştırmaların bulguları, alanyazında davranışsal müdahalelerinin etkililiğini ortaya koymuştur. Davranışsal müdahalelere yönelik araştırmalara paralel olarak, çocuk gelişimi alanında yürütülen çalışmalar tipik gelişimin yanı sıra atipik gelişime de odaklanmış ve bu durum, OSB olan çocukların gelişimiyle ilgili yeni bir bakış açısının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Zamanla, bu iki alan olgunlaştıkça, OSB olan çocuklara yönelik geliştirilen müdahalelerde hem gelişim hem de öğrenme özellikleri dikkate alınmaya başlanmıştır. Sonuç olarak, OSB olan çocukların eğitiminde, davranışsal ve gelişimsel yaklaşımların güçlü yönlerinden beslenen çeşitli müdahaleler geliştirilmiştir. Alanyazında bu müdahaleler, Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM) olarak adlandırılmaktadır. DGDM çatısı altında pek çok müdahale modeli yer almakta olup, bu modellerin etkililik ve verimliliğinin kapsamlı bilimsel araştırmalarla desteklenmesi, iki alanın başarılı bir şekilde birleştirilebileceğini göstermektedir.

Elinizdeki bu kitap, okuyuculara DGDM alanında kapsamlı bir rehber sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın hedef kitleleri özel eğitim alanında lisans ve lisansüstü düzeyde eğitim alan öğrencilerdir. Aynı zamanda, bu kitabın OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenleri, araştırmacılar, uzmanlar, aileler ile özellikle çocuk gelişimi uzmanları ve okul öncesi öğretmenleri başta olmak üzere dil ve konuşma terapistleri, davranış analistleri gibi diğer paydaşlara da rehberlik etmesi amaçlanmaktadır. DGDM modellerine yönelik önemli bir sınırlılık, bu modellerin çoğunluğunun (örn., Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]), JASPER ve Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatment [TTÖ]) uygulamacı sertifikası gerektirmesidir. Sertifika sürecindeki eğitimler çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri'ndeki belirli kurum ve kuruluşlar tarafından verilmekte, bu durum ülkemizdeki uygulamacıların söz konusu modellere ilişkin eğitimlere erişimini zorlaştırmaktadır. Bu sınırlılık çerçevesinde kitap, okuyuculara; (a) son yıllarda alanyazında OSB olan çocukların eğitiminde adını sıkça duyduğumuz DGDM ve modelleri hakkında kapsamlı kuramsal bilgi sunmayı, (b) konuyla ilgili bilgiye erişimlerini kolaylaştırmayı, (c) uygulayıcıların farklı eğitim ortamlarında (genel ve özel eğitim) bu müdahaleleri hayata geçirmelerine yönelik somut örneklerle kuramsal bilgiyi desteklemeyi ve (d) DGDM uygulayıcılarına bu modeller temelinde sınıf, okul ve toplumsal ortamlarda karşılaştıkları zorlukları aşmada rehberlik edecek pratik çözümler sunmayı hedeflemektedir.

Kitap beş kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda, DGDM modellerine

dair kapsamlı bir giriş yapılmaktadır. Bu kısımda, DGDM'nin tarihçesi, davranış ve gelişim bilimlerine dayanan kuramsal temelleri, hedef kitlesi, temel bileşenleri, alanyazında DGDM modellerine yönelik tartışmalar ve bu modellerin geniş çapta kullanımını teşvik etmeye yönelik öneriler ele alınmıştır. İkinci kısımda, DGDM modellerinde bireyin günlük yaşamında kullanılabileceği anlamlı ve işlevsel hedef davranışların belirlenmesi ve bu hedef davranışların uygun şekilde yazımı incelenmiştir. Üçüncü kısımda, DGDM'de kullanılan stratejiler (motivasyonu artıran stratejiler, öncüllere ve sonuçlara dayalı stratejiler, ipucu stratejileri) ile bu müdahalelerde veri toplama stratejileri yer almaktadır. Dördüncü kısımda, alanyazında araştırma bulgularıyla en sık desteklenen DGDM modelleri (Geliştirilmiş Milieu Öğretim Müdahale Programı, Karşılıklı Taklit Eğitimi, TTÖ, ESDM, Proje ImPACT ve JASPER) ve bu müdahale modellerine temel oluşturan fırsat öğretimi, gömülü öğretim gibi doğal öğretim yöntemleri ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Beşinci kısımda ise DGDM'nin genel ve özel eğitim ortamları ile toplumsal ortamların yanı sıra ailelerin ev ortamlarında kullanımına odaklanılmıştır.

Bu kitabın içeriğinin oluşturulmasında "Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder (2020)" kitabı yol gösterici olmuştur. Kitabın editörleri, Yvonne Bruinsma, Mendy B. Minjarez, Laura Schreibman ve Aubyn C. Stahmer ile kitabın yazarlarına, bu kitabın oluşturulmasına sağladığı katkılar için minnettarız. Ayrıca kitabın yazımında rol alarak katkı sağlayan ve editörlerle yakın iş birliği içerisinde çalışan tüm yazarlara teşekkürlerimizi sunarız. Vize Yayıncılık Yayın Temsilcisi M. Tarık Gümüşkaya'ya kitabın basım sürecindeki katkılarından dolayı içtenlikle teşekkür ederiz.

Okuyucularımızın DGDM'nin OSB olan bireyler üzerindeki etkilerini daha yakından inceleme fırsatı bulmalarını, bu stratejilerin nasıl uygulanabileceğine dair kapsamlı bir bilgi birikimi edinmelerini ve bu birikim ile OSB olan bireylerinin eğitiminde aile, ev ve toplum merkezli ortamlarda kullanmalarına yönelik yeni bir bakış açısı geliştirmelerini umut ediyoruz. Bilimsel araştırmalara dayalı, öğretimin bireyin günlük yaşamına dahil olarak gerçekleştirildiği ve bu süreçte de kullanımıyla aile ve uygulamacı dostu olan bu modellerin, bireylerin yaşamlarında nasıl bir fark yaratabileceğini birlikte keşfetmeye davet ediyoruz.

Saygılarımızla,
Prof. Dr. Arzu ÖZEN
Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... V

I. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERE GİRİŞ [1]

BÖLÜM 1:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin
Kuramsal Temelleri3

Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL-AKGÜN

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

BÖLÜM 2:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Gelişimi:
Tartışmalar ve Öneriler..... 27

Prof. Dr. Arzu ÖZEN

Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN

II. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERE HEDEF DAVRANIŞLAR [47]

BÖLÜM 3:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde
Hedef Davranış Belirleme 49

Dr. Öğr. Üyesi Deniz DEĞİRMENCİ

Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN

BÖLÜM 4:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde
Hedef Davranış Yazma 73

Dr. Öğr. Üyesi Hatice BİLMEZ

Dr. Nursinem ŞİRİN

III. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERDE KULLANILAN STRATEJİLER VE VERİ TOPLAMA [93]

BÖLÜM 5:

Motivasyonu Artıran Stratejiler 95

Doç. Dr. Özlem TOPER

BÖLÜM 6:	
Öncüllere Dayalı Stratejiler	119
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL</i>
BÖLÜM 7:	
İpucu Stratejileri ve Öğretimsel İpuçları	141
	<i>Arş. Gör. Dinçer SARAL</i>
	<i>Doç. Dr. Seray OLÇAY</i>
BÖLÜM 8:	
Sonuçlara Dayalı Stratejiler	163
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU</i>
BÖLÜM 9:	
Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Veri Toplama Süreci	195
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL</i>
	<i>Öğr. Gör. Dr. Hanife Ece UĞURLU-AKBAY</i>
IV. KISIM	
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALE MODELLERİ [231]	
BÖLÜM 10:	
Fırsat Öğretimi.....	233
	<i>Doç. Dr. Şeyda DEMİR</i>
BÖLÜM 11:	
Gömülü Öğretim.....	251
	<i>Doç. Dr. Salih RAKAP</i>
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY</i>
BÖLÜM 12:	
Geliştirilmiş Milieu Öğretim Müdahale Programı	277
	<i>Doç. Dr. Gözde TOMRİS</i>
	<i>Doç. Dr. Seçil ÇELİK</i>
BÖLÜM 13:	
Karşılıklı Taklit Eğitimi	323
	<i>Doç. Dr. Gökhan TÖRET</i>
BÖLÜM 14:	
Temel Tepki Öğretimi.....	353
	<i>Dr. Öğr. Üyesi Şenol DEMİRTAŞ</i>
	<i>Prof. Dr. Çiğil AYKUT</i>
BÖLÜM 15:	
Erken Başlangıç Denver Modeli	377
	<i>Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU</i>

BÖLÜM 16:

İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Proje ImPACT).....405

Arş. Gör. Güzidenur YOLCU

Merve KARAASLAN

BÖLÜM 17:

Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (JASPER).....439

Dr. Öğr. Üyesi Sima MART

V. KISIM**DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERİN OKUL VE EV ORTAMLARINDA KULLANIMI [473]****BÖLÜM 18:**

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Genel ve
Özel Eğitim Ortamlarında Kullanımı.....473

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT

BÖLÜM 19:

Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Aile Katılımı507

Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU

I. KISIM
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL
MÜDAHALELERE GİRİŞ

Bölüm 1:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kuramsal Temelleri

Bölüm 2:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Gelişimi: Tartışmalar ve Öneriler

BÖLÜM 1

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kuramsal Temelleri

*Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL-AKGÜN**

*Prof. Dr. Arzu ÖZEN***

* Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, elcinogut@anadolu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-5870-708X

** İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, a.ozen@iku.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-5321-4892

İçindekiler

Özet

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinin Tarihçesi ve Kuramsal Temelleri

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Geliştirilen Müdahalelerin Kısa Tarihçesi

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Yönelik Araştırmalara Yön Veren Erken Gelişimsel Bakış Açısı

Gelişimsel İlkelerin ve Uygulamalı Davranış Analizinin Birlikte Kullanımı

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler

Tanımı ve Kapsamı

Hedef Kitle

Temel Bileşenleri

Öğrenme hedeflerinin niteliği

Öğretimin niteliği

Öğretim stratejilerinin niteliği

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Geçmişten günümüze dek sürdürülen araştırmaların bulguları, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların eğitiminde davranışsal müdahalelerin (behavioral interventions) etkililiğini destekleyen bilimsel bir altyapı oluşturmaktadır. Bununla birlikte, çocuk gelişimi ve gelişimsel alanlarda yapılan çalışmalar tipik gelişimin yanı sıra atipik öğrenme ve büyüme süreci üzerine de odaklanmaya başlamıştır. Bunun sonucunda disiplinlerarası alanlarda OSB olan çocuklar üzerine geliştirilen müdahalelere olan ilgi güçlü bir ivme kazanmıştır. OSB olan çocukların eğitiminde, özellikle son yıllarda ön plana çıkan bu yeni süreç hem davranışsal öğrenmenin hem de gelişimsel yaklaşımların ilkelerinden oluşan, kanıt temelli müdahale yaklaşımlarını ortaya çıkarmıştır. Davranışsal ve gelişimsel yaklaşımların uzun yıllar boyunca ortaya koydukları bilimsel verileri en iyi şekilde harmanlayarak yansıtan bu yaklaşımlar Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) (Naturalistic Developmental Behavioral Intervention [NDBI]) olarak adlandırılmıştır. Günümüzde geliştirilmiş bir dizi farklı DGDM modeli vardır ve hepsi ortak birtakım özellikleri ve faydaları paylaşmaktadır. DGDM'nin hedef kitlesini OSB olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocukların en fazla güçlük yaşadıkları alanlar dil ve iletişim becerileri ile sosyal becerilerdir. Bu güçlüklerden yola çıkarak DGDM, gelişimsel ilkelere dayanan yönüyle, her bir gelişimsel alana ait davranışları ayrı ayrı kazandırmayı hedefleyen daha yüksek düzeyde yapılandırılmış yöntemlerin aksine, farklı gelişim alanlarından seçilen hedefleri doğal bir bağlamda eşzamanlı olarak ele almaktadır. Tüm DGDM modelleri, gelişimi destekleyici birtakım stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler, hedeflere ulaşmada kullanılan davranışsal stratejilerin yanı sıra çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde yüksek düzeyde etkili olan motivasyonu artıran stratejilerdir.

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara yönelik tanılama hizmetlerinde yaşanan gelişmeler, günümüzde bu çocukların erken yaşlardan itibaren tanı almalarının yolunu açmıştır. Bu durum OSB olan çocukların ihtiyaç duydukları gelişimsel desteğe, olması gerektiği gibi, erken dönemde ulaşmalarını mümkün kılmakla birlikte; sunulan eğitsel hizmetlerin niteliğine dair birtakım tartışmaları ve zorlukları da beraberinde getirmiştir. Erken çocukluk dönemindeki OSB olan çocukların var olan potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkaracak müdahalelerin hangi ilkelerle tasarlanması gerektiğine yönelik soru işaretleri, bu bağlamda karşılaşılan zorlukların başında gelmektedir (Dawson, 2008). Bugün; bu ve bunun gibi soruların cevaplarının bulunması konusundaki çabaların hiç kuşkusuz en önemli sonucu, OSB olan çocukların gelişimini destekleyecek erken müdahale programlarının planlanması, etkililik ve verimliliklerinin ortaya konulması ve böylece bu çocukların nitelikli eğitim olanaklarını daha erken yaşlarda elde etmeleri olmuştur (Dawson, 2008; Schreibman vd., 2015).

Kaynakça

- American Psychiatric Association-APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Anderson, L. K. (2022). Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism, 27*(3), 737-750. <https://doi.org/10.1177/13623613221118216>
- Baker, B. L. (1984). *Steps to independence: A skills training guide for parents and teachers of children with special needs*. Brookes Publishers.
- Berkowitz, B. P., & Graziano, A. M. (1972). Training parents as behavior therapists: A review. *Behaviour Research and Therapy, 10*, 297-317. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(72\)90054-x](https://doi.org/10.1016/0005-7967(72)90054-x)
- Bruinsma, Y., Koegel, R., & Koegel, L. (2004). Joint attention and children with autism: A review of the literature. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 10*(3), 169-175. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20036>
- Bruner, J. S. (1978). Learning how to do things with words. In J. S. Bruner & A. Garton (Eds.), *Human growth and development: The wolfson lectures* (pp. 62-84). Clarendon Press.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. W. W. Norton.
- Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 111-126. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-111>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellicchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism, 27*(1), 253-258. <https://doi.org/10.1177/13623613221121427>
- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology, 20*(3), 775-803. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000370>
- Dawson, G., Bernier, R., & Ring, R. H. (2012). Social attention: A possible early indicator of efficacy in autism clinical trials. *Journal of Neurodevelopmental Disorders, 4*(11), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1866-1955-4-11>
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics, 125*, 17-23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- Delprato, D. J. (2001). Comparisons of discrete-trial and normalized behavioral language intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 31*, 315-325. <https://doi.org/10.1023/A:1010747303957>
- Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1961). The development of performance in autistic children in an automatically controlled environment. *Journal of Chronic Diseases, 13*, 312-345.
- Ferster, C. B., & DeMyer, M. K. (1962). A method for the experimental analysis of the behavior of autistic children. *American Journal of Orthopsychiatry, 32*, 89-98. [10.1111/j.1939-0025.1962.tb00267.x](https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1962.tb00267.x)
- Gibson, E. J. (1973). *Principles of perceptual learning and development*. Appleton-Century-Crofts.
- Ingersoll, B., & Stahmer, A. (2024). Introduction to the special issue on na-

- turalistic developmental behavioral interventions. *Journal of Early Intervention*, 46(2), 135-137. <https://doi.org/10.1177/10538151241242337>
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S. N., & Jahromi, L. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 125-137. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.125>
- Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., & Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2023). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı I* (7. baskı). Anı Yayıncılık.
- Knudsen, E. I. (2004). Sensitive periods in the development of the brain and behavior. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 1412-1425. <https://doi.org/10.1162/0898929042304796>
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social & academic development*. Paul H. Brookes Publishing.
- Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, 10, 110-120. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00572.x>
- Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: Effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100, 9096-9101. <https://doi.org/10.1073/pnas.1532872100>
- Lerman, D. C., Valentino, A. L., & LeBlanc, L. A. (2016). Discrete trial training. In R. Lang, T. Hancock, & N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder: Evidence-based practices in behavioral health* (pp. 47-83). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-30925-5_3
- Lifter, K., Sulzer-Azaroff, B., Anderson, S. R., & Cowdery, G. E. (1993). Teaching play activities to preschool children with disabilities: The importance of developmental considerations. *Journal of Early Intervention*, 17, 139-159. <https://doi.org/10.1177/105381519301700206>
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 3-9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>
- Lovaas, O. I. (2003). *Teaching individuals with developmental delays: Basic intervention techniques*. Pro-Ed.
- Lovaas, O. I., Schreibman, L., & Koegel, R. L. (1974). A behavior modification approach to the treatment of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4, 111-129. <https://doi.org/10.1007/BF02105365>
- Mazuryk, G. F., Barker, P., & Harasym, L. (1978). Behavior therapy for autistic children: A study of acceptability and outcome. *Child Psychiatry and Human Development*, 9, 119-125. <https://doi.org/10.1007/BF01448355>
- McGee, G. G. (2005). Incidental teaching. In M. Hersen, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Encyclopedia of behavior modification and cognitive behavior therapy: Educational applications* (Vol. 3, pp. 1359-1362). Sage Publications.
- McGee, G. G., & Daly, T. (2007). Incidental teaching of age appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Children with Severe Disabilities*, 32, 112-123. <https://doi.org/10.2511/rpsd.32.2.112>
- McGee, G. G., Krantz, P. J., Mason, D., & McClannahan, L. E. (1983). A modified incidental teaching procedure for autistic youth. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 16, 329-338. <https://doi.org/10.1901/jaba.1983.16-329>

- McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*, 17-31. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-17>
- McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1986). An extension of incidental teaching to reading instruction for autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 19*, 147-157. <https://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-147>
- McGee, G. G., & McCoy, J. F. (1981). Training procedures for acquisition and retention of reading in retarded youth. *Applied Research in Mental Retardation, 2*, 263-276. [https://doi.org/10.1016/0270-3092\(81\)90020-5](https://doi.org/10.1016/0270-3092(81)90020-5)
- Morrier, M. J., McGee, G. G., & Daly, T. (2009). Effects of toy selection and arrangement on the social behaviors of an inclusive group of preschool-aged children. *Early Childhood Services: An Interdisciplinary Journal of Effectiveness, 3*, 157-177. [10.1177/105381519101500204](https://doi.org/10.1177/105381519101500204)
- Mundy, P., Sigman M., & Kasari C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*(1), 115-129. <https://doi.org/10.1007/BF02206861>
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*(3), 349-364. <https://doi.org/10.1007/BF01487065>
- Murillo-Candelas, E., & Cragin, C. (2023). Applied behavior analysis interventions for autism spectrum disorders. *The Brown University Child and Adolescent Behavior Letter, 39*(10), 1-5. <https://doi.org/10.1002/cbl.30738>
- Papadopoulos, D. (2020). A case study of parent-child interaction therapy for a young child with autism spectrum disorder: Behavioral and developmental considerations. *Psychology, 11*(6), 888-907. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.116058>
- Pellecchia, M., Mandell, D. S., Beidas, R. S., Dunst, C. J., Tomczuk, L., Newman, J., Zeigler, L., & Stahmer, A. C. (2023). Parent coaching in early intervention for autism spectrum disorder: A brief report. *Journal of Early Intervention, 45*(2), 185-197. <https://doi.org/10.1177/10538151221095860>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1966). *Psychology of intelligence*. Littlefield, Adams, & Co.
- Prizant, B. M., Wetherby, A. M., Rubin, E., & Laurent, A. (2003). The SCERTS model: A transactional, family-centered approach to enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children, 16*, 296-316. <https://doi.org/10.1097/00001163-200310000-00004>
- Risley, T., & Wolf, M. (1967). Establishing functional speech in echolalic children. *Behaviour Research and Therapy, 5*, 71-88. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(67\)90001-0](https://doi.org/10.1016/0005-7967(67)90001-0)
- Rogers, S. J., & Lewis, H. (1989). An effective day treatment model for young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28*, 207-214.
- Rogers, S. J., Ozonoff, S., & Maslin-Cole, C. (1993). Developmental aspects of attachment behavior in young children with pervasive developmental disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Ps-*

- ychiatry*, 32, 1274-1282. <https://doi.org/10.1097/00004583-199311000-00023>
- Rogers, S. J., & Pennington, B. F. (1991). A theoretical approach to the deficits in infantile autism. *Development and Psychopathology*, 3, 137-162. <https://doi.org/10.1017/S0954579400000043>
- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110(6), 417-438. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[417:IBTFCW\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTFCW]2.0.CO;2)
- Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1-29. <https://doi.org/10.1037/bul0000215>
- Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley-LaPoint, S., Feldman, J. I., Barrett, D. J., Caldwell, N., Dunham, K., Crank, J., Albarran, S., & Woynaroski, T. (2023). Autism intervention meta-analysis of early childhood studies (Project AIM): Updated systematic review and secondary analysis. *BMJ*, 383:e076733. <https://10.1136/bmj-2023-076733>
- Schlinger, H. D., & Henry, D. B. (2017). The importance of analysis in applied behavior analysis. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 17(4), 334-346. <https://doi.org/10.1037/bar0000080>
- Schreibman, L. (2005). *The science and fiction of autism*. Harvard University Press.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Schreibman, L., Jobin, A. B., & Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. In Y. E. M. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 3-20). Brookes Publishing.
- Schreibman, L., & Koegel, R. L. (2005). Training for parents of children with autism: Pivotal responses, generalization, and individualization of interventions. In E. D. Hibbs & P. S. Jensen (Eds.), *Psychosocial treatment for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (2nd ed., pp. 605-631). American Psychological Association.
- Sigman, M., & Capps, L. (1997). *Children with autism: A development perspective*. Harvard University Press.
- Smith, T. (2001). Discrete trial training in the treatment of autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 16(2), 86-92. <https://doi.org/10.1177/108835760101600204>
- Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: From input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Eds.), *Talking to children: Language input and acquisition* (pp. 31-49). Cambridge University Press.
- Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Feder, J., Burgeson, M., Searcy, K., & Brookman-Frazee, L. (2020). Project ImPACT for toddlers: Pilot outcomes of a community adaptation of an intervention for autism risk. *Autism*, 24(3), 617-632. <https://doi.org/10.1177/1362361319878080>
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Rieth, S.

- R., Roesch, S., Vejnaska, S., Chan, J., Nahmias, A., & Wang, T. (2023). A waitlist randomized implementation trial of classroom pivotal response teaching for students with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 38*(1), 32-44. <https://doi.org/10.1177/10883576221133486>
- Strain, P. S., Kerr, M. M., & Ragland, E. U. (1979). Effects of peer-mediated social initiations and prompting/reinforcement procedures on the social behavior of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 9*, 41-54. <https://doi.org/10.1007/BF01531291>
- Suhrheinrich, J., Zeedyk, S., Vejnaska, S., & Stahmer, A. (2019). Educator involvement in research and evaluation. In R. Jordan, J. M. Roberts, & K. Hume (Eds.), *The Sage handbook of autism and education* (pp. 380-393). Sage.
- Tager-Flusberg, H., Calkins, S., Nolin, T., Baumberger, T., Anderson, M., & Chadwick-Dias, A. (1990). A longitudinal study of language acquisition in autistic and Down syndrome children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/BF02206853>
- Tiede, L., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*(8), 2080-2095. <https://doi.org/10.1177/1362361319836371>
- Topál, J., Gergely, G., Miklósi, Á., Erdőhegyi, Á., & Csibra, G. (2008). Infants' perseverative search errors are induced by pragmatic misinterpretation. *Science, 321*(5897), 1831-1834. <https://doi.org/10.1126/science.1161437>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yurovsky, D., Boyer, T. W., Smith, L. B., & Yu, C. (2013). Probabilistic cue combination: Less is more. *Developmental Science, 16*, 149-158. <https://doi.org/10.1111/desc.12005>
- Zwaigenbaum, L., Bauman, M. L., Choueiri, R., Kasari, C., Carter, A., Granpeesheh, D., Mailloux, Z., Roley, S., Wagner, S. S., Fein, D., Pierce, K., Buie, T., Davis, P. A., Newschaffer, C., Robins, D., Wetherby, A., Stone, W. L., Yirmiya, N., Estes, A., Hansen, R. L., McPartland, J. C., & Natowicz, M. R. (2015). Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: Recommendations for practice and research. *Pediatrics, 136* (Supplement_1), S60-S81. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-3667E>

BÖLÜM 2

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Gelişimi: Tartışmalar ve Öneriler

*Prof. Dr. Arzu ÖZEN**

*Dr. Öğr. Üyesi Şerife ŞAHİN***

* İstanbul Kültür Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, a.ozen@iku.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-5321-4892

** Anadolu Üniversitesi, Engelliler araştırma Enstitüsü, serifesahin@anadolu.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-5404-762X

İçindekiler

Özet

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelere Yönelik Tartışmalar

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinin Ortak Uygulama İlkeleri

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Yaygınlaştırılmasına Yönelik Öneriler

Hizmet Öncesi Dönemde Uygulamacıları Destekleme

Hizmet Süresince Mesleki Gelişimi Destekleme

Araştırma Altyapısını Genişletme

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri farklı yıllarda çeşitli araştırmacı grupları tarafından geliştirilmiştir. Günümüzde bu modellerin etkililiği giderek artan araştırma bulgularıyla desteklenmektedir, ancak alanyazında birtakım tartışmalar da yer almaktadır. Bu tartışmalar, DGDM; modellerine temel oluşturan gelişimsel ve davranışsal bilimlerin farklı kuramsal yönelimleri, uygulamacılar arasında DGDM modelleri hakkında eğitim ve bilgi eksikliği ile sunulan desteğin yetersizliği, kanıta dayalı uygulamaları belirleyen kriterlerin farklı disiplin alanlarına göre değişmesi ve farklı disiplinlerin terminolojisinden kaynaklanan tutarsızlıklarla ilgilidir. Bu tartışmaların yanı sıra, DGDM modellerinin uygulamacılar tarafından tutarlı bir şekilde kullanımına rehberlik edecek ortak uygulama ilkeleri de bulunmaktadır. Bu ilkeler arasında, modellerin hemen hepsinde üçlü izlerlik döngüsünün takip edilmesi, uygulama kitapçıklarının bulunması, uygulama güvenilirliğinin dikkate alınması ve çocuğun gelişim ve ilerlemelerini sürekli değerlendirilmesi yer almaktadır. DGDM modellerinde bu ortak ilkelerin yanı sıra uygulama sırasında çocuğun başlattığı girişimlerin dikkate alınması, çocuğun ilgi ve öğrenme özelliklerine göre çevrenin düzenlenmesi, olabildiğince doğal pekiştirmeye yer verilmesi, etkileşimler sırasında çocukla dengeli sıra alma, iletişimi genişletmek amacıyla çocuğun eylemlerini taklit etme ve model olma gibi öğretimi destekleyici ipuçları da kullanılmaktadır. Alanyazında, DGDM modellerinin uygulamacılar tarafından kullanımını desteklemek ve araştırma altyapısını genişletmek önemli hedefler arasında yer almaktadır.

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) (Naturalistic Developmental Behavioral Intervention [NDBI]) modelleri farklı yıllarda çeşitli araştırmacı grupları tarafından geliştirilmiştir. Bu modeller kitabın birinci bölümü kapsamında; Temel Tepki Öğretimi (TTÖ) (Pivotal Response Treatment [PRT]), Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]), İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Proje ImPACT) (Improving Parents as Communication Teachers [Project ImPACT]), Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation [JASPER]) ve Karşılıklı Taklit Öğretimi (KTÖ) (Reciprocal Imitation Training [RTI]) olarak sıralanmaktadır. Bu listeye daha birçok model eklenebilir. Ancak, bu kitapta DGDM çatısı altında alanyazında araştırma bulgularıyla en çok desteklenen modellere yer verilmiştir. Kitapta ayrıca bu müdahale modellerine temel oluşturan doğal öğretim yaklaşımlarından Gömülü Öğretim (Embedded Teaching) ve Fırsat Öğretimi (Incidental Teaching) uygulamaları da ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.

Günümüzde DGDM modellerinin etkililiği her geçen gün araştırma bulgularıyla desteklenmesine rağmen, bu modeller, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocukların eğitimlerinde henüz geniş çapta uygulanmamaktadır. Bu duru-

mun belli gerekçeleri bulunmaktadır. D'Agostino ve diğerleri (2023) bu gerekçeleri; (a) gelişimsel ve davranışsal bilimlerin farklı kuramsal yönelimleri, (b) lider uygulamalı davranış analizi (UDA) uygulamacıları arasında DGDM modelleri hakkında eğitim ve bilgi eksikliği ve bu modelleri uygulama konusunda sunulan desteğin yetersizliği (Hampton & Sandbank, 2022), (c) *kanıta dayalı uygulamaları (evidence based practice)* belirleyen kriterlerin farklı disiplin alanlarında değişiklik göstermesi ve (d) farklı disiplinlerin terminolojisinden kaynaklanan tutarsızlıklar olarak sıralamışlardır. Alanyazında bu modellerin daha geniş çapta kullanımını teşvik etmek amacıyla öneriler de yer almıştır. Dolayısıyla kitabın bu bölümünde, birinci bölümde yer alan DGDM modellerinin kuramsal temellerine ek olarak, bu modellere ilişkin alanyazında yer alan tartışmalar, modellerin ortak özellikleri ve daha geniş çapta kullanımını teşvik etmek amacıyla öneriler yer almıştır.

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelere Yönelik Tartışmalar

Gelişimsel ilkelere (developmental principles) ve *davranışsal yaklaşıma (behavioral approach)* dayalı müdahaleler birçok ortak özelliği paylaşmaktadır. Bu ortak özelliklerin yanı sıra farklı ve birbiriyle çelişen durumlar da söz konusudur. Bu durumun DGDM modellerine yönelik birtakım tartışmaları gündeme getirmiştir. (D'Agostino vd., 2023; Vivanti & Messinger, 2021). İzleyen paragraflarda konuyla ilgili var olan tartışma konuları sıralanmıştır.

Tartışma konularından ilki; DGDM modellerinin temel bileşenlerini ve uygulama koşullarını belirleyen ve aynı zamanda ölçümleyen standart ölçü araçlarının olmamasıdır. Alanyazında DGDM modellerinin bazılarının (örn., ESDM, Proje ImPACT) içerisinde kapsamlı bir şekilde değerlendirme sürecinin yer aldığı müfredata dayalı kitapları, bazılarının ise (örn., JASPER, KTÖ) sadece odaklanılan hedeflerin (örn., ortak dikkat, taklit, oyun) araştırma ve uygulama temelli kullanımına yönelik el kitapçıkları bulunmaktadır. Ancak alanyazında nicel metotlar kullanılarak DGDM modellerinin ortak temel bileşenlerinin tanımlandığı standart ölçü araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir. Bu temel öneri doğrultusunda, Frost ve diğerleri (2020) DGDM modellerine yönelik gözleme dayalı güvenilirlik kodlama ölçü aracı geliştirmişlerdir. Bu ölçü aracında DGDM modellerinin hali hazırda kullanılmakta olan temel sekiz bileşeni yer almıştır. Ölçü aracında yer alan bileşenlerin kapsamlı bir listesi, açıklamaları ve öğrenme kuramlarıyla uyumu Tablo 1'de yer almaktadır. Konuyla ilgili olarak alanyazında diğer bir ölçü aracı ise Vibert ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen "DGDM Strateji Uygulamalarının Ölçümü-Bakıcı Değişimi (Measure of NDBI Strategy Implementation Caregiver Change [MONSI-CC])" ölçü aracıdır. Her iki ölçü aracı da kendi içinde tutarlı bir şekilde uyuşmakta ve DGDM uygulamaları için güçlü bir kaynak oluşturmaktadır (D'Agostino vd., 2023).

Kaynakça

- D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism, 27*(1), 253-258. <https://doi.org/10.1177/13623613221121427>
- Dawson, G., & Adams, A. (1984). Imitation and social responsiveness in autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 12*(2), 209-225. <https://doi.org/10.1007/BF00910664>
- Dawson, G., Jones, E. J., Merkle, K., Venema, K., Lowy, R., Faja, S., Kamara, D., Murias, M., Greenson, J., Winter, J., Smith, M., Rogers, S. J., & Webb, S. J. (2012). Early behavioral intervention is associated with normalized brain activity in young children with autism. *Journal of the Academy of Child Adolescent Psychiatry, 51*(11), 1550-1559. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.018>
- Değirmenci, H. D. (2019). Özel eğitimde mesleki gelişim uygulamaları. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(3), 20-25.
- Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting the implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(34), 327-350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Frost, K. M., Brian, J., Gengoux, G. W., Hardan, A., Rieth, S. R., Stahmer, A., & Ingersoll, B. (2020). Identifying and measuring the common elements of naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder: Development of the NDBI-Fi. *Autism, 24*(8), 2285-2297. <https://doi.org/10.1177/1362361320944011>
- Gazdag, G., & Warren, S. F. (2000). Effects of adult contingent imitation on development of young children's vocal imitation. *Journal of Early Intervention, 23*, 24-35. <https://doi.org/10.1177/10538151000230010701>
- Gresham, F., MacMillan, D. L., Beebe-Frankenberger, M. B., & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research and Practice, 15*(4), 198-205. https://doi.org/10.1207/SLDRP1504_4
- Grisham-Brown, J., Değirmenci, H. D., Synder, D., & Luiselli, T. E. (2018). Improving practices for learners with deaf-blindness: A consultation and coaching model. *Teaching Exceptional Children, 50*(5), 263-271. <https://doi.org/10.1177/0040059918763123>
- Haebig, E., McDuffie, A., & Weismer, S. E. (2013). Brief report: Parent verbal responsiveness and language development in toddlers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43* (9), 2218-2227. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1763-5>
- Hampton, L. H., & Sandbank, M. P. (2022). Keeping up with the evidence base: Survey of behavior professionals about Naturalistic Developmental Behavioral Interventions. *Autism, 26* (4), 875-888. <https://doi.org/10.1177/13623613211035233>
- Harris, A. W., & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development.

- Developmental Review*, 22(4), 555-592. [https://doi.org/10.1016/S0273-2297\(02\)00500-2](https://doi.org/10.1016/S0273-2297(02)00500-2)
- Ingersoll, B., Douglas, S. N., Brodhead, M. T., Barber, A., & Kaczmarek, L. A. (2024). Interdisciplinary competencies for implementing NDBIs with young children with autism and other social communication challenges. *Journal of Early Intervention*, 46(2), 138-154. <https://doi.org/10.1177/10538151231218928>
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y>
- Kırcaali-İftar, G. (2019). Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olmak. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 1-5.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatment for autism: Communication, social, and academic development*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lovaas, O. I., Schreibman, L., & Koegel, R. L. (1971). A behavior modification approach to the treatment of autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4(2), 111-129. <https://doi.org/10.1007/BF02105365>
- Pickard, K., Wainer, A., Broder-Fingert, S., Sheldrick, R. C., & Stahmer, A. C. (2023). Overcoming tensions between family-centered care and fidelity within early intervention implementation research. *Autism*, 27(3), 858-863. <https://doi.org/10.1177/13623613221133641>
- Ploog, B. O. (2010). Stimulus overselectivity four decades later: A review of the literature and its implications for current research in autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(11), 1332-1349. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0990-2>
- Rabin, B. A., Brownson, R. C., Haire-Joshu, D., Kreuter, M. W., & Weaver, N. L. (2008). A glossary for dissemination and implementation research in health. *Journal of Public Health Management Practice*, 14(2), 117-123. <https://doi.org/10.1097/01.PHH.0000311888.06252.bb>
- Reed, S. R., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., & Schreibman, L. (2013). Stimulus overselectivity in typical development: Implications for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(6), 1249-1257. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1658-x>
- Rieth, S. R., Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., & Schreibman, L. (2014). Examining of the prevalence of stimulus overselectivity in children with ASD. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(11), 1332-1349. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0990-2>
- Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Carank, J., Albarran, S. A., Raj, S., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. *Psychological Bulletin*, 146(1), 1-29. <https://doi/10.1037/bul0000215>
- Schoenwald, S. K., Garland, A. F., Chapman, J. E., Frazier, S. L., Sheidow, A. J., & Southam-Gerow, M. A. (2011). Toward the effective and efficient measurement of implementation fidelity. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(1), 32-43. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0321-0>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee,

- G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *45*(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., Grisworld, D. E., Myles, B. S., Byrd, S. R., Ganz, J. B., & Adams, L. G. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth*. Corwin Press.
- Slocum, T. A., Detrich, R., Wilczynski, S. M., Spencer, T. D., Lewis, T., & Wolfe, K. (2014). The evidence-based practice of applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, *37*, 41-56. <https://doi.org/10.1007/s40614-014-0005-2>
- Stahmer, A. C., & Gist, K. (2001). Enhancing parent training through additional support services. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *3*, 75-82. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2021.1992793>
- Vibert, B. A., Dufek, S., Klein, C. B., Choi, Y. B., Winter, J., Lord, C., & Kim, S. H. (2020). Quantifying caregiver change across early autism interventions using the measure of NDBI strategy implementation: Caregiver change (MONSI-CC). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *50*, 1364-1379. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04342-0>
- Vivanti, G., & Messinger, D. S. (2021). Theories of autism and autism treatment from the DSM III through the present and beyond: Impact on research and practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(12), 4309-4320. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04887-z>
- Yoder, P. (2015, 15-19 Eylül). *Milieu communication teaching introduction*. Milieu Öğretim ve Dil Öğretim Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara.
- Zwaigenbaum, L., Brian, J. A., & Ip, A. (2019). Early detection for autism spectrum disorder in young children. *Pediatrics & Child Health*, *24*(7), 424-432. <https://doi.org/10.1093/pch/pxz119>



II. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERE HEDEF DAVRANIŞLAR



Bölüm 3:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Hedef Davranış Belirleme

Bölüm 4:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Hedef Davranış Yazma

BÖLÜM 3

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Hedef Davranış Belirleme

*Dr. Öğr. Üyesi Deniz DEĞİRMENCI**

*Doç. Dr. Derya GENÇ-TOSUN***

* Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, hdegirmenci@anadolu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-1053-4095

** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, drygnc@gmail.com,
ORCID: 0000-0003-1528-1565

İçindekiler

Özet

Giriş

İşlevsel Davranış

İşlevsel Davranış Türleri

İşlevsel Davranışların Özellikleri

Kültüre uygun olması

Bağımsız yaşamı desteklemesi

Daha karmaşık beceriler için önkoşul olması

İşlevsel Davranışların Belirlenmesinde Değerlendirme Süreci

Standartlaştırılmış Değerlendirme

Gözleme Dayalı Değerlendirme

Kontrol Listeleriyle Değerlendirme

Programa Dayalı Değerlendirme

Çevresel Değerlendirme

Oyuna Dayalı Değerlendirme

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinde birey ve ailenin yaşam kalitesi üzerinde en büyük etkiye sahip olacak işlevsel davranışların belirlenmesi ve bu davranışların gelişimsel olarak uygun bir sırayla öğretilmesi vurgulanmaktadır. Çocuk için işlevsel davranışların belirlenebilmesi ise birden fazla değerlendirme sürecinin bir arada kullanılarak çocuğun gerçek performansının belirlenmesi ile mümkün olabilmektedir. DGDM’de genellikle değerlendirmede standartlaştırılmış araçlar, kontrol listeleri ve davranışsal gözlemlerden yararlanılmaktadır. Sıralanan değerlendirme tekniklerine ek olarak çevresel değerlendirme ve oyuna dayalı değerlendirme uygulamalarından da yararlanılabilmektedir.

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinin temel unsurlarından biri, doğal bağlamlarda anlamlı (işlevsel) becerilerin öğretilmesine yapılan vurgudur (Schreibman vd., 2015). Örneğin, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin sosyal iletişim alanındaki yetersizlikleri göz önüne alındığında hem doğal davranışçı hem de gelişimsel yaklaşımlar özellikle sosyal iletişim becerilerinin öğretiminin önemini vurgulamaktadır (Ingersoll, 2010). DGDM’nin planlamasında, beceri alanları, birey ve ailenin yaşam kalitesi üzerinde en büyük etkiye sahip olacak becerilere göre önceliklendirilmekte ve gelişimsel olarak uygun bir sırayla öğretilmektedir. Örneğin küçük çocuklarda dil edinimi, eşleme, sınıflama, sıralama gibi becerilerin öğretilmesine ve manipülatif oyunlara odaklanılırken, büyüdükçe onları daha bağımsız hale getirecek becerilere odaklanılmaktadır. İşlevsel becerilerin öğretimi yaşam boyu devam etmesi gereken bir süreçtir ve bireyin bağımsızlığını artırmasının yanı sıra evde ve toplumda daha aktif bir rol oynama fırsatı sağlamaktadır. DGDM’de becerinin işlevselliği hedef davranışlar seçilirken göz önünde bulundurulmuş ilk önemli husustur. Bir becerinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için terapistler; “*Bu beceri işlevsel mi? Çocuğun okul, ev veya toplum faaliyetlerine daha eksiksiz katılmasına yardımcı olacak mı? Çocuğun ve ailenin yaşam kalitesini artıracak bir beceri mi?*” gibi soruları yanıtlamaktadırlar (Schreibman vd., 2015). Kitabınızın bu bölümünde DGDM’de işlevsel davranışın tanımı, işlevsel davranış türleri, işlevsel davranışların özellikleri ve işlevsel davranışların belirlenmesinde standartlaştırılmış değerlendirme, gözleme dayalı değerlendirme, kontrol listeleri kullanılarak değerlendirme, çevresel değerlendirme ve oyuna dayalı değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Kaynakça

- Akgün-Giray, D. (2022). OSB değerlendirme: Oyuna dayalı değerlendirme. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* içinde (ss. 343-368). Vize Akademik.
- Aksoy, V., & Alp, Z. A. (2022). OSB değerlendirme: Dil ve iletişim değerlendirilmesi. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* içinde (ss. 171-214). Vize Akademik.
- Avcı, N., Kunt, M., Somer-Ölmez, B., & Kara-Eren, C. (2018). Çocuk gelişimini değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme sistemleri. P. Bayhan (Ed.), *Gelişimsel değerlendirme* içinde (ss. 60-82). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Ayas, B., & Cırık, M. (2022). OSB değerlendirme: Bilişsel işlevseller ve zekanın değerlendirilmesi. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* içinde (ss. 259-278). Vize Akademik.
- Baldwin, D. A. (1991). Infants' contribution to the achievement of joint reference. *Child Development*, 62(5), 875-890. <https://www.proquest.com/docview/303800511?fromopenview=true&pq-origsite=gscholar>
- Bakkaloğlu, H., Ökçün-Akçamuş, M. Ç., & Taylan, S. B. (2023). DATA (Developmentally Appropriate Treatment For Autism): Otizmde gelişime uygun müdahale modeli. B. Ülkü-Kürkçüoğlu (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğuna yönelik kapsamlı uygulamalar* içinde (ss. 288-316). Anı Yayıncılık.
- Bernier, R., Mao, A., & Yen, J. (2010). Psychopathology, families, and culture: Autism. *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 19(4), 855-867. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2010.07.005>
- Brookman-Frazee, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(4), 195-213. <https://doi.org/10.1177/10983007040060040201>
- Brown, L., Branston, M. B., Hamre-Nietupski, S., Pumpian, I., Certo, N., & Gruenewald, L. (1979). A strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *The Journal of Special Education*, 13(1), 81-90. <https://doi.org/10.1177/002246697901300113>
- Charman, T., & Stone, W. (Eds.). (2008). *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, and intervention*. Guilford Press.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2. Baskı). Pearson.
- Dennis, L. R., Rueter, J. A., & Simpson, C. G. (2013). Authentic assessment: Establishing a clear foundation for instructional practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(4), 189-195. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.681715>
- Evans, W. H., Gable, R. A., & Evans, S. S. (1993). Making something out of everything: The promise of ecological assessment. *Diagnostic*, 18(2), 175-185. <https://doi.org/10.1177/153450849301800207>
- Farley, M. A., McMahon, W. M., Fombonne, E., Jenson, W. R., Miller, J., Gardner, M., Block, H., Pingree, C. B., Ritvo, E. R., Arielle-Ritvo, R., & Coon, H. (2009). Twenty-year outcome for individuals with autism and average or nearaverage cognitive abilities. *Autism Research*, 2, 109-118. <https://doi.org/10.1002/aur.69>

- Fidan, A. (2019). Kontrol listeleri ve kaba değerlendirme formları. C. Sola-Özgüç (Ed.), *Özel eğitimde değerlendirme içinde* (ss. 135-154). Vize Akademik.
- Gengoux, G. W., McNERNEY, E., & Minjarez, M. B. (2020a). Selecting meaningful skills for teaching in the natural environment. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 45-75). Brookes Publishing.
- Gengoux, G. W., McNERNEY, E., & Minjarez, M. B. (2020b). Guiding meaningful goal development. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 213-234). Brookes Publishing.
- Haney, M., & Cavallaro, C. C. (1996). Using ecological assessment in daily program planning for children with disabilities in typical preschool settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*(1), 66-81. <https://doi.org/10.1177/027112149601600>
- Hintze, J. M., Christ, T. J., & Methe, S. A. (2006). Curriculum-based assessment. *Psychology in the Schools, 43*(1), 45-56. <https://doi.org/10.1002/pits.20128>.
- Ingersoll, B. (2010). Teaching social communication: A comparison of naturalistic behavioral and development, social pragmatic approaches for children with autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/1098300709334797>
- Kanne, S. M., Gerber, A. J., Quirnbach, L. M., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Saulnier, C. A. (2011). The role of adaptive behavior in autism spectrum disorders: Implications for functional outcome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*, 1007-1018. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1126-4>
- Kaymaz-Küçük, Ç. & Bayhan, P. (2018). Gelişimsel gecikmesi olan çocukların değerlendirilmesi. P. Bayhan (Ed.), *Gelişimsel değerlendirme içinde* (ss. 151-180). Hedef Yayıncılık ve Mühendislik.
- Kısaç, B. (2019). Çevresel değerlendirme. C. Sola-Özgüç (Ed.), *Özel eğitimde değerlendirme içinde* (ss. 135-154). Vize Akademik.
- Kısaç-Demiroğlu, B. (2021). Hedef davranış belirleme. B. Kısaç-Demiroğlu (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 291-306). Eğiten Kitap.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*, 174-185. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.174>
- LaRue, R. H., Manente, C. J., Dashow, E., & Sloman, K. N. (2016). Functional skills. In N. N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 229-242). Springer.
- Mandell, D. S., & Novak, M. (2005). The role of culture in families' treatment decisions for children with autism spectrum disorders. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 11*, 110-115. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20061>
- McLean, M., Hemmeter, M. L., & Snyder, P. (2014). *Essential elements for assessing infants and preschoolers with special needs*. Pearson.
- Mundy, P., & Crowson, M. (1997). Joint attention and early social communication: Implications for research on intervention with autism. *Journal of*

- Autism and Developmental Disorders*, 27(6), 653–676. <https://doi.org/10.1023/A:1025802832021>
- Olçay, S., & Saral, D. (2022). OSB değerlendirme: Sosyal becerilerin değerlendirilmesi. V. Aksoy (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğunda değerlendirme* içinde (ss. 141-170). Vize Akademik.
- Rakap, S. (2017). Hedef davranış tanımlama ve davranışsal amaç yazma. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 39-73). Pegem Akademi.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning and engagement*. Guilford Press.
- Saral, D. (2023). STAR (Strategies for Teaching Based Autism Research): Otizm araştırmalarına dayalı öğretim stratejileri B. Ülkü-Kürkçüoğlu (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğuna yönelik kapsamlı uygulamalar* içinde (ss. 231-256). Anı Yayıncılık.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Sigman, M., & Ruskin, E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(1), 1–114. <https://www.jstor.org/stable/3181510>
- Şirin, N. (2018). Hedef davranış belirleme ve tanımla. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 43-97). Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2018). *Uygulamalı davranış analizi*. Vize Yayıncılık.
- Uzgiris, I. C. (1981). Two functions of imitation during infancy. *International Journal of Behavioral Development*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/016502548100400101>
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2023). ESDM (Early Start Denver Model): Erken Başlangıç Denver Modeli. B. Ülkü-Kürkçüoğlu (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğuna yönelik kapsamlı uygulamalar* içinde (ss. 354-393). Anı Yayıncılık.
- Wolery, M., Sigalove Brashers, M., & Neitzel, J. C. (2002). Ecological congruence assessment for classroom activities and routines: Identifying goals and intervention practices in childcare. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(3), 131-142. <https://doi.org/10.1177/02711214020220030>

BÖLÜM 4

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Hedef Davranış Yazma

*Dr. Öğr. Üyesi Hatice BİLMEZ**

*Dr. Nursinem ŞİRİN***

* Lefke Avrupa Üniversitesi, Dr. Fazıl Küçük Eğitim Fakültesi, hbilmez@eul.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-6300-279X

** Tohum Otizm Vakfı, Eğitim Ar-Ge Direktörü, nursinem.sirin@tohumotizm.org.tr,
ORCID: 0000-0001-8421-1937

İçindekiler

Özet

Giriş

Hedef Davranış Yazma Süreci

Gözlenebilir ve Ölçülebilir Hedefler

Ölçüt/Edinim Ölçütü

Kalıcılık ve Genelleme

Aileye Yönelik Hedef Davranışları Belirleme

Temel Becerilere Yönelik Hedef Davranış Örnekleri

Örnek Olay 1: Elif

Örnek Olay 2: Deniz

Örnek Olay 3: Nur

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Anne-babalar ve uygulamacılar, bir çocuğun veya ergenin gelişiminde ulaşmak istedikleri anlamlı değişiklikleri ortaya çıkaran hedefler yazmakta zorlanabilmektedirler. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri anlamlı, ölçülebilir ve ulaşılabilir olan, gelişimsel bir sırayı takip eden ve çocuğun bağımsızlık kapasitesini geliştiren hedeflerin belirlenmesinin ve öğretilmesinin önemine vurgu yapar. DGDM’de, çocukların dikkatini çeken, öğrendikleri yeni becerileri önceden öğrendikleri becerilerle ilişkilendirmeye teşvik eden, hedef becerilerin zorluk düzeyini sistematik olarak artıran hedefler seçilmeli ve seçilen hedefler tüm gelişim alanlarına yönelik olmalıdır. DGDM modellerinde uygulamacılara önerilen diğer önemli bir husus ise işlevsel ve gelişimsel olarak çocuğa uygun, çocuğun bireysel özelliklerini dikkate alan, onun içinde yaşadığı toplumun kültürüyle uyumlu ve aynı zamanda aile üyeleri tarafından da öncelikli olan hedef davranışlar seçilmesidir. DGDM’de hedef davranış yazarken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır: (a) Belirlenen hedef davranışa özgü bir davranış tanımı yapılmalı, (b) ölçülebilir olmalı, (c) gelişim aşamalarına göre yazılmalı, (d) gözlenebilir olmalı, (e) başlangıç ve bitiş sınırları belli olmalı ve (g) tekrarlanabilir olmalıdır. Ayrıca yazılan hedefler, hedef davranışın öncüllerini de listelemelidir. DGDM modelleriyle tutarlı hedefler yazarken hedef davranışa yönelik uygun ve gerçekçi bir ölçüt belirlenerek bu sürece dahil edilmelidir. Ölçüt, bir anlamda hedef davranışın öğrenilip öğrenilmediğini ve çocuğun hedef davranıştaki performans düzeyinin nasıl değerlendirilebileceğini göstermektedir. DGDM modellerine göre yazılan hedefler, aynı zamanda davranışın gelecekte sürdürülebilmesi (kalıcılık) ve genellenebilmesi için gerekli olan ölçütleri de sürece dahil etmektedir.

Giriş

Kitabımızın önceki bölümlerinde Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri, genel özellikleri, DGDM’de hedef davranışların belirlenmesi, hedef davranışların belirlenmesi aşamasında işlevsel hedeflerin nasıl seçileceğine değinilmiştir. Bu bölümde ise gelişimsel alanlar dikkate alınarak belirlenen işlevsel hedefler, davranışların uygulamacı ve öğrenci açısından önemi ve onlara sunduğu katkılar yer almaktadır. Bu bölümde vurgulanmak istenen asıl önemli konu uygulamacıların ve anne babaların, erken çocukluk dönemindeki ya da ergenlik dönemindeki bireylerin gelişiminde ulaşmak istedikleri ve birey üzerinde anlamlı değişiklikler yaratacak hedef davranışların doğru bir şekilde nasıl yazılacağı konusudur. DGDM’ye göre hedef davranışları yazmada yaşanan zorluklardan biri, bazı hedef davranışların ölçülmesinde yaşanan zorluklardır. Örneğin, hedef *sosyal karşılık vermeyi* geliştirmek olduğunda, bu hedefi öğretim oturumlarında ve günlük etkinliklerde uygulanabilecek, ulaşılabilir alt basamaklara (örn., bir eylemi taklit etmek) ayırmak zor olabilmektedir.

DGDM modellerinde hedef davranışların çocukların dikkatini çekerek, öğrendikleri yeni becerileri önceden öğrendikleri becerilerle ilişkilendirmeye teşvik ederek ve hedeflenen becerilerin zorluk düzeyini sistematik olarak artırarak

Kaynakça

- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. V., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis*. Pearson UK.
- Cüre, G., Şirin, N. & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Kalıcılık ve genelleme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 461-490). Pegem Akademi.
- Gengoux, G. W., Soares, E. E., & Bruinsma, Y. (2020) Guiding meaningful goal development. In M. B. Minjarez, E. A. Karp, A. C. Stahmer, & Brookman-Fraze, L. (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 213-236). Paul Brookes Publishing.
- Minjarez, M. B., Karp, E. A., Stahmer, A. C. & Brookman-Fraze, L. (2020). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*. Paul Brookes Publishing.
- Rakap, S. (2017). Hedef davranış tanımlama ve davranışsal amaç yazma. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 39-78). Pegem Akademi.
- Rogers, S. J. & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning and engagement*. The Gilford Press.
- Rosales-Ruiz, J., & Baer, D. M. (1997). Behavioral cusps: A developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis, 30*, 533-544. <https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-533>
- Schloss, P. J. & Smith M. A. (1994) *Applied behavior analysis in the classroom*. Allyn and Bacon.
- Şirin, N. (2015). Hedef davranışları belirleme ve tanımlama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 43-98). Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri*. Vize Basın Yayın.
- Tohum Otizm Vakfı Eğitim Portalı. <https://tohumotizmportali.org/egitimler/temel-becerileri-kazandirmak/oyun-oy-nama>

III. KISIM

DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL MÜDAHALELERDE KULLANILAN STRATEJİLER VE VERİ TOPLAMA

5. Bölüm:

Motivasyonu Artıran Stratejiler

6. Bölüm:

Öncüllere Dayalı Stratejiler

7. Bölüm:

İpucu Stratejileri ve Öğretimsel İpuçları

8. Bölüm:

Sonuçlara Dayalı Stratejiler

9. Bölüm:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Veri Toplama Süreci

BÖLÜM 5

Motivasyonu Artıran Stratejiler

*Doç. Dr. Özlem TOPER**

* Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ozlemtoper@uludag.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-0243-4844

İçindekiler

Özet

Giriş

Doğal, Gelişimsel ve Davranışsal Müdahaleler ve Motivasyon

Motivasyonu Artıran Stratejiler

Olumlu Etkileşim Kurma

Çocuğun Eylemlerini Taklit Etme

Nesneli taklit

Sözel ve sözel olmayan ifadeleri taklit etme

Çocuğun taklit becerilerini yeni eylemler ekleyerek genişletme

Çocuğun eylemlerini dili kullanarak genişletme

Çocuğun Tercih Ettiği Etkinlikleri Seçme

Çocuğun Liderliğini İzleme

Seçenek Sunma

Kontrolü Paylaşma

Dengeli Sıra Alma

Görevleri Çeşitlendirme ve Yeni Görevleri Kalıcılığı Sağlanmış

Görevlerin İçine Harmanlama

Doğal Pekiştirmeyi Kullanma

Girişimleri Pekiştirme ve Şekil Verme Süreci

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Motivasyon, her birey için yaşamın her döneminde önemli olmakla birlikte, erken çocukluk döneminin öğrenme için gerekli olan en temel bileşenlerinden birini oluşturmaktadır. Çünkü motivasyon, kişinin merak etmesini, harekete geçmesini ve bir görevi tamamlamasını sağlayan bir güçtür. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin (DGDM) ortak amaçları arasında da çocuğun motivasyonunu yüksek düzeyde tutmak yer almaktadır. Bu nedenle DGDM yaklaşımına dayalı pek çok kapsamlı müdahale programında motivasyonu artırıcı stratejilerin kullanımına yer verilmektedir. Bu stratejiler, yetişkin-çocuk arasında olumlu etkileşim kurma, çocuğun eylemlerini taklit etme, çocuğun tercih ettiği etkinlikleri seçme, çocuğun liderliğini izleme, seçenek sunma, kontrolü paylaşma, dengeli sıra alma, görevleri çeşitlendirme ve kalıcılığı sağlanmış görevlerin içine harmanlama, doğal pekiştirmeyi kullanma, girişimleri pekiştirme ve şekil verme süreci olarak sıralanabilmektedir. Çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerindeki önemli etkisi ve DGDM'nin temel özelliklerinden biri olması nedeniyle, kitabınızın bu bölümünde yukarıda sıralanan motivasyonu artırıcı stratejilere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM), davranışsal yaklaşım ile gelişimsel yaklaşımın öğrenme ilkelerini temel alan ve doğal yaklaşımın öngördüğü biçimde, öğretimin çocukların ev ve sınıf ortamı gibi doğal ortamlarında gerçekleştirilerek onların gelişimlerinin desteklenmesini sağlayan müdahalelerden oluşmaktadır (Schreibman vd., 2015; Schreibman vd., 2020). Kitabınızın diğer bölümlerinde de yer verildiği gibi bu müdahaleler arasında çeşitli davranışsal ve doğal öğretim stratejileri (örn., ipucu stratejileri, çevresel düzenleme, fırsat öğretimi vb.) ile bu stratejilerin birlikte kullanımını içeren çeşitli kapsamlı müdahale programları (örn., Milieu Öğretimi [Milieu Teaching], Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Treatment) [TTÖ]) yer almaktadır. Bu müdahalelerin en temel ve ortak özelliklerinden birisi de çocukların öğrenmesinde olumlu motivasyonun yüksek düzeyde önemli olduğunu vurgulamalarıdır. Motivasyon iki farklı anlamda açıklanabilmektedir. Motivasyon genel anlamıyla istenmeyen bir durum ya da durumlardan kaçmaya neden olabilecek bir güç olarak tanımlanırken, DGDM özelinde öğrenmek için harekete geçmeyi ve öğrenmeyi sağlayan bir güç olarak olumlu bir biçimde ele alınmaktadır. DGDM modellerinin çocuğun motivasyonu üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Charlop vd., 2018; Minjarez & Bruinsma, 2020). Çünkü bu müdahalelerde çocuğun motivasyonunu artırmayı hedefleyen stratejiler kullanılmaktadır. Bu stratejiler, yetişkin ile çocuk arasında olumlu etkileşim kurma, çocuğun eylemlerini taklit etme, çocuğun tercih ettiği etkinlikleri seçme, çocuğun liderliğini izleme, seçenek sunma, kontrolü paylaşma, dengeli sıra alma, görevleri çeşitlendirme ve harmanlayarak sunma, doğal pekiştirmeyi kullanma, girişimleri pekiştirme ve şekil verme sürecine yer verme

Kaynakça

- Alai-Rosales, S., Toussaint, K. A., & McGee, G. G. (2017). Incidental teaching: Happy progress. In J. Leaf (Ed.), *Handbook of social skills and autism spectrum disorder. Autism and child psychopathology series* (pp. 171-185). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_11
- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson Education.
- Aldemir-Fırat, Ö., & Ergenekon, Y. (2018). Uygulamacılar için özel eğitimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 379-401. <http://doi.org/10.21565/ozelgitimdergisi.328444>
- Allen, K. D., & Cowan, R. J. (2008). Naturalistic teaching procedures. In J. L. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 213-240). Oxford University Press.
- Charlop, M. H., Lang, R. & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*. Springer.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education Limited.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125(6), 627-668. <http://doi:10.1037/0033-2909.125.6.627>
- Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ829018.pdf>
- Glenn, S., Dayus, B., Cunningham, C., & Horgan, M. (2001). Mastery motivation in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(2), 52-59. <http://doi:10.3104/reports.114>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Bolvin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910X499084>
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2006). Enhanced milieu teaching. In R. McCauley & M. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children* (pp. 203-233). Paul H. Brookes Publishing.
- Henderlong, J., & Lepper, M. R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: A review and synthesis. *Psychol Bull*, 128(5), 774-95. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774>
- Jobin, A. B. & Schreibman, L. (2020). Using consequence strategies. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp.193-212). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Jolivet, K., Wehby, J. H., Canale, J., & Massey, N. G. (2001). Effects of choice-making opportunities on the behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 26(2), 131-145. <http://www.jstor.org/stable/23888762>
- Kaymak, A. (2021). Davranış yönetimi. A. Düzkanar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 87-140). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Koegel, R. L., Koegel, L. N., & McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in in-

- tervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(1), 19-32. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3001_4
- Koegel, R. L., Tran, O., Mossman, A., & Koegel, L. N. (2006). Incorporating motivational procedures to improve homework performance. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatments for autism: Communication, social & academic development* (pp. 81-90). Paul Brookes Publishing Co.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Fredeen, R. M., & Gengoux, G. W. (2008). Naturalistic behavioral approaches to treatment. In K. Chawarska, A. Klin & R. Volkmar (Eds.), *Autism spectrum disorders in infants and toddlers: Diagnosis, assessment and treatment* (pp. 207-242). The Guilford Press.
- Lee, K., & Staggs, A. (2021). Defining turn taking in intervention for young children with autism: A review of the literature. *Journal of Childhood, Education & Society*, 2(2), 139-153. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202122104>
- Lee, W., Reeve, J, Xue, Y., & Xiong, J. (2012). Neural difference between intrinsic reasons for doing versus extrinsic reasons for doing: An fMRI study. *Neuroscience Research*, 73(1), 68-72. <http://doi.org:10.1016/j.neures.2012.02.010>
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Whedeen, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/027112149801800104>
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 74-86. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020301>
- Mahoney, G., & McDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals: Curriculum Guide*. Pro-Ed.
- Minjarez, M. B., & Bruinsma, Y. (2020). Implementing motivational strategies. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp.123-150). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Olçay-Gül, S. (2017). Şekil verme. E. Tekin-İftar (Ed.). *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 371-387). Vize Yayıncılık.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S., McGee, G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNERney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>.
- Stahmer, A. C., Wong, C., Segall, M. J., & Reinehr, J. (2020). Fostering inclusion with peers and in the community. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp. 99-120). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Şahin, Ş. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında yapılabiliirliği yüksek istekte bulunmanın etkileri [Ef-*

- fectiveness of high probability request sequence in the decreasing of problem behaviors with autism spectrum disorder*] (Tez no: 722714). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tarbox, R. S. F., & Najdowski, A. C. (2008). Discrete trial training as a teaching paradigm. In J. L. Luiselli, D. C. Russo, W. P. Christian, & S. M. Wilczynski (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavioral support interventions that work* (pp. 181-194). Oxford University Press.
- Tranquillo, J., & Stecker, M. (2016). Using intrinsic and extrinsic motivation in continuing professional education. *Surgical Neurology International*, 7(7), 197-9. <http://doi.org/10.4103/2152-7806.179231>
- Ünlü, E. (2017). Yeni davranışlar öğretme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 337-362). Pegem Akademi.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2008). Extrinsic rewards undermine altruistic tendencies in 20-month-olds. *Developmental Psychology*, 44(6), 1785-8. <http://doi.org/10.1037/a0013860>
- White, A. N., Oteto, N. E., & Brodhead, M. T. (2023). Providing choice-making opportunities to students with autism during instruction. *Teaching Exceptional Children*, 55(4), 260–267. <https://doi.org/10.1177/00400599211068386>

BÖLÜM 6

Öncüllere Dayalı Stratejiler

*Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL**

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, fusun.unal@deu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-2938-6512

İçindekiler

Özet

Giriş

Öncüllere Dayalı Stratejiler

Çevresel Düzenleme

İlgi Çekici Materyalleri ve Etkinlikleri Belirleme

Günlük Rutinleri/Etkinlikleri ve Geçişleri Planlama

Hazırlama

Çocuktan Beklenenleri Açık ve Net Olarak Tanımlama

Seçenek Sunma

Görevleri Çeşitlendirme ve Yeni Görevleri Kalıcılığı Sağlanmış

Görevlerin İçine Harmanlama

Çocuğun Liderliğini İzleme ve Kontrolü Paylaşma

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

İnsan davranışlarının büyük ölçüde çevresel faktörler tarafından şekillendiği ve sürdürüldüğü yaygın olarak kabul gören bir yaklaşımdır. Bu nedenle, insan davranışlarını anlamak ve etkili bir şekilde yönetmek için çevresel faktörlerin dikkatlice analiz edilmesi gerektiği savunulmaktadır. Çevresel faktörlerin düzenlenmesine yönelik yaklaşımlardan biri öncüllere dayalı stratejilerdir. Bu stratejiler, istenlik bir davranışın ortaya çıkmasını artırmak, problem davranışın ortaya çıkma olasılığını azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla bir etkinliğin öncesinde çevredeki koşulların veya uyaranların planlanması ve düzenlenmesini hedefler. Öncüllere dayalı stratejiler Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale modelleriyle etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Bu stratejiler çevresel düzenleme, ilgi çekici materyalleri ve etkinlikleri belirleme, günlük rutinleri/etkinlikleri ve geçişleri planlama, hazırlama, çocuktan beklenenleri açık ve net olarak tanımlama, seçenek sunma, görevleri çeşitlendirme ve yeni görevleri kalıcılığı sağlanmış görevlerin içine harmanlama, çocuğun liderliğini izleme ve kontrolü paylaşma olarak sıralanabilmektedir. Çocukların problem davranışlarını önlemesi, öğrenme motivasyonunu ve sosyal katılımını artırması nedeniyle, kitabınızın bu bölümünde yukarıda sıralanan öncüllere dayalı stratejilere ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Giriş

İnsan davranışlarının çevresel faktörler tarafından şekillendiği ve devam ettiği yaygın olarak kabul edilen bir görüştür (Erbaş, 2017). Bu durum, bireylerin doğdukları andan itibaren, içinde buldukları çevre, aile ve arkadaşlarının yanı sıra toplumun genel yapısının da etkisi altında olduklarını gösterir. Bu nedenle, insan davranışlarını anlamak ve analiz etmek için çevresel faktörlerin rolünü göz önünde bulundurmamak büyük önem taşır. Söz konusu bu faktörler (a) fizyolojik durumlar (örn., uykusuzluk, açlık, hastalık vb.), (b) sosyal olaylar (örn., geçmişteki olumsuz etkileşimler, belirli bir kişinin varlığı) ve (c) çevresel veya öğretimsel faktörler (örn., ortam, gürültü vb.) olarak sınıflandırılmaktadır. Açlık, uykusuzluk, hastalık gibi bireyin fiziksel sağlığı ve ihtiyaçları ile ilgili olan *fizyolojik durumlar*, bireyin davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bir çocuk açken, daha sabırsız ve sinirli olabilir; bu durum, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir. *Sosyal olaylar*, bireyin sosyal çevresiyle yaşadığı etkileşimlerle ilgilidir. Örneğin, bireyin daha önce yaşadığı olumsuz bir etkileşim veya özel bir kişinin varlığı, belirli bir davranışı tetikleyebilir. Bir öğrenci, sınıfta belirli bir kişinin varlığına daha olumlu veya olumsuz tepki verebilir. Çevresel veya öğretimsel faktörler ise, bireyin bulunduğu ortam ve bu ortamın özellikleri ile ilgilidir. Gürültülü bir sınıf ortamı, öğrencilerin dikkatini dağıtabilir ve istenmeyen davranışlara yol açabilir. Aynı şekilde, ders sırasında kullanılan öğretim yöntemi veya materyaller de bireyin davranışlarını etkileyebilir. Öğretim sırasında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, öğrencilerin öğrenmesini şekillendirebilir (Conroy & Stichter, 2003). Bu açıdan bakıldığında çevresel

faktörler, olumsuz davranışların azaltılmasını/ortadan kaldırılmasını ve olumlu davranışların ortaya çıkarılmasını/artırılmasını sağlamak amacıyla düzenlenebilir (Alberto & Troutman, 2013). Kitabınızın bu bölümünde öncelikle çevresel faktörlerin düzenlenmesine yönelik yaklaşımlardan biri olan ve davranışların hemen öncesindeki olaylara yani öncüllere odaklanan öncüllere dayalı stratejiler (*antecedent-based strategies*) hakkında bilgilere yer verilmiş, ardından Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinde kullanılan öncüllere dayalı stratejilerin neler olduğu açıklanmıştır.

Öncüllere Dayalı Stratejiler

Uygulamalı davranış analizi (UDA) kapsamında davranış, “bireyin yaptığı gözlemlenebilir olan her şey” olarak ele alınmaktadır (Tekin-İftar, 2018). Davranış gözlemlenirken, bireyin çevreyle olan ilişkisine odaklanılır. Bu kapsamda UDA’ya dayalı müdahaleler, davranış değiştirme sürecinde, bir davranışın neden ortaya çıktığını ve nasıl sürdüğünü anlamak için davranışları *öncül-davranış-sonuç* (*antecedent-behavior-consequence*) ilişkisi temelinde ele alır. *Öncül*, davranışlara zemin hazırlayan ve/veya davranışın ortaya çıkmasına neden olan, davranıştan hemen önce oluşan çevresel olay ve uyanlardır (Yücesoy-Özkan, 2016). Örneğin, öğretmenin hikâye etkinliği sırasında öğrencilere hikayeye ilgili soru sorması, öğrencilerin parmak kaldırarak soruyu yanıtlama davranışını ortaya çıkaracak bir öncüdür. *Davranış* ise, bireyin olumlu ya da olumsuz tepkileridir. Öğretmenin hikâye etkinliği sırasında öğrencilere hikayeye ilgili sorular sorması sonucunda Ali’nin parmak kaldırarak soruyu yanıtlaması, Ayşe’nin soruya yanıt vermeyerek tepkisiz kalması, Arda’nın ise soruyu yanlış yanıtlaması bireylerin olası davranışlarına örnek gösterilebilir. *Sonuç* ise davranışın hemen ardından oluşan ve davranışının ileride tekrarlanıp tekrarlanmayacağını etkileyen durum ya da olaylardır (Cooper vd., 2007). Öğretmenin hikayeye ilgili sorduğu soruya Ali parmak kaldırarak doğru cevabı verdiğinde, öğretmenin “Aferin, soruyu doğru bildin.” demesi; Arda soruyu yanlış yanıtladığında ise öğretmenin sorunun doğru cevabına ilişkin düzeltici geri bildirim sunması ya da görmezden gelmesi davranış sonrası uyanlara örnek olarak verilebilir.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin davranışlarını etkili bir şekilde yönetmek, değiştirmek ve öğrenme olasılıklarını artırmak için alanyazında öncüllerin düzenlenmesi, bir başka deyişle *öncüllere dayalı stratejilerin* (*antecedent-based interventions/strategies*) kullanılması önerilmektedir (Crosland & Dunlap, 2012). Öncüllere dayalı stratejiler, istendik bir davranışın ortaya çıkmasını artırmak, problem davranışın ortaya çıkma olasılığını azaltmak ya da ortadan kaldırmak amacıyla bir etkinliğin öncesinde olayların veya koşulların düzenlenmesidir (Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020). Bir başka tanımda bu stratejiler, “hedef davranışın ortaya çıkmasından önce çevresel uyanların değiştirilmesini/

Kaynakça

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Baskı). Pearson.
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5, 519-524. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.57061>
- Barnett, J. H., Zucker, S. H., & More, C. M. (2020). Applied behavior analysis in today's schools: An imperative for serving students with autism spectrum disorder. *DADD Online Journal*, 7(1), 108-117. https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2023-04/doj_7_2020.pdf
- Bozkuş-Genç, G. (2020). Temel tepki öğretimi: Motivasyon temel alanının kullanılması. E. Ünlü (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu ve kanıt temelli uygulamalar* içinde, (ss. 145-171). Vize Basın Yayın.
- Chang, Y. C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C., & Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 2211-2223. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2752-2>
- Conroy, M. A., & Stichter, J. P. (2003). The application of antecedents in the functional assessment process: Existing research, issues, and recommendations. *The Journal of Special Education*, 37(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/00224669030370010201>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251-269. <https://doi.org/10.1177/0145445512442682>
- Demirtaş, Ş. (2017). *Temel tepki öğretimi yönteminin otizm spektrum bozukluğu bulunan çocukların ifade edici dil becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi [Determining the effectiveness of pivotal response teaching on expressive language skills of children with autism spectrum disorders]* (Tez Numarası: 486038) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Duran, L. (2021). *Temel tepki öğretimiyle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sembolik oyun becerisinin kazandırılması [Giving symbolic game playing skills to children with autism spectrum disorder with pivotal response training]* (Tez Numarası: 688352) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde, (ss. 215-264). Pegem Akademi
- Gengoux, G. W. (2015). Priming for social activities: Effects on interactions between children with autism and typically developing peers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17(3), 181-192. <https://doi.org/10.1177/1098300714561862>
- Gülboy, E., & Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Otizmi olan çocukların geçişler sırasında sergileyebilecekleri problem davranışları önlemek üzere kullanılan geçiş stratejileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 53-97. https://dergipark.org.tr/en/pub/adyusbd/issue/37216/429555#article_cite
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre,

- N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Kargın, T. (2016). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma içinde* (ss. 141-192). Kök Yayıncılık.
- Kern, L., & Clemens, N. H. (2007). Antecedent strategies to promote appropriate classroom behavior. *Psychology in the Schools*, 44(1), 65-75. <https://doi.org/10.1002/pits.20206>
- Koegel, L. K., Ashbaugh, K., & Koegel, R. L. (2016). Pivotal response treatment. In R. L. Koegel, T. B. Hancock & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp.123-150). Springer.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Brookman, L. I. (2003). Empirically supported pivotal response interventions for children with autism. In A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 341-357). The Guilford Press.
- Luke, K. A., (2017). *Strategies to assist in decreasing escape maintained behaviors in children with autism spectrum disorder*. Electronic Theses, Projects, and Dissertations. 450. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/etd/450>
- McDonnell, J., Johnson, J. W., & McQuivey, C. (2008). *Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms*. A publication of the division on developmental disabilities of the council for exceptional children.
- Minjarez, M. B., & Bruinsma, Y. (2020). Implementing motivational strategies. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp.123-150). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Neitzel, J. (2009). *Overview of antecedent-based interventions*. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina. https://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/ABI_Overview.pdf
- Radley, K. C., & Dart, E. H. (2022). *Social skills teaching for individuals with autism*. Springer International Publishing.
- Sam, A., & AFIRM Team. (2016). Antecedent-based intervention. National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder, FPG Child Development Center, University of North Carolina. <http://afirm.fpg.unc.edu/antecedent-based-intervention>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B. Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNERNEY, E., Wetherby, A. & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45 (8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Sevin, J. A., Rieske, R. D., & Matson, J. L. (2015). A review of behavioral strategies and support considerations for assisting persons with difficulties transitioning from activity to activity. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2, 329-342. <http://dx.doi.org/10.1007/s40489-015-0056-7>

- Stahmer, A. C., Wong, C., Segall, M. J., & Reinehr, J. (2020). Fostering inclusion with peers and in the community. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorders* (pp. 99-120). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf>
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S. & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37 (1), 69-97. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1053815115595461>
- Symon, J. B, Bruinsma, Y. & Mc Nerney, G. (2020). Applying Antecedent Strategies. In Y. Bruinsma, M.B. Minjarez, L. Schreibman & A.C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder*, (pp.151-174). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tekin-İftar. (2018). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar. (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 1-40). Vize Yayıncılık.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2017). Etkili pekiştiricilerin değerlendirilmesinde kullanılan sistematik yöntemler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 149-164. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.286679>
- Turhan, C., Ünal, F., & Korkmaz, Ö. T. (2018). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlere Sistematik Pekiştiric Değerlendirme Yönteminin Öğretimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 79-106. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iauefd/issue/43523/532090>
- Uğurlu Akbay, H. E. (2023). Erken çocukluk döneminde duygusal davranışsal bozukluklar: özel eğitim bağlamında tanım, sorunlar ve davranışsal desteğe yönelik etkili uygulamalar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3028-3055. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1344422>
- Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2007). Otistik özellik gösteren çocuklara sunulan seçim fırsatları ve etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(02), 67-85. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000109
- Webber, J. & Scheuermann, B. (2008). Educating students with autism: A quick start manual. *Leader*, 13, 58-59.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E, Plavnick, J. B., Fleury, V. P. & Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/how-do-i-find-out-more-about-ebps>
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (ss. 193-258). Kök Yayıncılık.
- Zanolli, K., Daggett, J., & Adams, T. (1996). Teaching preschool age autistic children to make spontaneous initiations to peers using priming. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, 407-422. <https://doi.org/10.1007/BF02172826>

BÖLÜM 7

İpucu Stratejileri ve Öğretimsel İpuçları

*Arş. Gör. Dinçer SARAL**

*Doç. Dr. Seray OLÇAY***

* Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, dincersaral@hacettepe.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-0795-255X

** Hacettepe Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, serayolcaygul@hacettepe.edu.tr,
ORCID: 000-0002-5007-7466

İçindekiler

Özet

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinde Öğrenme Fırsatları

Gömülü Denemeler

Öğretimin hızı

Ayırt edici uyaranların açık ve net olması

Ayırt edici uyaranları çeşitlendirme

Yeni görevleri kalıcılığı sağlamış görevlerin içine harmanlama

İpucu Sunma Stratejileri

İpucu Türleri

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim

İpucunun giderek arttırılmasıyla öğretim

İpucunun Silikleştirilmesi

Temel Becerilere Yönelik İpuçlarının Kullanım Örnekleri

İfade Edici Dil Becerileri

Sözel ifade edici dil becerileri

Jest ve mimik kullanma becerileri

Alıcı Dil Becerileri

Oyun Becerileri ve Sosyal Beceriler

Günlük Yaşam Becerileri

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale modelleri köklerini hem davranışsal hem de gelişimsel yaklaşıma ait ilkelere alan modellerdir. Diğer tüm müdahale modellerinde olduğu gibi bu modellerde de gelişimsel yetersizliği olan çocukların gereksinim duydukları becerileri edinmeleri için öğrenme fırsatları sunulur ve bu fırsatların sunumunda ayırt edici uyaranlar ve ipuçlarının etkin bir biçimde kullanımı hedeflenir. Sözü edilen fırsatların doğal bağlamlar içerisine gömülmesi ve fırsatların sunumunda benimsenen özellikler ise bu modelleri birbirlerinden ve diğer modellerden farklılaştırır. Öğrenme fırsatlarının doğal bağlamlara gömülerek sunulmasının yanı sıra ne zaman ve ne sıklıkla sunulacağı, başka bir ifadeyle öğretimin hızı da bu modellerde titizlikle planlanır. Ayırt edici uyaranların belirlenmesi ve kullanımı, kalıcılığın sağlanması, ipuçlarının belirlenmesi, sunulması ve silikleştirilmesinde izlenen süreçler ise bu modellerde öğrenme fırsatlarının sunumunda planlanması gereken diğer öğeler arasında yer alır.

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri köklerini davranışsal yaklaşımın edimsel koşullanma ilkelerinden alan, diğer taraftan gelişimsel yaklaşıma ait ilkeler ve tipik gelişim süreciyle beslenen modellerdir. Bu modellerde geleneksel davranışçı modellerdeki gibi gelişimsel yetersizliği olan çocuklara yeni beceriler edinmeleri için öğrenme fırsatlarının sunulması gerekliliği üzerinde durulur. Ancak geleneksel davranışçı modellerden farklı olarak DGDM modellerinde bu fırsatlar doğal etkinlik, rutin ve geçişlerin içine gömülerek daha esnek bir yapıda sunulur (Frost vd., 2020; Schreibman vd., 2015). Bu bölümde DGDM modellerinde öğrenme fırsatlarının sunumunda ayırt edici uyaranların doğal bağlamlarda ve süregelen etkileşimler sırasında nasıl sunulabileceği ve ipuçlarının çocuğun öğrenmesini desteklemek için nasıl kullanılabileceği üzerinde durulmuştur (Frost vd., 2020).

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale Modellerinde Öğrenme Fırsatları

Tepki fırsatı ya da öğretim denemesi gibi farklı şekillerde adlandırılan öğrenme fırsatı (Cooper vd., 2007; Simonsen vd., 2010) DGDM modellerinde, *Uygulamalı Davranış Analizi* (UDA) yaklaşımına dayalı diğer müdahalelerde olduğu gibi davranış öncesi uyaran-davranış-davranış sonrası uyaran (öncül-davranış-sonuç) döngüsü içerisinde sunulur.

Önemli Tanım

Öğrenme fırsatı davranış öncesi uyaran-davranış ve davranış sonrası uyaran izlerliğinden oluşan bir denemedir.

Örneğin annenin çocuğuna “Topu ver.” demesi (davranış öncesi uyarın), çocuğun topu annesine vermesi (davranış), annenin de topu çocuğuna yuvarlayarak coşkulu bir şekilde onunla iletişime geçmesi (davranış sonrası uyarın) bir öğrenme fırsatı olarak ele alınabilir. Ancak bu modellerde öğrenme fırsatları UDA yaklaşımına dayalı yüksek düzeyde yapılandırılmış müdahalelere göre daha az yapılandırılmış bir şekilde sunulur (Schreibman vd., 2015). Ayrıca bu modellerde ayırt edici uyarın ve bu uyarından hemen sonra sunulan ve doğru tepkinin ortaya çıkmasını sağlayan ek uyarınlar ya da destekler olarak tanımlanan ipuçları (Collins, 2021; Frost vd., 2020) arasındaki ayırım daha az belirgindir. Bu durumun temel nedeni öğrenme denemeleri sırasında çoğu zaman ayırt edici uyarın ve ipucunun eş zamanlı olarak sunulmasıdır (Frost vd., 2020). Örneğin annenin çocuğuna “Topu ver.” yönergesini sunmasıyla birlikte elini açma eylemini sergilediğini düşünelim. Bu örnek için elini açma eylemi hem ayırt edici uyarın hem de jest ipucu görevi görecektir.

Önemli Not

DGDM modellerinde öğrenme denemeleri sırasında ayırt edici uyarın ve ipuçları genellikle eşzamanlı olarak sunulduğundan bu iki uyarın arasındaki ayırım çok net değildir.

DGDM modellerinin bazılarında (örn., Erken Başlangıç Denver Modeli, Temel Tepki Öğretimi) yetişkin desteğinin düzeyi artırılarak çocuklara tek bir öğrenme fırsatına tepkide bulunmaları için çoklu fırsatlar da sunulur. Babanın kızına “Hangi oyuncakla oynamak istiyorsun?” diye sorması, çocuğun tepkide bulunması için belirli bir süre beklemesi ve çocuk tepkide bulunmadığında çocuğa “Lego mu yoksa blok mu?” diyerek seçenekler sunması, bu fırsatların sunumuna örnek olarak verilebilir. Bu durum DGDM modellerinde sunulan öğrenme fırsatlarını, tek bir ayırt edici uyarının sunulduğu ve tepkinin ortaya çıkmasının ardından davranış sonrası uyarının sunulduğu geleneksel UDA yaklaşımına dayalı müdahalelerde sunulan öğrenme fırsatlarından ayırmaktadır (Frost vd., 2020).

DGDM modellerinin yukarıda sıralanan özellikleri öğrenme fırsatlarının oyun, beslenme ve giyinme gibi günlük yaşam rutinleri, etkinlikleri ve geçişlerinin içerisine gömülmesini kolaylaştırır ve sürecin çok daha doğal bir şekilde yürütülmesini sağlar (Rakap, 2017; Schreibman vd., 2015). Ek olarak öğrenme fırsatlarının günlük rutin, etkinlik ve geçişler içerisine gömülmesi, bir yandan öğretimin sıklığını etkilerken, diğer yandan çocuğun motivasyonu, görevin zorluk düzeyi gibi faktörlerden etkilenir (Frost vd., 2020). Bu nedenle de gömülü denemelerin sunulması etkili bir planlamayı gerektirir.

Kaynakça

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson.
- Collins, B. C. (2021). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Paul H. Brookes Publishing.
- Cooper J. O., Heron T. E., & Heward W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Merrill.
- D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism*, 27(1), 253-258. <https://doi.org/10.1177/13623613221121427>
- Genç-Tosun, D. (2016). Davranış öncesi uygulamalar. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 267-328). Vize Akademik.
- Güleç-Aslan, Y., Kırcaali-İftar, G., & Uzun, Y. (2009). Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı (OÇİ-DEP) ev uygulamasının bir çocukla incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000130
- Hampton, L. H., & Sandbank, M. P. (2022). Keeping up with the evidence base: Survey of behavior professionals about naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism*, 26(4), 875-888. <https://doi.org/10.1177/136236132111035233>
- Heward, W. L. (1994). Three "low tech" strategies for increasing the frequency of active student response during group instruction. In R. Gardner, D. M. Sainato, J. O. Cooper, & T. E. Heron (Eds.), *Behavior analysis in education: Focus on measurably superior instruction* (pp. 283-320). Brooks/Cole.
- Kalkancı, S. (2022). Doğal öğretim yöntemleri. Ç. Aykut & S. Olçay (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri* içinde (ss. 157-194). Vize Akademik.
- Olçay-Gül, S. (2016). Kalıcılık. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 607-627). Vize Akademik.
- Olçay-Gül, S. (2017). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. F. Silman & H. Avcıoğlu (Ed.), *Çağdaş yaklaşımlarla sınıf yönetimi* içinde (ss. 105-139). Eğitim Kitap.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Brookes.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>
- Schopler, E., Mesibov, G. B., & Hearsey, K. (1995). Structured teaching in the TEACCH system. In E. Schopler, & G. Mesibov (Eds.), *Learning and cognition in autism* (pp. 243-267). Plenum Press.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S., McGee, G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 300-318. <https://doi.org/10.1177/0888406409359905>

- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial and Special Education, 22*(2), 113-121. <https://doi.org/10.1177/074193250102200205>
- Süzer, T. (2016). Genelleme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 629-668). Vize Akademik.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Akademi.
- Tekin, E. (2007) *Küçük adımlar gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik erken eğitim programı: Alıcı dil becerileri*. Daktylos Yayınevi
- Tiede, G., & Walton, K. M. (2019). Meta-analysis of naturalistic developmental behavioral interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism, 23*(8), 2080-2095. <https://doi.org/10.1177/1362361319836371>
- Tincani, M., & De Mers, M. (2016). Meta-analysis of single-case research design studies on instructional pacing. *Behavior Modification, 40*(6), 799-824. <https://doi.org/10.1177/0145445516643488>
- Wilson, K. P., Steinbrenner, J. R., Kalanda-dze, T., & Handler, L. (2019). Interventions targeting expressive communication in adults with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 62*(6), 1959-1978. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0219
- Wolery, M., Holcombe, A., Cybriwsky, C., Doyle, P. M., Schuster, J. W., Ault, M. J., & Gast, D. L. (1992). Constant time delay with discrete responses: A review of effectiveness and demographic, procedural, and methodological parameters. *Research in Developmental Disabilities, 13*(3), 239-266. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(92\)90028-5](https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90028-5)
- Zane T., Lanner, T., & Myers M. (2013) Fading. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1246-1248). Springer.

BÖLÜM 8

Sonuçlara Dayalı Stratejiler

*Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU**

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ccuruk@pau.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-8413-6981

İçindekiler

Özet

Giriş

Davranış Değişirme Sürecinde Sonuçlara Dayalı Stratejiler

Uygun Davranışların Artırılmasında Sonuçlara Dayalı Stratejilerin Kullanımı

Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Sonuçlara Dayalı Stratejilerin Kullanımı

Sonuçlara Dayalı Stratejilerin Etkili Kullanımı

Davranışın Kalıcılığını Sağlamada Sonuçlara Dayalı Stratejileri Kullanma

Pekiştireçlerin Silikleştirilmesi

Şekil Verme ve Zincirleme

Sonuçlara Dayalı Stratejilerin Doğal Bağlamlarda Kullanılması

Doğal Pekiştirme

Çocuğun Girişimlerini Pekiştirme

Çocuğun Tepkilerine Model Olma ve Genişletme

Çocuğun Tepkilerini Taklit Etme

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM), gelişimsel ve davranışsal kuramların ilkelerine dayanan doğal bir müdahale yaklaşımıdır. Bu müdahalelerde öğretim fırsatları, bireyin günlük yaşamındaki etkinlik, rutin ve geçişler sırasında sunulmakta ve öğretimin kontrolü, uygulamacı ile öğrenci arasında paylaştırılmaktadır. DGDM modellerinde, geleneksel davranışsal müdahalelerde olduğu gibi Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) öncül-davranış-sonuç izlerliği uygulanmaktadır. Sosyal açıdan uygun davranışların öğretilmesi ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında, bu izlerliğin özellikle sonuç bileşeninin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Davranış sonrasındaki uyarıların kontrol edildiği sonuçlara dayalı stratejilerin bilinmesi ve doğru şekilde uygulanması, DGDM modellerinin etkili bir şekilde kullanılması açısından önem taşımaktadır. DGDM modellerinde, UDA'ya dayalı geleneksel davranışsal müdahalelerde olduğu gibi, davranışın artırılması ve azaltılmasında pekiştirme ve ceza gibi tekniklerin yanı sıra model olma, şekil verme ve zincirleme teknikleri de önemli bir yer tutmaktadır. Ancak doğal pekiştiricilerin kullanımı, bireyin yalnızca doğru tepkilerinin değil doğru tepkiye yaklaşan girişimlerinin de pekiştirilmesi, bireyin tepkilerinin taklit edilerek genişletilmesi gibi uygulamalar, bu müdahaleleri UDA'ya dayalı geleneksel davranışsal müdahalelerden ayırmaktadır. DGDM modellerinde sonuçlara dayalı stratejilerin uygulanması, otizm spektrum bozukluğu olan çocukların dil, iletişim, oyun, sosyal etkileşim, bilişsel ve motor becerilerini geliştirmede oldukça etkili bir rol oynamakta, bu bireylerin günlük yaşama daha bağımsız bir şekilde katılmalarını desteklemektedir.

Giriş

Uygulamalı Davranış Analizi (UDA), insan davranışlarını anlamayı ve iyileştirmeyi amaçlayan bir disiplindir. Edimsel koşullanma kuramının ilkelerini temel alarak, sosyal açıdan önemli olan uygun davranışların kazandırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması üzerinde durur. Bu davranışları etkileyebilecek çevresel etmenleri bilimsel yöntemlerle belirler ve sistematik bir davranış değiştirme teknolojisi kullanarak kontrol etmeye çalışır (Tekin-İftar, 2014). UDA'ya göre öğrenme, “davranış öncesi uyaran-davranış-davranış sonrası uyaran”, bir başka ifadeyle öncül-davranış-sonuç (ÖDS) izlerliği adı verilen bir zincirle gerçekleşir. *Öncül (antecedent)*, davranıştan hemen önce meydana gelen ya da ortamda halihazırda bulunan uyarılardır ve davranışın gerçekleşmesine yol açar. Örneğin okul ziline çalması, öğrencilerin teneffüse çıkmalarını sağlayan bir öncüdür. *Davranış (behavior)*, organizmanın içsel ve dışsal tepkileridir. *Sonuç (consequence)* ise, davranışın hemen ardından meydana gelen uyarılardır ve davranışın gelecekte tekrarlanma olasılığını güçlü bir şekilde etkiler (Kearney, 2008). Sosyal açıdan önemli olan davranışların kazandırılmasında ÖDS zincirinde yer alan sonuçların oldukça önemli bir rolü vardır. Davranışın hemen ardından hoş giden bir uyarının (örn., sevilen bir yiyecek, övgü, etkinlik vb.)

sunulması, o davranışın ileride tekrarlanma olasılığını artırır. Örneğin, ödevini tamamlayan bir çocuğa sevdiği bir çizgi filmi izleme izni verildiğinde, çocuk ileride ödevini tamamlamaya daha istekli olur. Diğer yandan davranışın ardından hoş gitmeyen uyarıların sunulması (örn., sözlü uyarı, bir nesneyi ya da kendisine sunulan bir ayrıcalığı kaybetme vb.) o davranışın tekrarlanma olasılığını azaltır.

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM), davranışsal ve gelişimsel ilkeler doğrultusunda geliştirilen bir müdahale yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, bireylerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları doğal olarak oluşan durumları, öğrenme fırsatları olarak değerlendirir (Schreibman vd., 2015). DGDM yaklaşımında hedef davranışlar, UDA'ya dayalı tüm müdahalelerde olduğu gibi sistematik bir öğretim süreciyle öğretilir. Bu müdahaleleri UDA temelli diğer geleneksel davranışsal müdahalelerden ayırt eden temel fark, öğretim oturumlarının doğal bağlamlarda yürütülmesi; denemelerin art arda sunulması yerine günlük rutinler, etkinlikler ve geçişler gibi doğal bağlamlarda sunulmasıdır. DGDM'de, sadece belirli zamanlarda belirli tepkilerin verilmesini sağlayan ayırt edici uyarıların kullanılması yerine, doğal bağlamlarda uygun tepkileri teşvik eden fırsatlar oluşturulur (Tiede & Walton, 2019). Örneğin, bir çocuğun iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla, yemek zamanında çocuğun yiyecek istemesini teşvik eden fırsatlar oluşturulabilir. Çocuk aç olduğunda ve yemek istediğinde, "lütfen" veya "verir misin?" gibi ifadeleri kullanarak yiyecek istemesi öğretilir. Böylece çocuk hedef davranışı günlük rutinlerinde öğrenir ve kullanır.

Önemli Not

DGDM'yi UDA temelli diğer geleneksel davranışsal müdahalelerden ayırt eden temel fark, öğretim oturumlarının doğal bağlamlarda yürütülmesi; denemelerin art arda sunulması yerine günlük rutinler, etkinlikler ve geçişler gibi doğal bağlamlarda sunulmasıdır.

DGDM, UDA temelinde geliştirilen bir müdahale yaklaşımı olduğundan geleneksel davranışsal müdahalelerde olduğu gibi ÖDS izlerliğini kullanmaktadır. Bu müdahalelerde de tıpkı geleneksel davranışsal müdahalelerde olduğu gibi hedef davranışın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan çevresel düzenlemeler yapılmakta, ayırt edici uyarılar, ipuçları sunulmakta ve davranış, etkili sonuçlarla (örn., pekiştirme) desteklenmektedir. Sosyal açıdan uygun davranışların öğrenilmesi ve uygun olmayan davranışların azaltılmasında, bu izlerliğin özellikle sonuç bileşeninin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır. Sonuçlara dayalı stratejilerin (consequence-based strategies) planlanması, etkili ve güvenilir bir şekilde uygulanması müdahalenin başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Kitabınızın önceki bölümlerinde ÖDS zincirinde yer alan öncül ve davranış bileşenlerine ilişkin stratejiler detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu bölümde ise sonuçlara da-

Kaynakça

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9th ed.). Pearson.
- Bancroft, S. L., Weiss, J. S., Libby, M. E., & Ahearn, W. H. (2011). A comparison of procedural variations in teaching behavior chains: Manual guidance, trainer completion, and no completion of untrained steps. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(3), 559-569. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-559>
- Bartlett, S. M., Rapp, J. T., Krueger, T. K., & Henrickson, M. L. (2011). The use of response cost to treat spitting by a child with autism. *Behavioral Interventions, 26*(1), 75-87. <https://doi.org/10.1002/bin.322>
- Besler, F., & Süzer, T. (2014). Pekiştirme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 211-213). Vize Yayıncılık.
- Bruinsma, E., Van den Hoofdakker, B. J., Hoekstra, P. J., de Kuyper, G. M., & de Bildt, A. A. (2024). Effects of positive behaviour support delivered by direct staff on challenging behaviours and quality of life of adults with intellectual disabilities: A multicentre cluster-controlled trial. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 37*(1), e13164. <https://doi.org/10.1111/jar.13164>
- Contaldo, A., Colombi, C., Narzisi, A., & Muratori, F. (2016). The social effect of “being imitated” in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00726>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.
- Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools, 44*(7), 701-715. <https://doi.org/10.1002/pits.20259>
- Gianoumis, S., Seiverling, L., & Sturmey, P. (2012). The effects of behavior skills training on correct teacher implementation of natural language paradigm teaching skills and child behavior. *Behavioral Interventions, 27*(1), 57-74. <https://doi.org/10.1002/bin.1334>
- Gresham, F. M., Watson, T. S., & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures, and future directions. *School Psychology Review, 30*(2), 156-172. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086106>
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. The Guilford Press.
- Rogers, S. J., & Vismara, L. A. (2008). Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 37*(1), 8-38. <https://doi.org/10.1080/15374410701817808>
- Değirmenci, H. D. (2014). Hoşa giden uyarı çekme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 513-564). Vize Yayıncılık.
- Field, T., Nadel, J., & Ezell, S. (2011). Imitation therapy for young children with autism. In T. Williams (Ed.), *Autism spectrum disorders: From genes to environment* (pp. 287-298). Open Access Publisher.
- Fonger, A. M., & Malott, R. W. (2018). Using shaping to teach eye contact to children with autism spectrum disorder. *Behavior Analysis in Practice, 41*(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s40617-018-0245-9>
- Hieneman, M., & Dunlap, G. (2014). Implementing multi-element positive behavior support plans. In F. Brown, J.

- Anderson, & R. De Pry (Eds.), *Individual positive behavior supports: A standards-based guide to practices in school and community-based settings* (pp. 417-431). Paul H. Brookes.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training*. The Guilford Press.
- Ingersoll, B., & Schreibman L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487-505. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y>
- Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446-1456. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0221-z>
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2943-2952. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9>
- Jobin, A. B., & Schreibman, L. (2020). Using consequence strategies. In Y. Bruinsma, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 193-206). Paul H. Brookes Publishing.
- Kearney, A. J. (2008). *Understanding applied behavior analysis: An introduction to ABA for parents, teachers, and other professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Brookes Publishing.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Brookman, L. I. (2003). Empirically supported pivotal response interventions for children with autism. In A. E. Kazdin (Ed.), *Evidence-based Psychotherapies for Children and Adolescents* (pp. 341-357). Guilford Press.
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal teaching interactions for children with autism. *School Psychology Review*, 28(4), 576-594. <https://www.researchgate.net/publication/232492573>
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & McNerney, E. K. (2001). Pivotal areas in intervention for autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 30(1), 19-32. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3001_4
- Koegel, R. L., O'Dell, M., & Dunlap, G. (1988). Producing speech use in non-verbal autistic children by reinforcing attempts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18, 525-538. <https://doi.org/10.1007/BF02211871>
- Lane, J. D., Lieberman-Betz, R., & Gast, D. L. (2015). An analysis of naturalistic interventions for increasing spontaneous expressive language in children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 49-61. <https://doi.org/10.1177/0022466915614837>
- Leslie, J. C. (2016). *Essential behaviour analysis*. Routledge.
- Olçay-Gül, S. (2014). Söndürme. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 487-512). Vize Yayıncılık.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., & Schreibman, L. (2010). Pivotal response teaching in the classroom setting. *Preventing School Failure*

- re: *Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 265-274. <http://dx.doi.org/10.1080/10459881003800743>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Schreibman, L., & Koegel, R. L. (2005). The naturalistic developmental behavioral interventions for autism: From empiricism to practice. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 593-609). John Wiley & Sons.
- Shepley, C., Lane, J. D., & Winstead, O. (2017). Effects of a training package to increase teachers' fidelity of naturalistic instructional procedures in inclusive preschool classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 41(4), 284-302. <https://doi.org/10.1177/0888406417727043>
- Smith, J., Sulek, R., Van Der Wert, K., Cincotta-Lee, O., Green C. C., Bent, C. A., Chetcuti, L., & Hudry, K. (2023). Parental imitations and expansions of child language predict later language outcomes of autistic preschoolers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53, 4107-4120. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05706-9>
- Taumoepau, M. (2016). Maternal expansions of child language relate to growth in children's vocabulary. *Language Learning and Development*, 12(4), 429-446. <https://doi.org/10.1080/15475441.2016.1158112>
- Tekin-İftar, E. (2014). Uygulamalı davranış analizi: Tanım, tarihçe ve özellikleri. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 3-40). Vize Yayıncılık.
- Tiede, L. S., & Walton, K. M. (2019). Naturalistic interventions for promoting communication in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 217-227. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00162-5>
- Wetherby, A. M., Guthrie, W., Woods, J., Schatschneider, C., Holland, R. D., Morgan, L., & Lord, C. (2014). Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: An RCT. *Pediatrics*, 134(6), 1084-1093. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-0757>
- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Allyn and Bacon.
- Venker, C. E., McDuffie, A., Ellis Weismer, S., & Abbeduto, L. (2012). Increasing verbal responsiveness in parents of children with autism: A pilot study. *Autism*, 16(6), 568-585. <https://doi.org/10.1177/1362361311413396>
- Vivanti, G., & Pellecchia, M. (2020). Applied behavior analytic approaches to early intervention for children with autism. In F. R. Volkmar (Ed.), *Clinical guide to early interventions for children with autism* (pp. 93-130). Springer.
- Yücesoy Özkan, Ş., Kaya, F., & Gülboy, E. (2023). Uygun davranışları artırma. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (ss. 262-316). Pegem Akademi.

BÖLÜM 9

Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Veri Toplama Süreci

*Dr. Öğr. Üyesi Füsun ÜNAL**

*Öğr. Gör. Dr. Hanife Ece UĞURLU-AKBAY***

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, fusun.unal@deu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-2938-6512

** Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, hanifeece.ugurluakbay@deu.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-9602-6106

İçindekiler

Giriş

Veri Toplamanın Amaçları

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Veri Toplama Süreci

İlk Değerlendirme Aşaması

Başlama Düzeyine İlişkin Veri Toplama

Davranışın Edinimine İlişkin Veri Toplama

Davranışın Kalıcılığına İlişkin Veri Toplama

Davranışın Genellenmesine İlişkin Veri Toplama

Veri Türleri ve Ölçümleme Sistemleri

Doğrudan Veri Toplama Teknikleri

Olay Kaydı

Süre Kaydı

Bekleme Süresi Kaydı

Zaman Aralığı Kaydı

Anlık Zaman Örneklemi Kaydı

Kalıcı Ürün Kaydı

Beceri Analizi Kaydı

Davranışa İlişkin Verileri Uygun Kayıt Tekniğiyle Kaydetmenin Önemi

Dolaylı Veri Toplama Teknikleri

Görüşme

Kontrol Listesi

Dereceleme Ölçekleri

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Mevcut Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri çatısı altında yer alan modellerin her biri kendi içerisinde farklı uygulama sürecine sahip olsa da kanıta dayalı müdahalelerin ortak özelliklerden biri olan öğretim sırasında veriye dayalı karar verme süreci bu müdahalelerde de ortak nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Veri toplama süreci, birey için hedef davranışın belirlenmesi, bireyin mevcut performans düzeyinin belirlenmesi, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması, bireyin uygulanan programdaki ilerlemelerinin izlenmesi ve uygulanan müdahalenin etkililiğinin belirlenmesi gibi farklı amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte hedef davranışın ölçülmesi amacıyla uygun bir kayıt tekniğine karar verilmesinin ardından müdahalenin farklı aşamalarında (müdahale öncesinde, müdahale sırasında ve müdahale sonrasında) sürekli veri toplanmaktadır. Toplanan verilerin analiz edilmesiyle bireyde meydana gelen davranış değişikliği ve DGDM modellerinin etkililiği değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonucunda müdahale süreciyle ilgili olarak uyarlamaya gereksinim olup olmadığına karar verilmektedir. Dolayısıyla müdahale sürecinde veri toplamak, müdahale sürecine ilişkin doğru kararlar alabilmek açısından oldukça önemlidir. Kitabın bu bölümünde veri toplamanın amaçlarına, DGDM modellerinde veri toplama sürecine, veri türleri ve ölçümleme sistemlerine, doğrudan ve dolaylı veri toplama tekniklerine yer verilmesi amaçlanmıştır.

Giriş

Günümüzde, uygulamacıların eğitsel kararlar verirken bu süreci veriye dayalı yürütmelerinin önemi gerek alanyazında gerekse yasal düzenlemelerde vurgulanmaktadır (Every Student Succeeds Act, 2015; Individuals with Disabilities Education Improvement Act, 2004; No Child Left Behind Act, 2001; Ruble vd., 2018; Schwartz & Olswang, 1996). Bu bağlamda, gelişimsel yetersizliği olan bireylerle çalışacak uygulamacıların veri toplama konusunda bilgi sahibi olmaları, güvenilir bir biçimde veri toplayabilmeleri, toplanan verileri analiz edebilmeleri ve elde edilen veriler doğrultusunda karar verebilmeleri bu bireylere uygun desteklerin sunulması açısından bir gerekliliktir (Alberto & Troutman, 2013; Yell vd., 2005). Uygulamacılar, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin desteğe ihtiyaç duydukları alanları belirleme, müdahaleleri planlama ve uygulamalar doğrultusunda bireydeki değişimleri izleme amaçlarıyla veri toplama süreçlerini uygun ve sistematik bir şekilde yürütebilmelidirler (Brawley & Stormont, 2014; Schwartz & Olswang, 1996). Böylelikle, uygulamacılar çalıştıkları gelişimsel yetersizliği olan bireye uygun destekleri sunmayı garanti altına alabilirler. Bunun yanı sıra uygulamacılar, veri toplayarak uygulanan müdahaleler ve bireyin gelişimi konusunda hesap verilebilirliği (accountability), diğer bir deyişle şeffaflığı ve anlaşılabilirliği sağlayabilmektedirler. Hesap verilebilirlik kavramı hedef davranışlar, müdahale ve uygulamalara ilişkin verilerin ilgili kişi ya da kurumlarca değerlendirilmek üzere yayınlanması olarak açıklanmaktadır (Alberto & Troutman, 2013).

Önemli Not

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin desteğe ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesi, uygun müdahalelerin planlanması ve müdahale sonrasında bireydeki değişimler veri toplama süreçleri kullanılarak uygun ve sistematik bir şekilde yürütülebilir.

Ülkemizde hesap verilebilirlik terimine, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin eğitimine ilişkin yapılan yasal düzenlemelerde henüz yer verilmemiştir. Ancak, söz konusu düzenlemelerde bu bireylerin eğitsel değerlendirilme, tanı alma ve izlenme süreçlerinde süreklilik ilkesinin gözetilmesinin yanı sıra aile, öğretmenler, okul rehberlik servisi ve yöneticiler arasında iş birliği sağlanarak gerekli bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının önemi vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Veri Toplamanın Amaçları

Gelişimsel yetersizliği olan bireylere sunulacak müdahalelerin etkili bir biçimde planlanabilmesi ve bireylerdeki ilerlemelerin izlenebilmesi için hem yüksek düzeyde yapılandırılmış yaklaşımlar hem de Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri veri toplama gerekliliğini kılacaktır (Minjarez vd., 2020). Bu bağlamda, veri toplamanın temel amaçları ve her bir amaç için veri toplama sürecinde yanıtlanması gereken sorular Tablo 1'deki gibi sıralanabilir.

Tablo 1

Veri Toplamanın Amaçları ve Veri Toplama Sürecinde Yanıtlanması Gereken Sorular

Amaçlar	Yanıtlanması Gereken Sorular
Bireyin mevcut performans düzeyinin belirlenmesi	Birey halihazırda hangi davranışlara sahiptir? Gelişimin kilometre taşları ve eğitim-öğretim faaliyetleri bağlamındaki beklentiler dikkate alındığında bireyin günlük çaktığı alanlar nelerdir?
Birey için hedef davranışların belirlenmesi	Bireyin akademik, sosyal, dil, fiziksel alanlarda gelişiminin desteklenebilmesi için hangi davranışların öğretimine gereksinimi vardır? Bu gereksinimlerden hangileri önceliklidir?
Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması	Öğretimi hedeflenen davranışlar nelerdir? Bu davranışlar ne kadar süreyle, nerede, hangi koşullar sağlanarak, kimler tarafından, hangi öğretim yöntem/teknikler ve materyallerle öğretilecektir? Öğretimi hedeflenen davranışlara ilişkin veriler nasıl toplanacaktır?
Bireyin uygulanan programdaki ilerlemelerinin izlenmesi	Bireye uygulanan müdahaleler, öğretilmesi hedeflenen davranışlarda değişiklik sağlıyor mu?

Kaynakça

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Baskı). Pearson.
- Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Muddford, O. C., De Rozario, K. A., & Taylor, S. A. (2009). Generalization and maintenance. In J. L. Matson (Ed.), *Applied behavior analysis for children with autism spectrum disorders* (pp. 207-224). Springer.
- Bilmez, H., & Tekin-İftar, E. (2014). Veri toplama. E. Tekin-İftar (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 99-144). Vize Basın Yayın.
- Birkeneder, S. L., Bullen, J., McIntyre, N., Zajic, M. C., Lerro, L., Solomon, M., Sparapani, N., & Mundy, P. (2023). The construct validity of the childhood joint attention rating scale (C-JARS) in school-aged autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06051-1>
- Brawley, S., & Stormont, M. A. (2013). Investigating reported data practices in early childhood: An exploratory study. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 1-10. <https://doi.org/10.1177/10983007134808>
- Charlop-Christy, M. H., LeBlanc, L. A., & Carpenter, M. H. (1999). Naturalistic teaching strategies (NATS) to teach speech to children with autism: Historical perspective, development, and current practice. *The California School Psychologist*, 4(1), 30-46. <https://doi.org/10.1007/BF03340868>
- Charlop, M. H., Lang, R., Rispoli, M., Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Keeping it real: Naturalistic teaching strategies (NaTS) for play and social skills with children with autism spectrum disorder. In M. H. Charlop, R. Lang & M. Rispoli (Eds.), *Play and social skills for children with autism spectrum disorder* (pp. 53-70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0_4
- Council for Exceptional Children (CEC). (2021). The high-leverage practices for students with disabilities. <https://high-leveragepractices.org/>
- Dechsling, A., Shic, F., Zhang, D., Marschik, P. B., Esposito, G., Orm, S., Sütterlin, S., Kalandadze, T., Øien, R. A., & Nordahl-Hansen, A. (2021). Virtual reality and naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 111, 103885. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103885>
- Gengoux, G. W., McNeerney, E., & Minjarez, M. B. (2020). Selecting meaningful skills for teaching in the natural environment. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 45-75). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Gunning, C., Holloway, J., Fee, B., Breathnach, Ó., Bergin, C. M., Greene, I., & Ní Bheoláin, R. (2019). A systematic review of generalization and maintenance outcomes of social skills intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 172-199.
- Individuals With Disabilities Education Act. (2004). *Building the legacy: IDEA 2004*. <https://sites.ed.gov/idea/building-the-legacy-idea-2004/>
- Kandaz, U. (2018). Dereceleme ölçekleri, dereceli puanlama anahtarı (rubrik), kontrol listesi. O. S. Kesicioğlu & B. Y. Hacıbrahimoglu (Ed.), *Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme içinde* (ss. 141-157). Eğiten Kitap.

- Kostewicz, D. E., King, S. A., Datchuk, S. M., Brennan, K. M., & Casey, S. D. (2016). Data collection and measurement assessment in behavioral research: 1958-2013. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 16(1), 19-33. <http://dx.doi.org/10.1037/bar0000031>
- LeBlanc, L. A., Raetz, P. B., Sellers, T. P., & Carr, J. E. (2016). A proposed model for selecting measurement procedures for the assessment and treatment of problem behavior. *Behavior analysis in practice*, 9(1), 77-83. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0063-2>
- Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278-286. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12268>
- Minjarez, M.B., Melgarejo, M., & Bruinsma, Y. (2020). Collecting data. In Y. Bruinsma, M.B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 361-383). Paul H. Brookes Publishing Co.
- No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. 70 § 6301 *et seq.* (2002). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/pdf/PLAW-107publ110.pdf>
- Noell, G. H., & Gansle, K. A. (2015). Assuring the response to intervention process has substance: Assessing and supporting intervention implementation. In S. R. Jimerson, M. K. Burns, & A. M. VanDerHeyden (Eds.), *Handbook of response to intervention: The science and practice of multi-tiered systems of support* (2nd ed., pp. 407-420). Springer.
- Olçay-Gül, S. (2017). Kalcılık, E. Tekin-İftar. (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 607-629). Vize Yayıncılık.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018.
- Peterson, P. (2009). Promoting generalization and maintenance of skills learned via natural language teaching. *The Journal of Speech and Language Pathology–Applied Behavior Analysis*, 4(1), 90-131. <https://doi.org/10.1037/h0100252>
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Wong, W. H., & Missall, K. N. (2018). Special education teachers' perceptions and intentions toward data collection. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 177-191. <https://doi.org/10.1177/1053815118771391>
- Schwartz, I. S., & Olswang, L. B. (1996). Evaluating child behavior change in natural settings: Exploring alternative strategies for data collection. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(1), 82-101. <https://doi.org/10.1177/0271121496016001>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Tekin-İftar, E. (2014). *Uygulamalı davranış analizi*. Vize Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E. (2019). Öğretimde değerlendirme yapma: Veriye-dayalı karar alma. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(8), 58-67.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2013). *Yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Basın Yayın.
- Schreibman, L., Jobin A. B., & Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. In Y. Bruinsma, M.B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder*, (pp.3-21). Paul H. Brookes Publishing Co.

- Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Ingersoll, B., Bruinsma, Y., & Aranbarri, A., (2020). Identifying quality indicators of NDBI programs. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 391-407). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stokes, T. F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 349-367. <https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349>
- Uludağ, G. (2018). Çocuklar ile görüşme teknikleri. O. S. Kesicioğlu & B. Y. Hacıbrahimoglu (Ed.), *Erken çocuklukta çocuğu tanıma ve değerlendirme* içinde (ss. 245-257). Eğiten Kitap.
- Every Student Succeeds Act (ESSA) (2015). U.S. Department of Education, (114-95) 114-95-10 December, 2015.
- Ünal, F., Uğurlu-Akbay, H. E., Yıldırım-Doğru, S. S., Arvas, E., & Gültekin, U. (2021). Zihinsel yetersizliği olan bireylere günlük yaşam becerilerinin öğretiminde artan bekleme süreli öğretim yönteminin etkililiği. *Journal of International Education Science, 8*(29), 162-186. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.54697>
- Vollmer, T. R., Sloman, K. N., & St. Peter Pipkin, C. (2008). Practical implications of data reliability and treatment integrity monitoring. *Behavior Analysis in Practice, 1*, 4-11. <https://doi.org/10.1007/BF03391722>
- Yell, M. L., Drasgow, E., & Lowrey, K. A. (2005). No child left behind and students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(3), 130-139. <https://doi.org/10.1177/1088357605020030101>
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2017). Hedef davranışları kaydetme ve güvenilirlik. D. Erbaş & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde, (ss. 79-115). Pegem Akademi.

IV. KISIM
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL
MÜDAHALE MODELLERİ

10. Bölüm:

Fırsat Öğretimi

11. Bölüm:

Gömülü Öğretim

12. Bölüm:

Geliştirilmiş Milieu Öğretim Müdahale Programı

13. Bölüm:

Karşılıklı Taklit Eğitimi

14. Bölüm:

Temel Tepki Öğretimi

15. Bölüm:

Erken Başlangıç Denver Modeli

16. Bölüm:

İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Proje ImPACT)

17. Bölüm:

Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (JASPER)

BÖLÜM 10

Fırsat Öğretimi

*Doç. Dr. Şeyda DEMİR**

* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, sedemir@ankara.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-7344-7853

İçindekiler

Özet

Giriş

Tanımı ve Özellikleri

Uygulama Süreci ve Örnekleri

Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Fırsat öğretimi (FÖ), hedef becerilerin doğal bağlamlarda, doğal olarak gelişen gündelik olaylar sırasında, davranışların doğal olarak ortaya çıktığı zamanlarda öğretildiği bir süreçtir. Ayrıca temellerini Uygulamalı Davranış Analizinden alan, günlük ortamlarda meydana gelen doğal uyaranlar bağlamında sistematik bir öğretim protokolü olarak da tanımlanabilir. FÖ’de, etkinlikleri çocuk yönlendirir, öğretim doğal ortamlarda gerçekleştirilir. Öğretmenler, ebeveynler ya da diğer uygulamacılar tarafından önceden belirlenmiş beceriler/davranışlar için doğal çevrenin düzenlenmesi, dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir, bunun için de öğretim planlarının hazırlanması önemli görülmektedir. FÖ’de çocuğun a) etkileşim başlatması için çevre düzenlenir, böylece öğretim fırsatı için ortam oluşturulur, b) iletişim başlatma girişimi için kendisine sunulacak gelişimsel açıdan uygun hedef davranış(lar) belirlenir, c) iletişim girişiminin ardından hedef davranış için genişletilmiş dil girdisi sağlanır, d) iletişim tepkileri/girişimleri dikkatin ona sunulması ve istediği materyallere ulaşması sağlanarak doğal olarak pekiştirilir. Örneğin, birkaç ilginç nesne çocuğun görebileceği bir mesafeye konur ya da görünür şekilde elde tutulur. Çocuğun nesneyi sözel olarak istemesi ya da nesneyi işaret etmesi, nesneye bakması gibi bir jest kullanması beklenir. Çocuk ses çıkarınca ya da nesnenin adını söyleyince ya da nesneye işaret edince çocuğun tepkisini genişleten bir tepkide bulunulur (örn., çocuk “Kuş” dediğinde “Kuşu istiyorsun.” gibi). Sonrasında çocuğun tepkisi beklenir (örn., çocuk “Kuşu istiyorum.” diyebilir ya da yalnızca “Kuş” demekle yetinilebilir). Sonrasında öğretmen uygun bir tepkide bulunarak (örn., “Kuşu al.” “Sarı kuşu istiyorsun.” gibi) çocuğun istediği nesneyi ona vererek davranışını pekiştirir. FÖ’nün geçtiğimiz 40 yılda özellikle Otizm Spektrum Bozukluğu olan çocuklara dil ve iletişim becerilerinin öğretiminde etkili bir uygulama olduğu araştırmalarca kanıtlanmıştır. Farklı alanlardaki becerilerin öğretimi için de etkili olduğuna ilişkin araştırma bulguları mevcuttur. Küçük yaştaki çocuklarla ve uzaktan (örn., telesağlık) hizmetler ile farklı şekillerde (örn., koçluk, anında ya da sonradan geribildirim sunma) etkililiğinin belirlenmesine ilişkin çalışmalara gereksinim bulunmaktadır.

Giriş

Fırsat öğretimi (Incidental teaching [FÖ]), hedef becerilerin doğal bağlamlarda, doğal olarak gelişen gündelik olaylar sırasında, davranışların doğal olarak ortaya çıktığı zamanlarda öğretildiği bir süreçtir (Charlop, 2008). Kitabın bu bölümünde FÖ’nün tanımı ve özelliklerine, uygulama süreci örneklerine, kanıt temelleri, araştırma bulguları ile FÖ’ye ilişkin sonuç ve çıkarımlara ilişkin bilgiler verilecektir.

Tanımı ve Özellikleri

FÖ, çocukları diğer bireylerle etkileşime girmeye ya da bir beceriyi uygulamaya güdülemek için uyaranların ve olayların devam eden tipik etkinlikler içerisinde düzenlenmesini içeren bir prosedürdür (Hsieh vd., 2011). Örneğin, sınıfta grup çalışması sırasında öğretilmek istenen bir davranış (örn., sıra alma) sınıfta bu

Kaynakça

- Brown, W. H., McEvoy, M. A., & Bishop, N. (1991). Incidental teaching of social behavior: A naturalistic approach for promoting young children's peer interactions. *Teaching Exceptional Children, 24*(1), 35-38. <https://doi.org/10.1177/004005999102400109>
- Casey, A. M., & McWilliam, R. A. (2008). Graphical feedback to increase teachers' use of incidental teaching. *Journal of Early Intervention, 30*(3), 251-268. <https://doi.org/10.1177/1053815108319038>
- Charlop, M. H. (2008). *Naturalistic and incidental teaching*. Pro-Ed Series on Autism Spectrum Disorders.
- Charlop-Christy, M. H., & Berquist, K. L. (2007). *Increasing social initiations in nonverbal children with autism: A comparison of modified incidental teaching sessions (MITS) and discrete trial training (DTT)*. Unpublished manuscript, Claremont Graduate University, Claremont, CA.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 2*(2), 98-112. <https://doi:10.1177/109830070000200203>
- Fabry, B. D., Mayhew, G. L., & Hanson, A. (1984). Incidental teaching of mentally retarded students within a token system. *American Journal of Mental Deficiency, 89*(1), 29-36. <https://europmc.org/article/med/6465210>
- Haring, T. G., & Breen, C. G. (1992). A peer-mediated social network intervention to enhance the social integration of persons with moderate and severe disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 319-333. <https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-333>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1968). Establishing the use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 1*(2), 109-120. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-109>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1974). Using preschool materials to modify the language of disadvantaged children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 7*(2), 243-256. <https://doi.org/10.1901/jaba.1974.7-243>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 8*(4), 411-420. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-411>
- Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). The effects of incidental teaching on teaching children with autism spectrum disorders to demand their lost objects verbally. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(2), 361-383. <https://doi.org/10.20489/intj-cse.65771381.361>
- Hsieh, H. H., Wilder, D. A., & Abellon, O. E. (2011). The effects of training on caregiver implementation of incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis, 44*(1), 199-203. <https://doi.org/10.1901/jaba.2011.44-199>
- Linne, F. M., & Melin, L. (1992). Acquisition, generalization, and spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and discrete-trial procedures for children with autism. *Research in Developmental Disabilities, 13*(3), 191-210. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(92\)90025-2](https://doi.org/10.1016/0891-4222(92)90025-2)
- Ma, Z. (2022). Using telehealth parent training to teach chinese parents of children with ASD to implement incidental teaching (Doctoral dissertation, University of Kansas). <https://www.proquest.com/docview/2681852012?pq-origsi->

- te=gscholar&fromopenview=true&sourcecetype=Dissertations%20&%20Theses
- McDuffie, A. (2021). Incidental teaching. In *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 2413-2415). Springer International Publishing.
- McGee, G. G. (2022). Incidental teaching research: Early beginnings through recent innovations. In *Handbook of Applied Behavior Analysis Interventions for Autism: Integrating Research into Practice* (pp. 185-206). Springer International Publishing.
- McGee, G. G., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis, 18*(1), 17-31. <https://doi.org/10.1901/jaba.1985.18-17>
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(3), 133-146. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.133>
- Minjarez, M. B., Bruinsma, Y., & Stahmer, A. C. (2020). Considering NDBI models. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 21-76). Paul H. Brookes Publishing.
- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National standards project phase 2*. Author. <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/>
- Neely, L., Hong, E. R., Kawamini, S., Umana, I., & Kurz, I. (2020). Intercontinental telehealth to train Japanese interventionists in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education, 29*(2), 433-448. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09377-3>
- Neely, L., Rispoli, M., Boles, M., Morin, K., Gregori, E., Ninci, J., & Hagan-Burke, S. (2018). Interventionist acquisition of incidental teaching using pyramidal training via telehealth. *Behavior Modification, 43*(5), 711-733. <https://doi.org/10.1177/0145445518781770>
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education, 25*(4), 393-416. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9250-7>
- Rosenberg, N. E., Artman-Meeker, K., Kelly, E., & Yang, X. (2020). The effects of a bug-in-ear coaching package on implementation of incidental teaching by paraprofessionals in a K-12 school. *Journal of Behavioral Education, 29*(2), 409-432. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09379-1>
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Fitzgerald, J. R., Faw, G. D., van den Pol, R. A., & Welty, P. A. (1982). A program for increasing manual signing by autistic and profoundly retarded youth within the daily environment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 15*(3), 363-379. <https://doi.org/10.1901/jaba.1982.15-363>
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownby, J., & Parsons, M. P. (2001). Training support staff to embed teaching within the natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis, 34*(3), 313-327. <https://doi.org/10.1177/0022466918807701>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015).

Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

BÖLÜM 11

Gömülü Öğretim

*Doç. Dr. Salih RAKAP**

*Dr. Öğr. Üyesi Emrah GÜLBOY***

* University of North Carolina Greensboro, School of Education, Department of Specialized Education Services, sraptr@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7853-3825

** Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, emrah.gulboy@omu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7802-6839

İçindekiler

Özet

Giriş

Örnek Olay

Gömülü Öğretim

Öğretimsel Hedeflerin Belirlenmesi

Öğretimin Ne Zaman Yapılacağıın Belirlenmesi

Öğretimin Nasıl Yapılacağıın Belirlenmesi

Öğretimin Değerlendirilmesi

Gömülü Öğretimin Kanıt Temelleri

Uluslararası Kuruluşlarca Yayınlanan Raporlar

Sistemik Derleme ve Meta-Analiz Çalışmaları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Bu bölümün amacı, doğal öğretim yaklaşımlarından biri olan gömülü öğretimin uygulama basamakları ve kanıt temelleri hakkında bilgi vermektir. Gömülü öğretim, özel gereksinimi olan çocukların, katılım ve öğrenmelerini desteklemek amacıyla geliştirilmiş bir doğal öğretim yaklaşımıdır. Gömülü öğretim, çocuklara işlevsel ve genellenebilir becerileri doğal olarak kullanılan ortamlarda doğal olarak bulunan araç ve gereçleri kullanarak kazandırmayı amaçlayan kanıt temelli bir uygulamadır. Bu öğretim süreci; hedef davranışların belirlenmesi, öğretim zamanının belirlenmesi, öğretimin nasıl yapılacağı'nın belirlenmesi ve öğretimin değerlendirilmesi olmak üzere dört temel uygulama basamağını içermektedir. Hedef davranışların belirlenmesi basamağında, özel gereksinimi olan çocuklar için öncelikli öğrenme hedefleri belirlenmektedir. Öğretim zamanının belirlenmesi basamağında, belirlenen öncelikli öğrenme hedefinin hangi etkinlik, rutin ya da geçişler sırasında öğretileceğine karar verilmektedir. Öğretimin nasıl yapılacağı basamağında, gömülü öğretimin uygulanmasına ilişkin planlama yapılmakta ve gömülü öğretim denemelerinin nasıl sunulacağı belirlenmektedir. Öğretimin değerlendirilmesi basamağında ise öğretmen hem kendi uygulama performansını hem de öğrenci performansını değerlendirerek veriye dayalı kararlar almaktadır. Öğretmen bu basamakta kendi performansına ilişkin veri toplayarak doğru olarak gerçekleştirdiği ve gerçekleştiremediği gömülü öğretim denemelerini belirlemekte ve sonraki öğretim süreçlerinde bu hatalarını düzeltmeye yönelik önlemler almaktadır. Öğrenciye ilişkin toplanan verilerle ise öğrencinin öncelikli öğrenme hedefleri bağlamında kat ettiği ilerlemeler değerlendirilerek gömülü öğretimin etkililiği belirlenmektedir. Buradan elde edilen veriler doğrultusunda gerekli durumlarda uyarlamalar ve değişiklikler yapılmaktadır.

Giriş

Örnek Olay

Eymen, otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanılı altı yaşında bir erkek çocuktur. Eymen, bu yıl ilk kez okulöncesi eğitim kurumuna kaydolmuş ve Beyza öğretmenin sınıfında akranlarıyla birlikte eğitim almaya başlamıştır. Beyza öğretmen, geçmiş yıllarda Eymen gibi OSB tanılı çocuklarla çalışmış, OSB olan çocuklara öğretim sunma konusunda deneyime sahip bir öğretmendir. Beyza öğretmen, Eymen okula başladığında onu gelişimsel tarama araçlarıyla, sınıf içi gözlemler ve aile görüşmeleri yoluyla değerlendirerek onun için bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamıştır. Beyza öğretmen, hazırladığı BEP doğrultusunda Eymen'in okulda bulunduğu günlerde ona gün sonunda 10-15 dakikalık bireysel eğitim sunmuş ancak gün içerisinde sınıf etkinliklerine Eymen'i dahil etme noktasında başarılı olamamıştır. Öğretmen, Eymen'in sevmediği ya da zorlandığı etkinliklere katılmayı reddettiğini ve davranış sorunları sergilediğini gözlemlemiştir. Beyza öğretmen, bire-bir gerçekleştirdiği öğretim oturumlarında yeterince ilerleme kaydedememiş ve Eymen dönem sonu yaklaşmasına rağmen

BEP'te yer alan amaçlarının pek çoğunu edinmemiştir. Bu duruma çözüm arayan Beyza öğretmen, mezun olduğu üniversitedeki öğretim elemanı ile iletişime geçmiş ve ona Eymen'den bahsetmiştir. Zehra hoca, Eymen'in BEP'inde yer alan amaçların yeniden gözden geçirilmesi ve onun için daha işlevsel öğrenme hedeflerinin belirlenmesi gerektiği yönünde tavsiyelerde bulunmuştur. Ayrıca Eymen için gün içerisinde sunulacak 10-15 dakikalık bireysel eğitimin yeterli olamayacağını belirtmiştir. Zehra hoca, öğretmene Eymen'in gelişimini desteklemek için gün içerisinde farklı etkinlikler sırasında kullanabilen ve Eymen'e daha fazla öğrenme fırsatı sunabileceği bir yaklaşıma ihtiyaç duyduğunu belirterek gömülü öğretimden yararlanmasını önermiştir. Gerektiğinde bu konuda kendisine destek olabileceğini de belirtmiştir. Beyza öğretmen, öğretim elemanının bu teklifi karşısında çok mutlu olmuş ve Eymen'in öğretim süreçlerini planlamak amacıyla bir toplantı gerçekleştirmişlerdir. Toplantı öncesinde Zehra hoca, gömülü öğretimle ilgili kaynakları Beyza öğretmen ile paylaşmış ve toplantıya kadar gözden geçirmesini istemiştir. Toplantıya kadar Beyza öğretmen bütün kaynakları okumuş ve kendisi de internet üzerinde örnek uygulama videolarına ve farklı kaynaklara erişmiştir. Beyza öğretmen, öğretim elemanı ile çevrimiçi bir toplantı gerçekleştirmiş ve birlikte Eymen için gömülü öğretim sürecini nasıl planlayacaklarını konuşmuştur. Birlikte, Eymen'in BEP amaçlarını gözden geçirmişler ve günlük rutinlere, etkinliklere ve geçişlere katılımını artırmak ve bu ortamları birer öğretim fırsatına dönüştürebilmek için planlama yapmışlardır.

Örnek olayda görüldüğü üzere özel gereksinimi olan çocuklar kimi zaman ne kadar çaba sarf edersek edelim kendileri için belirlenen hedeflere ulaşmada güçlük çekebilir ve akranlarına kıyasla daha fazla öğretim fırsatına ihtiyaç duyabilirler. Bu nedenle bu çocuklara sınırlı zaman dilimlerinde yalnızca bire-bir öğretim sunmak yeterli olmayabilir. Özel gereksinimi olan çocuklar özellikle edindikleri davranış ve becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlama noktasında ek desteğe gereksinim duyarlar (Rakap, 2017a). Bu noktada doğal öğretim yaklaşımları özel gereksinimi olan çocukların günlük faaliyetlere katılımını desteklemesi, kalıcılık ve genellemeyi kolaylaştırması nedeniyle ön plana çıkmaktadır.

Günlük yaşamda ve eğitim ortamlarında yemek yeme, diş fırçalama, oyun oynama, seyahat etme gibi pek çok farklı etkinlik, rutin ve geçiş yer almaktadır. Tipik gelişen çocuklar gün içerisinde ortaya çıkan bu etkinlikler, rutinler ya da geçişler sırasında diğer bireylerle (örn., akranlar, öğretmenler vb.) etkileşime girerek yeni bilgi ve beceriler öğrenebilirler. Özel gereksinimi olan çocukların birçoğu ise amaçlı ve sistematik öğretim sunulmadan, günlük etkinliklere anlamlı bir şekilde katılamaz ve dolayısıyla yeni bilgi ve becerileri öğrenmek için yeterli fırsat yakalayamazlar (Snyder vd., 2015). Özel gereksinimi olan çocukların söz konusu bu etkinliklere, rutinlere ya da geçişlere katılımının sağlanması ve bu ortamlarda öğrenmelerinin desteklenmesi, etkili ve kalıcı öğrenmenin sağlanması

Kaynakça

- Gulboy, E., Yucesoy-Ozkan, S., & Rakap, S. (2023). Embedded instruction for young children with disabilities: A systematic review and meta-analysis of single-case experimental research studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 181-193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.12.014>
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(4), 208-223. <https://doi.org/10.1177/027112140002000402>
- Jameson, J. M., McDonnell, J., Riesen, T., & Polychronis, S. (2019). *Embedded instruction in general education classrooms for students with intellectual and developmental disabilities*. DDD Prism Series, Volume 12. A publication of the division on developmental disabilities of the council for exceptional children. <https://exceptionalchildren.org/store/books/embedded-instruction-general-education-classroom-students-intellectual-and>
- McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/027112140302300102>
- National Autism Center. (2009). *National standards report, phase 1*. National Autism Center. <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-1-2009/>
- National Autism Center (2015). *Findings and conclusions: National standards project, Phase 2*. Retrieved from <http://www.nationalautismcenter.org/090605-2/>
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant & Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(2), 111-128. <https://eric.ed.gov/?id=EJ629406>
- Pretti-Frontczak, K. L., McGough, S. M., Vilaro, L., & Tankersley, M. (2006). Examination of ecobehavioral assessments designed for understanding complex behaviors and environments. *Journal of Early and Intensive Behavior Intervention*, 3(1), 81-102. <https://doi.org/10.1037/h0100324>
- Rakap, S. (2015). Quality of individualized education program goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>
- Rakap, S. (2017a). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>
- Rakap, S. (2017b). Hedef davranış tanımlama ve davranışsal amaç yazma. D. Erbaş, & Ş. Yücesoy-Özkan (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 37-75). Pegem Akademi.
- Rakap, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların desteklenmesinde gömülü öğretim uygulamaları: Okulöncesi öğretmenleri için öneriler. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 29-36.
- Rakap, S., Balıkcı, S., Aydın, B., & Kalkan, S. (2023). Promoting inclusion through embedded instruction: Enhancing preschool teachers' implementation of learning opportunities for children

- with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10882-023-09932-6>
- Rakap, S., & Gülboy, E. (2024). Ulusal alanyazında gömülü öğretim: tek-denekli deneysel araştırmaların sistematik derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 6(1), 22-45 <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2024.0145>
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.548946>
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Brookes.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://ncaep.fpg.unc.edu/sites/ncaep.fpg.unc.edu/files/imce/documents/EBP%20Report%202020.pdf>
- Tekin-İftar, E. (2019). Öğretimde değerlendirme yapma: Veriye-dayalı karar alma. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi*, 1(8), 58-67. <https://www.eliftekiniftar.com/resources/assets/upload/article/tekin-iftar-e-2019-ogretimde-degerlendirme-yapma-veriye-dayali-karar-alma-arastirmadan-uygulamaya-ozel-egitim-dergisi1-8-7zuvb.pdf?v=1.16>
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Yayıncılık.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock M. E., Plavnick J. B., Fleury V. P. & Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/how-do-i-find-out-more-about-ebps>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnik, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(2015), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Yücesoy-Özkan, Ş. Y., & Altun, D. E. (2019). Ayırık denemelerle öğretim yapılırken kullanılan hata düzeltilmesi türleri. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 28-56. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2019.0102>

BÖLÜM 12

Geliştirilmiş Milieu Öğretim Müdahale Programı

*Doç. Dr. Gözde TOMRİS**

*Doç. Dr. Seçil ÇELİK***

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gtomris@ogu.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-9035-91

** Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, secicelik@anadolu.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-1393-3382

İçindekiler

Özet

Giriş

Geliştirilmiş Milieu Öğretim: Tanımı, Özellikleri ve Temel Bileşenleri

Uygulama Süreci ve Örnekleri

Çevresel Düzenlemeler

Yetişkin ile Çocuk Arasında Nitelikli Etkileşimi Sağlamak

Çocuğun İletişim Çıktılarına ve İletişim Çabalarına Duyarlı ve Yanıtlayıcı Olmak

Model Olma ve Oyunu Genişletme

Model Olma ve İletişimi Genişletme

Bekleme Süreli Öğretim Stratejileri

Milieu İpuçları

Milieu Öğretim’de Değerlendirme Süreci

Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Alanyazında uzun yıllardır yüksek düzeyde yapılandırılmış geleneksel davranışçı uygulamaların özel gereksinimleri olan çocukların dil ve iletişim becerilerini destekleme ve değiştirmede sınırlı kalabileceği üzerine birtakım tartışmalar yürütülmektedir. Bu tartışmalar, çocuğun doğal yaşam ortamlarında daha kolay ve işlevsel bir şekilde kullanılabilir ve edinilen becerilerin genellenmesini sağlayacak doğal müdahalelerin ortaya çıkışına zemin oluşturmuş, zaman içerisinde davranışçı ve doğal yaklaşımların güçlü yönlerini bir araya getiren Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) yaklaşımı gelişim göstermiştir. DGDM içerisinde yer alan etkili uygulamalardan biri, Milieu Öğretimi (MÖ)'dir. MÖ bir şemsiye kavram olarak ele alınmaktadır. Geçmişten günümüze çocukların gelişimlerini daha kapsamlı olarak destekleyebilmek için MÖ'nün çeşitli uygulama türleri geliştirilmiş ve MÖ'ye birtakım bileşenler eklenerek Geliştirilmiş Milieu Öğretimi (GMÖ) alanyazına kazandırılmıştır. GMÖ çevresel düzenlemeler, yanıtlayıcı etkileşim, model olma ve *Milieu ipuçları* olmak üzere dört ana bileşene dayanan doğal davranışsal dil müdahale yöntemidir. Temel hedefi, dil ve iletişim alanında sınırlılıklar yaşayan çocukların bu gelişim alanlarını doğal ortamlarında meydana gelen günlük rutin, etkinlik ve geçişlerde desteklemektir. Bu bağlamda, çocuklarla zaman geçiren yetişkinlere GMÖ stratejilerinin öğretimi ve bu stratejileri yüksek uygulama güvenilirliği ile günlük yaşamlarında uygulamaları amaçlanmaktadır. Yapılan çalışmalar GMÖ'nün çocukların dil ve iletişim alanlarında anlamlı etkiler yarattığını göstermektedir. Bu kapsamda GMÖ özellikle dil, iletişim ve sosyal etkileşim alanlarında sınırlılıklar yaşayan Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireyler için ortaya konulan kanıt temelli uygulama raporlarında "Doğal Müdahaleler" başlığı altında yer verilen etkili uygulamalardan biridir. Başka bir deyişle GMÖ, doğal müdahalelerin kanıt temellerini oluşturan etkili uygulamalar arasındadır. GMÖ'ye ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genellikle OSB alanında, tek denekli araştırma yöntemleri ile desenlendiği, ebeveyn aracılı programlarla daha çok klinik ortamlarda sunulduğu gözlenmektedir. Özellikle son yıllarda, bilimsel gelişmelerin bir sonucu olarak, farklı yöntembilimsel yaklaşımlarla farklı sunum ve uygulama modellerinin geliştirildiği, etkisinin sınındığı ve karşılaştırıldığı dikkat çekmektedir. Gelecekte araştırma ile uygulama arasındaki boşluğu kapatabilmek için kapsayıcı erken çocukluk ortamlarında gerçekleştirilecek daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Giriş

Nancy L. Peterson, 1987 yılında kaleme aldığı *Early Intervention for Handicapped and At-Risk Children (Engelli ve Risk Altında olan Çocuklar için Erken Müdahale)* başlıklı kitabında "zeitgeist" (zamanın ruhu/çağın ruhu) kavramına yer vermiş, bu kavramı erken müdahalenin önemine ve gelişimine vurgu yapmak için kullanmıştır. Zeitgeist, belirli bir zamandaki ya da bir çağdaki düşünce ve duygu biçimi olarak tanımlanmaktadır. Eğer o zamanın ya da çağın ruhu, öne sürülen o yeni görüşe hazır değilse, bu görüşün gelişme gösteremeyeceği ve o zamanda kaybolacağı ileri sürülmektedir. Nitekim Peterson (1987), 1800'lü yıllar-

da Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) toplumun ve yasa geliştiricilerin özel gereksinimleri ya da gelişimi risk altında olan çocuklara bakış açılarını eleştirmiş, erken müdahale hizmetlerinin Avrupa ülkelerine kıyasla ABD'de çok daha sonraki yıllarda gelişme gösterdiğini ileri sürmüştür. Bu durumu toplumun ve yasa geliştiricilerin o dönemde bu yeni görüşe hazır olmadıkları ile açıklamış ve “erken müdahale” konusunun o çağın ruhunda kaybolup gittiğini dile getirmiştir.

1960'larda *dil müdahalesi uygulamalarında (language intervention practices) doğrudan öğretim (direct instruction) ya da ayrık denemelerle öğretim (discrete trial training [DTT])* gibi yoğun davranışçı müdahalelere alternatif bir görüş olarak gelişen, günlük oyun ve rutinlerde çocuğun liderliğini ön plana çıkararak *doğal müdahalelerin (naturalistic interventions)* o dönem için büyük ölçüde “zeitgeist” olduğunu söyleyebiliriz (Kaiser & Trent, 2007). Özellikle o dönemlerde araştırmacılar arasında yol ayrımlarına neden olan önemli bir konunun tartışıldığı görülmektedir (Hart & Risley, 1980). Bir grup araştırmacı; dikkati dağıtılabilecek uyaranların en aza indirilmesi, yönergelerin kesin komutlar içermesi, üst üste ve tekrarlayıcı denemelere yer verilmesi gibi son derece kontrollü öğretim süreçlerini içeren yüksek düzeyde yapılandırılmış davranışsal müdahalelerin önemine vurgu yaparken; bir grup araştırmacı ise uzun yıllardır kullanılan bu geleneksel yöntemlerin çocukların günlük konuşmalarını desteklemede ve değiştirmede sınırlı kalabildiğinin altını çizmiştir. Bir başka deyişle, yüksek düzeyde yapılandırılmış olan bu yoğun davranışsal müdahaleler ile edinilmiş becerilerin son derece yapılandırılmış öğrenme ortamlarında sergilendiğini görmek mümkünken; söz konusu becerilerin daha az yapılandırılmış olan doğal ortamlara genellenmesinde sınırlılıklar yaşandığına dikkat çekilmiştir (Hart & Risley, 1980; Kaiser & Trent, 2007). Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ilkelerine dayanan erken dönem davranışsal müdahalelerin dil, iletişim, sosyal, taklit gibi karmaşık ve yeni becerilerin öğretiminde son derece etkili olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Ancak edinilen becerilerin farklı ortam, zaman ve kişilere genellenmesi ve özellikle özel gereksinimleri olan çocukların kapsayıcı erken çocukluk eğitim ortamlarında desteklenebilmesi için farklı müdahale yöntemlerine gereksinim duyulduğu o dönemlerde pek çok araştırmacının hemfikir olduğu bir görüş olmuştur (Kaiser & Trent, 2007; Odom & Wolery, 2003; Pretti-Frontczak & Bricker, 2007). Bu bağlamda, özellikle 1980'li yıllardan sonraki dönemlerde farklı kuramsal, metodolojik ve müdahale bileşenlerine rağmen, davranışçı ve gelişim bilimini bütünleştiren, bu iki alanın bileşenlerini bir araya getiren Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) yaklaşımı gelişme göstermiştir (Schreibman vd., 2019).

DGDM, özel gereksinimleri olan çocukların yaşam kalitesini artırmak için işlevsel becerileri öğretme, öğretimde motivasyonu ve katılımı artırmaya odaklanma, çocuğun doğal ortamında gün içerisinde meydana gelen fırsatları uygun

Kaynakça

- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmli çocuğa sahip ailelerin Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği [Efficiency of parent training a mothers of children with autism use of mand-model one of the Milieu teaching techniques]* (Tez Numarası: 415923) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arıkel, Ö. (2022). *Web Tabanlı Ebeveyn Koçluk Programının otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin söz öncesi milieu stratejilerini uygulamalarında etkililiği [Efficacy of Web-based parent coaching program for parents of children with autism spectrum disorder in implementation of preverbal milieu strategies]* (Tez Numarası: 772569) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Armutcu-Arslan, O. (2017). *BİT-KOÇ Öğretmen Eğitim Programı'nın öğretmenlerin söz öncesi dönem milieu öğretim yöntemini uygulamalarında ve down sendromlu çocukların amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin belirlenmesi [Determining the effect of BİT-KOÇ teacher training program on teachers' implementation of prelinguistic milieu teaching methods and on increasing of children with down syndrome intentional communication acts]* (Tez Numarası: 461547) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Christensen-Sandfort, R. J., & Whinnery, S. B. (2013). Impact of milieu teaching on communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 32*(4), 211-222. <https://doi.org/10.1177/0271121411404930>
- Corr, C., Snodgrass, M. R., Greene, J. C., Meadan, H., & Santos, R. M. (2020). Mixed methods in early childhood special education research: Purposes, challenges, and guidance. *Journal of Early Intervention, 42*(1), 20-30. <https://doi.org/10.1177/1053815119873096>
- D'Agostino, S. R., Dueñas, A. D., Bravo, A., Tyson, K., Straiton, D., Salvatore, G. L., Pacia, C., & Pellecchia, M. (2023). Toward deeper understanding and wide-scale implementation of naturalistic developmental behavioral interventions. *Autism, 27*(1), 253-258. <https://doi.org/10.1177/13623613221121427>
- Diken, H. İ., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, M. D., Günden, O. U., & Çavuşoğlu, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik doğal öğretim strateji ve teknikleri*. Eğiten Kitap.
- Dufek, S., & Schreibman, L. (2014). Natural environment training. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice*, (pp. 325-344). Springer Nature.
- Dunn-Davison, M., Qi, C. H. & Kaiser, A. P. (2021). Enhanced milieu teaching strategies for preschool children with autism spectrum disorder. *Young Exceptional Children, 24*(4), 191-199. <https://doi.org/10.1177/1096250620928335>
- Güzel-Özmen, R. (2005). Otistik bir çocuğa dil öğretimi [Teaching language to an autistic children]. *Eğitim ve Bilişim, 30*(138), 18-27. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4990>
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with au-

- tism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54. <https://doi.org/10.1177/027112140202200104>
- Hancock, T. B., Ledbetter-Cho, K., Howell, A., & Lang, R. (2016). Enhanced milieu teaching. Early intervention for young children with autism spectrum disorder. In R. Lang, T. B. Hancock & N. N. Sing (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 177-218). Springer.
- Hart, B., & Risley, T. (1980). In vivo language intervention: Unanticipated general effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 407-432. <https://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-407>
- Hatcher, A., & Page, J. (2020). Parent-implemented language intervention for teaching enhanced milieu teaching strategies to parents of low-socio-economic status. *Journal of Early Intervention*, 42(2), 122-142. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1177/1053815119873085>
- Kaiser, A. P. (1993). Parent-implemented language intervention: An environmental perspective. In A. P. Kaiser & D. B. Gray (Eds.), *Enhancing children's communication: Research foundations for intervention* (pp. 63-84). Paul H. Brookes.
- Kaiser, A. P., Hancock, T. B., & Nietfeld, J. P. (2000). The effects of parent-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children who have autism. *Early Education and Development*, 11(4), 423-446. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_4
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56(1), 295-309. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0231](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231)
- Kaiser, A. P., & Trent, J. A. (2007). *Communication intervention for young children with disabilities*. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 224-245). The Guilford Press.
- Kim, S., & Veronica. Y. (2021). The effect of enhanced milieu teaching on vocabulary acquisition for Korean American children with down syndrome. *The Journal of Special Education*, 55(2), 113-126. <https://doi-org.offcampus.anadolu.edu.tr/10.1177/0022466920973452>
- Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006) Responsive parenting: establishing early foundations for social, communication and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*, 42, 627-642. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.627>
- Mahoney, G., & MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: The responsive teaching curriculum for parents and professionals*. Pro-Ed An International Publisher.
- McCathren, R. B. (2010). Case study: Parent-implemented prelinguistic milieu teaching with a high risk dyad. *Communication Disorders Quarterly*, 31, 243-252. <https://doi.org/10.1177/1525740109337733>
- Minjarez, M. B., Bruinsma, Y., & Stahmer, A. C. (2019). Considering NDBI models. In A. Stahmer, M. Minjarez, L. Schreibman, & Y. Bruinsma (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 20-38). Paul H. Brookes Publishing Company.
- National Autism Center (NAC). (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. Randolph, MA: Author.

- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (NPDC). (2014). *What are evidence-based practices?* <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>.
- Neece, C., McIntyre, L. L., & Fenning, R. (2020). Examining the impact of COVID-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173. <https://doi.org/10.1177/002246690303700306>
- Ogletree, B. T., Davis, P., Hambrecht, G., & Phillips, E. W. (2012). Using milieu training to promote photograph exchange for a young child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(2), 93-101. <https://doi.org/10.1177/1088357612441968>
- Olive, M. L., De la Cruz, B., Davis, T. N., Chan, J. M., Lang, R. B., O'Reilly, M. F., & Dickson, S. M. (2007). The effects of enhanced milieu teaching and a voice output communication aid on the requesting of three children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1505-1513. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0243-6>
- Özçelik, M. (2022). *Bir annenin yanıtlayıcılık eğitimi- söz öncesi milieu öğretimi yöntemi ile otizmlı çocuğunun amaçlı iletişim davranışlarını arttırmada etkisinin incelenmesi [A research on an increasing the intentional communication behaviors of child with autism through mother's responsivity education / pre-linguistic milieu teaching method]* (Tez Numarası: 784025) [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Parker-McGowan, Q., Chen, M., Reichle, J., Pandit, S., Johnson, L., & Kreibich, S. (2014). Describing treatment intensity in milieu teaching interventions for children with developmental disabilities: A review. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 45(4), 351-364. https://doi.org/10.1044/2014_LSHSS-13-0087
- Pennington, L., Thomson, K., James, P., Martin, L., & McNally, R. (2009). Effects of it takes two to talk-the Hanen program for parents of preschool children with cerebral palsy: Findings from an exploratory study. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 1121-1138. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/07-0187](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/07-0187)
- Peterson, N. L. (1987). *Early intervention for handicapped and at-risk children: An introduction to early childhood special education*. Love Publishing Company.
- Peterson, P., Carta, J. J., & Greenwood, C. (2005). Teaching enhanced milieu language teaching skills to parents in multiple risk families. *Journal of Early Intervention*, 57(2), 94-109. <https://doi.org/10.1177/105381510502700205>
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Paul Brooks.
- Quinn, E. D., Kaiser, A. P., & Ledford, J. (2021). Hybrid telepractice delivery of enhanced milieu teaching: Effects on caregiver implementation and child communication. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(8), 3074-3099. https://doi.org/10.1044/2021_JSLHR-20-00430
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented

- language interventions: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20, 180-199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055)
- Schreibman, L., Jobin, A. B., & Dawson, G. (2019). Understanding NDBI. A. Stahmer, M. Minjarez, L. Schreibman, & Y. Bruinsma (Eds.), *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions for Autism Spectrum Disorder* (pp. 1-20). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yucesoy-Ozkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Stevenson-Hinde, J., Chicot, R., Shouldice, A., & Hinde, C. A. (2015). Maternal anxiety, maternal sensitivity and attachment. In K. E. Grossmann, I. Bretherton, E. Waters & K. Grossmann (Eds.), *Maternal sensitivity: Mary Ainsworth's enduring influence on attachment theory, research and clinical applications* (pp. 176-195). Taylor & Francis Group.
- Şentürk, I. (2006). Çevresel ipuçlarına dayalı dil öğretimi yönteminin zihinsel engelli öğrencilerin sözcük üretimlerinde etkililiği [*The effectiveness of milieu teaching on vocabulary acquisition in students with mental retardation*] (Tez Numarası: 187652) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Toprak, Ö. (2015). *Geliştirilmiş bütünlüştürücü modelin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ifade ettikleri kelime ve hece sayısının artırılmasındaki etkililiği* [*The efficiency of enhanced milieu teaching to increasing the number of expressed in words and syllables of children diagnosed with autism spectrum disorders*] (Tez Numarası: 414422) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Warren, S. F., & Kaiser, A. P. (1986). Incidental language teaching: A critical review. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 291-299. <https://doi.org/10.1044/jshd.5104.291>
- Warren, S. F., Bredin-Oja, S. L., Fairchild, M. A., Finestack, L. H., Fey, M. E., & Brady, N. C. (2006). Responsivity education/prelinguistic milieu teaching. *Treatment of Language Disorders in Children*, 1, 47-75. [https://www.slh.org.tw/upload/files/Warren%202006%20\(1\).pdf](https://www.slh.org.tw/upload/files/Warren%202006%20(1).pdf)
- Warren, S. F., Yoder, P. J., Gazdag, G. E., Kim, K., & Jones, H. A. (1993). Facilitating prelinguistic communication skills in young children with developmental delay. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(1), 83-97. <https://doi.org/10.1044/jshr.3601.83>
- Yılmaz, A. (2023). *Milieu öğretim tekniklerinin öğretime yönelik aile eğitim programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklarda ortak dikkat ve*

- jestleri kullanmaya etkisi [*The effect of family education program for teaching milieu teaching techniques on the use of joint attention and gestures in children with autism spectrum disorder*] (Tez Numarası: 793373) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1158-1174. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/094\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/094))
- Yoder, P. J., & Warren, S. F. (2002). Effects of prelinguistic milieu teaching and parent responsivity education on dyads involving children with intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1158-1174. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/094\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/094))
- Yoder, P. (2015, 15-19 Eylül). *Milieu communication teaching introduction*. Milieu Öğretim ve Dil Öğretim Çalıştayı, Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara.

BÖLÜM 13

Karşılıklı Taklit Eğitimi

*Doç. Dr. Gökhan TÖRET**

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, gokhantoret@hacettepe.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-8801-2310.

İçindekiler

Özet

Giriş

Karşılıklı Taklit Eğitiminin Bileşenleri

Karşılıklı Taklit Eğitimi Araştırmaları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE), Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımına dayalı odaklı bir müdahaledir. KTE’de hedeflenen çocuk çıktıları, kendiliğinden etkileşim ortamının eylemlerinin taklit edilmesi ve dolaylı olarak diğer sosyal iletişim gelişimi alanları olan dil ve oyun gibi alanların desteklenmesidir. Uygulama sırası bakımından üç aşamada uygulanan KTE, birinci aşamada taklit etme ve dilsel haritalama; ikinci aşamada model olma, üçüncü aşamada ise çocuğun tepki türüne göre seçilen ipucu sunma ve pekiştirme tekniklerini içermektedir. KTE uygulaması öncesinde KTE hedef davranışları, uygulama süresi, uygulama ortamı, uygulama materyalleri ve uygulamacı planlamasının yapılması uygulamanın etkililiği için oldukça önemlidir. KTE, erken çocukluk eğitimi alanında çalışan uygulamacılar, lisans öğrencileri, ebeveynler ve kardeşler tarafından uygulanabilir. Bu bölümde, KTE’nin doğasını tanıtmak ve geleceğe yönelik önerilerde bulunmak temel amacıyla öncelikle KTE teknikleri rasyonelliği ve uygulama örnekleri tanıtılmış; sonrasında KTE araştırmalarının seyri araştırma unsurları bakımından görselleştirilerek paylaşılmış, sonuç kısmında ise KTE uygulamaları ve araştırmalarının geleceği bakımından uygulamacı ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Sosyal ve bilişsel bir insan davranışı olan taklit, evrensel ve kültürel olarak bilgi ve becerilerin aktarılmasında oynadığı rol bakımından insanlığın gelişiminde eşsiz bir davranış türüdür. Erken çocukluk döneminde gelişim göstermeye başlayan yeterliliklerinden biri olan taklit, modelin gösterimde bulunduğu davranışların bir başka kişi tarafından yüksek benzerlik düzeyinde kopyalanmasıdır (Meltzoff & Moore, 1977). Taklit gelişimi, erken dönemde çocuklarda temel öğrenme mekanizmasıdır. Bu sayede, çocuklar taklit ederek yeni davranışları öğrenirler (Gergely vd., 2002). Diğer yandan çocuklar, gösterimde bulunan model ile davranışsal olarak simetrik bir benzerlik kurarak, model gibi davranırlar. Taklit, çocuk rutininde ise sergileniş doğası gereği sosyal alışveriş, rol değişimi ve sıra alma bakımından güçlü bir sosyal etkileşim rutindir (Nadel, 2002). Hedeflenen davranışı sergileyen modeli taklit eden çocuk, taklidin doğası gereği model ile sosyal etkileşim kurmaya başlar. Erken dönemde öğrenme ve sosyal işlevi olan taklidin gelişimsel seyrine bakıldığında; ortaya çıkışı ve gelişiminin sergilenme ortamına, taklit edilen eylem türlerine ve taklit etme biçimine göre farklılaştığı görülmektedir. Gelişimsel araştırmalar, taklit etme performansının yaşla birlikte sıklığında artış gözlemlendiğini (Rodgon & Kurdek, 1977); nesnel eylemlerin (örn., marakası sallama), jestlerin (örn., güle güle anlamında el sallama) ve seslerin (örn., hayvan sesleri) ilk sergilenme türleri olduğunu (Heimann & Ullstadius, 1999); yaşamın ilk ve ikinci yılında çoğunlukla modelin ipucu sunması koşulunda (örn., “Böyle yap!”) ortaya çıktığını (Carpenter vd., 2005), yaşamın üçüncü yılından itibaren ise belirgin olarak modelin gösterimde bulunmadan önce

herhangi bir ipucu sergilemeksizin gösterimde bulunmasının ardından kendiliğinden taklit etme yeterliliğine ulaşıldığını (Ingersoll, 2008b) raporlamışlardır. Diğer yandan taklit, oyun ve dil gelişimi ile ilişkili olan ve bu gelişim alanlarını yordayan merkezi ve biricik gelişim alanıdır (Toth vd., 2006). Sergilenme mekanizması bakımından sinirsel aynalamaları gerektiren bir tür sinir bilimsel fizyolojik (Hamilton, 2015) ve görsel dikkat gibi (Vivanti vd., 2014), davranışsal algoritmaları barındıran taklit, sergilenme doğası bakımından görsel girdinin motor çıktıya dönüştüğü mükemmel bir dönüştürme yeterliliğidir. Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar bu dönüştürme yeterliliğinde tipik gelişen akranlarından anlamlı biçimde farklılaşmaktadır (Nadel, 2014). Bu çocuklar, benzer gelişim düzeyindeki tipik gelişen ve gelişim geriliği olan çocuklar ile karşılaştırıldığında taklit becerilerinde sınırlılıklar yaşarlar.

Önemli Tanım

Taklit, modelin gösterimde bulunduğu davranışların bir başka kişi tarafından yüksek benzerlik düzeyinde kopyalanmasıdır.

Son 60 yıldan bu yana davranış bilimciler, OSB olan çocukların taklit gelişimlerinin güçlendirilmesinde etkili olup olmadığını araştırmak amacıyla birçok yöntemi test etmişlerdir. 2000'lerin başından bu yana doğal, gelişimsel ve davranışsal tekniklerin eklektik olarak işe koyulmasıyla ortaya çıkan müdahale araştırmaları ise bilimsel dayanağı olan taklit etmeyi artırmaya yönelik odaklı müdahalenin geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Taklit odaklı bir müdahale olan Karşılıklı Taklit Eğitimi (KTE), Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) yaklaşımına dayalı bir müdahaledir. KTE, gelişimsel olarak çocukların gereksinimi olan eylemleri hedeflemektedir. KTE, çocuğun taklit edilmesi gibi çocuğun liderliğinin izlenerek etkileşimin artırılması (Frost vd., 2020) ile doğal bir tekniğin kullanımıyla başlayan, ardından model olma gibi klasik bir davranışçı teknik ile açık bir uyarın sunarak devam edilen ve sonunda davranışın pekiştirilmesi veya gerektiğinde fiziksel ipucu gibi davranışçı tekniklerin kullanımıyla tamamlanan tipik bir DGDM modelidir. KTE üç aşamada uygulanan beş teknikten oluşmaktadır. Birinci aşamada eş zamanlı olarak uygulanan çocuğun sözel ifadeleri ve sözel olmayan eylemlerinin taklit edildiği *taklit etme* ile iletişim amacı ve eylemlerinin betimlendiği *dilsel haritalama*, ikinci aşamada taklit edilmesi hedeflenen eylemin sergilendiği *model olma*, üçüncü aşamada ise çocuğun doğru tepkilerinin pekiştirildiği *pekiştirme* veya hatalı tepkilerinin düzeltilmesi *ipucu sunma* teknikleri bulunmaktadır. KTE tekniklerinin ortak özelliği, çocuğun liderliğinin izlenmesi, açık uyarın sunulması ve doğal pekiştirme (Ingersoll, 2008a). Birçok öncü deneysel araştırmaya liderlik etmiş olan gelişim psikolojisi araştırmacısı ve KTE'yi geliştiren Dr. Brooke Ingersoll ve ekibinin yanı sıra bağımsız araştırmacılar tarafından KTE'nin etki düzeyinin incelendi-

Kaynakça

- Altınok, N., Over, H., & Carpenter, M. (2023). Young children use imitation communicatively. *Journal of Experimental Child Psychology*, *231*, 105654. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2023.105654>
- Berger, N. L., & Ingersoll, B. (2013). An exploration of imitation recognition in young children with autism spectrum disorders. *Autism Research*, *6*(5), 411–416. <https://doi.org/10.1002/aur.1303>
- Berger, N. L., & Ingersoll, B. (2015). An evaluation of imitation recognition abilities in typically developing children and young children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, *8*(4), 244–253. <https://doi.org/10.1002/aur.1462>
- Cardon, T. A., & Wilcox, M. J. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(5), 654–666. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1086-8>
- Carpenter, M., Call, J., & Tomasello, M. (2005). Twelve and 18 month olds copy actions in terms of goals. *Developmental Science*, *8*(1), 13–20. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2004.00385.x>
- Cidav, Z., Mandell, D., Ingersoll, B., & Pellicchia, M. (2023). Programmatic costs of Project IMPACT for children with autism: A time-driven activity-based costing study. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *50*, 402–416. <https://doi.org/10.1007/s10488-022-01247-6>
- Cook, J. L., & Bird, G. (2012). Atypical social modulation of imitation in autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*, 1045–1051. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1341-7>
- Drahota, A., Sadler, R., Hippensteel, C., Ingersoll, B., & Bishop, L. (2020). Service deserts and service oases: Utilizing geographic information systems to evaluate service availability for individuals with autism spectrum disorder. *Autism*, *24*(8), 2008–2020. <https://doi.org/10.1177/1362361320931265>
- Edmunds, S. R., Frost, K. M., Sheldrick, R. C., Bravo, A., Straiton, D., Pickard, K., Grim, V., Drahota, A., Kuhn, J., Azad, G., Pomaes Ramos, A., Ingersoll, B., Wainer, A., & Ibanez, L. V. (2022). A method for defining the CORE of a psychosocial intervention to guide adaptation in practice: Reciprocal imitation teaching as a case example. *Autism*, *26*(3), 601–614. <https://doi.org/10.1177/136236132110644>
- Frost, K. M., Brian, J., Gengoux, G. W., Hardan, A., Rieth, S. R., Stahmer, A., & Ingersoll, B. (2020). Identifying and measuring the common elements of naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder: Development of the NDBI-Fi. *Autism*, *24*(8), 2285–2297. <https://doi.org/10.1177/1362361320944011>
- Frost, K. M., Russell, K., & Ingersoll, B. (2021). Using qualitative content analysis to understand the active ingredients of a parent-mediated naturalistic developmental behavioral intervention. *Autism*, *25*, 1935–1945. <https://doi.org/10.1177/13623613211003747>
- Gergely, G., Bekkering, H., & Király, I. (2002). Rational imitation in preverbal infants. *Nature*, *415*(6873), 755–755. <https://doi.org/10.1038/415755a>
- Hall, T. A., Mastel, S., Nickel, R., & Wainer, A. (2019). Parents training parents: Lessons learned from a study of reciprocal imitation training in young children with autism spectrum disorder. *Autism*, *23*, 1601–1606. <https://doi.org/10.1177/1362361318815643>

- Hamilton, A. F. (2015). The neurocognitive mechanisms of imitation. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 63-67. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2015.01.011>
- Heimann, M., & Ullstadius, E. (1999). Neonatal imitation and imitation among children with autism and Down's Syndrome. In J. Nadel & G. Butterworth (Eds.), *Imitation in infancy* (pp. 235-253). Cambridge University Press.
- Ingersoll, B. (2008a). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2(2), 332-340. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2007.08.003>
- Ingersoll, B. (2008b). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14>
- Ingersoll, B. (2010). Pilot randomized controlled trial of reciprocal imitation training for teaching elicited and spontaneous imitation to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1154-1160. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0966-2>
- Ingersoll, B. (2012). Brief report: Effect of a focused imitation intervention on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(8), 1768-1773. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1423-6>
- Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2275-2284. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z>
- Ingersoll, B., Walton K., Carlsen, D., & Hamlin, T. (2013). Social intervention for adolescents with autism and significant intellectual disability: Initial efficacy of reciprocal imitation training. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(4), 247-261. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-188.4.247>
- Ingersoll, B., Lewis, E., & Kroman, E. (2007). Teaching the imitation and spontaneous use of descriptive gestures in young children with autism using a naturalistic behavioral intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1446-1456. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0221-z>
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487-505. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0089-y>
- Ingersoll, B., & Gergans, S. (2007). The effect of a parent-implemented imitation intervention on spontaneous imitation skills in young children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28(2), 163-175. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2006.02.004>
- Ingersoll, B., & Lalonde, K. (2010). The impact of object and gesture imitation training on language use in children with autism spectrum disorder. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 53(4), 1040-1051. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/09-0043\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/09-0043))
- Karlen, C. E. (2014). Imitation skill development in children with autism spectrum disorders: Teacher directed versus child-directed tasks (Master's theses). Illinois State University. <https://ir.library.illinoisstate.edu/etd/189>

- Killmeyer, S., Kaczmarek, L., Kostewicz, D., & Yelich, A. (2019). Contingent imitation and young children at-risk for autism spectrum disorder. *Journal of Early Intervention, 41*(2), 141–158. <https://doi.org/10.1177/1053815118819230>
- Koegel, L. K., Bryan, K. M., Su, P. L., Vaidya, M., & Camarata, S. (2020). Definitions of nonverbal and minimally verbal in research for autism: A systematic review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*, 2957–2972. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04402-w>
- McCathren, R. B. (2000). Teacher-implemented prelinguistic communication intervention. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 15*(1), 21–29. <https://doi.org/10.1177/1088357600015001>
- McCleery, J. P., Elliott, N. A., Sampanis, D. S., & Stefanidou, C. A. (2013). Motor development and motor resonance difficulties in autism: Relevance to early intervention for language and communication skills. *Frontiers in Integrative Neuroscience, 7*, 30. <https://doi.org/10.3389/fnint.2013.00030>
- Meltzoff, A. N., & Moore, M. K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science, 198*(4312), 75–78. <https://doi.org/10.1126/science.198.4312.75>
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. In A. N. Meltzoff & W. Prinz (Eds.), *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases* (pp. 42–62). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489969.003>
- Nadel, J. (2014). *How imitation boosts development: In infancy and autism spectrum disorder*. Oxford University
- Penney, A., & Schwartz, I. (2019). Effects of coaching on the fidelity of parent implementation of reciprocal imitation training. *Autism, 23*(6), 1497–1507. <https://doi.org/10.1177/1362361318816688>
- Rodgon, M. M., & Kurdek, L. A. (1977). Vocal and gestural imitation in 8,14- and 20-month-old children. *The Journal of Genetic Psychology, 131*(1), 115–123. <https://doi.org/10.1080/00221325.1977.10533280>
- Schertz, H. H., Reichow, B., Tan, P., Vaiouli, P., & Yildirim, E. (2012). Interventions for toddlers with autism spectrum disorders: An evaluation of research evidence. *Journal of Early Intervention, 34*(3), 166–189. <https://doi.org/10.1177/1053815112470721>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Toth, K., Munson, J., N. Meltzoff, A., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*, 993–1005. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0137-7>
- Töret, G. (2016). Karşılıklı Taklit Eğitimi'nin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda taklit becerileri üzerinde etkililiğinin belirlenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Töret, G. (2022). Imitation recognition by minimally verbal young children: A comparison between down syndrome and autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 37*(1), 34-45. <https://doi.org/10.1177/10883576211035030>
- Töret, G., & Özmen, E. R. (2019). Effects of reciprocal imitation training on social communication skills of young children with autism spectrum disorder. *Eğitim ve Bilim, 44*(199), 279-296. <https://doi.org/10.15390/EB.2019.8222>
- Töret, G., & Özmen, R. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda karşılıklı taklit eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(03), 377-394. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.268560>
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2013). Disseminating ASD interventions: A pilot study of a distance learning program for parents and professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(1), 11-24. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1538-4>
- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2012). Evaluation of a sibling mediated imitation intervention for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(4), 241-253. <https://doi.org/10.1177/1098300712437044>
- Vivanti, G., Trembath, D., & Dissanayake, C. (2014). Mechanisms of imitation impairment in autism spectrum disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*, 1395-1405. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9874-9>
- Yoder, P., & McDuffie, A. (2006). Teaching young children with autism to talk. *Seminars in Speech and Language, 27*(3), 161-172. <https://doi.org/10.1055/s-2006-948227>
- Zaghlawan, H. Y., & Ostrosky, M. M. (2016). A parent-implemented intervention to improve imitation skills by children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal, 44*(6), 671-680. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0753-y>

BÖLÜM 14

Temel Tepki Öğretimi

*Dr. Öğr. Üyesi Şenol DEMİRTAŞ**

*Prof. Dr. Çıgıl AYKUT***

* Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, senoldemirts@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-2694-4996

** Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, cigil@gazi.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-0365-9930

İçindekiler

Özet

Giriş

Temel Tepki Öğretimi

Tanımı ve Özellikleri

Öğrenmede Motivasyonun Rolü

Seçenek Sunma

Harmanlayarak Sunma

Görev Çeşitlendirme

Girişimleri Pekiştirme

Doğal Pekiştireçler Kullanma

Temel Alanlar

Çoklu Uyarılara Tepki Verme

Kendini Yönetme

Kendiliğinden Başlatma

Uygulama Süreci ve Örnekleri

Örnek Olay

Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Temel Tepki Öğretimi (TTÖ), gelişimsel yaklaşım ve Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) ilkelerine dayanan, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda öğrenme motivasyonunu destekleyen müdahale bileşenlerini kullanarak temel alanları geliştirmeyi ve böylece hedeflenen öğrenme çıktılarını kazandırmayı amaçlayan Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinden biridir. TTÖ’de amaç, OSB olan çocuklara hedeflenen becerileri tek tek kazandırmak yerine, motivasyonu destekleyen bileşenleri kullanarak temel alanları kazandırmaktır. Böylece doğrudan müdahale hedeflenmeyen çeşitli alanlarda da kazanımlar elde etmek mümkün olmaktadır. TTÖ’de motivasyon ve temel alanlar iki önemli kavramdır. TTÖ, öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda, öğrenmenin daha hızlı ve nitelikli gerçekleştiği temel ilkesine dayanır. Bu nedenle TTÖ ile yürütülen müdahalelerde motivasyonu desteklemek için geliştirilmiş tekniklere yer verilir. Bu teknikler, seçenek sunma, harmanlayarak sunma, görev çeşitlendirme, girişimleri pekiştirme ve doğal pekiştireçlerdir. Dolayısıyla, TTÖ ile ele alınan akademik, davranışsal veya sosyal-iletişimsel beceriler ile gelişimin herhangi bir aşamasındaki öğrenme deneyimi için motivasyonu destekleyen bileşenlerin kullanılması oldukça önemlidir. TTÖ, belirli becerilerden ziyade “temel alanlar” üzerinden öğrenme çıktılarına ulaşmayı amaçlar. Alanyazında temel tepkiler veya temel beceriler olarak da adlandırılan temel alanlar, hedeflendiklerinde diğer gelişim alanları üzerinde de önemli ikincil kazanımlara yol açan alanlar olarak tanımlanmaktadır. Temel alanlar, çoklu uyaranlara tepki verme, motivasyon, kendini yönetme ve kendiliğinden başlatmadır. TTÖ’de müdahalenin ilgili tüm paydaşlar tarafından ortaklaşa ve koordineli bir şekilde yürütülmesi esastır. Bu sayede müdahalenin farklı kişiler, ortamlar, araç-gereçler arasında tutarlı ve kalıcı bir şekilde sürdürülmesi mümkündür. Bununla birlikte müdahalelerin doğal ortamlarda yürütülmesi ve erken dönemlerde ele alınması çocuğun gelişiminde önemli kazanımlar sağlar. TTÖ, sosyal, iletişim, ortak dikkat, oyun becerileri ve akademik beceriler ile problem davranışlar üzerinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Kitabın bu bölümünde önce TTÖ’nün tanımı ve özelliklerine, motivasyon ve motivasyonu desteklemek için kullanılan tekniklere daha sonra ise temel alanlar ve bu alanların neler olduğuna sırasıyla yer verilecektir.

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklar, sosyal iletişim ve etkileşim alanında sınırlılıklar göstermekle birlikte tekrarlı davranışlar ve sınırlı ilgi alanlarına sahiptirler [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.; DSM-5; American Psychiatric Association, 2013)]. OSB olan çocukların her biri farklı gelişimsel özelliklere sahiptir. Bu nedenle geliştirilen bir müdahalenin tüm çocukların gelişimsel ihtiyacını etkili bir şekilde desteklemeyi garanti etmesi mümkün değildir. Dolayısıyla OSB olan çocuklarla çalışan uygulamacıların bir müdahale havuzuna sahip olması önemlidir. Bu sayede ele alınan kazanımlar üzerinde bir müdahale ile istenilen düzeyde ilerleme gösterilmediği takdirde alternatif müdahaleler değerlendirilebilir. Dikkat edilmesi gereken nokta müdahalelerin bilimsel dayanakları, etkili oldukları gelişim alanları ve katılımcı özel-

likleridir. Bu kapsamda OSB olan çocukların etkili bir şekilde desteklenmesi için 28 kanıt temelli uygulama geliştirilmiştir (Steinbrenner vd., 2020). Kanıt temelli uygulamalar, müdahalelerin etkililiğinin öznel değerlendirmeler yerine bilimsel çalışmalarla objektif olarak belgelendiği müdahale, yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır (Vivanti, 2022). Kanıt temelli uygulamalar arasında yer alan müdahalelerden biri de doğal müdahaleler kapsamında yer alan Temel Tepki Öğretimi (Pivotal Response Teaching [TTÖ])'dir (Steinbrenner vd., 2020). Kitabın bu bölümünde, TTÖ ve temel özellikleri, tarihsel süreç içinde gelişimi, motivasyonun öğrenmedeki rolü, TTÖ'de ele alınan temel alanlar, bir uygulama örneği ve müdahalenin etkili olduğu alanlar detaylı olarak açıklanmıştır.

Temel Tepki Öğretimi

Tanımı ve Özellikleri

TTÖ, gelişimsel yaklaşım ve Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) ilkelerine dayanan (Koegel & Koegel, 2019), OSB olan çocuklarda öğrenme motivasyonunu destekleyen müdahale bileşenlerini kullanarak temel alanları geliştirmeyi ve böylece hedeflenen öğrenme çıktılarını kazandırmayı içeren Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinden biridir (Schreibman vd., 2015). Temel alanlar, *çoklu uyarılara tepki verme (responsivity to multiple cues)*, *motivasyon (motivation)*, *kendini yönetme (self-management)* ve *kendiliğinden başlatmadır (self-initiations)*. TTÖ'nün temel hedefleri, OSB olan çocukların tipik gelişim aşamalarına doğru ilerlemesine ve doğal, kapsayıcı ortamlarda bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Koegel & Koegel, 2019).

TTÖ, öğrenme motivasyonunun yüksek olduğu durumlarda, öğrenmenin daha hızlı ve etkili gerçekleştiği temel ilkesine dayanır. Bu tüm çocuklar için geçerlidir ancak, OSB olan çocuklar için bu durum çok daha önemlidir. Bu ilke, akademik, davranışsal veya sosyal-iletişimsel herhangi bir alanda ve gelişimin herhangi bir aşamasındaki öğrenme deneyimi için geçerlidir. TTÖ, yalnızca bir davranışa ya da beceriye odaklanmaktansa, gelişimin birden fazla alanında yaygın etki elde etmeyi sağlayan temel alanlara odaklanmaktadır. Temel alanlar, üzerinde doğrudan çalışılmadığı halde diğer gelişim alanlarında da ikincil kazanımlara fırsat sağlayan alanlardır (Koegel & Koegel, 2019). Dolayısıyla temel alanlar desteklendiğinde, hedeflenmeyen pek çok alanda da ilerlemeler kaydedilir.

Önemli Tanım

TTÖ, gelişimsel yaklaşım ve UDA ilkelerine dayalı, OSB olan çocuklarda öğrenme motivasyonunu destekleyen müdahale bileşenlerini kullanarak temel alanları geliştirmeyi ve böylece hedeflenen öğrenme çıktılarını kazandırmayı içeren DGDM modellerinden biridir.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Boudreau, A. M., Lucyshyn, J. M., Corkum, P., Meko, K., & Smith, I. M. (2019). Peer-mediated pivotal response treatment at school for children with autism spectrum disorder. *Canadian Journal of School Psychology, 36*(1), 34-50. <https://doi.org/10.1177/0829573519870923>
- Bozkuş-Genç, G., & Yücesoy-Özkan, S. (2021). The efficacy of pivotal response treatment in teaching question-asking initiations to young Turkish children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 51*(11), 3868-3886. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04848-y>
- Bruhn, A., Gilmour, A., Rila, A., Van Camp, A., Sheaffer, A., Hancock, E., Fernando, J., & Wehby, J. (2020). Treatment components and participant characteristics associated with outcomes in self-monitoring interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions, 24*(2), 156-168. <https://doi.org/10.1177/1098300720946651>
- Burke, J. C. (1991). Some developmental implications of a disturbance in responding to complex environmental stimuli. *American Journal on Mental Retardation, 96*(1), 37-52. <https://eric.ed.gov/?id=EJ432867>
- Burke, J. C., & Cerniglia, L. (1990). Stimulus complexity and autistic children's responsivity: Assessing and training a pivotal behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 20*(2), 233-253. <https://doi.org/10.1007/BF02284721>
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K., & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 4-16. <http://dx.doi.org/10.1177/109830070200400102>
- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism. *Exceptional Children, 81*(1), 28-44. <https://doi.org/10.1177/0014402914532235>
- Carter, C. M. (2001). Using choice with game play to increase language skills and interactive behaviors in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 3*(3), 131-151. <https://doi.org/10.1177/109830070100300302>
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). Keeping it real: Naturalistic teaching strategies (NaTS) for play and social skills with children with autism spectrum disorder. In M. H. Charlop, R. Lang, M. Rispoli (Eds.), *Play and social skills for children with autism spectrum disorder: Evidence based practices in behavioral health* (pp. 53-70). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-72500-0>
- Clark, P., & Rutter, M. (1979). Task difficulty and task performance in autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 20*(4), 271-285. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1979.tb00514.x>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education.
- Demirtaş, Ş., & Aykut, Ç. (2021). Temel tepki öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sözel iletişim becerilerinin kazandırılmasında etkiliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(2), 430-449. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2020058879>
- Dunlap, G. (1984). The influence of task variation and maintenance tasks on the learning and affect of autistic children. *Journal of Experimental Child*

- Psychology*, 37(1), 41-64. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(84\)90057-2](https://doi.org/10.1016/0022-0965(84)90057-2)
- Dunlap, G., DePerczel, M., Clark, S., Wilson, D., Wright, S., White, R., & Gomez, A. (1994). Choice making to promote adaptive behavior for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(3) 505-518. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-505>
- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S., & Robbins, F. R. (1991). Functional assessment, curricular revision, and severe behavior problems. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(2), 387-397. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-387>
- Dunlap, G. & Koegel, R. L. (1980). Motivating autistic children through stimulus variation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(4), 619-627. <http://doi.org/10.1901/jaba.1980.13-619>
- Dunlap, G., Koegel, R. L., & Burke, J. C. (1981). Educational implications of stimulus overselectivity in autistic children. *Exceptional Education Quarterly*, 2(3), 37-49. <https://doi.org/10.1177/074193258100200309>
- Harper, C. B., Symon, J. B., & Frea, W. D. (2007). Recess is time-in: Using peers to improve social skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 815-826. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0449-2>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Koegel, R. L., Bradshaw, J. L., Ashbaugh, K., & Koegel, L. K. (2013). Improving question-asking initiations in young children with autism using pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 816-827. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1932-6>
- Koegel, L. K., Camarata, S. M., Valdez-Menchaca, M., & Koegel, R. L. (1997). Setting generalization of question-asking by children with autism. *American Journal on Mental Retardation*, 102(4), 346-357. [https://doi.org/10.1352/0895-8017Koegel, R. L., & Egel, A. L. \(1979\) Motivating autistic children. *Journal of Abnormal Psychology*, 88\(4\), 418-426. <http://doi.org/10.1037/0021-843X.88.4.418>](https://doi.org/10.1352/0895-8017Koegel, R. L., & Egel, A. L. (1979) Motivating autistic children. Journal of Abnormal Psychology, 88(4), 418-426. http://doi.org/10.1037/0021-843X.88.4.418)
- Koegel, R. L., Glahn, T. J., & Nieminen, G. S. (1978). Generalization of parent-training results. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 95-109. <http://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-95>
- Koegel, R. L., & Johnson, J. (1989). Motivating language use in autistic children. In G. Dawson (Ed.), *Autism: Nature, diagnosis, and treatment* (pp. 310-325). Guilford.
- Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (1986) The effects of interspersed maintenance tasks on academic performance in a severe childhood stroke victim. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(4), 425-430. <http://doi.org/10.1901/jaba.1986.19-425>
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2019). Overview: Pivotal response treatment in context. In R. L. Koegel & L. K. Koegel (Eds.), *Pivotal response treatment for autism spectrum disorders* (pp. 3-16). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Harrower, J. K., & Carter, C. M. (1999). Pivotal response intervention I: Overview of approach. *Journal of the Association*

- for Persons with Severe Handicaps, 24(3), 174–185. <https://doi.org/10.2511/rpsd.24.3.174>
- Koegel, R. L., Koegel, L. K., & O'Neill, R. E. (1989). Generalization in the treatment of autism. In L. V. McReynolds & J. E. Spradlin (Eds.), *Generalization strategies in the treatment of communication disorders* (pp. 116-131). B.C. Decker.
- Koegel, R. L., O'Dell, M., & Dunlap, G. (1988) Producing speech use in non-verbal autistic children by reinforcing attempts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(4), 525-538. <http://doi.org/10.1007/bf02211871>
- Koegel, R. L., & Schreibman, L. (1977). Teaching autistic children to respond to simultaneous multiple cues. *Journal of Experimental Child Psychology*, 24(2), 299-311. [http://doi.org/10.1016/0022-0965\(77\)90008-x](http://doi.org/10.1016/0022-0965(77)90008-x)
- Koegel, R. L., Schreibman, L., Good, A., Cerniglia, L., Murphy, C., & Koegel, L. C. (1989). *How to teach pivotal responses to children with autism: A training manual*. University of California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336901.pdf>
- Koegel, R. L., Schreibman, L., O'Neill, R. E., & Burke, J. C. (1983). The personality and family-interaction characteristics of parents of autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(5), 683-692. <http://doi.org/10.1037/0022-006X.51.5.683>
- Koegel, L. K., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2010) Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1057-1066. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0962-6>
- Koegel, R. L. & Williams, J. A. (1980) Direct versus indirect response-reinforcer relationships in teaching autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 8(4), 537-547. <http://doi.org/10.1007/bf00916505>
- Lovaas, O. I., Koegel, R. L., & Schreibman, L. (1979). Stimulus overselectivity in autism: A review of research. *Psychological Bulletin*, 86(6), 1236-1254. <http://doi.org/10.1037/0033-2909.86.6.1236>
- Moes, D. R. (1998). Integrating choice-making opportunities within teacher-assigned academic tasks to facilitate the performance of children with autism. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23(4), 319-328. <http://doi.org/10.2511/rpsd.23.4.319>
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: Results from trained and untrained peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(1), 157-160. <http://doi.org/10.1901/jaba.1997.30-157>
- Rocha, M. L., Schreibman, L., & Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172. <http://doi.org/10.1177/105381510702900207>
- Schreibman, L. (1975). Effects of within-stimulus and extra-stimulus prompting on discrimination learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(1), 91-112. <http://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-91>
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S., McGee, G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

- Sigafoos, J. (1998). Choice making and personal selection strategies. In J. K. Luiselli & M. J. Cameron (Eds.), *Antecedent control: Innovative approaches to behavioral support* (pp. 187-221). Paul H. Brookes
- Singer, G. H., Singer, J., & Horner, R. H. (1987). Using pretask requests to increase the probability of compliance for students with severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, *12*(4), 287-291. <http://doi.org/10.1177/154079698701200405>
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *25*(2), 123-141. <http://doi.org/10.1007/bf02178500>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Williams, J. A., Koegel, R. L., & Egel, A. L. (1981). Response-reinforcer relationships and improved learning in autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *14*(1), 53-60. <http://doi.org/10.1901/jaba.1981.14-53>
- Verschuur, R., Huskens, B., & Didden, R. (2020). Training teachers to implement classroom pivotal response teaching during small-group instruction: A pilot study. *Developmental Neurorehabilitation*, *24*(2), 85-97. <https://doi.org/10.1080/17518423.2020.1819462>
- Verschuur, R., Huskens, B., Verhoeven, L., & Didden, R. (2016). Increasing opportunities for question-asking in school-aged children with autism spectrum disorder: Effectiveness of staff training in pivotal response treatment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *47*(2), 490-505. <http://doi.org/10.1007/s10803-016-2966-3>
- Vivanti, G. (2022). What does it mean for an autism intervention to be evidence-based? *Autism Research*, *15*(10), 1787-1793. <http://doi.org/10.1002/aur.2792>

BÖLÜM 15

Erken Başlangıç Denver Modeli

*Prof. Dr. Burcu ÜLKE-KÜRKÇÜOĞLU**

* Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, bulkekurkcuoglu@anadolu.edu.tr,
ORCID: 0000-0003-0187-9742

İçindekiler

Özet

Giriş

Erken Başlangıç Denver Modelinin Tanımı, Tarihsel Süreci ve Dayandığı Teoriler

Denver Modeli

Rogers ve Pennington'un Otizmde Kişiler Arası Gelişim Modeli

Otizmde Sosyal Güdülenme Varsayımı

Temel Tepki Öğretimi

Erken Başlangıç Denver Modelinin Uygulama Süreci

Öğretim Stratejileri

Uygulamalı davranış analizi temelli stratejiler

Temel tepki öğretimi temelli Stratejiler

Denver modeli temelli stratejiler

Ebeveyn Koçluk Hizmeti

Grup Eğitimi ve Kapsayıcı Eğitim

Uygulayıcı Eğitimi

Erken Başlangıç Denver Modeli Odaklı Araştırmalar

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Erken Başlangıç Denver Modeli (Early Start Denver Model [ESDM]), 12-60 ay arasında Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklara yönelik gelişim alanlarından seçilen amaçlar doğrultusunda, oyunla sosyal ilişkiyi ve iletişimi destekleyen bir Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelidir. ESDM'nin amacı, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyerek OSB'nin belirtilerini azaltmaktır. ESDM, okulöncesi dönemdeki OSB olan çocuklar için geliştirilen Denver Modeli üzerine inşa edilmiştir. ESDM kapsamında yetersizlik yaşanan alanları geliştirmeye yönelik hem müfredat hem de öğretim uygulamaları için Denver Modeli'nin yanı sıra Rogers ve Pennington'un Otizmde Kişiler Arası Gelişim Modeli'nden, otizmde sosyal güdülenme yetersizliğine odaklanan Dawson ve arkadaşlarının varsayımından ve Temel Tepki Öğretiminden yararlanılmaktadır. ESDM'de, OSB olan çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemeyi hedefleyen özel bir müfredat ve kontrol listesi kullanılmaktadır. Kontrol listesi ile çocukların tüm gelişim alanları değerlendirilmekte, öğretilmesi planlanan beceriler belirlenerek uzun ve kısa dönemli amaçlar şeklinde yazılmaktadır. Bu amaçlar için ortak rutin etkinlikler ve bu etkinliklere hizmet eden araçlar belirlenmektedir. Öğretim sürecinde, etkinliklere gömülen hedef becerilere yönelik hem davranışsal hem de gelişimsel stratejiler kullanılmaktadır. ESDM evde, klinikte ve okulöncesi ortamlarda terapistler, yardımcı öğretmenler ve ebeveynler tarafından uygulanabilmektedir. Ebeveynlere ESDM uygulamalarına yönelik evde, klinikte ve tele sağlık hizmeti kapsamında koçluk hizmeti sunulmaktadır. ESDM sürecinde birebir eğitimin yanı sıra grup eğitimi de sunulmaktadır. ESDM kapsamında her bir öğretim sürecinin yüksek uygulama güvenirliliği ile yürütülmesi için terapist, terapist eğitimcisi ve ebeveyn eğitime çok önem verilmektedir. Bu nedenle ESDM'ye ilişkin eğitimlere katılmak için gereken koşulları sağlamak ve süreci tamamlayarak sertifika almak gerekmektedir. Alanyazında ESDM odaklı farklı araştırma yöntemleri ile yürütülen araştırmaların çocuk çıktıları, ebeveyn koçluk hizmeti, grup ortamında ESDM uygulaması, tele sağlık hizmetleri ve diğer uygulamalarla farkını ortaya koymaya yönelik yürütüldüğünü göstermekte; ESDM'nin etkisinin çoğunlukla zihin ve dil düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ulusal Araştırma Merkezi (National Autism Center [NAC], 2015) tarafından yayımlanan raporlara göre ESDM, doğrudan kanıt temelli bir kapsamlı uygulama olarak rapor edilmese de gelişimsel ilişki temelli uygulamalar kapsamında umut vadeden uygulama olarak belirtilmektedir. Ancak mevcut araştırma havuzunda, yüksek kalite randomize kontrollü çalışmaların sayısının giderek artmasıyla ESDM'nin kanıt temelli uygulama olma yolunda önemli ilerlemeler kaydettiği görülmektedir. Kitabınızın bu bölümünde, öncelikle ESDM'nin tanımı, tarihsel süreci, dayandığı teoriler ele alınmakta ardından uygulama süreci detaylı açıklanarak ebeveyn koçluk sistemi, grup eğitimi, kapsayıcı eğitim ve uygulayıcı eğitimi konularında bilgi verilmektedir. Ayrıca ESDM odaklı çalışmalara ilişkin alanyazındaki son gelişmeler ele alınmakta, sonuçlar ve öneriler paylaşılmaktadır.

Giriş

İnsan yaşamında nöral bağlantıların kurulması ve belli gen işlevlerinin çalışması için yaşanan deneyimler önemli bir rol oynamaktadır; çünkü insan beyni yaşanan deneyimlerle gelişmekte ve değişikliklere hızlı tepki vermektedir (Rogers & Dawson, 2010). Örneğin piyano çalmadan önce aynı girdiye tepki vermeyen beyin bölgelerinde, piyano çalmaya başlayınca tepkiler gözlemlenmektedir. Deneyimler, tepki veren nöronlardan ve nöral alanlarda bir becerinin giderek daha iyi ve otomatik yapılmasını sağlayacak yeni ağlar ile beyni şekillendirmektedir (Rogers & Dawson, 2010). Erken çocukluk döneminde etkileşimlerle sağlanan deneyimler beyin gelişimini hızlandırmaktadır (Lang vd., 2016). Beynin işleyişinde bir bozukluk olduğunda dünya ile etkileşim yolları değiştiğinden beyin gelişimi tipik gelişimden farklı olarak gerçekleşmektedir. Ancak yaşamın ilk yıllarında beyin gelişmelere açık olması, bozukluk yaşanan durumlarda ortaya çıkabilecek belirtilerin erken müdahale ile engellemesini sağlayarak, gelişimin tipik yolda ilerlemesine fırsat vermektedir (Feldman vd., 2022; Lang vd., 2016). İlgili araştırmalarda da erken eğitimle gelişimsel yetersizliği olan çocukların farklı gelişim alanlarında önemli ilerlemeler kaydettiği rapor edilmektedir (Daniolou vd., 2022).

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), erken dönemde ortaya çıkan beyindeki yapı ve işleyiş bozukluklarıyla kendini gösteren nörogelişimsel bir yetersizliktir (Ecker vd., 2015). OSB'den kaynaklı beyindeki atipik durum, çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizliklerin yanı sıra yinelenen takıntılı davranışlara yol açmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Bu yetersizliklerin eşliğinde, OSB olan çocuklar, sosyal çevrelerine daha az duyarlı olarak ve çevreleriyle etkileşim başlatmayarak farklı tepkiler göstermektedirler. Örneğin, oyun etkinliklerinde yalnız kalmayı tercih etmekte, nesneyle amacına uygun etkileşmek yerine kendini uyarıcı davranışlar göstermektedirler (Ülke-Kürkçüoğlu, 2012). OSB olan çocukların farklı tepkileri, sosyal olaylara yönelik nöral ağları ve dikkat sistemleri geliştirmelerini engellemekte ve nesneyle ilişkili olaylardan uyarılan aşırı gelişmiş nöral ağlar oluşturmalarını sağlamaktadır (Rogers & Dawson, 2010). Bu durum OSB'den etkilenen beyin tipik gelişimi yerine farklı şekillenmesine neden olmaktadır. Ancak farklı beyin gelişimi, öğrenmelerinin önünde bir engel teşkil etmemekte ve OSB olan çocuklar, farklılığa rağmen erken dönemde etkileri bilimsel olarak kanıtlanmış uygulamalarla pek çok beceriyi öğrenebilmektedirler (Schreibman vd., 2020).

OSB olan çocuklara yönelik farklı yaklaşımlara dayalı pek çok erken eğitim programı bulunmaktadır. Bu programların en köklü ve eski olanı davranışsal yaklaşıma dayalı uygulamalardır. Davranışsal uygulamalara ilişkin ilk çalışmalar Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) OSB olan çocuklarda kullanılmasına zemin hazırlamış ve Ivar Lovaas tarafından Erken Yoğun Davranışsal Eğitim

Kaynakça

- Akkaynak, M. (2017). Denver Erken Başlama Modeli Kontrol Listesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Tez numarası: 477239) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- APA (American Psychiatric Association). (2013). *Diagnostic and statistical manual [Tanısal ve istatistiksel el kitabı]* (5. baskı). American Psychiatric Publishing.
- Asta, L., & Persico, A. M. (2022). Differential predictors of response to Early Start Denver Model vs. Early Intensive Behavioral Intervention in young children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Brain Sciences, 12*(11), 1499. <https://doi.org/10.3390/brainsci12111499>
- Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). The efficacy of early interventions for children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Clinical Medicine, 11*, 5100. <https://doi.org/10.3390/jcm11175100>
- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A., & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. *Pediatrics, 125*(1), e17-e23. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- ESDM (Early Start Denver Model). (2023a, Mayıs 20). *Certification levels*. <http://esdm.co/certification>
- ESDM (Early Start Denver Model). (2023b, Mayıs 20). *ESDM therapist certification*. <https://www.esdm.co/therapist-certification>
- ESDM (Early Start Denver Model). (2023c, Mayıs 20). *ESDM trainer certification*. <https://www.esdm.co/apprenticetrainer-certification>
- Ecker, C., Bookheimer, S. Y., & Murphy, D. G. (2015). Neuroimaging in autism spectrum disorder: Brain structure and function across the lifespan. *The Lancet Neurology, 14*(11), 1121-1134. [https://doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00050-2)
- Feldman, M. A., Azzano, A., Vause, T. C., & Ward, R. A. (2022). Early intervention for children at-risk for autism spectrum disorders. In J. L. Matson, & P. Sturmey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorder: Assessment, diagnosis and treatment*. Springer.
- Fuller, E. A., Oliver, K., Vejnaska, S. F., & Rogers, S. J. (2020). The effects of the Early Start Denver Model for children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Brain sciences, 10*(6), 368.
- Howard, J., & Dawson, G. (2020). The Early Start Denver Model (ESDM). In M. Brunson-McClain, J. D. Sahahidullah, & K. R. Mezher (Eds.), *Interprofessional care coordination for pediatric autism spectrum disorder: Translating research into practice* (pp. 357-368). Springer.
- Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2019). *Pivotal Response Treatments for autism spectrum disorder*. Second Edition. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Lang, R., Hancock, T. B., & Singh, N. N. (2016). Overview of early intensive behavioral intervention for children with autism. In R. Lang, T. B. Hancock, & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism*. Springer.
- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55*, 3-9. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>

- Mirenda, P., Colozzo, P., Smith, V., Kroc, E., Kalynchuk, K., Rogers, S. J., & Ungar, W. J. (2022). A randomized, community-based feasibility trial of modified ESDM for toddlers with suspected autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05390-1>
- NAC (National Autism Center). (2015). *National standards project findings and conclusions-NSP 2*. Author. <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/>
- Ona, H. N., Larsen, K., Nordheim, L. V., & Brurberg, K. G. (2020). Effects of pivotal response treatment (PRT) for children with autism spectrum disorders (ASD): A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, 78-90. <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00180-z>
- Rogers, S. J. (2013). Early Start Denver Model. In F. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of autism spectrum disorders* (pp. 1034-1042). Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-1-4419-1698-3_1821.pdf?pdf=core
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting, language, learning and engagement*. Springer.
- Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., ..., & Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver Model (ESDM)-based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1052-1065. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003>
- Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Munson, J., Rocha, M., Winter, J., & Talbott, M. (2019). A multisite randomized controlled two-phase trial of the Early Start Denver Model compared to treatment as usual. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 58(9), 853-865. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2019.01.004>
- Rogers, S. J., Stahmer, A., Talbott, M., Young, G., Fuller, E., Pellecchia, M., & Griffith, E. (2022). Feasibility of delivering parent-implemented NDBI interventions in low-resource regions: A pilot randomized controlled study. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 14, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s11689-021-09410-0>
- Sallows, G. O., & Graupner, T. D. (2005). Intensive behavioral treatment for children with autism: Four-year outcome and predictors. *American Journal on Mental Retardation*, 110(6), 417-438. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2005\)110\[417:IBTFCW\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2005)110[417:IBTFCW]2.0.CO;2)
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Schreibman, L., Jobin, A. B., & Dawson, G. (2020). Understanding NDBI. In Y. E. M. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 3-20). Brookes Publishing.
- Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 105, 269-285. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2000\)105%3C0269:RTOIEI%3E2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2000)105%3C0269:RTOIEI%3E2.0.CO;2)

- Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Feder, J., Burgeson, M., Searcy, K., & Brookman-Frazee, L. (2020). Project ImPACT for Toddlers: Pilot outcomes of a community adaptation of an intervention for autism risk. *Autism, 24*(3), 617-632. <https://doi.org/10.1177/1362361319878080>
- Talbott, M. R., Estes, A., Zierhut, C., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2016). Early Start Denver Model. In R. Lang, T. B. Hancock, & N. N. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 113-149). Springer.
- Ülke-Kürçüoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara oyun becerilerinin öğretimi. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri içinde* (ss. 423-471). Vize Yayıncılık.
- Van Noorden, L. E., Sigafos, J., & Waddington, H. L. (2022). Evaluating a two-tiered parent coaching intervention for young autistic children using the early start Denver model. *Advances in Neurodevelopmental Disorders, 6*(4), 473-493. <https://doi.org/10.1007/s41252-022-00264-8>
- Vismara, L. A., Colombi, C., & Rogers, S. J. (2009). Can one hour per week of therapy lead to lasting changes in young children with autism? *Autism, 13*(1), 93-115. <https://doi.org/10.1177/1362361307098516>
- Vismara, L. A., McCormick, C. E., Wagner, A. L., Monlux, K., Nadhan, A., & Young, G. S. (2018). Telehealth parent training in the Early Start Denver Model: Results from a randomized controlled study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33*(2), 67-79. <https://doi.org/10.1177/1088357616651064>
- Vismara, L. A., McCormick, C., Young, G. S., Nadhan, A., & Monlux, K. (2013). Preliminary findings of a telehealth approach to parent training in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*, 2953-2969. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1841-8>
- Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2018). Coaching parents of young children with autism. In M. Siller & L. Morgan (Eds.), *Handbook of parent implemented interventions for very young children with autism* (pp. 191-208). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-90994-3_12
- Vivanti, G., Dissanayake, C., Duncan, E., Feary, J., Capes, K., Upson, S., Bent, C. A., Rogers, S. J., & Hudry, K. (2019). Outcomes of children receiving Group-Early Start Denver Model in an inclusive versus autism-specific setting: A pilot randomized controlled trial. *Autism, 23*(5), 1165-1175. <https://doi.org/10.1177/1362361318801341>
- Vivanti, G., Feary, J., Duncan, E., Zierhut, C., Dawson, G., & Rogers, S. J. (2017). G-ESDM treatment strategies. In G. Vivanti, E. Duncan, G. Dawson, & S. J. Rogers (Eds.), *Implementing the group-based Early Start Denver Model for preschoolers with autism* (pp. 71-86). Springer.
- Vivanti, G., Paynter, J., Duncan, E., Fothergill, H., Dissanayake, C., Rogers, S. J., & Victorian ASELCC Team. (2014). Effectiveness and feasibility of the Early Start Denver Model implemented in a group-based community childcare setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 44*, 3140-3153. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2168-9>
- Vivanti, G., & Zhong, H. N. (2020). Naturalistic developmental behavioral interventions for children with autism. In G. Vivanti, K. Bottema-Beutel, & L. Turner-Brown (Eds.), *Clinical guide to early interventions for children with autism* (pp. 93-130). Springer.

- Waddington, H., Van der Meer, L., & Sigafos, J. (2016). Effectiveness of the Early Start Denver Model: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 93-106. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0068-3>
- Waddington, H., van der Meer, L., & Sigafos, J. (2021). Supporting parents in the use of the Early Start Denver Model as an intervention program for their young children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 67(1), 23-36. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1585694>
- Wang, Z., Loh, S. C., Tian, J., & Chen, Q. J. (2022). A meta-analysis of the effect of the Early Start Denver Model in children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 587-597. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1870419>
- Zhou, B., Xu, Q., Li, H., Zhang, Y., Wang, Y., Rogers, S. J., & Xu, X. (2018). Effects of parent-implemented Early Start Denver Model intervention on Chinese toddlers with autism spectrum disorder: A non-randomized controlled trial. *Autism Research*, 11(4), 654-666. <https://doi.org/10.1002/aur.1917>

BÖLÜM 16

İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme (Proje ImPACT)

*Arş. Gör. Güzidenur YOLCU**

*Merve KARAASLAN***

* Erciyes Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı,
guzidenuryolcu@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5646-2210

** Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı,
merve_oz@anadolu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0141-4283

İçindekiler

Özet

Giriş

Proje ImPACT Programının Tanımı ve Özellikleri

Proje ImPACT Programının Tanımı

Proje ImPACT Programının Özellikleri

Program kapsamında çocuklarda geliştirilmek istenen temel beceriler

Programın dayandığı yaklaşım ve ilkeler

Çocukların becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan öğretim teknikleri

Proje ImPACT Programının Planlanması ve Uygulanması

Programın Planlanması

Programın Uygulanması

Programın Uygulama Sürecine Yönelik Örnekler

Proje ImPACT Programının Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Sosyal iletişim, çocukların genel gelişimi üzerinde etkili olan önemli bir beceridir. Proje ImPACT (Improving Parents as Communication Teachers [İletişim Öğretmenleri Olarak Ebeveynleri Geliştirme]), sosyal iletişim yetersizliği gösteren çocuklar için geliştirilmiş ebeveyn aracılı müdahale programıdır. Program, ebeveynlerin Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale yaklaşımına dayalı öğretim tekniklerini günlük rutinlerde ve etkinliklerde uygulamaları yoluyla çocukların temel sosyal iletişim becerileri olan sosyal katılım, taklit, dil ve oyun becerilerinde kazanımlarını hedeflemektedir. Proje ImPACT kapsamında; programa hâkim eğitimciler, ebeveynlere programı kullanarak öğretim yapmaları konusunda eğitim sunarlarken, ebeveynler ise öğrendikleri öğretim tekniklerini kullanarak çocuklarına öğretim sunmaktadırlar. Programın koçluk içeren ebeveyn eğitimleri 12 hafta sürecek şekilde tasarlanmıştır. Ancak eğitimlerin bireysel ya da grup formatında sunulma seçeneğine göre haftalık oturum sayısı değişmektedir. Kitabın bu bölümünde açıklamasına yer verilen Proje ImPACT programı, sosyal iletişim becerilerinin öğretimi konusunda etkililiği raporlanmış, farklı eğitim formatlarına ve farklı yaş gruplarına uyarlanabilir bir program olmasının yanında, eğitim ve öğretim sürecinin adım adım açıklandığı kitaplarının olması ve programın uygulama sürecinde gereken materyalleri içermesi yönünden erken çocukluk döneminde sunulan eğitimler için kullanışlı bir program seçeneğidir.

Giriş

Sosyal iletişim, başkalarıyla karşılıklı sosyal etkileşim kurma sırasında kullanılan sözel ve sözel olmayan davranışları içeren karmaşık bir beceri alanıdır (Wetherby vd., 2007). Sosyal iletişim becerisi; bilişsel, sosyal ve motor beceri alanlarıyla ilişkilidir ve bu becerilerin koordineli kullanımını gerektirmektedir. Sosyal iletişim becerisinin diğer gelişim alanlarıyla ilişkili olması nedeniyle, herhangi bir gelişim alanında meydana gelen önemli bir gecikme durumunda iletişim gelişiminin olumsuz yönde etkilenmesi olasıdır (Kaiser & Trent, 2007). Dolayısıyla bilişsel, sosyal ve motor beceri alanlarında gerilik yaşayan çocuklarda sosyal iletişim yetersizliği görülebilmektedir (Ingersoll & Dvortcsak, 2019). Sosyal iletişim yetersizliği söz konusu olduğunda akla gelen ilk yetersizlik grubu Otizm Spektrum Bozukluğudur (OSB). OSB, üç yaşa kadar sosyal iletişim alanındaki yetersizliklerle kendini göstermeye başlamaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Sosyal iletişim yetersizliği erken dönemde genellikle sosyal katılım, taklit, dil ve oyun gibi temel sosyal iletişim becerilerindeki eksikliklerle ortaya çıkmaktadır (APA, 2013) ve müdahale edilmediği durumda yetersizlik ilerleyen yıllarda diğer gelişim alanlarını da olumsuz bir şekilde etkileyerek devam etmektedir (Howlin vd., 2004). Bu nedenle OSB ve diğer gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan çocuklar için bireysel özelliklerine göre belirli bir yoğunlukta sunulan erken çocukluk dönemi eğitimleri önemli birer hizmet konumundadır (Shaffer & Minshawi, 2014). Erken çocukluk döneminde sunulan

eğitimler, yetersizliklerin çocuk gelişimi üzerindeki olumsuz etkisini azaltarak gelişimi olumlu yönde desteklemektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğun bakımını sağlayan ebeveynler, çocuklarının gelişimi üzerinde uzun süreli olumlu değişikliklere yol açabilecek kadar etki oranına sahiptirler (Leaf vd., 2017). Küçük yaşta bir çocuğa sahip olan ebeveynler, zamanlarının büyük bir kısmını çocuklarıyla geçirmektedirler ve günlük yaşamlarının büyük bölümünde çocuklarıyla oldukça fazla sayıda etkileşim kurma fırsatıyla birlikte (Bradshaw vd., 2017; Hao vd., 2021; Prata vd., 2018; Ratliff-Black & Therrien, 2021) onlarla çeşitli ortamlarda bulunabilmekte ve birçok rutine katılabilmektedirler (Nevill vd., 2016; Ruppert vd., 2016; Yoder vd., 2021). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde sunulan eğitimlerin temeli, ebeveyn-çocuk arasındaki nitelikli etkileşimi artırmaya dayanmaktadır. Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimi; çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. Nitelikli ebeveyn-çocuk etkileşimini geliştirmenin yollarından biri, ebeveynlerin öğretici rolünde olduğu *ebeveyn aracılı müdahalelerdir (parent-mediated interventions)*. Ebeveynlerin aracı olduğu müdahalelerde gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan çocuklar, çeşitli doğal durumlarda belli bir süre yapılan öğretilerle becerileri öğrenebilmektedirler. Böylece, öğretilerde tutarlık sağlanmakta (McConachie & Diggle, 2007; Shaffer & Minshawi, 2014), çocukların öğrendikleri becerileri genellemeleri ve sürdürmeleri kolaylaşmaktadır (Conrad vd., 2021; Hao vd., 2021; Leaf vd., 2017; MacDonald vd., 2017; Ratliff-Black & Therrien, 2021). OSB ve diğer gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan çocuklar için genellikle uzun süreli ve yoğun bir şekilde uygulanan müdahaleler etkili olmasına rağmen bu özellikteki hizmetlere ulaşmak nitelikli uzmanların katılımını, yeterli zaman ve kaynak gerektirdiği için yüksek maliyetli olabilmektedir (Machalicek vd., 2014). Oysa, erken dönemde ebeveynler tarafından sağlanan müdahalelerin uzmanlar tarafından sağlanan müdahalelere göre daha düşük maliyetli olması nedeniyle çocuklar, ebeveynleri sayesinde gereksinim duydukları müdahale yoğunluğuna uygun maliyetli bir yolla ulaşmış olmaktadır (Hao vd., 2021; Ingersoll vd., 2016; Pickard vd., 2019; Ruppert vd., 2016; Shaffer & Minshawi, 2014; Yoder vd., 2021). Ebeveyn aracılı müdahalelerin, gecikmesi/yetersizliği olan çocukların gelişiminin yanı sıra ebeveynler açısından da yararları bulunabilmektedir. Gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın zorluklarından kaynaklı olarak ebeveynlerin stres düzeylerinin yüksek olması ve depresyon gibi psikolojik sorunlar yaşamaları olasıdır (Machalicek vd., 2014; Ratliff-Black & Therrien, 2021). Çocuklarının yaşamına bir öğretici olarak katkı sunan ebeveynlerin öz yeterlikleri artarak stres düzeyleri ve depresyon belirtileri azalabilmektedir (McConachie & Diggle, 2007; Schultz vd., 2011).

OSB ve diğer gelişimsel gecikmesi/yetersizliği olan küçük çocuklar için geliştirilmiş müdahalelerin büyük bir kısmı, ebeveyn aracılı müdahalelerin yarar-

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5. baskı)*. American Psychiatric Publishing.
- Barber, A. B., Swineford, L., Cook, C., & Belew, A. (2020). Effects of Project ImPACT parent-mediated intervention on the spoken language of young children with autism spectrum disorder. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 5(3), 573-581. https://doi.org/10.1044/2020_PERSP-20-10005
- Bejarano-Martín, Á., Canal-Bedia, R., Magán-Maganto, M., Hernández Fabián, A., Luz Calvarro Castañeda, A., Manso de Dios, S., Malmierca García, P., Díez Villoria, E., Jenaro Río, C., & Posada de la Paz, M. (2022). Effect of a focused social and communication intervention on preterm children with ASD: A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1725-1740. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05068-8>
- Bradshaw, J., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2017). Improving functional language and social motivation with a parent-mediated intervention for toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2443-2458. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3155-8>
- Chiang, H.M., Carter, M. (2008). Spontaneity of communication in individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (38), 693-705. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0436-7>
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & B. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). The Guilford Press.
- Ferraioli, S. J., & Harris, S. L. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling-mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, 26(4), 261-281. <https://doi.org/10.1002/bin.336>
- Frost, K. M., Pomales-Ramos, A., & Ingersoll, B. (2022). Brief report: Response to joint attention and object imitation as predictors of expressive and receptive language growth rate in young children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 54(3), 1213-1220. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05567-2>
- Haine-Schlagel, R., Rieth, S., Dickson, K. S., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2020). Adapting parent engagement strategies for an evidence-based parent-mediated intervention for young children at risk for autism spectrum disorder. *Journal of Community Psychology*, 48(4), 1215-1237. <https://doi.org/10.1002/jcop.22347>
- Hao, Y., Franco, J. H., Sundarajan, M., & Chen, Y. (2021). A pilot study comparing tele-therapy and in-person therapy: Perspectives from parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 129-143. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04439-x>
- Howlin, P., Goode, S., Hutton, J., & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(2), 212-229. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00215.x>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young

- adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Ingersoll, B. (2008). The social role of imitation in autism: Implications for the treatment of imitation deficits. *Infants & Young Children*, 21(2), 107-119. <https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000314482.24087.14>
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2006). Including parent training in the early childhood special education curriculum for children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(3), 179-187. <https://doi.org/10.1177/027111214060260030501>
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2010). *Teaching Social Communication to Children with Autism (2-book set): A Practitioner's Guide to Parent Training*. Guilford Press.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2019). *Teaching social communication to children with autism and other developmental delays (2-book set): The project ImPACT guide to coaching parents and the project ImPACT manual for parents*. Guilford Publications.
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2020a). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal iletişim öğretimi (2 kitap seti): Ebeveyn eğitimi için uzman kılavuzu* (Acarlar, F., Çev.; 1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2010 yılında yayımlanmıştır.)
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2020b). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal iletişim öğretimi (2 kitap seti): Ebeveynler için el kitabı* (Acarlar, F., Çev.; 1. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2010 yılında yayımlanmıştır.)
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2011). Pilot study of a school-based parent training program for preschoolers with ASD. *Autism*, 17(4), 434-448. <https://doi.org/10.1177/1362361311427155>
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent-mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2943-2952. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9>
- Ingersoll, B., Wainer, A. L., Berger, N. I., Pickard, K. E., & Bonter, N. (2016). Comparison of a self-directed and therapist-assisted telehealth parent-mediated intervention for children with ASD: A pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2275-2284. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2755-z>
- Kaiser, A. P., Hester, P. P., & McDuffie, A. S. (2001). Supporting communication in young children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7(2), 143-150. <https://doi.org/10.1002/mrdd.1020>
- Kaiser, A. P., & Trent, J. A. (2007). Communication intervention for young children with disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. E. Snell, & B. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 224-245). The Guilford Press.
- Killmeyer, S., & Kaczmarek, L. (2017). Parent training and joint engagement in young children with autism spectrum disorder. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 1-16. <https://doi.org/10.1177/2396941517699214>
- Kwok, E. Y. L., Brown, H. M., Smyth, R. E., & Cardy, J. O. (2015). Meta-analysis of receptive and expressive language skills in autism spectrum disorder. *Re-*

- search in *Autism Spectrum Disorders*, (9), 202-222. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.10.008>
- Landa, R. J., Holman, K. C., & Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of General Psychiatry*, 64(7), 853-864. <https://doi.org/10.1177/10.1001/archpsyc.64.7.853>
- Leaf, J. B., Cihon, J. H., Weinkauff, S. M., Oppenheim-Leaf, M. L., Taubman, M., & Leaf, R. (2017). Parent training for parents of individuals diagnosed with autism spectrum disorder. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder* (pp. 109-125). Springer.
- Li, F., Wu, D., Ren, F., Shen, L., Xue, M., Yu, J., Zhang, L., Tang, Y., Liu, X., Tao, M., Zhou, L., Jiang, L., Xu, M., & Li, F. (2022). Effectiveness of online-delivered Project ImPACT for Children with ASD and their parents: A pilot study during the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.806149>
- MacDonald, R., Parry-Cruwys, D., & Peterson, P. (2017). Philosophy and common components of early intensive behavioral interventions. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of treatments for autism spectrum disorder*, (pp. 191-208). Springer.
- Machalicek, W., Didden, R., Lang, R., Green, V., Lequia, J., Sigafoos, J., Lancioni, G., & O'Reilly, M. F. (2014). Families of children with autism spectrum disorders: Intervention and family supports. In J. Tarbox, D. R. Dixon, P. Sturmey, & J. L. Matson (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice: Research, policy, and practice* (pp. 647-675). Springer.
- Makrygianni, M. K., Gena, A., Katoudi, S., & Galanis, P. (2018). The effectiveness of applied behavior analytic interventions for children with autism spectrum disorder: A meta-analytic study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 51, 18-31. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.03.006>
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 13(1), 120-129. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x>
- McFadden, B., Kamps, D., & Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1699-1712. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.08.015>
- Meindl, J. N. (2014). Joint attention training in children with autism. In V. B. Patel, V. R. Preedy, & C. R. Martin, (Eds.), *The comprehensive guide to autism* (pp. 989-1011). Springer.
- Mitchell, L. (2021). Parent-mediated naturalistic developmental behavioral intervention and changes in parental occupational performance: A case report. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 41(5), 515-528. <https://doi.org/10.1080/01942638.2021.1879344>
- National Autism Center (NAC). (2015). *Findings and conclusions: National standards project, Phase 2*. <http://www.nationalautismcenter.org/>
- Nevill, R. E., Lecavalier, L., & Stratis, E. A. (2016). Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.1177/1362361316677838>

- Over, H. (2020). The social function of imitation in development. *Annual Review of Developmental Psychology, 2*(1), 93-109. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-033020-024051>
- Pickard, K. E., & Ingersoll, B. R. (2015). Brief report: High and low level initiations of joint attention, and response to joint attention: Differential relationships with language and imitation. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(1), 262-268. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2193-8>
- Pickard, K., Rowless, S., & Ingersoll, B. (2019). Understanding the impact of adaptations to a parent-mediated intervention on parents' ratings of perceived barriers, program attributes, and intent to use. *Autism, 23*(2), 1-12. <https://doi.org/10.1177/1362361317744078>
- Prata, J., Lawson, W., & Coelho, R. (2018). Parent training for parents of children on the autism spectrum: A review. *International Journal of Clinical Neurosciences Mental Health, 5*(3), 1-8. <https://doi.org/10.21035/ijcnmh.2018.5.3>
- Ratliff-Black, M., & Therrien, W. (2021). Parent-mediated interventions for school-age children with ASD: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 36*(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/1088357620956904>
- Rieth, S. R., Dickson, K. S., Ko, J., Haine-Schlagel, R., Gaines, K., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. C. (2022). Provider perspectives and reach of an evidence-based intervention in community services for toddlers. *Autism, 26*(3), 628-639. <https://doi.org/10.1177/13623613211065535>
- Ruppert, T., Machalicek, W., Hansen, S. G., Raulston, T., & Frantz, R. (2016). Training parents to implement early interventions for children with autism spectrum disorders. In R. Lang, T. B. Hancock, & R. R. Singh (Eds.), *Early intervention for young children with autism spectrum disorder* (pp. 219-256). Springer.
- Schultz, T. R., Schmidt, C. T., & Stichter, J. P. (2011). A review of parent education programs for parents of children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities, 26*(2), 96-104. <https://doi.org/10.1177/1088357610397346>
- Sengupta, K., Mahadik, S., & Kapoor, G. (2020). Glocalizing project ImPACT: Feasibility, acceptability and preliminary outcomes of a parent-mediated social communication intervention for autism adapted to the Indian context. *Research in Autism Spectrum Disorders, 76*(1), 101585. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101585>
- Shaffer, R. C., & Minshawi, N. F. (2014). Training and supporting caregivers in evidence-based practices. In Tarbox, J., Dixon, D. R., Sturmey, P., & Matson, J. L. (Eds.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice* (pp. 781-811). Springer.
- Stahmer, A. C., Brookman-Frazee, L., Rieth, S. R., Stoner, J. T., Feder, J. D., Searcy, K., & Wang, T. (2017). Parent perceptions of an adapted evidence-based practice for toddlers with autism in a community setting. *Autism, 21*(2), 217-230. <https://doi.org/10.1177/1362361316637580>
- Stahmer, A. C., Rieth, S. R., Dickson, K. S., Feder, J., Burgeson, M., Searcy, K., & Brookman-Frazee, L. (2020). Project ImPACT for Toddlers: Pilot outcomes of a community adaptation of an intervention for autism risk. *Autism, 24*(3), 617-632. <https://doi.org/10.1177/1362361319878080>
- Tsao, L. L. (2008). Social, language, and play behaviors of children with au-

- tism. *Behavioral Development Bulletin*, 14(1), 40-51. <https://doi.org/10.1037/h0100506>
- Talbott, M. R., Young, G. S., Munson, J., Estes, A., Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2020). The developmental sequence and relations between gesture and spoken language in toddlers with autism spectrum disorder. *Child Development*, 91(3), 743-753. <https://doi.org/10.1111/cdev.13203>
- Warreyn, P., Van Der Paelt, S., & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: The importance of imitation, joint attention, and play. *Developmental medicine & Child Neurology*, 56(8). <https://doi.org/10.1111/dmcn.12455>
- Weiss, M. J., Fiske, K., & Ferraioli, S. (2008). Evidence-based practice for autism spectrum disorders. In J. L. Matson (Ed.), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders* (pp. 33-63). Elsevier.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 960-975. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4>
- White, P. J., O'Reilly, M., Streusand, W., Levine, A., Sigafoos, J., Lancioni, G., Fragale, C., Pierce, N., & Aguilar, J. (2011). Best practices for teaching joint attention: A systematic review of the intervention literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1283-1295. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.02.003>
- Yoder, P. J., Stone, W. L., & Edmunds, S. R. (2021). Parent utilization of ImPACT intervention strategies is a mediator of proximal then distal social communication outcomes in younger siblings of children with ASD. *Autism*, 25(1), 44-57. <https://doi.org/10.1177/1362361320946883>

BÖLÜM 17

Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (JASPER)

*Dr. Öğr. Üyesi Sima MART**

* İstanbul Kültür Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü s.mart@iku.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0290-1024

İçindekiler

Özet

Giriş

JASPER Programının Tanımı ve Özellikleri

JASPER Programının Tanımı ve Kapsamı

JASPER Programının Kuramsal Temelleri

JASPER Programında Hedeflenen Temel Beceriler

Ortak Dikkat

Sembolik Oyun

Katılım

Düzenleme

JASPER Uygulama Süreci ve Örnekleri

Temel JASPER Stratejileri

Çevresel düzenlemeler

Taklit ve model olma

Rutin oluşturma

Oyun rutinlerini genişletme

İletişim stratejileri

Programlama

Katılım ve düzenlemeyi destekleme

Sorun Giderici JASPER Stratejileri

Duruma Özgü JASPER Stratejileri

Oyun ve iletişim stratejileri

Katılım stratejileri

Düzenleme stratejileri

JASPER Programının Kanıt Temelleri ve Araştırma Bulguları

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation [JASPER]), Dr. Connie Kasari tarafından geliştirilmiş bir müdahale yaklaşımıdır. JASPER, özellikle Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarda gözlenen temel güçlükleri geliştirmek amacıyla sosyal iletişim alanındaki becerileri artırmayı hedefleyen modüler bir Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelidir. Program, 1 yaşından 8 yaşa kadar olan çocuklar ve ifade edici dil becerileri kısıtlı olan daha büyük yaş grubundaki OSB olan çocuklar için tasarlanmıştır. JASPER çoğunlukla uygulamacı ve çocuktan oluşan birebir öğretim düzenlemesiyle yürütülmektedir. JASPER sosyal iletişim becerilerini dört alanda geliştirmeyi hedeflemektedir. Bunlar ortak dikkat, sembolik oyun, katılım ve düzenlemedir. Erken çocukluk döneminde kritik öneme sahip bu becerilerin programda da odağa alınması, ilgili becerilerin birbirleriyle bağlantılı olması ve bir alandaki gelişimin diğer alanları doğrudan etkilemesi ile açıklanmaktadır. JASPER programı, bünyesinde yer alan bir takım stratejiler aracılığıyla uygulanmaktadır. Programda toplam üç farklı uygulama düzeyinde çok çeşitli stratejiler yer almaktadır. Bunlar (a) temel stratejiler, (b) sorunları gidermeye yönelik stratejiler ve (c) duruma özgü stratejiler başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Programın uygulamasına temel stratejiler ile başlanır ve çoğunlukla bu stratejilerin kullanımına ağırlık verilir. Bununla birlikte uygulama sürecinde oluşabilen olası aksaklıkları gidermek için yol gösterici bazı stratejiler bulunmaktadır. Program öğretmenler, erken müdahale uzmanları, dil ve konuşma terapistleri ve psikologlar gibi uzmanlar tarafından uygulanabileceği gibi OSB olan çocuklara yönelik bir eğitim geçmişi bulunmayan ebeveynler ve yardımcı personel gibi diğer paydaşlar tarafından da başarıyla uygulanabilmektedir. JASPER, tek başına bir müdahale programı olarak uygulanabileceği gibi çocuğun var olan eğitim programına da dahil edilerek uygulanabilir.

Giriş

Yaşamın ilk yılının sonuna doğru bebekler, henüz anlaşılır düzeyde kelime çıktıkları üretmemese de insanlar ve nesnelere arasında dikkatlerini koordine edebilir, sosyal etkileşimde bulunabilir ve jestlerini ya da seslerini kullanarak iletişim kurabilirler. Sosyal iletişim becerileri olarak adlandırılan bu beceriler, kişiler arası iletişimde karşılıklı olarak kullanılan ortak dikkat, ses, jest ya da kelimeler gibi sembollerin kullanımına dayanan sözel ve sözel olmayan pek çok davranışı kapsamaktadır (Charman & Stone, 2007). OSB olan çocukların sosyal iletişim davranışlarına bakıldığında hem insanlar ve nesnelere arasında dikkati koordine etmeyi gerektiren ortak dikkat becerilerinde hem de dile yönelik sembollerin kullanma becerilerinde güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu sınırlılıklar OSB'nin temel tanı ölçütleri arasında yer almaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan çocuklar başta olmak üzere gelişimsel gecikmesi olan çocukların sosyal iletişim becerilerindeki sınırlılıklar yaşamın ilk yıllarından itibaren karşımıza çıkabilmektedir (Wetherby vd., 2007). Sosyal iletişim bece-

rilerinde güçlük yaşayan çocuklar, etkileşim kurulan ortamlarda sıklıkla etkileşim ile uyuşmayan izole davranışlar sergilerler (Lee vd., 2007).

Gelişimsel gecikmesi olan çocukları desteklemek için erken tanı kadar mümkün olduğunca erken dönemde sunulan yüksek etkili müdahaleler de oldukça önemlidir. Erken dönemde sağlanacak nitelikli ve sistematik eğitim sayesinde çocuğun özelliklerine bağlı olarak gelişimsel sapmalar daha belirgin hale gelmeden çocukların gelişimini desteklemek mümkün olabilmektedir. Erken çocukluk döneminde eğitim hizmeti sunmanın dinamiği okul çağı çocuklarının aldığı eğitim hizmetlerinden farklılaşmaktadır. Erken dönemde çocukların gelişimini desteklemenin temel yolu oyun oynamaktır (Pramling-Samuelsson & Fleer, 2009). Bu nedenle çocukların doğal bağlamı olan oyunları etkili bir öğretim aracı olarak kullanan Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modelleri ön plana çıkmaktadır.

DGDM modelleri arasında yer alan Ortak Dikkat, Sembolik Oyun, Katılım ve Düzenleme (Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation [JASPER]) programı, gelişimsel ve davranışsal ilkeleri kendi dinamiği doğrultusunda bir arada barındıran bir müdahale programıdır. JASPER programı, erken dönemde oldukça önemli olan ortak dikkat ve oyun becerileri başta olmak üzere sosyal iletişim becerilerini desteklemeyi amaçlar. Program geliştirilirken hedef becerileri desteklemek için kullanılan mevcut DGDM'ler incelemiş ve bu müdahalelerin geliştirilmesi gereken özelliklerinden yola çıkarak müdahale bileşenleri, kullanılacak temel stratejiler, uygulama süresi ile yoğunluğu ve değerlendirme süreci gibi özellikleri yapılandırılmıştır (Kasari, 2000). DGDM'lerde taklit, katılım, ortak dikkat ve işlevsel iletişim gibi temel beceriler çocukların bulunduğu doğal bağlamlarda ve belirli stratejiler eşliğinde kazandırılmaya çalışılır. Çoğu DGDM modeli gibi JASPER da çocuğun doğal ortamında ve oyun bağlamında uygulanır. JASPER programı, gelişimsel stratejileri en yüksek düzeyde kullanan DGDM'lerden biridir (Minjares vd., 2020).

Kitabın bu bölümünde JASPER programının geliştirilme süreci, tanımı, kapsamı ve kuramsal temellerine değinildikten sonra JASPER programı ile çocuklara kazandırılması hedeflenen temel becerilere, bu becerilerin öğretiminde kullanılan JASPER stratejilerine ve son olarak JASPER hakkında yapılan bilimsel çalışmalara yer verilmiştir.

JASPER Programının Tanımı ve Özellikleri

JASPER Programının Tanımı ve Kapsamı

JASPER özellikle OSB olan çocuklarda gözlenen temel yetersizlikleri geliştirmek amacıyla sosyal iletişim alanındaki becerileri artırmayı hedefleyen modüler bir DGDM modelidir (Kasari vd., 2006).

Kaynakça

- Adamson, L. B., Bakeman, R., & Deckner, D. F. (2004). The development of symbol-infused joint engagement. *Child Development, 75*(4), 1171-1187. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00732.x>
- Almirall, D., DiStefano, C., Chang, Y. C., Shire, S., Kaiser, A., Lu, X., Nahum-Shani, I., Landa, R., Mathy, P., & Kasari, C. (2016). Longitudinal effects of adaptive interventions with a speech-generating device in minimally verbal children with ASD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 45*(4), 442-456. <http://dx.doi.org/10.1080/015374416.2016.1138407>
- Biringen, Z., Emde, R. N., Campos, J. J., & Appelbaum, M. I. (1995). Affective reorganization in the infant, the mother, and the dyad: The role of upright locomotion and its timing. *Child Development, 66*(2), 499-514. <https://doi.org/10.2307/1131593>
- Minjarez, M. B., Bruinsma, Y., & Stahmer, A. C. (2020). Considering NDBI Models. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic development behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 21-44). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Chang, Y. C., Shire, S. Y., Shih, W., Gelfand, C., & Kasari, C. (2016). Preschool deployment of evidence-based social communication intervention: JASPER in the classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(1), 2211-2223. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2752-2>
- Charlop, M. H., Lang, R., & Rispoli, M. (2018). *Play and social skills for children with autism spectrum disorder*. Springer Publishing.
- Charman, T., & Stone, W. (2007). *Social and communication development in autism spectrum disorders*. The Guilford Press.
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis* (2nd Ed.). Pearson Education.
- Dube, W. V., MacDonald, R. P., Mansfield, R. C., Holcomb, W. L., & Ahearn, W. H. (2004). Toward a behavioral analysis of joint attention. *The Behavior Analyst, 27*(1), 197-207. <https://doi.org/10.1007/BF03393180>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*(1), 495-525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışların işlevlerini belirleme. D. Erbaş, & Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi içinde* (ss. 215-264). Pegem Akademi.
- Fagen, R. (2017). Modelling how and why play works? In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evaluation* (pp. 153-187). International Psychotherapy Institute.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children Youth and Environments, 24*(2), 10-34. <https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0010>
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child

- development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Goods, K. S., Ishijima, E., Chang, Y. C., & Kasari, C. (2013). Preschool based JASPER intervention in minimally verbal children with autism: Pilot RCT. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 1050-1056. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1644-3>
- Gray, C. (2015). *The new social story book. Revised and expanded 15th anniversary edition: Over 150 social stories that teach everyday social skills to children and adults with autism and their peers.* Future Horizons.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Gulsrud, A. C., Shih, W., Paparella, T., & Kasari, C. (2024). Comparative efficacy of an early intervention "parent and me" program for infants showing signs of autism: The Baby JASPER model. *Infant Behavior and Development*, 76(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2024.101952>
- Hume, K., Sreckovic, M., Snyder, K., & Carnahan, C. R. (2014). Smooth transitions: Helping students with autism spectrum disorder navigate the school day. *Teaching Exceptional Children*, 47(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177/0040059914542794>
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 4013-4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Kaale, A., Smith, L., & Sponheim, E. (2012). A randomized controlled trial of preschool-based joint attention intervention for children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 97-105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02450.x>
- Kasari, C., Freeman, S. F., & Paparella, T. (2000). Early intervention in autism: Joint attention and symbolic play. *International Review of Research in Mental Retardation*, 23(1), 207-237. [https://doi.org/10.1016/S0074-7750\(00\)80012-9](https://doi.org/10.1016/S0074-7750(00)80012-9)
- Kasari, C., Freeman, S., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: A randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(6), 611-620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01567.x>
- Kasari, C., Gulsrud, A., Paparella, T., Hellemann, G., & Berry, K. (2015). Randomized comparative efficacy study of parent-mediated interventions for toddlers with autism. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(3), 554-563. <https://doi.org/10.1037/a0039080>
- Kasari, C., Gulsrud, A.C., Shire, S. Y., & Strawbridge, C. (2022). *The Jasper model for children with autism.* The Guildford Press.
- Kasari, C., Kaiser, A., Goods, K., Nietfeld, J., Mathy, P., Landa, R., ... & Almirall, D. (2014b). Communication interventions for minimally verbal children with autism: A sequential multiple assignment randomized trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(6), 635-646. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.01.019>
- Kasari, C., Lawton, K., Shih, W., Barker, T. V., Landa, R., Lord, C., Orlich, F., King, B., Wetherby, A., & Senturk,

- D. (2014a). Caregiver-mediated intervention for low-resourced preschoolers with autism: An RCT. *Pediatrics*, *134*(1), 72-79. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3229>
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L. B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *76*(1), 125-137. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.76.1.125>
- Koole, S., & Aldao, A. (2016). The self-regulation of emotion. In K. D. Vohs, & R. F. Baumeister (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 24-41). The Guilford Press.
- Laushey, K. M., & Heflin, L. J. (2000). Enhancing social skills of kindergarten children with autism through the training of multiple peers as tutors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *30*(1), 183-193.
- Lee, S., Odom, S. L., & Loftin, R. (2007). Social engagement with peers and stereotypic behavior of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *9*(2), 67-79. <https://doi.org/10.1177/10983007070090020401>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, *139*(1), 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Mitchell, S., Brian, J., Zwaigenbaum, L., Roberts, W., Szatmari, P., Smith, I., & Bryson, S. (2006). Early language and communication development of infants later diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *27*(2), 69-78. <https://doi.org/10.1096/0196-206X/06/2702-0069>
- Moor, J. (2008). *Playing, laughing and learning with children on the autism spectrum: A practical resource of play ideas for parents and carers* (2th Ed.). Jessica Kingsley Publishers.
- Morrison, R. S., Sainato, D. M., Benchaaban, D., & Endo, S. (2002). Increasing play skills of children with autism using activity schedules and correspondence training. *Journal of Early Intervention*, *25*(1), 58-72. <https://doi.org/10.1177/105381510202500106>
- Mundy, P., & Newell, L. (2007). Attention, joint attention, and social cognition. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(5), 269-274. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00518.x>
- Mundy, P., Sigman, M., & Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in autism. *Development and Psychopathology*, *6*(3), 389-401.
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *24*(3), 247-257. <https://doi.org/10.1007/BF02172225>
- Pramling-Samuelsson, I., & Fleeer, F. (2009). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives*. Springer.
- Rogers, S. J., Cook, I., & Meryl, A. (2005). Imitation and play in autism. In S. J. Rogers, I. Cook, & A. Merly (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 382-405). Wiley.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. In N. Eisenberg, W. Damon, & R. M. Lerner. (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th Ed., pp. 226- 299). Wiley.
- Sher, B. (2009). *Early intervention games: Fun, joyful ways to develop social and motor skills in children with autism*

- spectrum or sensory processing disorders*. John Wiley & Sons.
- Shire, S. Y., Baker Worthman, L., Shih, W., & Kasari, C. (2020a). Comparison of face-to-face and remote support for interventionists learning to deliver JASPER intervention with children who have autism. *Journal of Behavioral Education, 29*(1), 317-338. <https://doi.org/10.1007/s10864-020-09376-4>
- Shire, S. Y., Shih, W., Bracaglia, S., Kodjoe, M., & Kasari, C. (2020b). Peer engagement in toddlers with autism: Community implementation of dyadic and individual Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation intervention. *Autism, 24*(8), 2142-2152. <https://doi.org/10.1177/1362361320935689>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 223-245). Routledge.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Stoiber, K. C., & DeSmet, J. L. (2010). Guidelines for evidence-based practice in selecting interventions. In G. G. Peacock, R. A. Ervisn, E. J. Daly III, & K. W. Merrell (Eds.), *Practical handbook of school psychology: Effective practices for the 21st century* (pp. 213-234). The Guildford Press.
- Stoiber, K. C., Purdy, S., & Klingbeil, D. A. (2016). Evidence-based practices. In N.N. Singh (Ed.), *Handbook of evidence-based practices in intellectual and developmental disabilities* (pp. 41-68). Springer.
- Stone, W. L., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez, M. C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics, 86*(2), 267-272. <https://doi.org/10.1542/peds.86.2.267>
- Tomasello, M. (2014). Joint attention as social cognition. In C. Moore, & J. P. Dunham (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103-130). Routledge.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Acock, A. C., Ponitz, C. C., Son, S. H., Lan, X., Morrison, F. J., Chen, J. L., Chen, F. M., Lee, K., Sung, M., & Li, S. (2011). Measuring behavioral regulation in four societies. *Psychological Assessment, 23*(2), 1-26. <https://doi.org/10.1037/a0021768>
- Weisz, J. R., & Kazdin, A. E. (2017). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (3rd Ed.). The Guilford Press.
- Wetherby, A. M., Watt, N., Morgan, L., & Shumway, S. (2007). Social communication profiles of children with autism spectrum disorders late in the second year of life. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(1), 960-975. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0237-4>
- Williford, A. P., Vick Whittaker, J. E., Vitiello, V. E., & Downer, J. T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education & Development, 24*(2), 162-187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- National Autism Center (NAC). (2015). Findings and conclusions: National standards project, Phase 2. Randolph, MA: Author. <http://www.nationalautismcenter.org/>

V. KISIM
DOĞAL GELİŞİMSEL DAVRANIŞSAL
MÜDAHALELERİN OKUL VE EV
ORTAMLARINDA KULLANIMI

18. Bölüm:

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Genel ve Özel Eğitim Ortamlarında Kullanımı

19. Bölüm:

Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Aile Katılımı

BÖLÜM 18

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Genel ve Özel Eğitim Ortamlarında Kullanımı

*Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem TIKIROĞLU**

*Dr. Öğr. Üyesi Özgül ALDEMİR-FIRAT***

* Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ccuruk@pau.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-8413-6981

** Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ofirat@pau.edu.tr,
ORCID: 0000-0001-6960-1881

İçindekiler

Özet

Giriş

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kaynaştırma Ortamlarında Kullanımının Temel Dayanakları

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kaynaştırma Uygulamalarında Kullanımı

Erken Çocukluk Döneminde Kapsamlı Uygulamalar

Okul Çağı, Ergenlik ve Yetişkinlik Döneminde Odaklanmış Uygulamalar

Model olma

Akran aracılı müdahaleler

Kendini yönetme

Yapılandırılmış oyun grupları

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Toplumsal Ortamlarda Kullanımı

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kapsayıcı Ortamlarda Kullanımında Güçlükler ve Çözüm Önerileri

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Özel Eğitim Ortamlarında Kullanımı

Özel Eğitim Ortamları

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Grup Çalışmalarında Uygulanması

Becerilerin Genellenmesi ve Kalıcılığı

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler (DGDM), hem kaynaştırma ortamları ve toplumsal ortamlar gibi kapsayıcı ortamlarda hem de özel eğitim sınıfları ve okulları gibi ayrıştırılmış ortamlarda etkili bir şekilde kullanılabilir. Bu müdahaleler, okulda günlük eğitim akışında yer alan ders, etkinlik, rutin ve geçişler sırasında uygulanabileceği gibi, toplumsal alanda yer alan tüm etkinliklerle bütünleştirilebilir. DGDM stratejileri, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin devam ettikleri kaynaştırma ortamları ve toplumsal ortamlarda; kapsamlı ve odaklanmış uygulamaların bir parçası olarak kullanılabilir. Bu stratejiler, OSB olan bireylerin okul öncesinden yetişkinlik dönemine kadar çeşitli gelişim alanlarında (örn., bilişsel, sosyal, dil, iletişim ve oyun becerileri) kazanımlar elde etmelerini ve bu kazanımları genellemelerini sağlar. DGDM stratejileri, OSB olan bireylerin eğitim gördükleri özel eğitim sınıflarında ve okullarında da başarıyla uygulanarak, bu bireylerin ayrıştırılmış ortamlarda da etkili öğrenme fırsatları elde etmelerini kolaylaştırır. Kitabınızın bu bölümünde, DGDM'nin tüm bu ortamlarda kullanımına ilişkin ayrıntılı bilgilere ve örnekler yer verilmiştir.

Giriş

Kapsayıcı eğitim (inclusive education), tüm çocukların gereksinimlerine yanıt veren, yalnızca öğrenmeyi değil, topluma katılımı da teşvik eden; erişim, katılım, eşitlik ve kalite unsurlarını içeren ve bunların gerçekleştirilmesi için kapsamlı reformlar gerektiren bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Shaeffer, 2019). Kapsayıcı eğitim, yalnızca özel gereksinimleri olan çocukların genel eğitim ortamlarında desteklenmesini değil, aynı zamanda yaş, ırk, dil, etnik köken, engellilik durumu, sosyo-ekonomik düzey gibi bireysel farklılıkları olan tüm çocukların eğitime erişimini ve topluma katılımını amaçlar (Yılmaz-Atman, 2022). Bu doğrultuda, eğitim sisteminin tüm bileşenleri (örn., eğitim programları, değerlendirme uygulamaları, fiziksel çevre, öğretim yöntem ve teknikleri vb.) bireylerin eşit katılımını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir.

Özel gereksinimleri olan bireylere yönelik kapsayıcı eğitim uygulamaları, ülkemizde yasal düzenlemelerle (örn., Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]) desteklenmiştir. ÖEHY (2018), özel gereksinimleri olan bireylerin, tipik gelişen akranlarıyla tam veya yarı zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitim almalarını düzenler. Yönetmeliğe göre, bu bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte, gerektiğinde özel eğitim sınıfları ve okullarında da eğitim alabilirler.

Bu bölümde, kapsayıcı eğitim uygulamaları, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylere yönelik “kaynaştırma uygulamaları” ve “toplumsal katılım” çerçevesinde ele alınmaktadır. Ayrıca, Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin (DGDM) kapsayıcı (kaynaştırma ortamları ve toplumsal ortamlar)

ve özel eğitim ortamlarındaki kullanımı kapsamlı bir şekilde incelenmektedir. Bu doğrultuda, öncelikle kaynaştırma uygulamaları ve bu uygulamaların OSB olan bireylere katkıları ele alınacak, ardından DGDM'nin kaynaştırma ortamlarında uygulanmasının temel dayanakları açıklanacaktır. Son olarak, farklı yaş gruplarındaki OSB olan bireylerde DGDM'nin kullanımı ile bu müdahalelerin toplumsal ortamlarda ve özel eğitim ortamlarında kullanımına ilişkin bilgiler ve öneriler sunulacaktır.

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerin Kaynaştırma Ortamlarında Kullanımının Temel Dayanakları

Kaynaştırma, özel gereksinimi olan bireylerin gerekli destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak mümkün olan en uzun süre boyunca tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitim olanaklarından yararlanmasıdır (Batu, 2019). Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimi olan tüm bireylerin eğitiminde olduğu gibi OSB olan bireylerin eğitiminde de önemli bir yeri vardır. Kaynaştırma bu bireylerin eğitimlerinde en iyi yerleştirme seçeneği olarak kabul edilmekte (Disalvo & Oswald, 2002), OSB olan bireylerin okul öncesi ve ilkökul döneminde sosyal katılımını, arkadaşlık ilişkilerini ve sosyal destek ağlarını güçlendirmektedir (Buysse vd., 2002; Harrower & Dunlap, 2001). OSB olan bireylerin sosyal iletişimde yaşadıkları sınırlılıklar ile sınırlı ilgileri ve tekrarlayıcı davranışları (American Psychiatric Association, 2013), bu bireylerin kaynaştırma ortamlarında sosyal ilişkiler kurmalarını zorlaştırmakta; bu durum da arkadaş edinme ve sosyal kabul gibi sosyal kazanımlara engel olabilmektedir. Bu nedenle bu bireyleri kaynaştırma ortamlarına yalnızca fiziksel olarak yerleştirmenin ötesinde onların bu ortamlara aktif olarak katılımlarını ve eğitsel fırsatlardan en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacak düzenlemelerin işe koşulması gerekmektedir. Küçük Çocukların Eğitimi Ulusal Birliği (National Association for the Education of Young Children [NAEYC]) ve Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi'nin Erken Çocukluk Bölümü (Division for Early Childhood [DEC]) 2009 yılında yayınladıkları ortak bildiriye, özel gereksinimi olan bireyleri bu ortamlara daha fazla dahil etmek için (a) çevrenin evrensel tasarım ilkelerine uygun şekilde düzenlenmesi, (b) çocukların materyaller, bireyler ve etkinliklerle etkileşim kurmalarının desteklenmesi, (c) öğretmenler, okul yöneticileri, aileler ve akranlara gerekli desteklerin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır (Harrower & Dunlap, 2001). Bu destekler arasında kaynaştırma ortamlarında kanıta dayalı uygulamaların kullanımı ön plana çıkmaktadır.

OSB olan bireylerin eğitiminde kanıt temelleri oluşmuş yüksek düzeyde yapılandırılmış geleneksel davranışsal müdahalelerin (örn., ayrık denemelerle öğretim [ADÖ]) etkili olduğu alanyazındaki pek çok araştırmayla kanıtlanmıştır.

Kaynakça

- Acar, Ç. (2014). Özel eğitim. A. Cavkaytar (Ed.), *Aile eğitimi rehberi: Zihinsel engelli çocuklar* (ss. 43-59) içinde. T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://ekutuphane.aile.gov.tr/media/05tgmthq/aile-e%C4%9Fitim-rehberi-zihinsel-engelli-%C3%A7ocuklar.pdf>
- Aldemir, Ö. (2017). Gömülü öğretim. S. Vuran (Ed.), *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi, sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için, öğretmen adayları ve öğretmenler için* (ss. 191-212) içinde. Vize Yayıncılık.
- Allen, K. D., Wallace, D. P., Renes, D., Bowen, S. L., & Burke, R. V. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders. *Education and Treatment of Children, 33*(3), 339-349. <http://www.jstor.org/stable/42900073>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Battaglia, A. A., & Radley, K. C. (2014). Peer-mediated social skills training for children with autism spectrum disorder. *Beyond Behavior, 23*(2), 4-13. <https://doi.org/10.1177/107429561402300202>
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 73*(3), 264-287. <https://doi.org/10.1177/001440290707300301>
- Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi [Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol] (2006). <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Boulware, G.-L., Schwartz, I. S., Sandall, S. R., & McBride, B. J. (2006). Project DATA for toddlers: An inclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 94-105. <https://doi.org/10.1177/02711214060260020401>
- Brookman, L., Boettcher, M., Klein, E., Openden, D., Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2003). Facilitating social interactions in a community summer camp setting for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(4), 249-252. <https://doi.org/10.1177/10983007030050040801>
- Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2003). Friendship formation in inclusive early childhood classrooms: What is the teacher's role? *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 485-501. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.007>
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6), 537-552. <https://doi.org/10.1023/A:1005635326276>
- Collins, B. C., Gast, D. L., Ault, M. J. & Wolery, M. (1991). Small group instruction: Guidelines for teachers of students with moderate to severe handicaps. *Education and Training in Mental Retardation, 26*(1), 18-32. <https://www.jstor.org/stable/23878629>
- Cox, A. W. (2013) *Modeling fact sheet*. The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Crosland, K., & Dunlap, G. (2012). Effective strategies for the inclusion of

- children with autism in general education classrooms. *Behavior Modification*, 36(3), 251-269. <https://doi.org/10.1177/0145445512442682>
- D'Agostino, S., Douglas, S. N., & Horton, E. (2020). Inclusive preschool practitioners' implementation of naturalistic developmental behavioral intervention using telehealth training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 864-880. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04319-z>
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. FPG Child Development Institute.
- DiSalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207. <https://doi.org/10.1177/10883576020170040201>
- Grisham-Brown, J., Hemmeter, M. L., & Pretti-Frontczak, K. (2005). *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Paul Brooks Pub.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2022). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Pearson.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms: A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784. <https://doi.org/10.1177/0145445501255006>
- Kauffman, J. M., Bantz, J., & McCullough, J. (2002). Separate and better: A special public-school class for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 10(3), 149-170. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1003_1
- Koegel, R., L., Kim, S., Koegel, L., & Schwartzman, B. (2013). Improving socialization for high school students with ASD by using their preferred interests. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2121-2134. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1765-3>
- Koegel, R. L., Tran, Q. H., Mossman, A., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism: Communication, social, and academic development*. Brookes.
- Koegel, R. L., Werner, G. A., Vismara, L. A., & Koegel, L. K. (2005). The effectiveness of contextually supported play date interactions between children with autism and typically developing peers. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(2), 93-102. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.2.93>
- Koegel, R. L., Vernon, T. W., & Koegel, L. K. (2009). Improving social initiations in young children with autism using reinforcers with embedded social interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(9), 1240-1251. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0732-5>
- Lee, A. M., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 2-13. <https://doi.org/10.1177/10883576070220010101>
- Ledford, J. R., Lane, J. D., Elam, K. L., & Wolery, M. (2012). Using response-prompting procedures during small-group direct instruction: Outcomes and procedural variations. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 413-434. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.5.413>

- Mayer, G. R., Sulzer-Azaroff, B., & Wallace, M. (2014). *Behavior analysis for lasting change*. Sloan Education.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., & Daly, T. (2000). The Walden early childhood programs. In J. S. Handleman & S. L. Harris (Eds.), *Preschool education programs for children with autism* (2nd ed., pp. 157-190). Pro-Ed.
- Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/1089>
- Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenen-okuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Noonan, M. J., & McCormick, L. (2006). Young children with disabilities in natural environments: Methods & procedures. Paul Brooks Pub.
- Odom, S. L. (2013). *Structured play groups (SPG) fact sheet*. The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425-436. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0825-1>
- Platos, M., & Wojaczek, K. (2018). Broadening the scope of peer-mediated intervention for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(747-750). <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3429-1>
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Paul Brooks Pub.
- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 471-492. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.319665>
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement*. The Guilford Press.
- Scheibel, G., Zaeske, L. M., Malone, E. J., & Zimmerman, K. N. (2024). A meta-analysis of self-management interventions for students with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 110, 102294. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102294>
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(3), 313-327. <https://doi.org/10.1901/jaba.2001.34-313>
- Schwartz, I. S., & Sandall, S. R. (2010). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism) for children with autism spectrum disorders: An inclusive school-based approach to early education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(1), 26-37. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Schwartz, I. S., Sandall, S. R., McBride, B. J., & Boulware, G. L. (2004). Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): An inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 156-168. <https://doi.org/10.1177/02711214040240030301>

- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007%2Fs10803-015-2407-8>
- Shaeffer, S. (2019). Inclusive education: A prerequisite for equity and social justice. *Asia Pacific Education Review, 20*, 181-192. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09598-w>
- Shepley, C., Lane, J. D., Grisham-Brown, J., Spriggs, A. D., & Winstead, O. (2018). Effects of a training package to increase teachers' fidelity of naturalistic instructional procedures in inclusive preschool classrooms. *Teacher Education and Special Education, 41*(4), 321-339. <https://doi.org/10.1177/0888406417727043>
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69-97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Stahmer, A. C., & Ingersoll, B. (2004). Inclusive programming for toddlers with autism spectrum disorders: Outcomes from the Children's Toddler School. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(2), 67-82. <https://doi.org/10.1177/10983007040060020201>
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., & Hall, L. J. (2020a). Implementing NDBI in schools. In Y. Bruinsma, M. Minjarez, L. Schreibman, & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (1st ed., pp. 347-359). Brookes.
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., & Schreibman, L. (2012). What works for you? Using teacher feedback to inform adaptations of pivotal response training for classroom use. *Autism Research and Treatment, 2012*, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2012/709861>
- Stahmer, A. C., Suhrheinrich, J., Reed, S., Bolduc, C., & Schreibman, L. (2010). Using a train-the-trainer model to teach community-based providers to implement pivotal response training. *Autism, 15*(2), 93-114. <https://doi.org/10.1177/1362361310386505>
- Stahmer, A. C., Wong, C., Segall, M. J., & Reinehr, J. (2020b). Fostering inclusion with peers and in the community. In Y. Bruinsma, M. Minjarez, L. Schreibman, & A. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (1st ed., pp. 99-116). Brookes.
- Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 31*(3), 133-154. <https://doi.org/10.1177/0271121411408740>
- Tohum Otizm Portalı. (2024). *Eğitim ortamları*. <https://tohumotizm.org.tr/otizm/onemli-bilgiler/egitim-ortamlari/>
- Wang, S.-Y., Cui, Y., & Parrila, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video-modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 562-569. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.023>
- Wolery, M., Ault, M. J., Doyle, P. M., Gast, D. L. & Griffen, A. K. (1992). Choral and individual responding during

- small group instruction: Identification of interactional effects. *Education and Treatment of Children*, 15(4), 289-309. <https://www.jstor.org/stable/42899278>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Fettig, A., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Vincent, L. B., Asmus, J. M., Lyons, G. L., Born, T., Leamon, M., DenBleyker, E., & McIntire, H. (2023). Evaluating the effectiveness of a reverse inclusion social skills intervention for children on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(8), 2647-2662. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05513-2>
- Yılmaz-Atman, B. (2022). Kapsayıcı eğitim. H. Bakkaloğlu, S. Çelik, & G. Tomris (Ed.), *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* içinde. (ss. 589-615). Vize Akademik Yayıncılık.
- Zhang, J., & Wheeler, J. J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(1), 62-77. <https://www.jstor.org/stable/23880031>

BÖLÜM 19

Doğal Gelişimsel Müdahalelerde Aile Katılımı

*Doç. Dr. Yusuf AKEMOĞLU**

* Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, yusufakemoglu@gmail.com,
ORCID: 0000-0001-6957-0085

İçindekiler

Özet

Giriş

Ebeveyn Aracılı Müdahaleler ve Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahaleler

Ebeveyn Eğitimi

Dolaylı Öğretim Stratejileri

Doğrudan Öğretim Stratejileri

Grup ve Bireysel Ebeveyn Eğitim Modelleri

Ebeveyn Koçluğu

Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahalelerde Ebeveyn Koçluğunun Temel Bileşenleri

Uygulama Kılavuzu

Hatırlatıcı Değerlendirme

Ebeveyne Model Olma

Ebeveynin Uygulaması ve Geribildirim Sunma

Yansıtıcı Tartışma

İnternet-tabanlı Uzaktan Ebeveyn Aracılı Müdahale Yöntemleri

Ekran Paylaşımı ile Video Konferans

Eşzamanlı Çevrimiçi Oturumlarda Geri Bildirim Sağlama

İnternet-tabanlı Uzaktan Ebeveyn Aracılı Müdahale Yöntemlerinde Yaşanan Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Sonuç ve Çıkarımlar

Kaynakça

Özet

Aile üyeleri ve özellikle ebeveynler, çocuklarının bakımında, eğitiminde ve sosyal dünyasında merkezi bir rol oynar. Ebeveynler çocuklarının gelişimi, sahip olduğu özellikler, hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler hakkında en doğru bilgilere sahiptir. Özellikle küçük yaşlardaki çocukların yaşamları aileleriyle çok iç içe olduğundan, çocuklara yönelik programlar ve hizmetler aileyi bir bütün olarak ele almalıdır. Çocukların bu hizmetlerden en üst düzeyde faydalanması için ebeveynlerin de müdahale sürecine dahil edilmesi, onları da kapsayan hedef kazanımların belirlenmesi, ölçülmesi ve kanıt temelli uygulamaların kullanılması gerekmektedir. Araştırmalar ve klinik uygulamalar, gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitiminde ebeveynleri dikkate almanın ve onları müdahaleye dahil etmenin önemini desteklemektedir. Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerinde, ebeveynler çocuklarına müdahale sunmada temel araçlar olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle uzmanlar DGDM modellerine dayalı programları planlarken ebeveynlerin ve çocukların ihtiyaçlarını, endişelerini, sahip oldukları kaynaklarını, önceliklerini ve hedeflerini dikkate alarak hizmetlerini sunmalıdırlar.

Giriş

Gelişimsel yetersizliği (GY) olan çocuk büyütme, genellikle yetersizliği olmayan bir çocuk yetiştirmekten daha zordur. Bu nedenle çocukları GY olan ebeveynler sıklıkla çocuklarının yetersizliği, çocuğu için uygun eğitim hizmetlerini seçme, kaynak ve desteklere ulaşmakla ilgili bilgiye ihtiyaç duyarlar (Turnbull & Turnbull, 2001). Bu çerçevede Doğal Gelişimsel Davranışsal Müdahale (DGDM) modellerine dahil olan çocukların ve ebeveynlerin gereksinimleri farklılık gösterebilir. Örneğin ebeveynlerin; (a) sunulacak hizmetlerin zamanını, ortamını ve müdahalenin sunulmuş şeklini seçme, (b) çok disiplinli bir ekibin üyesi olarak çocuklarının gereksinimlerine karar verme ve (c) sahip oldukları haklar ile ilgili bilgi ve desteğe gereksinimi olabilir (Acar & Akamoglu, 2014). Bu gereksinimlere yanıt vermek, ailelerle çalışan uygulamacıların (örn., özel eğitim öğretmeni, davranış terapisti, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, ergoterapist vb.) temel görevlerinden biridir. Ebeveynlerin gereksinimlerini, ilgi alanlarını, endişelerini, sahip oldukları bilgi, beceri ve kaynakları belirlemek, uygulamacılar ve ebeveynler arasında ortak bir anlayış oluşturmaya yardımcı olabilir (Çattık vd., 2020; Edwards, 2020). Bu bağlamda uygulamacıların rolü ebeveynlerle iş birliği içinde çalışmak, onlara gerekli destek ve kaynakları sağlamaya yardımcı olmak ve ebeveynlerin sahip oldukları mevcut yeterlilikleri ve güçlü yanları üzerine odaklanmaktır. Ebeveynlerin ilgi ve gereksinimlerini dikkate alarak onlarla iş birliğinin kurulması, uygulamacıların DGDM’de hedefleyecekleri beceri ve uygulamaları belirlemeye de yardımcı olur (Dunst, 2007; Odom & Wolery, 2003).

Ebeveynlerin tüm DGDM süreçlerine katılımı oldukça önemlidir. Şöyle ki DGDM’nin temel bir varsayımı, ev ortamının (ihmal, istismar veya ciddi yok-

Kaynakça

- Acar, S., & Akamoglu, Y. (2014). Practices for parent participation in early intervention/early childhood special education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6, 80-101. <https://www.int-jecse.net/abstract.php?id=87>
- Akamoglu, Y., & Dinnebeil, L. (2017). Coaching parents to use naturalistic language and communication interventions. *Young Exceptional Children*, 20(1), 41-50. <https://doi.org/10.1177/1096250615598815>
- Akamoglu, Y., & Meadan, H. (2018). Parent-implemented language and communication interventions for children with developmental delays and disabilities: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 5(3), 294-309. <https://doi.org/10.1177%2F1096250615598815>
- Akamoglu, Y., Meadan, H., Pearson, J. N., & Cummings, K. (2018). Getting connected: Speech and language pathologists' perceptions of building rapport via telepractice. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(4), 569-585. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9603-3>
- Akemoğlu, Y. (2022). Aile H. Bakkaloğlu, G. Tomris, & S. Çelik (Ed.), *Araştırmadan Uygulamaya Erken Çocukluk Özel Eğitimi El Kitabı* içinde (ss. 535-555). Vize Akademik.
- Akemoğlu, Y. (2021). The effectiveness of an online shared interactive book reading intervention to support communication skills of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Studies*, 5(2), 552-566. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202152378>
- Akamoglu, Y., Muharib, R., & Meadan, H. (2020). A systematic and quality review of parent-implemented language and communication interventions conducted via telepractice. *Journal of Behavioral Education*, 29, 282-316. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09356-3>
- Akemoğlu, Y., Laroue, D., Kudese, C., Stahlman, M. (2022). A module-based telepractice intervention for parents of children with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 5177-5190. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05549-4>
- Bruinsma, Y., Minjarez, M., Schreibman, L., & Stahmer, A. (2020). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*. Paul H. Brookes.
- Orum-Çattık, E., Yetkin, A. İ., & Diken, İ. H. (2019). Erken çocukluk dönemi otizm spektrum bozukluğunda aile merkezli müdahaleler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 589610. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.543446>
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Horner, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). Guilford Press.
- Dunst, C. J., & Espe-Sherwindt, M. (2016). Family-centered practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 37-56). Springer International Publishing.
- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, D. W. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices? *European Journal of Educational Research*, 8(2), 515-526. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.513>

- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family systems intervention practices. *Journal of Family Social Work, 12*(2), 119-143. <https://doi.org/10.1080/10522150802713322>
- Edwards, N. M. (2020). Are we maximizing the role of caregivers' support networks in early intervention? *Journal of Early Intervention, 42*(3), 203-223. <https://doi.org/10.1177/1053815119873087>
- Friedman, M., Woods, J., & Salisbury, C. (2012). Caregiver coaching strategies for early intervention providers: Moving toward operational definitions. *Infants & Young Children, 25*(1), 62-82. <http://dx.doi.org/10.1097/IYC.0b013e31823d8f12>
- Gerow, S., Hagan-Burke, S., Rispoli, M., Gregori, E., Mason, R., & Ninci, J. (2018). A systematic review of parent-implemented functional communication training for children with ASD. *Behavior modification, 42*(3), 335-363. <https://doi.org/10.1177/0145445517740872>
- Greenspan, S. I., Wieder, S., & Simons, R. (1998). *The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth*. Addison-Wesley/Addison Wesley Longman.
- Hinton, V., Akemoğlu, Y., Tomeny, K., & McWilliam, R. A. (2023). Supporting families from a distance: Implementing routines-based home visits via telepractice. *Early Childhood Education Journal, 1*-8. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01464-0>
- Ingersoll, B., & Wainer, A. (2013). Initial efficacy of Project ImPACT: A parent mediated social communication intervention for young children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(12), 2943-2952. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1840-9>
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 56*(1), 295-309. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0231](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0231)
- Karaaslan, O., Diken, I., & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent-mediated developmental intervention programme in Turkey: A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education, 58*(4), 359-372. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.626611>
- Kasari, C., Gulsrud, A. C., Wong, C., Kwon, S., & Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(9), 1045-1056. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0955-5>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A., & Robinson, P. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Lovaas, O. I., Koegel, R., Simmons, J. Q., & Long, J. S. (1973). Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*(1), 131-165. <https://doi.org/10.1901/jaba.1973.6-131>
- Mahoney, G. (2009). Relationship focused intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education, 1*(1), 79-94. <https://doi.org/10.20489/intjces.107978>
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education, 23*(2),

- 74-86. <https://doi.org/10.1177/02711214030230020301>
- Manolson, A. (1992). *It takes two to talk. A parent's guide to helping children communicate*. Hanen Centre.
- McLeod, R., Akemoglu, Y., & Tomeny, K. (2021). Is coaching home visitors an evidence-based professional development approach? A review of the literature. *Infants and Young Children*, 34(2), 95-108. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000186>
- Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early Child Development and Care*, 185, 155-169. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.908866>
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177%2F1053815116630327>
- Minjarez, M. B., Karp, E. A., Stahmer, A. C., & Brookman-Frazee, L. (2020). Empowering parents through parent training and coaching. In Y. Bruinsma, M. B. Minjarez, L. Schreibman, & A. C. Stahmer (Eds.), *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder* (pp. 77-98). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164-173. <https://doi.org/10.1177%2F00224669030370030601>
- Pellecchia, M., Mandell, D. S., Beidas, R. S., Dunst, C. J., Tomczuk, L., Newman, J., Zeigler, L., & Stahmer, A. C. (2023). Parent coaching in early intervention for autism spectrum disorder: A brief report. *Journal of Early Intervention*, 45(2), 185-197. <https://doi.org/10.1177/10538151221095860>
- Rakap, S., & Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review*, 13, 35-51. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.09.001>
- Rogers, S. J., Estes, A., Lord, C., Vismara, L., Winter, J., Fitzpatrick, A., Guo, M., & Dawson, G. (2012). Effects of a brief Early Start Denver model (ESDM)-based parent intervention on toddlers at risk for autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10), 1052-1065. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.08.003>
- Rogers, S. J., Vismara, L., Wagner, A. L., McCormick, C., Young, G., & Ozonoff, S. (2014). Autism treatment in the first year of life: A pilot study of infant start, a parent implemented intervention for symptomatic infants. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(12), 2981-2995. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2202-y>
- Rush, D. D., & Shelden, M. L. (2011). *The early childhood coaching handbook*. Brookes.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., Kasari, C., Ingersoll, B., Kaiser, A. P., Bruinsma, Y., McNerney, E., Wetherby, A., & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411-2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>

- Snodgrass, M. R., Chung, M. Y., Biller, M. F., Appel, K. E., Meadan, H., & Halle, J. W. (2017). Telepractice in speech-language therapy: The use of online technologies for parent training and coaching. *Communication Disorders Quarterly, 38*(4), 242-254. <https://doi.org/10.1177/1525740116680424>
- Stahmer, A., & Pellecchia, M. (2015). Moving towards a more ecologically valid model of parent implemented interventions in autism. *Autism, 19*(3), 259-261. <https://doi.org/10.1177/1362361314566739>
- Swanson, J., Raab, M., & Dunst, C. J. (2011). Strengthening family capacity to provide young children everyday natural learning opportunities. *Journal of Early Childhood Research, 9*(1), 66-80. <https://doi.org/10.1177/1476718X10368588>
- Tomeny, K. R., García-Grau, P., & McWilliam, R. A. (2021). Early interventionists' ratings of family-centered practices in natural environments. *Infants & Young Children, 34*(4), 266-283. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000203>
- Töret, G., Özdemir, S., & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16*(01), 1-28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000217
- Turnbull, A.P., & Turnbull, H.R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Wetherby, A. M., Guthrie, W., Woods, J., Schatschneider, C., Holland, R. D., Mordan, L., & Lord, C. (2014). Parent-implemented social intervention for toddlers with autism: An RCT. *Pediatrics, 134*(6), 1084-1093. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-0757>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*, 1951-1966. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Vismara, L. A., & Rogers, S. J. (2018). Coaching parents of young children with autism. In M. Siller & L. Morgan (Eds.), *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 191-208). Springer.

AİLEDEN OKULA OKULDAN TOPLUMA SÜRDÜRÜLEBİLİR KARAKTER EĞİTİMİ

Dr. Nermin KASAPOĞLU KAYA
Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

AİLEDEN OKULA OKULDAN TOPLUMA SÜRDÜRÜLEBİLİR KARAKTER EĞİTİMİ

Yazarlar: Nermin KASAPOĞLU KAYA - Yavuz ERIŞEN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-98842-6-4

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2024

Baskı:

Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070

İskitler / ANKARA

Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

- *Düşüncelerine dikkat et; SÖZLERİN olur,*
- *Sözlerine dikkat et; EYLEMLERİN olur,*
- *Eylemlerine dikkat et; ALIŞKANLIKLARIN olur,*
- *Alışkanlıklarına dikkat et; KARAKTERİN olur,*
- *Karakterine dikkat et; KADERİN olur*

Mahatma Gandhi

Değerli Okuyucu,

Bu kitap, karakter eğitiminin önemini vurgulamak ve bu alanda bireysel ve toplumsal farkındalık yaratmak amacıyla kaleme alınmıştır. Karakter, bizi başkalarından ayıran ve davranışlarımızın temel belirleyicilerinden olan özelliklerimizin başında gelir. Güçlü bir karaktere sahip olmak başarı ve mutluluğun anahtarıdır. Karakter eğitimi ise, yetişen nesillere temel ahlaki değerleri kazandırma, bu değerlere yönelik duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yürütülen çabaların genel adıdır. Sadece bilgi ve beceri kazandırmanın ötesinde, karakter eğitimi, insanı yücelten değerlerin, ilkelerin ve tutumların gelişimini destekler. Kitap, ailede, okulda ve sonuç olarak toplumda karakter inşasının, sağlam bir gelecek için temel olduğunu ve bu sebeple karakter eğitiminin bireysel bir mesele olmanın ötesinde toplumsal bir sorumluluk olduğunu vurgular.

Bu kitabın temelleri, 2022 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Prof. Dr. Yavuz Erişen danışmanlığında, başlıca yazar Dr. Nermin Kasapoğlu Kaya tarafından tamamlanan 'Amerika Birleşik Devletleri'nde Ugulanmakta Olan Karakter Eğitimi Programlarının İncelenmesi ve Türkiye'de Karakter Eğitimi Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler' isimli doktora tezi sürecinde yapılan araştırmalara dayanmaktadır. Tez, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programlarını inceleyip, uygulamada başarı sağlamış karakter eğitimi programlarından ilham alarak Türkiye'de uygulanabilecek programlar için stratejiler de önermektedir.

Kitapta, yapılan araştırmaların ışığında karakter eğitimi konusunda geniş bir perspektif sunulmaya çalışılmıştır. Karakter eğitiminin tanımı ve tarihçesinden başlayarak, günümüzde sıkça uygulanan karakter eğitimi programlarına yer verilmiş, sosyal-duygusal öğrenme becerileriyle nasıl ilişkilendirildiği, bu iki

önemli kavramın birlikte nasıl güçlendirici bir etki yarattığı ortaya koyulmuştur. İçeriğinde, aileler, öğretmenler, okul yöneticileri, ve toplumun diğer paydaşları için etkili stratejiler sunularak karakter eğitiminin her düzeyde nasıl desteklenebileceği ele alınan bu kitapta, akademik araştırmaların yanı sıra erdem odaklı bir eğitim ortamının nasıl oluşturulabileceğine dair pratik öneriler sunulmaktadır.

Kitapta yer alan stratejiler, karakter eğitiminin günlük aile ve okul yaşantısına nasıl entegre edilebileceğini ve bu sürecin tüm paydaşlar için nasıl daha verimli hale getirilebileceğini göstermektedir. Eğitimciler, öğrencilerinin karakter gelişimini desteklemek için kullanabilecekleri somut örnekler hakkında bilgi sahibi olacaklar; veliler ise çocuklarının okul dışında da bu değerleri nasıl pekiştirebilecekleri konusunda yol gösterici bilgiler edineceklerdir.

Bu kaynak, sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmayıp, gerçek hayattan örnekler ve uygulamalarla zenginleştirilmiştir. Bu sayede, okuyucuların öğrendiklerini pratikte nasıl uygulayabileceklerini ve karşılaştıkları zorlukları nasıl aşabileceklerini anlamaları hedeflenmiştir. Umuyoruz ki bu kitap, karakter eğitimi konusunda toplumsal bir farkındalık yaratır ve herkes için daha iyi bir gelecek inşa edilmesine katkıda bulunur.

Saygılarımızla...

Dr. Nermin KASAPOĞLU KAYA

Prof. Dr. Yavuz ERİŞEN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... iii

BÖLÜM 1:

KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAM VE BİLGİLER	1
Karakter Nedir?	1
Karakter Eğitimi Nedir Neyi Amaçlar?.....	3
Karakter Eğitimi ve Değerler Eğitimi Aynı Şeyler midir?	5
Karakter Eğitiminin Ortaya Çıkışı ve Tarihçesi.....	7
Karakter Eğitime Duyulan İhtiyacın Her Geçen Gün Artması	16
Karakter Eğitimi Nasıl Olmalıdır-Temel Prensipleri Nelerdir?	20

BÖLÜM 2:

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI	25
'Zürafa Kahramanlar' Programı (Giraffe Heroes)	25
'Yaşayan Değerler Eğitimi' Programı (Living Values Education)	26
'Karakter Önemlidir!' Programı (Character Counts!)	26
'Heartwood Ahlak' Programı (Heartwood Ethics)	27
'Dev Beceriler' Programı (Mega Skills).....	27
'Duyarlı Okul Topluluğu' Programı (Caring School Community)	28
'İkinci Basamak' Programı (Second Step).....	29
'Olumlu Eylem' Programı (Positive Action).....	29
Karakter Eğitimi Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi	30
Türkiye'de Karakter Eğitimi Programı Uygulanıyor mu?.....	34

BÖLÜM 3:

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE KARAKTER EĞİTİMİ İLİŞKİSİ	39
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Nedir?	39
Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Karakter Eğitimi.....	42
CASEL Yetkinlik Alanlarının Karakter Özellikleriyle Karşılaştırılması	43
Sosyal-Duygusal Öğrenme Programları.....	45
Çocuklar İçin Etkili Akran ve Öğretmen Becerileri Eğitim Programı (ACCEPTS -A Curriculum for Childrens, Effective Peer & Teacher Skills):.....	49
Başkalarıyla Bağlantı Kurmak Programı (CONNECT):	50
Alternatif Düşünme Stratejilerini Teşvik Etme Programı (PATHS-Promoting Alternative Thinking Strategies)	51
Hazırlık Programı (PREPARE-Preventing Risky Behaviors through Social and Emotional Learning)	52
Beceri Akışı Programı (Skills Streaming).....	52
Dur ve Düşün Programı (Stop and Think Project Achieve-ACHIEVE)	53

BÖLÜM 4:

AİLEDE KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER.....	55
Pozitif Bir Aile Ortamı Sağlamak	57
Çocukları Duygularını İfade Etmeye Cesaretlendirmek	57
Beklentileri Net Bir Şekilde İfade Etmek.....	58
Çocukları Sevgiyle Beslemek.....	59
Çocukların İsteklerine Saygı Göstermek ve Onlara Seçenekler Sunmak	60
Etkili Disiplin Stratejileri Uygulamak	61
Çocuklara Söz Hakkı ve Sorumluluk Vermek.....	65
Şefkat ve Nezaket Duygusunu Yayımak	66
Çocuklarla Nitelikli Zaman Geçirmek	66
Çocuklara Pozitif Düşünmeyi ve Minnettarlık Duygusunu Aşlamak.....	67
Doğru Olanı Yapmaya Motive Etmek İçin Dışsal Ödüller Kullanmamak.....	70
Bir Problemi Çözmek İçin Çocuklarla Birlikte Çalışmak.....	70

BÖLÜM 5:

SINIFTA KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER.....	73
İlgili/Duyarlı Bir Sınıf Topluluğu Oluşturmak	74
Öğrenci Merkezli Ahlaki Disiplin Uygulamak	75
Demokratik Bir Sınıf Ortamı Oluşturmak.....	77
Öğretim Programı Aracılığıyla Karakter Gelişimini Desteklemek.....	78
İşbirlikli Öğrenme Uygulamaları Yapmak	80
Sorumluluk ve İş Ahlakı Bilincini Geliştirmek.....	81
Etik Yansıtma (Öz-Düşünce ve Öz-Değerlendirme) Becerisi Kazandırmak.....	83
Çatışma Çözümü Becerileri Kazandırmak	84
Etkili Öğretmen Dili Kullanmak.....	85
Toplum Hizmeti (Gönüllülük) Uygulamalarına Teşvik Etmek	86

BÖLÜM 6:

OKUL TOPLULUĞUNDA KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER.....	89
Okul İklimi-Kültürü ve Karakter Eğitimi	90
Okullarda Karakter Eğitimi Destekleyecek Stratejiler	93
Karakter Eğitimi Tanımlamak-Hedefleri Belirlemek.....	93
Ahlaki Okul Kültürü Oluşturmak.....	94
Karakter Eğitimi Teşvik Eden Disiplin Politikaları Uygulamak.....	95
Karakter Eğitimi Okulun Tüm Alanlarına Yayımak	96
Olumlu Karakter Özelliklerini Modellemek.....	97
Günlük Ritüeller Oluşturmak.....	98

Öğrencilere Daha Çok Söz Hakkı Vermek.....	98
Karakter Eğitiminde Ebeveynlerle İşbirliği Geliştirmek	100
Karakter Eğitimini Topluma Yayımak.....	102

BÖLÜM 7:

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI VE TÜRKİYE'DE KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER.....	107
Karakter Eğitimi Programlarının Hedefler (Öğrenme Çıktıları) Boyutu	108
Karakter Eğitimi Programlarının İçerik Boyutu	110
Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutu	111
Ölçme-Değerlendirme Boyutu	114
Okullarda Uygulanan Programların Eyalet Bazında Değerlendirilme Süreci	114
Karakter Eğitimi İçin Türkiye'ye Yönelik Öneriler	116
KAYNAKÇA.....	119

BÖLÜM 1

KARAKTER EĞİTİMİNE İLİŞKİN TEMEL KAVRAM VE BİLGİLER

Karakter Nedir?

Kökünü eski Yunanca'ya dayanan karakter kelimesi, kazımak, çizmek, bir yüzey üzerine baskı yapmak, iz bırakmak anlamına gelen “charassein” kelimesinden türetilmiştir ve bir şeyi diğerlerinden ayırt eden özelliğe vurgu yapmaktadır. Karakter kavramıyla ilgili birçok tanım ve açıklama bulunmaktadır.

Türk Dil Kurumu'na göre karakter, “ayırt edici nitelik”, “bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye” anlamlarına gelir (TDK, 2023).

Yılmaz (2021) tarafından aktarılan tanımlara göre; karakter, bireyleri ahlaki amaçlar edinmeleri ve bunları etik bir yolla gerçekleştirmeleri için güdüleyen güçtür (Davidson vd., 2008). Kimlik edinimi süresince şekillenen; duygular, düşünceler, eylemler ve bir hayat biçimini tanımlayan etik alışkanlıklarla ortaya çıkan karakter (Maccarini, 2016), bir kişinin birey olarak zihinsel, sosyal, duygusal ve etik açıdan olumlu gelişiminin farkında olmasıdır (Battistich, 2008). Daha geniş bir yaklaşımda ise karakter, yaşam içinde karşılaşılan çeşitli olaylar karşısında kendini tutarlı ve güçlü bir biçimde gösteren, birbirine bağlı ve eş zamanlı gelişen birçok psikolojik ve davranışsal bileşeni içeren çok yönlü bir olgu olarak tanımlanmaktadır (Vessels ve Huitt, 2005). Karakter kavramı farklı bilim alanlarında farklı şekillerde ele alınmıştır. Sosyolojik bir kavram olarak karakter insanın toplumsal yaşama katkı sağlayabilmek ve yine toplumsal yaşama tutunabilmek için geliştirdiği bilinçli tutum ve davranışları ifade etmektedir (Karatay, 2011). Felsefi açıdan karakter, eğitim yoluyla kazanılan entelektüel erdemlerin akliselime göre kullanılmasını sağlayan cesaret, ölçülülük, cömertlik, alicenaplık, yüce gönüllülük ve dostluk gibi ahlaki erdemlerin oluşturduğu bir yapıdır

(Cevizci, 2014). Psikolojik açıdan ise karakter, sosyal ve bireysel sorumluluklar alabilme, etik olarak kabul görebilecek davranışlarda bulunma ve öz yönetimli olma gibi ahlaki açıdan istendik davranışlarda bulunma becerisi ve ihtimalini etkileyen psikolojik özelliklerin bir bütünüdür (Berkowitz ve Bier, 2005).

Karakter, bir kişinin kendine özgü kişilik özelliklerini, değerlerini, davranışlarını ve eylemlerini tanımlayan bir kavramdır. Bir bireyin karakteri; etik değerleri, tutumları, davranışları, sorumluluk anlayışı ve ilişkilerdeki tutumu gibi çeşitli bileşenlerden oluşur. Karakter, kişinin hem iç dünyasının hem de dış dünyasının bir yansıması olup, kimliğini şekillendirir. Ahlaki olgunluk olarak da nitelendirilebilir. Ahlaki olgunluk, bireyin duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarında olgun ve yetkin olma durumudur. Bu olgunluk, bireyin her türlü ahlaki sapmayı vicdanında hemen fark edebilme yeteneğiyle mükemmellik düzeyine ulaşmasıdır. Ahlaki olgunluğa sahip bir bireyin güvenilir, sorumlu, saygılı, adil, kendini kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş bir insan ve yasalara ve kurallara uyan bir vatandaş olması beklenir (Lickona, 1993).

Karakter, kişiyi başkalarından ayırt eden kendine has davranışlarının bütünüdür. Bir bireyin karakteri, kişisel özelliklerin ve içinde bulunduğu çevrenin değer yargılarının birleşiminden oluşur. Karakter gelişimi, anlamlı ve tutarlı deneyimlerle şekillenir. Bu deneyimler, bireyin doğru kararlar alabilmesi ve değişen çevresine uyum sağlayabilmesi için gerekli becerileri edinmesine yardımcı olur (Yağmurlu vd., 2005; Neal vd., 2007).

Karakter, yaşam boyu şekillenen ve gelişen bir özelliktir. Deneyimler, eğitim, kültürel etkiler ve diğer çevresel faktörler, bir kişinin karakterini şekillendirir ve geliştirir. Dolayısıyla, karakter, bir kişinin kimliğinin önemli bir bileşenidir ve onun toplum içindeki rolünü ve ilişkilerini belirler. Karakter, insanların çok yönlü özelliklerini tanımaya yarayan davranışların bütünüdür. Karakter doğuştan kazanılmaz, ancak insanın çevresine ve topluma karşı davranışlarını belirler. Karakter, toplumda olumlu veya olumsuz davranışları içerir. Olumlu karakter özellikleri arasında etkili iletişim kurabilmek, haksızlık karşısında kendinden ödün vermemek, iyiyi düşünmek ve iyiyi yapmak, sorumluluk, dürüstlük, topluma bağlılık gibi tutumlar bulunur.

Karakterin bilişsel boyutu, ahlaki boyutun farkında olma, ahlaki değerleri ve somut olaylar karşısında ne yapılması gerektiğini bilme, ahlaki bir bakış açısı geliştirme, ahlaki muhakeme yapma, düşünerek karar alma ve ahlaki olarak kendini bilme şeklinde sıralanır (Lickona, 1993). Karakterin duyuşsal boyutu, bireyin duygusal zeka, empati, değerler, tutumlar ve duygusal tepkiler gibi içsel özelliklerini içerir. Bu boyut, kişinin duygusal denge, sağduyu ve diğer insanlarla ilişki kurma yeteneğini yansıtır. Karakterin davranışsal boyutu ise, bireyin eylemleri, tutumları, alışkanlıkları, sorumluluklarına uygun davranma ve

etik değerlere bağlı kalma gibi dışsal özelliklerini içerir. Kişinin toplumda nasıl hareket ettiğini, diğer insanlarla etkileşimini ve sorumluluklarını nasıl yerine getirdiğini yansıtır. Karakter, bu boyutlarıyla birlikte bireyin kimliğini ve kişilik özelliklerini şekillendirir.

Karakter Eğitimi Nedir Neyi Amaçlar?

Karakter eğitimi, bireylerin karakterlerini geliştirmek ve pozitif değerleri benimsemelerine yardımcı olmak amacıyla tasarlanmış bir eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, evrensel değerlere odaklanarak iyi karakterin modellemesini ve öğretimini içerir. Gençlere vatanseverlik, sorumluluk, dürüstlük, saygı, hoşgörü, kendine ve başkalarına saygı gibi temel karakter özelliklerini bilinçli bir şekilde aşılamayı amaçlar. Bu bağlamda karakter eğitimi, gençlerin sorumluluklarını üstlenmelerini ve makul seçimler yapabilmelerini sağlayarak, bilgi, beceri ve yeteneklerinin gelişimine odaklanır.

Karakter eğitimi programları genellikle okullarda uygulanmakla birlikte aynı zamanda ailelerde, toplumda ve diğer kurumlarda da uygulanabilir. Bu programlar, öğrencilere yaşamları boyunca karşılaşabilecekleri zorluklarla başa çıkmaları için güçlü bir karakter geliştirmelerine yardımcı olur. Ayrıca, toplumda daha iyi birer vatandaş olmalarını teşvik eder ve pozitif bir etki yaratmalarına olanak sağlar (Kaya ve Erişen, 2020).

Karakter eğitimi, aslında okulların varoluşundan bu yana var olan bir kavramdır. Çocukların ve yetişkinlerin olumlu karakter gelişimini desteklemeyi amaçlayan geniş kapsamlı bir terimdir. Karakter eğitimi, sadece bir ek olarak değil, okul hayatının her aşamasında temel özellikleri destekleyen ve okul kültürüne tamamen entegre olan kapsamlı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, karakter eğitimi; olumlu okul kültürü, ahlaki muhakeme ve bilişsel gelişim, adil topluluklar, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri, erdem eğitimi, yaşam becerileri, vatandaşlık, sosyal sorumluluk, uyuşturucu madde kullanımını önleme, şiddet önleme, çatışma çözme gibi alanları kapsayan geniş bir kavram olarak tanımlar. Bu eğitimler, çocukların olumlu, ahlaki, sosyal ve sivil gelişimini teşvik etmeyi amaçlayan genel bir hedefi paylaşır. Aynı zamanda, gençlerin olumlu bir gençlik deneyimi yaşamalarını sağlar ve onları toplumda aktif ve sorumlu bir şekilde yer almaya teşvik eder. Bu yaklaşımların birleşimi, gençlerin bireysel ve toplumsal olarak gelişmelerine katkıda bulunurken, onları gelecekteki liderlik rollerine hazırlar (Hersch, 2015).

Karakter eğitimi, gençlere etik ve erdemli bireyler olmaları için gerekli araçları sağlamayı amaçlar. Bu eğitim, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve davranışsal açıdan iyi alışkanlıklar kazanmalarını, ahlaki sorumluluk sahibi ve özgüvenli bireyler olmalarına yardımcı olur. Temel hedefi, anlayışlı, ahlaki değerlere sa-

BÖLÜM 2

KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI

Birçoğu Amerika kökenli, pek çok ülkede uygulanmakta olan çok sayıda karakter eğitimi programı bulunmaktadır ve bu programlar geniş bir yöntem yelpazesi sunarak karakter eğitimi hedeflerine ulaşmayı amaçlar. Programlar, okullara farklı derecelerde destek sağlayarak öğrencilerin karakter gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu programlar arasında zorbalığı önleme, çatışma çözme, genel karakter geliştirme, liderlik geliştirme ve topluluk hizmeti odaklı programlar yer almaktadır. Okullar, ihtiyaçlarına ve hedef kitlelerine en uygun programları seçerek uygulamak konusunda rehberlik alabilirler. Bu programlardan bazıları aşağıda sunulmuştur (Social and Character Development Research Consortium, 2010):

‘Zürafa Kahramanlar’ Programı (Giraffe Heroes)

Zürafa Kahramanlar, ana sınıfından on ikinci sınıfa kadar olan dönemi kapsayan, 1982 yılında ABD’de, John Graham tarafından geliştirilmiş bir karakter eğitimi programıdır. Program, sıradan insanların olağanüstü çabalarını vurgulayarak ve öne çıkararak toplumda olumlu değişiklik yapma potansiyeline sahip herkesi cesaretlendirmeyi amaçlar. Zürafa Kahramanlar Programı, “sorunları görmezden gelerek deve kuşu gibi olmayı reddeden, sorunların farkında olup onları çözmek için çalışan kişilerin hikayelerini paylaşarak ilham vermek” üzerine odaklanmış bir karakter eğitimi ve liderlik geliştirme programıdır. Program, cesareti, merhameti ve bilinçli vatandaşlığı teşvik eden hikâye merkezli bir eğitim programı sunar. Programın temel ögesi olan “Zürafa Kahramanlar”, boyunlarını dışarı çıkarma cesaretine sahip risk alıcıları temsil eder. Bu kahramanların hikayeleri, diğerlerini cesaretlendirerek toplumsal sorunlara çözüm getirme potansiyeli taşır. Program, öğrencilere öğretmenler tarafından sunulan gerçek hayat kahramanları hakkında sekiz yüz elli hikâyeyi içeren öğretim rehberi

sunar. Öğrencilerden, gerçek hayatta okullarında, ailelerinde veya toplumda ‘kahraman’ olarak gördükleri kişileri tanıtmaları ve onlara göre bu kişileri ‘kahraman’ yapan hikayelerini paylaşmaları istenir. Programın ileriki aşamasında öğrenciler, toplumsal sorunlardan birini seçer, tanımlar ve bu soruna çözüm olacak bir hizmet projesi hazırlarlar (Graham, 1999).

‘Yaşayan Değerler Eğitimi’ Programı (Living Values Education)

‘Yaşayan Değerler Eğitimi’ Programı, dünya genelinde eğitimcilere yönelik profesyonel gelişim atölyeleri ve eğitim programı kaynakları sağlayan Uluslararası Yaşayan Değerler Eğitimi Derneği (ALIVE) tarafından yürütülmektedir. Bu küresel topluluk, ‘Yaşayan Değerler Eğitimi’ adlı program aracılığıyla bireyin fiziksel, zihinsel, duygusal ve ruhsal gelişimini desteklemeyi, değerlere dayalı eğitim ve ahlaki gelişimi öğretmeyi amaçlar. Bu program, 1996 yılında başlatılmış ve UNESCO tarafından desteklenmiştir. Öğrencilere empati, sorumluluk, dürüstlük, saygı gibi temel değerleri öğretmeyi hedefler, değerlere dayalı öğrenme topluluklarının oluşturulmasını teşvik eder, eğitimi anlam ve amaç arayışıyla ilişkilendirir ve eğitimin evde, okulda ve toplumda eğitime dahil olan herkesin değerini ve bütünlüğünü vurgular.

Program ayrıca, sevgi, barış, saygı, hoşgörü, sorumluluk, iş birliği, mutluluk, dürüstlük, alçakgönüllülük, sadelik, özgürlük ve birlik gibi değerlerin öne çıktığı bir dünya vizyonunu benimser. Program, kaliteli değerler eğitimini desteklerken, eğitimi insanlığın gelişimine hizmet eden amaçlı bir faaliyet olarak görmekte ve bireyin genel gelişimini ve küresel düzeyde pozitif değerler kültürünü desteklemekte ve dünya genelinde birçok okul ve eğitim kurumunda uygulanmaktadır.

Program, öğretmenler ve eğitimciler için kapsamlı materyaller ve kaynaklar sunar. Bu materyaller, çeşitli aktiviteler, hikayeler, oyunlar ve tartışma konuları içerir. Program ayrıca, dünya genelinde profesyonel gelişim atölyeleri düzenler. Bu atölyeler, eğitimcilerin değerlere dayalı eğitimi nasıl etkili bir şekilde uygulayabileceklerini öğretir (ALIVE, 1996).

‘Karakter Önemlidir!’ Programı (Character Counts!)

4-19 yaş arasındaki öğrencilere yönelik ahlak ve karakter gelişimine odaklanan bir karakter eğitimi programı olan ‘Karakter Önemlidir!’ programı, 1992 yılında Josephson Enstitüsü tarafından oluşturulmuş ve uygulanmaya başlanmıştır. Program, “Six Pillars of Character (Karakterin Altı Temeli)” olarak bilinen güvenilirlik, saygı, sorumluluk, adalet, duyarlılık ve vatandaşlık olmak üzere altı temel karakter özelliğine odaklanır. Bu altı temel karakter özelliği, öğrencilere ahlaki değerlerin önemini öğretmeyi ve olumlu bir karakter geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Program genellikle okullarda ve topluluk merkezlerinde

BÖLÜM 3

SOSYAL DUYGUSAL ÖĞRENME BECERİLERİ VE KARAKTER EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

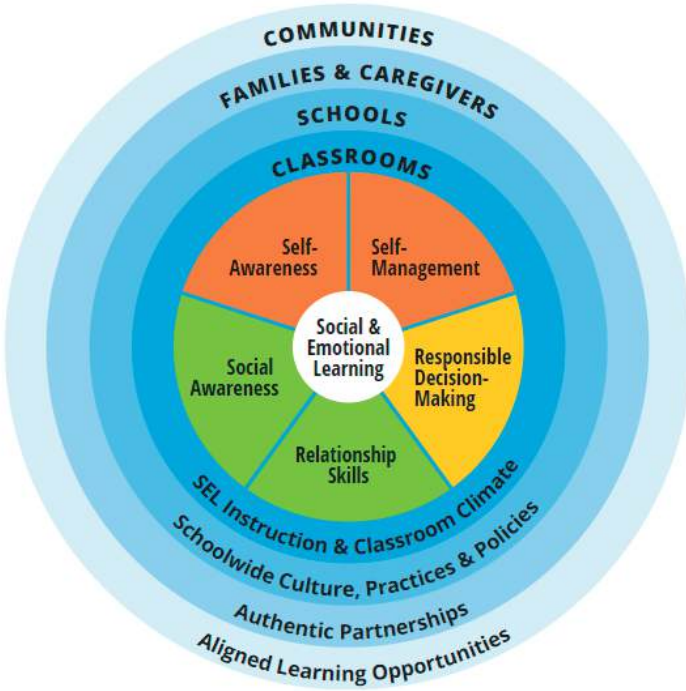
Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri Nedir?

Sosyal ve duygusal öğrenme, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini okulda, işte ve hayatta başarılı olmalarını sağlayacak şekilde yönlendirmelerine yardımcı olan bir dizi sosyal, duygusal ve ilgili becerileri, tutumları, davranışları ve değerleri öğrenip uyguladıkları süreci ifade eder (Ramirez vd., 2021). Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) kavramı, Akademik Sosyal Duygusal Öğrenme İşbirliği (CASEL) kuruluşuyla 1994 yılında ilk kez eğitim alanında tanıtılmıştır. CASEL, eğitimcilerden araştırmacılara, eğitim politikacılarından toplum liderlerine, çocuk hakları savunucularına kadar pek çok paydaşın bir araya geldiği, çok disiplinli bir ağı içeren kapsamlı bir eğitimsel ve toplumsal dönüşüm hareketini temsil eder. Bu nedenle, CASEL'in sosyal-duygusal öğrenme kavramının yayılmasında önemli bir rol oynaması ve dünya genelinde çeşitli eğitim kurumları tarafından tanınması dikkate değerdir.

CASEL'e (2024) göre, sosyal ve duygusal öğrenme, eğitimin ve insan gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır. SDÖ, tüm gençlerin ve yetişkinlerin sağlıklı kimlikler geliştirmek, duyguları yönetmek ve kişisel ve kolektif hedeflere ulaşmak, başkaları için empati hissetmek ve göstermek, destekleyici ilişkiler kurmak ve sürdürmek, sorumlu ve özenli kararlar almak için bilgi, beceri ve tutumları edindikleri ve uyguladıkları bir süreçtir. SDÖ, güvene dayalı ve işbirliğine dayalı ilişkiler, titiz ve anlamlı öğretim programı ve sürekli değerlendirme içeren öğrenme ortamları ve deneyimleri oluşturmak için otantik okul-aile-toplum ortaklıkları yoluyla eğitimde eşitliği ve mükemmelliği geliştirmeyi amaçlar. SDÖ, duyguların tanınması ve yönetilmesi, olumlu hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere ulaşılması, empati kurma ve gösterme, olumlu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi, ve sorumlu kararlar alma sürecidir. Öz farkındalık, öz-yönetim, so-

rumlu karar verme, ilişki becerileri ve sosyal farkındalık gibi temel yeterlilikler etrafındaki becerilerin öğretilmesi, sosyal duygusal öğrenmenin merkezinde yer alır. Bu beceriler, okul ve yaşam başarısı için hayati öneme sahiptir. Bu becerilere sahip olmayanların başarı şansı daha düşüktür ve uzun vadede çeşitli olumsuz davranışlarla ilişkilendirilmiştir. Bu nedenle, okulların neredeyse tüm çocuklara erişim sağladığı ve eğitim vermesi beklenen ideal ortamlar olduğu için bu becerilerin geliştirilmesi özellikle önemlidir.

Yukarıda da bahsedilen CASEL yetkinlik alanları ve tanımları aşağıdaki gibidir (CASEL, 2024):



- *Öz-farkındalık (Self-Awareness)*: Kişinin duygu ve düşüncelerinin ve bunların davranışı üzerindeki etkisinin farkında olmasıdır. Bu, kişinin güçlü yönlerini ve sınırlarını doğru bir şekilde değerlendirmesini ve sağlam temellere dayanan bir güven ve iyimserlik duygusuna sahip olmasını içerir.
- *Öz-yönetim (Self-Management)*: Kişinin farklı durumlarda duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenlemesidir. Bu, stresi yönetmeyi, dürtüleri kontrol etmeyi, kendini motive etmeyi, kişisel ve akademik hedefler belirlemeyi ve bunlara yönelik çalışmayı içerir.
- *Sosyal Farkındalık (Social Awareness)*: Farklı geçmişlerden ve kültürlerden gelen başkalarıyla empati kurması ve onlara yönelik bakış açısı

geliştirmesidir. Ayrıca, ahlaki normları anlaması, aile, okul ve topluluk kaynaklarını ve desteklerini tanımasıdır.

- *İlişki Kurma Becerileri (Relationship Skills)*: Çeşitli bireyler ve gruplarla sağlıklı ve ödüllendirici ilişkiler kurması ve sürdürmesidir. Bu, açıkça iletişim kurmayı, aktif bir şekilde dinlemeyi, iş birliği yapmayı, olumsuz sosyal baskıya direnmeyi, çatışmayı yapıcı bir şekilde müzakere etmeyi ve gerektiğinde yardım aramayı ve yardım sunmayı içerir.
- *Sorumlu Karar Verme (Responsible Decision Making)*: Kişinin, etik standartların, güvenlik endişelerinin ve sosyal normların dikkate alınmasına dayalı olarak kişisel davranış ve sosyal etkileşimler hakkında yapıcı ve saygılı seçimler yapmasıdır. Ayrıca, çeşitli eylemlerin sonuçlarını gerçekçi değerlendirmesi ve kendinin ve başkalarının refahını düşünmesidir.

CASEL 5, beş geniş ve birbiriyle ilişkili yetkinlik alanını ele alır ve her biri için örnekleri vurgular: öz-farkındalık, öz-yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme. CASEL 5, çocukluktan yetişkinliğe kadar çeşitli gelişim aşamalarında ve farklı kültürel bağlamlarda öğretilebilir ve uygulanabilir. Birçok okul bölgesi, eyalet ve ülke CASEL 5'i, öğrencilerin akademik başarı, okul ve sivil katılım, sağlık ve zindelik ve tatmin edici kariyerler için bilmesi ve yapabilmesi gerekenleri ifade eden okul öncesinden liseye kadar öğrenme standartları ve yetkinlikleri oluşturmak için kullanmıştır. SDÖ'ye gelişimsel bir bakış açısı, sosyal ve duygusal yetkinliklerin okul öncesinden yetişkinliğe kadar farklı yaşlarda nasıl ifade edilebileceğini ve geliştirilebileceğini dikkate alır. Öğrencilerin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim düzeyleri ile yaşa uygun görevler ve zorluklar, SDÖ standartlarının, öğretiminin ve değerlendirmesinin tasarımına yön vermelidir. Güçlü sosyal-duygusal gelişim, akademik, duygusal ve sosyal başarıyla ilişkilidir. Bu kavramın temel amacı, çocukların duygusal olarak rahat ve güvende hissettikleri, sosyal etkileşimlerde bulunabildikleri bir sınıf ve okul ortamının yaratılmasıdır. Ayrıca, öğrencilerin sosyal olarak olumlu davranışlar sergileme becerilerini artırarak, hem okulda hem de günlük hayatta olumlu sosyal etkileşimler yaşamalarını sağlamaktır.

Araştırmalar, etkili bir şekilde uygulandığında, yüksek kaliteli, kanıtla dayalı SDÖ programlarının çocukların sosyal, duygusal, davranışsal ve akademik sonuçlarının yanı sıra öğretmen uygulamaları ve okulların kültürü ve iklimi üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir (Raver vd., 2009; Brown vd., 2010; Durlak vd., 2011; Jones vd., 2011; Sheridan vd., 2019; Sklad vd., 2012). Araştırmalar, bu becerilere sahip gençlerin öğrenci, aile üyesi, arkadaş ve çalışan olarak daha mutlu, daha güvenli ve daha yetenekli olduklarını, depresyon, şiddet eğilimi ve madde bağımlılığı gibi zararlı davranışlar sergileme olasılıkları da daha düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar, sosyal-duygusal beceri-

BÖLÜM 4

AİLEDE KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER

Karakter eğitimi, sosyal ve duygusal becerilerin yanı sıra etik ve ahlaki değerlerin, erdemlerin kazandırılmasını içerir. Karakter eğitiminin başarılı olması için karakter gelişimine etki eden tüm paydaşların sürece katkı sağlamasını içeren bir ekip yaklaşımı oldukça önemlidir. Ekip yaklaşımı, okul, aile ve toplumun bir araya gelerek ortak hedefler belirlemesi ve bu hedefler doğrultusunda işbirliği yapması anlamına gelir. Bu süreçte, öğretmenler, aileler, okul yönetimi ve topluluk liderleri/üyeleri gibi farklı paydaşlar bir araya gelerek çocuklar ve gençlerin karakter gelişimini desteklerler. Her bir ekip üyesinin, çocuk ve gençlerin ihtiyaçlarına ve gelişimine katkıda bulunacak önemli bir rolü vardır.

Bu bölüm, ebeveynler için ‘çocukların karakter gelişimi konusunda neler yapılmalıdır?’ sorusuyla, ebeveynlerin çocuklarının karakter gelişimi üzerindeki etkilerini ve gelişimlerine destek için uygulanabilecek stratejileri ele almaktadır.

Aile, bireyin doğuştan üyesi olduğu en küçük gruptur ve birçok davranış ve alışkanlıkların temelini oluşturur. Çocuğun ilk eğitim kurumu ailedir ve anne-baba tarafından verilen eğitim, çocuğun davranışlarını şekillendirir. Aile, karakter oluşumunun ilk ve temel kaynağıdır. Çocuğun topluma uyumunu sağlamak ve ileride karşılaşacağı sosyal çevrelerde kazanacağı değerlerin temelini hazırlamak için önemli bir rol oynar. Aile, toplumsal kuralların benimsenmesi, yaygınlaştırılması ve bir sonraki kuşağa aktarılmasında da önemli bir rol üstlenir. Karakter özelliklerinin birçoğu aile aracılığıyla öğrenilir ve bu öğrenmeler kolayca değiştirilemez. Eğer ailede doğru karakter oluşumu başarısız olursa veya gerçekleşmezse, okul veya diğer kurumların bunu düzeltmesi zorlaşacaktır. Bu başarısızlık çocukların sosyal yaşamlarını da tamamen etkileyecektir. Bu nedenle her aile, toplumların karakterinin çocuklarının ailede doğru karakter özellikleri oluşturmalarına bağlı olduğu bilincinde olmalıdır (Garcia vd., 2019).

Karakter geliştirme süreci, evde başlar ve erdemleri uygulamak için fırsatlar sağlamakla gelişir. Ebeveynlerin çocuklarına koşulsuz bir sevgi göstermesi, onlara karakter gelişiminde rol model olması ve onları akıllıca disipline etmesi, tüm bunları yaparken de çocuklarının hatalar yaparak öğrenme gerçekleştireceklerini unutmamaları gerekir. Aile üyelerinin, özellikle anne ve babanın karakteri, çocuğun karakterini şekillendirir ve çocuğun anne-baba ilişkisine verdiği tepkilere bağlı olarak karakteri gelişir. Ailede karakter eğitiminin amacı, çocukları kendileriyle barışık ve topluma katkıda bulunan bireyler olarak yetiştirmek ve günlük hayatta doğru-yanlış ve iyi-kötü arasında uygun seçimler yapmalarını sağlamaktır. Erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin önemli bir kısmı, çocuğun yakın çevresi ve toplum içindeki etkileşimler ve pratiklerle başlar. Çocuğa yönelik davranışlar, tutumlar ve tavırlar, onun karakterini ve sosyal gelişimini şekillendirir (Katılmış, 2010). Çocuklar, ilk kelimelerini söylemeden veya ilk adımlarını atmadan önce, ebeveynlerinin dokunuşlarına, ses tonlarına ve ruh hallerine tepki verirler. Bu tepkiler, duygular ve ilişkiler hakkında öğrenmenin başlangıcıdır. Daniel Goleman, ailenin önemi vurgulayarak, “Aile hayatı, duygusal öğrenme için ilk okulumuzdur”der. Ailede, kendimiz hakkında nasıl hissedeceğimizi ve başkalarının duygularımıza nasıl tepki vereceğini öğreniriz. Bu öğrenme süreci, ebeveynlerin çocuklarına söyledikleri ve yaptıkları, aynı zamanda birbirlerine nasıl davrandıklarıyla gerçekleşir.

Unutmamak gerekir ki, çocukların okula başlamasıyla ailenin çocuğun davranışlarını şekillendirmesindeki rolü bitmez, çocuğun okula başlaması, ergenlik dönemi ve toplumun bir parçası olduğu süreçlerde de devam eder. Bu nedenle aile, karakter eğitimi için hem güçlü bir hazırlık dönemi sağlar hem de süreci yönlendiren önemli bir faktördür.

Karakter gelişimi için herseyden önce olumlu bir aile kültürü oluşturmak gerekir. Aile hayatı, kendi duygularımızı hissetme ve başkalarının duygularına tepki verme becerilerimizi öğrendiğimiz bir araçtır. Bu öğrenme, ebeveynlerin çocuklarına söyledikleri ve yaptıklarıyla sınırlı değildir; aynı zamanda ebeveynlerin birbirlerine nasıl davrandıklarıyla da şekillenir. Ebeveynler duygusal olarak geliştikçe, çocuklarının duygusal zorluklarla başa çıkmalarına daha etkili bir şekilde yardımcı olabilirler. İyi karakterin oluşumu kendiliğinden gerçekleşmez. Erdemlerin, nezaket ve saygının konuşulduğu, model alındığı ve desteklendiği bir aile kültüründe gelişir. Bu nedenle, olumlu bir aile kültürü, tüm aile bireylerinin katılımıyla olumlu karakter gelişimi ile doğru orantılıdır. Aileyi oluşturan şey, sadece aynı çatı altında yaşamak değil, aynı zamanda ortak bir aile kültürünü paylaşmaktır. Olumlu bir aile kültürü oluşturmak ve karakter gelişimini sağlamak için gereken bazı stratejiler aşağıda başlıklar halinde verilmiş ve açıklanmıştır (Lickona, 2004; Fredericks vd., 2005; Jeynes, 2012; Semke ve Sheridan, 2012; Gorard vd., 2013; Higgins ve Katsipataki, 2015; Pike vd., 2021; Positive Action Team, 2023):

Pozitif Bir Aile Ortamı Sağlamak

Ebeveynlerin tutumları, davranışları ve iletişim tarzları, evdeki atmosferi büyük ölçüde etkiler. Aile kültürü; ilişkiler, günlük yaşam kalıpları ve değerler üzerinde şekillenir. İyilik ve nezaket gibi erdemlerin temel alındığı bir aile kültürü, olumlu karakter gelişimini destekler. Pozitif bir aile ortamı, aile üyelerinin birbirlerine destek olmalarını, birlikte zaman geçirmelerini ve birbirlerine güvenmelerini teşvik eder. Bu da sağlıklı ve mutlu bir aile dinamiği oluşturur.

Pozitif bir aile ortamı, aile üyelerinin birbirlerine destek olması ve birlikte zorluklarla başa çıkmasıyla oluşur. Her aile üyesinin benzersiz özelliklerini kabul etmek ve saygı göstermek, pozitif bir ortamın temelini oluşturur. Kişisel farklılıklara saygı duymak, aile içinde güven ve huzurun sağlanmasına yardımcı olur. Ayrıca, pozitif bir aile ortamı, çocukların duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını karşıladığı, desteklendiği ve sevgi dolu bir ortamda büyümelerine olanak tanır. Bu ortam, aile üyelerinin mutluluğunu ve refahını artırır ve sağlıklı ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunur.

Çocukları Duygularını İfade Etmeye Cesaretlendirmek

Çocuklara duygularını ifade etmeyi öğretmek, onların duygusal zekalarını geliştirmelerine ve sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardımcı olur. Duygularını ifade edebilen çocuklar, içlerinde yaşadıkları duyguları anlamaya ve başkalarıyla iletişim kurmaya daha yatkındır. Bu durum, çocukların kişisel refahlarını artırır ve olumsuz duygularla başa çıkmalarını sağlar. Ayrıca, duyguları ifade etmenin; çatışma çözme, empati kurma ve diğerleriyle işbirliği yapma gibi önemli sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine de katkıda bulunabileceğini unutmamak gerekir.

Çocukların üzgün veya stresli oldukları zamanlarda öğrenmeye daha az açık oldukları bilinmektedir. Okul, ev ödevi gibi günlük streslerle veya ebeveyn boşanması, ekonomik zorluklar, aile içi tartışmalar, sevdiklerinin hastalığı veya ölümü gibi önemli sorunlarla karşılaştıklarında hem duyguları hem de öğrenmeleri etkilenebilmektedir. Ancak duygularını ifade etmeleri ve bu duygularla sağlıklı bir şekilde başa çıkmaları, onların duygusal ve sosyal gelişimi için son derece önemlidir. Ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu konuda çocukları cesaretlendirmesi, onların duygusal zekalarını geliştirmelerine ve duygularını anlamalarına yardımcı olabilir.

Ebeveynlerin çocukları üzerinde duygusal etkileri hem çoktur hem de uzun sürelidir. Ebeveynler, çocukların duygularını göz ardı ettiğinde, çocuklar duygularının önemsiz olduğuna inanabilirler. Aynı şekilde, duygularını ifade ettiklerinde ve gösterdiklerinde cezalandırılıyorsa, duyguların içlerinde tutulması gereken tehlikeli şeyler olduğunu düşünebilirler. Bu durum, öfkeye ve

BÖLÜM 5

SINIFTA KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER

Eğitim sistemi, bireylerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal özellikleri ve karakter gelişimlerini de hedeflemektedir. Karakter eğitimi, öğrencilerin iyi birer insan olmalarını, toplumda olumlu roller üstlenmelerini ve yaşam boyu sürecek ahlaki değerleri benimsemelerini sağlamak için kritik bir rol oynar. Sınıf ortamında karakter eğitimi, öğrencilerin değerler, etik ve sosyal becerilerle donatılmasını amaçlayan bütüncül bir yaklaşımı ifade eder. Karakter eğitimi, bireylerin ahlaki ve etik değerler geliştirmelerine, kişisel ve sosyal sorumluluklarını yerine getirmelerine yardımcı olan bir eğitim sürecidir. Bu süreç, öğrencilerin empati, dürüstlük, adalet, saygı, sorumluluk ve benzeri temel değerleri içselleştirmelerini amaçlar.

Çocuğun karakteri ve ahlaki gelişimi başlangıçta genellikle aile tarafından şekillendirilse de, okul çağına geldiğinde okul ve öğretmenler bu gelişim sürecinde önemli bir rol oynarlar. Okul döneminde, çocukların sosyal çevreleri, öncelikleri ve sorumlulukları değişir. Bu noktada, öğretmenin temel görevi çocuğu sevmek ve olumlu davranışlar sergileyerek onlara örnek olmaktır. Öğretmenin karakter gelişimindeki kilit rolü, öğrencilere toplumun beklentilerine uygun temel ahlaki değerleri aktarmak ve onlara rehberlik etmektir. Öğretmenin mesleki ve kişisel yeterlilikleri, uygulanacak programların başarısını etkileyebilir. Sınıflar, günlük yaşamda karakterin güçlenmesi için önemli bir ortam sağlar. Etkili öğretmenler, doğru değerleri yansıtan rol modelleri olmalı, ahlaki sınıf ortamları oluşturmalı ve çeşitli stratejilerle karakter eğitimini desteklemelidirler.

“Öğretilen” kadar “nasıl öğretildiği” de karakter eğitiminde büyük önem taşır. Karakter eğitimi, okul yaşamının her aşamasında temel değerleri teşvik eden kasıtlı ve kapsamlı bir yaklaşım gerektirir. Bağımsız programlar ve öğretim, karakter eğitiminde başlangıç olarak faydalıdır, ancak daha sonra öğretim

programının disiplinlerarası bir yaklaşımla uygulanması hedeflenmelidir. Programlarda erdemlerin doğrudan öğretilmesi yerine, erdemlerin yaşanmasını sağlayacak ortamların oluşturulması önceliklidir. Bu yaklaşım, karakter gelişimini destekleyici ve etkili bir stratejidir.

Öğretmenler, toplumun temel değerlerini nesillere aktarma sorumluluğunu taşırlar. Bu aktarım tesadüfi olmamalı, bilgi ve öngörü ile planlanmalıdır. Eğitim ortamlarında, öğretim ahlaki bir eylemdir ve sınıflar, çocuk ve gençlerin karakterini etkileyen ahlaki meseleleri, etik sorunları ve olayları barındırır. Öğretmenler, öğrencilerin karakter gelişimi ve akademik başarılarının yanı sıra, sosyal-duygusal öğrenme becerilerini geliştirerek hayata ve mesleğe hazır olmalarına yardımcı olurlar.

Öğrenciler okul günlerinin çoğunu sınıflarda öğretmenleri ve akranlarıyla geçirir ve sınıflar öğrenme sürecinin merkezinde yer alır. Sınıf ortamlarında etkili karakter eğitimi uygulamaları için takip edilebilecek stratejiler aşağıda sıralanmıştır (Lickona, 2004; Battisch, 2005; Berkowitz, 2005; Deborah, 2016; Collaborative Classroom, 2021; Community of Caring, 2021; Positive Action, 2023):

- Duyarlı bir sınıf topluluğu oluşturmak
- Öğrenci merkezli ahlaki disiplin sağlamak
- Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmak
- Öğretim programı aracılığı ile karakter gelişimini desteklemek
- İşbirlikli öğrenme uygulamaları yapmak
- Sorumluluk ve iş ahlakı bilincini geliştirmek
- Etik yansıtma (öz-düşünce ve öz-değerlendirme) becerisi kazandırmak
- Çatışma çözümü becerilerini kazandırmak
- Etkili öğretmen dili kullanmak
- Toplum hizmeti (Gönüllülük) Uygulamalarına Teşvik Etmek

Şimdi bu stratejileri detaylı inceleyelim:

İlgili/Duyarlı Bir Sınıf Topluluğu Oluşturmak

İlgili/duyarlı bir sınıf topluluğu, öğrencilerin birbirlerine ve çevrelerine duyarlı olduğu, empati yeteneklerinin geliştiği, farklılıklara saygı gösterilen ve birbirlerine destek oldukları bir ortamdır. Öğrenciler, birbirlerinin duygularını anlar ve birbirlerine yardımcı olurken, öğretmen de öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayarak destek sağlar. Bu ortamda, hoşgörü, anlayış ve dayanışma ön plandadır, böylece her bireyin kendini güvende hissettiği bir ortam oluşur.

BÖLÜM 6

OKUL TOPLULUĞUNDA KARAKTER GELİŞİMİ VE UYGULANABİLECEK STRATEJİLER

Toplumlar, değerlerini gençlere ve yeni nesillere aktarabildikleri ölçüde ayakta kalabilmektedirler. Maalesef gençler çoğunlukla ailelerinden yeterli ahlak ve değer eğitimini alamadıkları için, karakter gelişimlerinin sorumluluğu büyük oranda okullara yüklenmektedir. Okulların sağladığı karakter eğitimi, gençlerin yaşamları boyunca sağlıklı ve etik değerlere dayalı kararlar alabilmelerine destek sağlar. Bu da hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu bir etki yaratır ve toplumların devamını sağlamak için önemlidir. Bu nedenle, okulların sadece akademik bilgiyi değil, aynı zamanda karakter eğitimi de ön planda tutması ve gençlerin sağlıklı, etik ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerini desteklemesi gerekmektedir. Bu sayede, gençlerin ahlaki değerleri benimsemesi ve yaşamları boyunca bu değerlere bağlı kalması sağlanarak toplumun daha iyi bir geleceğe doğru ilerlemesi mümkün olacaktır.

Okullarda karakter eğitimi, eğitim programlarına bir eklenti şeklinde değil, eğitim programı ve okul kültürünün önemli bir parçası olarak görülmelidir. Karakter eğitimi uygulamak için okul, öğrencilerin eğitimine rehberlik eden ve karakter eğitimi için herkesin sorumluluğu paylaştığı ahlaki bir topluluk haline gelmelidir. Bu topluluk, aynı temel değerleri öğrenen, önemseyen ve uyum içinde hareket eden bir topluluk olmalıdır. Okullar, ahlaki eylem için fırsatlar sağlamalı ve uygunsuz davranışlar karşısında uygun ahlaki davranışları teşvik etmelidir.

Birçok okul, ahlak ve vatandaşlık değerlerinin öğretilmesine proaktif rehberlik sağlamak için çeşitli yollar aramıştır. Uzmanlar, okulların topluluk anlayışının ve sosyal dokunun önemli bir parçası olan bu değerlerin öğretiminde daha aktif olmalarını önermektedir. Bu çağrılar yeni değildir ve 1909'da Dewey'in ifade ettiği gibi, başarılı bir okul, paylaşılan değerler, inançlar, ve ritüellerden oluşan uyumlu bir topluluktur.

Okullar zaman zaman, öğrenme ortamının akışını ve öğrencilerin öğrenmesini engelleyebilecek fiziksel şiddet, zorbalık veya saygısızlık gibi olumsuz öğrenci davranışlarıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğretmenler, personel ve ebeveynler bu olumsuz davranışlardan dolayı öğretme ve öğrenmenin olumsuz yönde etkilendiği konusunda hemfikirdirler. Bu sorunları etkili bir şekilde ele almak ve okul ve öğrenciler için güçlü bir temel oluşturmak için birçok okul, eğitim programlarına iyi bir karakter eğitimi programını dahil etmek zorundadır.

Karakter eğitimine yönelik kapsamlı ve bütüncül bir yaklaşım, okulların karakter gelişimine odaklanan bir çerçeve oluşturmasını sağlayarak, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimlerine katkıda bulunmasını amaçlar. Kapsamlı bir karakter eğitimi yaklaşımına sahip bir okul, temel etik değerleri savunur, bu değerleri gözlemlenebilir davranışlar açısından tanımlar ve her fırsatta değerleri modellemeye çalışır. Bu yaklaşım, ahlaki alışkanlıkların veya erdemlerin uygulama yoluyla kazanıldığını savunur. Çocuklar, karakterlerini gördükleri, duydukları ve tekrar tekrar yapmaya yönlendirildikleri şeylerle geliştirirler.

Karakter gelişimi tekrarlanan deneyimler ve gerçek yaşam deneyimleri aracılığıyla gerçekleşir. Bu deneyimler, öğrencilerin ahlaki değerleri anlamalarını, sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmelerini ve ahlaki davranışları uygulamalarını destekler. Bu karakter oluşturma deneyimleri, okul yaşamının tüm alanlarında; sınıflar, koridorlar, kantin, oyun alanları, okul bahçesi, okul servisleri ve günlük hayat uygulamaları olarak okul dışı süreçte de sağlanır. Okullar, kasıtlı fırsatlar olarak okul yaşamının tüm alanlarını kullanarak karakter gelişimini en üst düzeye çıkarırlar.

İyi bir karakter eğitimi programının okulun genel başarısını ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimini destekleyebileceği ve sürdürebileceği bilinmektedir. Bu bölümün amacı, okulun, yöneticinin, öğretmenin ve tüm okul personelinin karakter eğitimindeki rolünü vurgulamak; olumlu bir okul kültürü oluşturma anlam ve önemini ortaya koymak; olumlu bir okul kültürü oluşturmada karakter eğitiminin yerini ifade etmek ve karakter eğitiminin temelle alındığı okulları inşa etmek için okul topluluğunun uygulayabileceği strateji önerilerini sunmaktır.

Okul İklimi-Kültürü ve Karakter Eğitimi

Özellikle son yıllarda çocuk ve gençlerin akademik başarılarında ve davranışlarında ortaya çıkan problemler üzerine Amerika, Kanada, İngiltere, Fransa, Almanya, Singapur, Çin gibi pek çok gelişmiş ülke eğitim reformları girişiminde temel hedef olarak okul iklimi, kültürü ve dinamiklerini iyileştirme yoluyla çocukların akademik, psikolojik ve ahlaki refahını artırmaya odaklanmıştır (Wang vd., 2020).

BÖLÜM 7

AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE UYGULANMAKTA OLAN KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARI VE TÜRKİYE'DE KARAKTER EĞİTİMİ PROGRAMLARININ GELİŞTİRİLMESİNE YÖNELİK ÖNERİLER

Bu kitabın temellerinin, 2022 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Prof. Dr. Yavuz Erişen danışmanlığında, yazar Dr. Nermin Kasapoğlu Kaya tarafından tamamlanan 'Amerika Birleşik Devletleri'nde Uygulanmakta Olan Karakter Eğitimi Programlarının İncelenmesi ve Türkiye'de Karakter Eğitimi Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Öneriler' isimli doktora tezi sürecinde yapılan araştırmalara dayandığı kitabın önsözünde vurgulanmıştır. Tez çalışması kapsamında, Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmakta olan karakter eğitimi programları doküman olarak incenmiş, öğretmenler, okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine başvurulmuş, uygulamada başarı sağlamış karakter eğitimi programlarından yola çıkılarak Türkiye'de uygulanabilecek programlar için, incelemelere ve program geliştirme uzmanlarının görüşlerine dayalı öneriler getirilmiştir.

Kitabın bu bölümünde tez kapsamında Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitiminin zorunlu olduğu eyaletlerde uygulanan karakter eğitimi programları, programların temel bileşenleri olan *hedefler* (öğrenme çıktıları) *içerikler* (ne öğretildiği), öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme boyutları ile eyalet bazında gerçekleştirilen *program değerlendirme* çabaları sunulmuş ve Türkiye'de uygulanabilecek programlar için stratejiler önerilmiştir.

Karakter Eğitimi Programlarının Hedefler (Öğrenme Çıktıları) Boyutu

Karakter eğitimi, ABD tarihinin erken dönemlerinden itibaren eğitim-öğretimin önemli bir parçası olmuştur. Farklı kurum ve kuruluşlar tarafından geliştirilen ve başarıyla uygulanan çok sayıda program mevcuttur. Federal hükümetin destek ve teşvikiyle bu sayı gün geçtikçe artmaktadır. 2024 yılı itibarıyla 23 eyalet devlet okullarında karakter eğitimini zorunlu kılmakta, 21 eyalet de okullarda karakter eğitimini destekleyen mevzuatı yürürlüğe koymaktadır. Geri kalan 6 eyalet ise konuyla ilgili herhangi bir yasa ve mevzuatları olmasa da karakter eğitimini desteklemekte olduklarını belirtmektedir.

Karakter eğitimi pedagojisi, sosyal-duygusal öğrenme, okul temelli önleme, akran arabuluculuğu, hizmet ederek öğrenme, vatandaşlık eğitimi ve ahlaki gelişim gibi sayısız başlıktan oluşmaktadır. Her okul, çocukların olumlu, ahlaki, sosyal ve sivil gelişimini teşvik etme genel hedefini benimsemektedir.

Karakter eğitimi sadece temel değerlerin öğretimi ile değil aynı zamanda öğrencinin bütüncül gelişimiyle de ilgilenmekte; sağlıklı iletişim kurabilme, öz-farkındalık, öz-yönetim, işbirliği, sosyal farkındalık, sorumlu kararlar alabilme gibi sosyal-duygusal öğrenme becerilerini de kapsayan becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir.

Okullar sıklıkla Olumlu Eylem, Duyarlı Okul Topluluğu gibi kanıt temelli karakter eğitim programlarını satın alıp, uygulamaktadır. Kanıta dayalı programları uygulamak okulların devletten fon alabilmeleri ve sonuca ulaşılmadaki başarıları noktasında önem arz etmektedir. Okullar, kanıt temelli olmasa da olumlu etkileri araştırmalarla ortaya konmuş, güvenilirlik, sorumluluk, saygı, adalet, özen ve vatandaşlık gibi karakter değerlerini okul programına yerleştirmek için tasarlanmış, Karakter Önemlidir! gibi programları da uygulamaya koyabilmektedirler.

Programların kazanımlarında en çok okul ve toplum kurallarının, hak ve sorumlulukların, sorumlu vatandaş olma özelliklerinin, olumlu karakter gelişimi için gerekli olan özelliklerin ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Karakter eğitimi programlarının temel amacının öğrencilere “iyi insan” özelliklerini kazanmaları konusunda rehberlik etmek, bir başka ifadeyle onların “iyiyi” bilmelerini, hissetmelerini ve gerçekleştirmelerini sağlamak olduğu belirlenmiştir. Bu programlarla adil ve demokratik bir toplumun inşası hedeflenmektedir.

Karakter eğitimi programlarında; akademik başarı, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, fiziksel ve zihinsel sağlık ve olumlu karakter gelişimini artırmaya ve disiplin suçları, zorbalık, şiddet, madde kullanımı, okul terki ve devamsızlık gibi olumsuz davranışları azaltmaya yönelik hedefler belirlenmiştir. Karakter eğiti-

KAYNAKÇA

- Allred, C. G. (2019). *Succeeding with Positive Action guide*. Positive Action, Inc.
- Ann O'Connor, J. Strawhun, N. Hoff, & R. L. Peterson (2014). *Resource Brief, September*. University of Nebraska-Lincoln.
- Ashley Betkowski. (2023). *Teaching Tuesday: Character Education in Schools*. Grand Canyon University. <https://www.gcu.edu/blog/teaching-school-administration/teaching-tuesday-character-education-schools>
- Battisch, V. A. (2008). Character education, prevention, and positive youth development. *Journal of Research in Character Education*, 6(2), 81-90.
- Berkowitz, M. W. (2002). *The science of character education*. In W. Damon (Ed.), *Bringing in a new era in character education* (pp. 43-63). Hoover Institution Press.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving Classroom Quality: Teacher Influences and Experimental Impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 153-167. <https://doi.org/10.1037/a0018160>
- CASEL. (2020). *SEL in Communities: A Systemic Approach Integrates SEL across all key Settings where students live and learn*.
- CASEL. (2024). *Social and Emotional Learning: Frameworks and Practices*. CASEL Press.
- Carter, D. (2016). A nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9-24.
- Çakıroğlu, U., Akkan, Y., & Güven, B. (2012). Analyzing the effect of web-based instruction applications to school culture within technology integration. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1043-1048.
- Collaborative Classroom. (2020). *Caring School Community: Program Guide*. Center for the Collaborative Classroom.
- Community Involvement in Character Education (2007). Department of Education. Character Education and Civic Engagement Technical Assistance Center-CETAC-. *E-Newsletter*;2 (1).
- Community of Caring. (2021, March 12). Upper Merion Area High School. <https://www.umasd.org/domain/455>
- Cevizci, A. (2014). *Etik: Ahlak felsefesi*. Say Yayınları.
- Davidson, M., Lickona, T., & Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high schools character education. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 370-390). Routledge.
- Demir, F. (2022). COVID-19 Salgın Sürecinin Eğitime Yansımaları: Fırsatlar ve Zorluklar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 13(26), 275-300.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. The Free Press.
- Doll, B. (2010, December). Positive school climate. *Principal Leadership*, 12-16.
- Dulay, S., & Karadağ, E. (2017). The Effect of School Climate on Student Achievement. In E. Karadağ (Ed.), *The Factors Affecting Student Achievement* (pp. 1-12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based

- Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Erişen, Y. (2022). *Eğitimin asıl amacı insan karakterini geliştirmek olmalıdır*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/egitimin-asil-amaci-insan-karakterini-gelistirmek-olmalidir-42073097>
- Ferrara, K. M. (2019). *The effectiveness of character education on student behavior*. Theses and Dissertations.
- Fengyan, W. (2004). Confucian thinking in traditional moral education: Key ideas and fundamental features. *Journal of Moral Education*, 33(4), 429–447.
- Fluke, S., O'Connor, A., Hoff, N., & Peterson, R. L. (2014, September). *Academic Supports and Tutoring, Strategy Brief*. Lincoln, NE: Student Engagement Project, University of Nebraska-Lincoln and the Nebraska Department of Education.
- Fredericks, L., Weissberg, R. P., Resnik, H., Patrikakou, E. N., & O'Brien, M. U. (2005). *Schools, Families, and Social and Emotional Learning: Ideas and Tools for Working with Parents and Families*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- García, J. A., & Olmos, F. C., Matheu, M. L., & Carreño, T. P. (2019). Self-esteem levels vs global scores on the Rosenberg self-esteem scale. *Heliyon*, 5(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e01378>
- Gage, N. A., Prykanowski, D. A., & Larson, A. (2014). School climate and bullying victimization: A latent class growth model analysis. *School Psychology Quarterly*, 29(3), 256–271. <https://doi.org/10.1037/spq0000064>
- Goldstein, A. P., & McGinnis, E. (1997). *Skillsstreaming the adolescent: New strategies and perspectives for teaching pro-social skills*. Research Press.
- Gorard, S., See, B. H., Siddiqui, N., Smith, E., & White, P. (2016). *Youth Social Action Trials: Youth United*. Evaluation Report and Executive Summary. London: Education Endowment Foundation.
- Graham, J. (1999). *It's up to us: The Giraffe Heroes Program for teens*. Langley, WA: The Giraffe Project.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496. <https://doi.org/10.1037/a0018560>
- Heartwood Institute. (1986). *Heartwood Ethics: Character education through storytelling*. Heartwood Institute.
- Healea, C. (2006). Character education with resident assistants: A model for developing character on college campuses. *The Journal of Education*, 186(1), 65–77.
- Higgins, S., & Katsipataki, M. (2015). Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of Children's Services*, 10(3), 280–290.
- Higgins-D'Alessandro, A. (2002). The necessity of teacher development. In A. Higgins-D'Alessandro & K. Jankowski (Eds.), *Science for society: Informing policy and practice through research in developmental psychology* (pp. 1–22). Jossey-Bass.
- Jeynes, W. H. (2012). A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students. *Urban Education*, 47(4), 706–742.

- Jeynes, W. H. (2019). A Meta-Analysis on the Relationship Between Character Education and Student Achievement and Behavioral Outcomes. *Education and Urban Society*, 51(1), 33-71. <https://doi.org/10.1177/0013124517747681>
- Jones, S. M., Barnes, S. P., Bailey, R., & Doolittle, E. J. (2017a). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *Future of Children*, 27(1), 49-72. doi:10.1353/foc.2017.0003
- Jones, S. M., Brown, J. L., & Lawrence Aber, J. (2011). Two-year Impacts of a Universal School-Based Social-Emotional and Literacy Intervention: An experiment in Translational Developmental Research. *Child Development*, 82(2), 533-554. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x
- Karatay, H. (2011). Transfer of values in the Turkish and Western children's literary works: Character education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(6), 472-480.
- Kane, E., Hoff, N., Cathcart, A., Heifner, A., Palmon, S., & Peterson, R. L. (2016, February). *Strategy Brief*. University of Nebraska-Lincoln.
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, N. K., & Erişen, Y. (2020). Amerika Birleşik Devletleri'nde karakter eğitimi bağlamında "vatanserverlik" değeri öğretimi ve Türkiye'ye yönelik öneriler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(3), 330-353.
- Kaya, N. K., & Erişen, Y. (2024). Parental views on character education being implemented in USA elementary schools. *Educational Research Quarterly*, 47(4), 3.
- Klein, J., Cornell, D., & Konold, T. (2012). Relationships between bullying, school climate, and student risk behaviors. *School Psychology Quarterly*, 27(3), 154-169. <https://doi.org/10.1037/a0029350>
- Komblum, W. (2011). *Sociology in a changing world* (9th ed.). Cengage Learning.
- Koknel, Ö. (2003). *Akıl ve Düşünce Gücü*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Lickona, T. (1991). *Character education: Does character education make a difference?* Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of Education*, 179(2), 63-80.
- Lickona, T. (1999). Character education: Seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84. <https://doi.org/10.1080/01626620.1999.10462937>
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon & Schuster.
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2002). *Eleven Principles of Effective Character Education*. <https://digitalcommons.unomaha.edu/slcestgen/50>
- Lisa D. Lucas. (2009). *Character education as perceived and implemented by selected middle school teachers of one rural county in West Virginia*. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports, 4493. <https://researchrepository.wvu.edu/etd/4493>
- Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K., & Yoder, N. (2020). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*. *Advance online publication*. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>

- Maccarini, A. M. (2016). On character education: Self-formation and forms of life in a morphogenic society. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 31-55.
- McClellan, B. E. (1999). *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*. Teachers College Press.
- Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211-221.
- MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Miller, A. (2013). Principal turnover and student achievement. *Economics of Education Review*, 36, 60-72. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.05.004>
- Miller, D. M., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65, 201-218.
- Ming-Te Wang, J. L. Degol, J. Amemiya, A. Parr, & J. Guo (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Neal, R., Meyer, J., & Pomares, Y. (2007). Infant Joint Attention, Temperament, and Social Competence in Preschool Children. *Child Development*, 78(1), 53-69.
- Nickerson, A. B., Singleton, D., Schnurr, B., & Collen, M. H. (2014). Perceptions of school climate as a function of bullying involvement. *Journal of Applied School Psychology*, 30(2), 157-181. <https://doi.org/10.1080/15377903.2014.888530>
- O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2014). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>
- Pike, M. A., Hart, P., Paul, S. A. S., Lickona, T., & Clarke, P. (2021). Character development through the curriculum: Teaching and assessing the understanding and practice of virtue. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 449-466. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1755996>
- Positive Action Team. (2023). *Fostering Character Development at Home: The Role of Parent Involvement*. <https://www.positiveaction.net/blog/fostering-character-development-at-home-parent-involvement#>
- Pincus, R., Hannor-Walker, T., Wright, L., & Justice, J. (2020). COVID-19's Effect on Students: How School Counselors Rise to the Rescue. *NASSP Bulletin*, 104(4), 241-256. <https://doi.org/10.1177/0192636520975866>
- Project ACHIEVE. (2010). *The stop and think social program for schools*.
- Pro-Ed, Incorporated. (2012). *The Walker Social Skills Curriculum-The ACCEPTS Program, Curriculum Guide*.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Metzger, M. W., & Solomon, B. (2009). Targeting Children's Behavior Problems in Preschool Classrooms: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Consulting Clinical Psychology*, 77(2), 302-316. <https://doi.org/10.1037/a0015302>
- Reading Readiness Center. (2023). *The Benefits of Character Education: Building a Strong Foundation for Future Success*. <https://www.linkedin.com/pulse/benefits-character-education-building-strong-foundation>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>

- Richardson, R. C., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2009). Character education: Lessons for teaching social and emotional competence. *Children and Schools*, 31(2), 71-78.
- Richter, D. (1986). *MegaSkills: Building Our Children's Character and Achievement for School and Life*. Houghton Mifflin.
- Ryan, K., Bohlin, K., & Thayer, J. (1996). *Character Education Manifest*. Boston University, MA: Center for the Advancement of Ethics and Character.
- Sanchez, T. R. (2005). *Facing the challenge of character education*. *International Journal of Social Education*, 9(2), 106-111.
- Samantha Reaves, S. D. McMahon, S. N. Duffy, & L. Ruiz (2018). *The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior*. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100-108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- Sanchez, T. R. (2005). *Facing the challenge of character education*. *International Journal of Social Education*, 9(2), 106-111.
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2012). *Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature*. *School Community Journal*, 22(1), 21-46.
- Sheridan, B. A., MacDonald, D. A., Donlon, M., Kuhn, B., McGovern, K., & Friedman, H. (2011). *Evaluation of a social skills program based on social learning theory, implemented in a school setting*. *Psychological Reports*, 108, 420-436.
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). *A meta-analysis of family-school interventions and children's social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy*. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. <https://doi.org/10.3102/0034654318825437>
- Social and Character Development Research Consortium. (2010). *Efficacy of Schoolwide Programs to Promote Social and Character Development and Reduce Problem Behavior in Elementary School Children* (NCER 2011-2001). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Stephenson, J., Ling, L., Burman, E., & Cooper, M. (1998). Practical strategies in values education. In J. Stephenson, L. Ling, E. Burman, & M. Cooper (Eds.), *Values education* (pp. 150-175). Routledge. <http://books.google.com.tr>
- Strategy Brief, (February, 2016). Elisabeth Kane, Natalie Hoff, Ana Cathcart, Allie Heifner, Shir Palmon, Reece L. Peterson, University of Nebraska-Lincoln.
- Suldo, S., McMahon, M., Chappel, A., & Loker, T. (2012). Relationships between perceived school climate and adolescent mental health. *School Mental Health*, 4(1), 69-80. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9073-1>
- TDK. (2023). *Türkçe sözlük*. 12. Baskıdan Yapılan Tıpkı Basım, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- The Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *A Framework for Character Education in Schools*.
- TÜİK. (2023). *Türkiye İstatistik Kurumu*.
- U.S. Department of Education. (2024). Character Education... Our Shared Responsibility. <https://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>
- Vessels, G., & Huitt, W. (2005). *Moral and character development*. National Youth at Risk Conference, Savannah.

- Wang, M. T., & Degol, J. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychologist Review*, 28(3), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9351-8>
- Watts, R., & Pattnaik, J. (2023). *Perspectives of Parents and Teachers on the Impact of the COVID-19 Pandemic on Children's Socio-Emotional Well-Being*. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1541–1552. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01405-3>
- Wilson, D. (2004). *The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization*. *Journal of School Health*, 74(8), 293-299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08286.x>
- Yağmurlu, N., Sanson, A., & Köymen, B. (2005). *Ebeveynlerin ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.

ÖLÜM BELİRGİNLİĞİ VE YARATICILIK

Yazarlar

Dr. Evgin MİÇOOĞULLARI

Prof.Dr. Hamit COŞKUN

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

ÖLÜM BELİRGİNLİĞİ VE YARATICILIK*

Yazarlar: Evgin MIÇOOĞULLARI - Hamit COŞKUN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-98842-5-7

1. Baskı: Ankara - Temmuz, 2024

Baskı:

Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

* Bu kitap, 2016 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Psikoloji Yüksek Lisans programında Prof. Dr. Hamit Coşkun danışmanlığında Dr. Evgin Miçooğulları tarafından gerçekleştirilen "Ölüm Belirginliği ve Görev Koşulunun Beyin Fırtınasında Yaratıcılığa Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiş bir yayındır.

ÖNSÖZ

Ölüm belirginliği, insan yaşamının en derin ve karmaşık olgularından biridir. Hayatın kaçınılmaz sonu olarak kabul edilen ölüm, bireylerin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını derinden etkiler. Bu kitap, ölüm belirginliğinin insan yaratıcılığı üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmamızın ürünü olarak ortaya çıktı. Amacımız, ölümle yüzleşmenin ve bu bilinçle yaşamının, insanların yaratıcı potansiyellerini nasıl açığa çıkardığını ve dönüştürdüğünü anlamaktır.

Ölüm belirginliği teorisi, sosyal psikolojinin önemli kuramlarından biridir. Bu teori, insanların kendi ölümlülüklerinin farkına vardıklarında, hayatlarını anlamlandırmak için çeşitli savunma mekanizmaları geliştirdiklerini öne sürer. Kültürel dünya görüşleri, bu savunma mekanizmalarından biridir; bireyler, kültürel değerler ve inanç sistemleri aracılığıyla kendilerine anlam ve ölümsüzlük hissi sağlarlar. Bu kitapta, ölüm belirginliğinin bireylerin yaratıcılıklarına nasıl ilham verdiğini ve yön verdiğini araştırıyoruz.

Yaratıcılık ise, insan doğasının en temel ve güçlü ifadelerinden biridir. Ernest Becker'ın "Ölümün İnkarı" adlı eserinde öne sürdüğü gibi, yaratıcı süreç, insanın ölümsüzlük arayışının bir yansımasıdır. Becker, insanların ölümlerinin farkında olarak yaşadıkları için, kalıcı eserler ve fikirler yaratma ihtiyacı hissettiklerini savunur. Bu bağlamda, ölüm belirginliği, yaratıcı faaliyetlerin temel motivasyon kaynaklarından biri olarak kabul edilebilir.

Ölüm belirginliği ve yaratıcılık arasındaki ilişkiyi anlamak, bireysel ve toplumsal düzeyde derin bir içgörü sağlar. Bu kitap, farklı kuramsal perspektiflerden yararlanarak, ölümle yüzleşmenin yaratıcı süreçler üzerindeki etkilerini incelemekte ve bu bağlamda elde edilen araştırma bulgularını sunmaktadır. İnsanlar, ölümün kaçınılmazlığı ile yüzleşerek, yaratıcı ifadelerini daha anlamlı ve kalıcı kılmak için çaba gösterirler.

Bu yolculukta, okurların da kendi yaşamlarıyla ve yaratıcılıklarıyla ilgili yeni keşiflerde bulunmalarını umut ediyorum. Ölümün insan ruhu

zerindeki etkisini ve bu etkilerin yaratıcı ifadelere nasıl dntn daha derinlemesine anlamak, belki de yaşamın anlamını ve güzelliklerini daha farklı bir gözle görmemize olanak sağlayacaktır.

Bu kitabı okurken, ölümün ve yaratıcılığın evrensel dilinde bir yolculuğa çıkmanızı, bu yolculukta kendi düşüncelerinizi, duygularınızı ve belki de yeni yaratıcı yönlerinizi kefetmenizi diliyorum. Bu kitap, yaşamın ve ölümün i ie getii, yaratıcılığın ise bu geikenlikte nasıl bir ışık tuttuğunu göstermek amacıyla kaleme alındı. Ölüm belirginliinin ve yaratıcılığın, insan hayatındaki yerini ve önemini daha derinlemesine anlamanızı mit ediyorum. Her birimiz, ölümle yzlemenin getirdiği farkındalıkla, yaşamımızı ve yaratıcı potansiyelimizi nasıl ynlendirebileceimizi keşfetme fırsatına sahibiz.

İyi okumalar dileriz,

Dr. Evgin MİOOULLARI

Prof. Dr. Hamit COŞKUN



Dr. Evgin Miçooğulları

BAİBÜ, Mediko-Sosyal Merkezi/Kurum dışı Öğretim Elemanı

Dr. Evgin Miçooğulları, 2010 yılı Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü mezunudur. 2016 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi genel psikoloji yüksek lisansını, 2024 yılında da yine aynı Üniversitede psikoloji doktora eğitimini tamamlamıştır. Meslek hayatına 2010 yılında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde başlamış olup 2011 yılın T.C. Başbakanlığı SHÇEK Genel Müdürlüğü Karabük İl Sosyal Hizmetler Müdürlüğüne atanmış, akabinde 2011 yılında SHÇEK Karabük Aile Danışma Merkezi Müdür Yardımcılığına, 2012 yılında SHÇEK Karabük Aile Danışma Merkezi Müdürlüğüne, yine SHÇEK'in Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı dönüşüm sürecince Karabük Sosyal Hizmet Merkezi (SHM) kurucu müdürü olarak atanmıştır. Bu görevi 2015 yılına kadar sürdürmüştür. 2015 yılı Nisan ayından beri Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Mediko-Sosyal Merkezinde (sağlık merkezi) psikolog olarak görev yapmaktadır. Yine aynı Üniversitede 2016 yılından bu yana her dönem birçok fakültede alanı ile ilgili öğretim görevlisi olarak dersler vermektedir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bağımlılıkla Mücadele Komisyonu üyesidir.

Dr. Evgin Miçooğulları, "Beyin Fırtınası", "Yaratıcılık" "Psikososyal Davranışlar" "Sağlık Koruyucu Davranışlar" "Dehşet Yönetimi Kuramı" ve "Öz Belirleme Kuramı" "Kognitif Süreçler" "Demans" "Bağımlılık" konularında çalışmalar yapmaktadır. Uluslararası ve ulusal düzeyde makale, kitap bölümü ve tebliği vardır. Lisans düzeyinde çok fazla öğrencinin yetişmesinde akademik katkı sunmuştur.

Dr. Evgin Miçooğulları, topluma yönelik seminer, eğitim, konferans, TV programı, gibi farkındalık çalışmalarında, toplum yararına uygulamalarda (Depremlerde Psikososyal Destek Ekibi, LÖSEV eğitimleri, GSB atölyeleri vs) gönüllü olarak görev yapmaktadır.

İyi derecede İngilizce bilmektedir.

Halen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Mediko-Sosyal Merkezinde Psikolog ve Kurum dışı Öğretim Elemanı olarak çalışmakta; Evli, Rüzgar ve Çınar adında iki çocuk babasıdır.



Prof. Dr. Hamit COŞKUN

BAİBÜ, Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

Prof. Dr. Hamit Coşkun, 1991 yılı Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü mezunudur. 1996 yılında A.B.D.' de The University of Texas at Arlington(UTA)'nda yüksek lisansını, 2000 yılında da doktora eğitimini tamamlamıştır. Akademik hayatına 1993 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Psikoloji Bölümünde Araştırma Görevlisi olarak başlayan Hamit Coşkun, 2006 yılında Doçent, 2011 yılında Profesör unvanı almıştır. 2001-2009 yıllarında Kuruca Bölüm Başkanlığı, 2011-2020 yıllarında Bölüm Başkanlığı, 2014-2018 yıllarında Fen Edebiyat Fakültesi Dekanlığı, 2016 yılında BAİBÜ Rektör Yrd. görevini üstlenmiştir. 2006 yılında Türkiye Bilimler Akademisi tarafından «Üstün Başarılı Genç Bilim İnsanı Ödülü» nü almıştır.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN, "Beyin Fırtınası", "Yaratıcılık", "Bilişsel Uyarılma", "Ekip/Takım Çalışması", "Duygudurum/Duyuşsal Davranışlar", "Psikososyal Davranışlar" ve "Davranışsal/Duyuşsal/Epigenetik Süreçler" konularında çalışmalar yapmaktadır. Uluslararası ve ulusal düzeyde çok sayıda makale, kitap editörlüğü, kitap bölümü ve tebliği vardır. Kendisi, çok sayıda proje yürütmüş ve öğrenci yetiştirmiştir.

Prof. Dr. Hamit COŞKUN Hacettepe Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesi ve Marmara Üniversitesinde misafir öğretim üyesi olarak bulunmuştur.

Çok iyi derecede İngilizce bilmektedir.

Halen Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinde Psikoloji Bölümünde Öğretim üyesi olarak çalışmakta; evli ve iki çocuk babasıdır.

İÇİNDEKİLER

I. BÖLÜM

1. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR	5
1.1. Yaratıcılık	5
1.1.1. Yaratıcılık Kuramları	6
1.1.1.1. Yerkes-Dodson Uyarılma Yasası (Yerkes- Dodson Stimulation of Law) (Yerkes ve Dodson 1908):	7
1.1.1.2. Bilişsel Uyarılma Modeli (Cognitive Stimulation Model; Coşkun vd. 2000; Dugosh vd. 2000; Paulus 2000):	7
1.1.1.3. Bellekte Düşünce Arama Modeli (Search for Ideas in Memory Model; Nijstad vd. 2002; Nijstad ve Stroebe 2006):	8
1.1.1.4. Çağrışımsal/Anlamsal Bilgi Ağı Modeli (Semantic Network Model: Paulus ve Brown 2007):	8
1.1.1.5. Çift Yönlü Yaratıcılık Modeli (Dual Creativity Model, Nijstad vd. 2010 Baas vd. 2013):	9
1.1.2. Yaratıcılığa İlişkin Literatür	9
1.1.3. Beyin Fırtınası Tekniği	10
1.1.3.1. Sözel Beyin Fırtınasının Tekniği	12
1.1.3.1.1. Beyin Fırtınasındaki Üretim Kaybının Nedenleri	13
1.1.3.1.1.1. Değerlendirilme Kaygısı (Camacho ve Paulus 1995)	13
1.1.3.1.1.2. Sosyal Kaytarma veya Boş Verme (Social Loafing or Free-Riding) (Diehl ve Stroebe 1987; Karau ve Williams 1993)	14
1.1.3.1.1.3. Üretim Engellenmesi (Product Bloking) (Diehl ve Stroebe 1991; Nijstad vd. 2003)	15
1.1.3.1.1.4. Aşağı Doğru Performans Eşleşmesi-Uyuşum (Down ward matching) (Paulus ve Dzindolet 1993)	15
1.1.3.2. Beyin Yazımı Tekniği	16
1.1.3.3. Elektronik Beyin Fırtınası (EBF) Tekniği	17
1.2. Dehşet Yönetimi Kuramı	18
1.2.1. Dehşet Yönetimi Kuramına Ait Ülkemizde ve Dünyada Yapılan Bazı Araştırmalar	22
1.3. Ölüm Belirginliği ve Yaratıcılık	25
1.4. Araştırmanın Amacı	28

II. BÖLÜM

2. DENEY I	31
2.1.Yöntem	32
2.1.1. Örneklem	32
2.1.2. Veri Toplama Araçları	33

2.1.2.1. Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu	33
2.1.2.2. Demografik Bilgiler Formu.....	33
2.1.2.3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği	33
2.1.2.4. Nötralizasyon Görevi ve Yazım Hızı	33
2.1.2.5. Manipülasyon Öncesi 4 Maddelik Duygudurum Ölçeği	34
2.1.2.6. Manipülasyon Formu	34
2.1.2.7. Manipülasyon Sonrası 7 Maddelik Duygudurum Formu	34
2.1.2.8. Manipülasyon Sonrası Durumluluk Kaygı Ölçeği	34
2.1.2.9. Manipülasyon Sonrası Olumlu-Olumsuz Duygudurum Ölçeği (PANAS).....	35
2.1.2.10. Beyin Fırtınası Problemi ve Yönergesi	35
2.1.2.11. Beyin Fırtınası Sonrası Algı Ölçeği	36
2.1.2.12. Nötralizasyon Görevi ve Yazım Hızı	36
2.1.2.13. Beyin Fırtınası Oturumu Sonrası 4 Maddelik Duygu Durum Ölçeği 36	
2.1.2.14. Araştırmaya Ait Geri Bildirim Formu	36
2.1.3. İşlem	36
2.2. Bulgular.....	38
2.2.1. Verilerin Kodlanması:	39
2.2.2. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Puanları:.....	39
2.2.3. Nötralizasyon Sonrası Duygudurum:	39
2.2.4. Manipülasyon Öncesi Yazım Hızı	40
2.2.5. Manipülasyon Sonrası Duygudurum Puanı	40
2.2.6. Manipülasyon Sonrası Olumlu-Olumsuz Duygudurum (PANAS) Puanları	41
2.2.7. Manipülasyon Sonrası Durumluluk Kaygı Puanları	43
2.2.8. Manipülasyon ve Görev Koşuluna Göre Özgün Düşünce Sayısı	43
2.2.9. Manipülasyon ve Görev Koşuluna Göre Esnek Düşünce Sayısı.....	44
2.2.10. Manipülasyon ve Görev Koşuluna Göre Derin Düşünce Sayısı.....	44
2.2.11. Korelasyon ve Aracılık Analizi.....	46
2.2.12. Beyin Fırtınası Sonrası Algı Ölçeği Sonuçları	48
2.3. Tartışma	50

III. BÖLÜM

3. DENEY II	55
3.1. Yöntem.....	57
3.1.1. Örneklem	57
3.1.2. Veri Toplama Araçları.....	58
3.1.2.1. Gönüllü Katılımcı Bilgilendirme Formu	58

3.1.2.2. Demografik Bilgiler Formu.....	58
3.1.2.3. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçümü	58
3.1.2.4. Nötralizasyon Görevi ve Yazım Hızı.....	59
3.1.2.5. Anlık Duygudurum Ölçümü	59
3.1.2.6. Manipülasyon	59
3.1.2.7. Manipülasyon Sonrası 7 Maddelik Duygudurum Ölçeği	59
3.1.2.8. Manipülasyon Sonrası Durumluluk Kaygı Ölçeği.....	60
3.1.2.9. Manipülasyon Sonrası PANAS:	60
3.1.2.10. Beyin Fırtınası Problemi ve Yönergesi	60
3.1.2.11. Beyin Fırtınası Oturumuna Yönelik Algısal Ölçüm	61
3.1.2.12. Nötralizasyon Görevi ve Yazım Hızı	61
3.1.2.13. Beyin Fırtınası Oturumu Sonrası 4 Maddelik Duygu Durum Ölçeği	61
3.1.2.14. Geri Bildirim Formu.....	62
3.1.3. İşlem	62
3.2. Bulgular.....	64
3.2.1. Verilerin Kodlanması.....	64
3.2.2. Rosenberg Benlik Saygısı Puanları	64
3.2.3. Manipülasyon Öncesi Duygudurum Puanları	64
3.2.4. Manipülasyon Öncesi Yazım Hızı	65
3.2.5. Manipülasyon Sonrası Duygu Durum Puanı	66
3.2.6. Manipülasyon Sonrası PANAS Puanları	66
3.2.7. Manipülasyon Sonrası Durumluluk Kaygı Puanları	67
3.2.8. Manipülasyon ve Görev Koşuluna Göre Özgün Düşünce Sayısı	67
3.2.9. Manipülasyon ve Görev Koşuluna Göre Esnek Düşünce Sayısı.....	68
3.2.10. Manipülasyon ve Görev Koşuluna Göre Derin Düşünce Sayısı.....	68
3.2.11. Korelasyon ve Aracılık Analizi.....	70
3.2.12. Beyin Fırtınası Sonrası Algı Ölçeği Sonuçları	71
3.3. Tartışma	73

IV. BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER	77
4.1. Sınırlılıklar.....	81
4.2. Katkılar.....	82
4.3. Doğurgular.....	82
4.4. Gelecek Çalışmalara Öneriler.....	83
KAYNAKLAR	87

GİRİŞ

Bireyin sürekli gelişen ve değişen dünyada hayatta kalabilmesi için uyum göstermesi gerekmektedir. Bu uyum sürekli yeni ihtiyaçlar ortaya çıkarmakta ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda yenilik yapması bireyi, yeni şeyler ortaya koymasına için devamlı bir çaba içerisinde tutmaktadır. Yaratıcılık arayışı, yenilik ve üretim, zihinsel süreçler gerektiren bazı aşamalar içerir (Amabile 1983). Birey, sahip olduğu benlik farkındalığının sonucu, ölümlü olduğunun farkındadır. Bu nedenle birey hayatta iken, yaşamını daha mutlu ve daha konforlu sürdürebilmek için yaratıcılığını ortaya koymakta ve böylelikle yeni eserler, ürünler üretebilmektedir. Yaratıcılık kimi zaman kullanılacak bir eşya, kimi zaman bir kitap, bir müzik albümü ya da sağlık alanında bir çalışma, bilimsel bir kuram olarak ortaya çıkabilmektedir. İnsan zekâsının bilinçli olması ve kendi ile ilgili farkındalığının olması ve bu farkındalıkla birlikte kendisi ile ilgili düşünceler ortaya koyabilmesi, insanı diğer hayvanlardan ayıran en önemli yeteneğidir. Birey içinde yaşadığı çevrenin değer, yargı, ahlak, kültür, örf ve adetler gibi unsur ve uyaranlarından çeşitli biçimlerde etkilenmektedir. Bu uyaranlar, bireyin benlik değerine katkıda bulunan önemli bileşenlerdir. Bireyin doğumundan sonra başlayan süreçte, birey çevre ile sürekli temas halinde ve etkileşim içinde kalmakta ve bir döngü haline gelen bu süreç, bireyin yaşamı boyunca devam etmektedir. Bireyin edindiği bütün benlik değerleri, bireye aidiyet duygusu içinde etki etmektedir. Birey bu benlik değerini devam ettirmek ve muhafaza edebilmek için çaba göstermektedir (Yavuz Güzel 2012). Yavuz Güzel (2012), yaşamın doğum, büyüme ve ölüm gibi evrelerinin sıralı ve standart olduğunun farkında olan bireyin, kendi yaşamının da sonlu olduğunu bildiğini ve ölümün her yerde, her zaman ve her şekilde meydana gelebileceğinin de farkında olduğunu ifade etmektedir. İnsanın kendi farkındalığı olması ve ölümlülüğünü bilmesi, başlı başına bir stres ve tehdit unsurudur. Ölüm farkındalığı ile ilgili oluşan bu tehdit ve stresin tetiklediği gerilim, ölüm kaygısını oluşturur (Greenberg vd. 1997). Bunun nedenlerine bakıldığında Yalom'un (2000) "Ölüm korkusu her zaman ve her yerde bulunur ve ölüm korkusu o kadar büyüktür ki, hayat enerjisinin büyük bir bölümü ölümün inkârında harcanır" tanımı ile yeterince özetlemiş olduğu görülmektedir.

Ölümün farkında olmak, insanlarda dehşet oluşturmakta ve derin düşüncelere neden olmaktadır. İnsanların kendi ölümlerini hatırladıklarında nasıl tepkide buldukları Dehşet Yönetimi Kuramında (Terror Management Theory) açıklanmaktadır (Greenberg vd. 1997). Bu kuralın temelindeki mantık, insanların var olmak için doğuştan bir güdüye sahip oldukları ve ölümün hatırlanmasının insanlarda dehşete yol açtığıdır. İnsanlar bu potansiyel dehşetle baş edebilmek için dünya görüşüne sığınmakta ve kendilik değerini arttırmaya çalışmaktadır. Dünya görüşüne dayalı savunma mekanizması insanlarda standartlara ve değerlere daha fazla bağlanmayla ilgilidir. Öte yandan kendilik değerini güçlendirme bir kültür içerisindeki standartlara ve değerlere ulaşma inancını pekiştirmektedir. Dünya görüşüne dayalı savunma ve kendilik değerini güçlendirme insanlarda ölümsüzlük duygusu yaratmaktadır (Greenberg, 1986).

Yaratıcılığın hem orijinal hem de uygulanabilir çözümler bulmada, birey ve toplumlar üzerinde büyük bir etkisi vardır. Bu nedenle kültürel dünya görüşüne sarılmanın, kendilik değerini arttırmanın ya da yaratıcı eylemlerde bulunmanın sembolik ölümsüzlüğe ulaşmanın bir yolu olabilir (Sligte vd., 2013). Bununla birlikte ölüm belirginliğinin yaratıcılık üzerindeki etkisi çelişkili sonuçlar vermektedir. Örneğin, Routledge, (2008) tarafından yapılan bir çalışmada, ölüm belirginliğinin, grup yararına verilen yaratıcı görev performansı arttırdığı bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise yaratıcı eylemin sosyal izalasyonla veya suçlulukla ilişkilendirilmesinin yaratıcılığı azalttığı, ancak yaratıcı eylemlerin/eserlerin insanlarla paylaşılabilir olmasının, sosyal yansımaların yapılabilmesi durumunda yaratıcılığı arttırdığı rapor edilmiştir (Arndt vd., 1999).

Son zamanlarda yapılan başka bir çalışmada ölüm belirginliğinin yaratıcılığı azalttığını, ancak bireyler bir miras bırakacaklarını veya ölümsüz olacaklarını düşündüklerinde ölüm belirginliğinin yaratıcılığı arttırdığını göstermektedir (Sligte vd. 2013). Sözü edilen bu çalışmada katılımcılar bir hayvanın yaşam süresinin kısa veya uzun olmasına bağlı olarak isim üretme görevine tabi tutulmuşlar ve bunun sonucunda da bazı hayvan kafeslerine farklı sürelerde (10 yıl / 100 yıl) katılımcıların ve buldukları isimlerinin asılacağı söylenmiştir. Sonuç olarak ölümlülüğün belirgin olduğu

veya hatırlatıldığı gruplar, kontrol grubuna (diş ağrısı) göre daha fazla yaratıcı isimler üretmişlerdir. Böyle bir manipülasyonla insanlarda sembolik ölümsüzlük oluşturulmaya çalışılmıştır. Başka bir deyişle insanların kendi ölümünü düşündükten sonra yaşamlarında kendilerine ait nasıl kalıcı eserler (miras) bırakacağı konusu nesli tükenmekte olan bir hayvana isim verilmek sureti ile bile gerçekleştirilmiştir. Dolayısı ile araştırmaya katılan kişiler konuyu yaşamlarında önemli görmediklerinde, önemli gördükleri duruma göre farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle bireylere sembolik ölümsüzlükle ilgili kendi hayatları ile daha özgür davranabilecekleri bir görev olarak kalıcı eser bırakma fırsatı verilmesi durumunda nasıl bir yaratıcılık performansı göstereceği araştırılmalıdır. Ayrıca DYK'na göre ölüm belirginliği hipotezinin, yaratıcılık üzerinde direkt bir etkisinin olup olmadığı konusunda çalışmalar olduğu ancak, literatürde tanımlı kurallar çerçevesinde beyin fırtınası tekniği ile yapılan bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmada literatürle uyumlu manipülasyonlar yapılarak ölüm belirginliği koşulunun, diş ağrısı koşulu ve nötr koşuluna göre kalıcı eser bırakma görevi ve mekanik bir görev olan kağıt atacısı görevinin beyin fırtınasında yaratıcılığı nasıl etkileyeceği incelenmektedir. Bu araştırmamızda ölüm belirginliğini sonucunda bireyde oluşan dehşetin, nötr grubunda olan katılımcılara göre kalıcı eser bırakma görevinde bulunan katılımcıların daha az yaratıcı olacaklarını öngörmektedir. Ayrıca planlanan ikinci çalışmada da zamansal (şuan da ve gelecekte) olarak manipüle edilen ölüm belirginliğinin yaratıcılık üzerinde etkisi olacağı ve şuan da ölüm belirginliği koşulunda olan katılımcıların, gelecek zamanda ölümün belirginliği koşulunda olan katılımcılara göre daha az yaratıcı davranacakları sağduyuya daha yakın durmaktadır. Yine ikinci çalışmada da her iki manipülasyon koşulunda da görev türü etkisinin gözlenebileceği beklenmektedir. Bu araştırmanın ayrıntılarına girmeden önce ölüm belirginliğinin etkisini ve yaratıcılıkla olan ilişkisini kuramsal olarak tartışmak faydalı olacaktır.

I. BÖLÜM

1. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

1.1. Yaratıcılık

Her daim büyüyen, gelişen ve hareket eden insanın hayatında sistematik olarak oluşan bir düzen vardır. Bu düzenin alt yapısındaki temel taşların başında düşünme, muhakeme etme, tartışma, karar verme gibi bilişsel süreçlerin geldiği söylenebilir. Bu bilişsel yapılar birbirini etkileyerek yaratıcılığı tetiklemektedir. Birey bu etki sayesinde sıradanlığın dışına çıkabilmekte, farklı ve yeni olan ürünler ortaya koyabilmektedir. Bu farklılıklara ve yeniliklere sosyal çevre, bilim, tıp, sanayi, ekonomi, medya, otomotiv sektörü vb. gibi insanın olduğu her yerde ihtiyaç duyulmaktadır. Günümüzde her geçen zaman diliminde büyük yenilikler ve değişiklikler meydana gelmekte, yeni diye telaffuz edilen her şey çok çabuk eskimektedir. Böyle bir sürecin insanı daha çok gayret ve çaba ile yaratıcılık dediğimiz farklı ve daha yeniyi bulma çabasına daha fazla yönelttiği düşünülmektedir. Yaratıcılık sözlük anlamına bakıldığında zaman, yaratıcı olma durumu, yaratma yeteneği ve her bireyde var olduğu kabul edilen, bir şeyi yaratmaya iten farazi yatkınlık olarak tanımlanmaktadır (TDK 2015, http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.567bd589429060.02001301/19 Haziran 2014'te erişildi). Başka bir tanımda ise yaratıcılık, insanın içsel varlığını keşfetmesi, kendini tanıması, yaşam ile baş etme stratejilerinden birisi ve kendini gerçekleştirmesidir (Maslow 1973; May 1976; Roger 1961 Aktaran: Cropley 2006). Moustakis'e (1977) göre; yaratıcılık bireysel olarak, kendi hayatını ve yolunu çi-

zebilmek olarak tanımlanmaktadır (Aktaran: Cropley 2006). Nijstad ve diğerlerine (2010) göre, yaratıcılık için insan büyük bir rezerve sahiptir ve bu rezerv insana aya çıkma, dvd kaydediciyi icat etme, araştırma hipotezi kurma, sanat yapma ve şiir yazma vb. olanaklar sağlar. Diğer bir tanıma göre yaratıcılık, yeni ve orijinal düşüncelerin geliştirilmesidir (Amabile 1983; Kasof 1995). Simonton (2000), her gün karşılaşılan problem veya sorunlarla baş edebilmek için çözüm sunmak gerektiğini ve bu çözümlerin yaratıcılıkla mümkün olabileceğini ifade etmiştir.

Tarihsel süreçte yaratıcılık kavramının tanımına bakıldığı zaman 100 yılı aşkın yapılan tanımlamaların günümüze geldiği görülmüştür. Kültür ve çevreden etkilenebilen yaratıcılık kavramı birçok kültürde farklı tanımlanmış olup, kimisinde kavramsal olarak tek kelime ile ifade edilmiş, kimisinde ise süreç şeklinde bir bütün olarak tanımlamıştır (Rouquette 1994). Yaratıcılığın, bireyin değerlendirilme beklentisinden, çevresindeki sınırlı seçeneklerden, diğerleri ile rekabetten ve yaratıcılık sonucunda sunulan ödüllendirmeden etkilediği ifade edilmiştir. Bu nedenle yaratıcılık, bireyin motivasyonu ile ilişkilidir, bu ilişki birçok faktör tarafından etkilenmektedir (Amabile 1983). Öte yandan, bireylerin bir araya gelerek oluşturdukları sinerjinin gruplarda performansı daha çok arttıracığına dair öneriler de bulunmaktadır (Paulus 2000).

1.1.1. Yaratıcılık Kuramları

Birey ve gruplardaki yaratıcılığın arttırılıp arttırılamayacağı, yaratıcılık eğer arttırılabiliyorsa hangi yöntemlerle ve ne şekilde arttırılabileceği birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu yöntemlerin başında bilişsel uyarımlar yer almaktadır. Bazı araştırmalarda verilen bilişsel uyarım örneklerinin, katılımcıların yaratıcılık kaynağını unuttuğu ve böylelikle ortaya çıkacak yeni düşünceleri engellediği rapor edilmiştir (Smith vd. 1993). Marsh ve Landau (1995) tarafından yapılan bir diğer araştırmada, katılımcılara verilen bilişsel uyarım örneklerinin, katılımcılar tarafından direk alındığı ve olduğu gibi kullanıldığı, ancak yeni herhangi bir düşünce üretilmediği bulunmuştur. Açıklanan bu çalışmalar, örnek göstermenin, ipucu sunmanın ve bilişsel uyarılmanın olumsuz sonuçlarını göstermektedir.

Coşkun ve diğerleri (2000) tarafından yapılan çalışmada, beyin fırtınası oturumunda katılımcılara beyin fırtınası probleminin kategorilerini veya alt öğelerini göstermenin ya da diğer katılımcıların düşüncelerini paylaşmanın (etkileşim), uyarıcı etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bu açıklamayı destekleyen bazı kuramlar bulunmaktadır. Bu bölümde bu açıklamaları destekleyen kuramlar incelenecektir.

1.1.1.1. Yerkes-Dodson Uyarılma Yasası (Yerkes- Dodson Stimulation of Law) (Yerkes ve Dodson 1908):

Uyarılma yasası, yaratıcılıktaki bilişsel süreçlerle ilgili ortaya atılan ilk kuramlardan sayılmaktadır. Yasaya göre, çok uyarım verilmesinin her zaman performansı olumlu etkilemeyeceği, performans ile uyarılma arasında ters U ilişkisi olduğu ortaya koyulmuştur. Daha açık ifade etmek gerekirse yüksek uyarılma, katılımcılara kolay görev verildiği zaman performansı arttırmaktadır. Performansın arttırılabilmesi için uyarılmanın düzeyi ile görevin zorluk – kolaylık düzeyinde etkili olduğu söylenmektedir (Yerkes ve Dodson 1908).

1.1.1.2. Bilişsel Uyarılma Modeli (Cognitive Stimulation Model; Coşkun vd. 2000; Dugosh vd. 2000; Paulus 2000):

Beyin fırtınası oturumlarında oluşturulan gruplara, oturum esnasında verilecek olan görev ile ilgili, farklı kategorilerden oluşan uzak çağrışımsal özelliğe sahip ne kadar uyarıcı verirse, grupların performansının daha başarılı ve yüksek olacağı çalışmalarla ortaya konmuştur (Coşkun vd. 2000; Coşkun 2005b; 2005c). Benzer bir şekilde, katılımcılara çok sayıda düşünce örnekleri vermenin, az sayıda vermeye göre yaratıcılığı daha fazla arttırdığı bulunmuştur (Dugosh v.d. 2000). Ayrıca her ne kadar uzak (ıraksak) çağrışımsal uyarıcıların performansı arttırdığı ifade edilsede, yakın (yakınsak) çağrışımsal uyarıcılarında performansı olumlu etkilediğini ortaya koyan çalışmalarda bulunmaktadır (Coşkun 2009).

II. BÖLÜM

2. DENEY I

Hipotez 1: Ölüm belirginliği koşulunda olan katılımcılar, dış ağrısı ve nötr koşulunda olan katılımcılara göre daha az düşünce üretir. Bunun nedeni bu koşulda olan katılımcıların, diğer koşullara göre duygu durumlarının daha olumsuz ve kaygıların daha yüksek olmasındandır. Çift yönlü yaratıcılık modeline (Nijstad, 2010) göre ise bu durum ölüm belirginliğinin oluşturmuş olduğu dehşetin, esneklik ve derin düşünmeyi azaltmasından kaynaklanmaktadır.

Hipotez 2: Kalıcı eser bırakma koşulunda olan katılımcılar, mekanik bir konu olan kağıt atacının değişik kullanımlarına maruz kalanlara kıyasla daha fazla düşünce üretir. Bunun nedeni kalıcı eser bırakma görevinin hem sembolik ölümsüzlüğü temsil ediyor olması hemde kağıt atacısı problemine kıyasla daha ilginç, eğlenceli ve motive edici olmasıdır.

Hipotez 3: Ölüm belirginliği koşulu ile beyin fırtınasında görev türü arasında ortak etki vardır. Daha ayrıntılı ifade edilirse ölüm belirginliği koşulunda olup, kalıcı eser bırakma görevinde performans sergileyen katılımcıların diğer koşullardaki katılımcılara kıyasla daha fazla yaratıcı olması beklenmektedir. Litaretürde yapılan bir araştırmanın sonucuna göre kalıcı eser bırakma görevi ölüm belirginliğinin oluşturduğu olumsuz düşünceleri azaltmaktadır (Sligte vd. 2013).

Çalışmada 3 (Ölüm Belirginliği Manipülasyonu, Dış Ağrısı Manipülasyonu ve Nötr Grup) x 2'lik (Kalıcı Eser Bırakma ve Kağıt Atacı problemi) kullanılmıştır (Bkz. Tablo 2.1).

Tablo 2.1: Araştırma deseni ve katılımcı dağılımı

Koşul	Görev	Kalıcı Eser Bırakma	Kağıt Atacı
Ölüm Belirginliği Manipülasyonu		20	16
Diş Ağrısını Manipülasyonu		18	16
Nötr Grup		19	19

2.1.Yöntem

2.1.1. Örneklem

Araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesinde aktif eğitim gören 104 (N=104) öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Katılımcıların %70 (N=81) kız öğrencilerden, %30 (N=23) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem grubunun yaş aralığı 20 - 24'tür (\bar{X} = 22.30, s.s.= 1.88). Katılımcılar Özel Eğitim Bölümü (N=34) ve Psikoloji Bölümünde (N=76) okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş, araştırmanın koşullarına ise seçkisiz yöntem ile atanmışlardır. Katılımlarından dolayı öğrencilere ders kredisi verilmiştir.

Tablo 2.2: Örneklem grubunun demografik özellikleri

Demografik değişkenler	N	(%)
Cinsiyet		
Kadın	81	(% 70)
Erkek	23	(% 30)
Yaşanılan yer		
Ev (Aile)	30	(% 29)
Ev (Arkadaş)	74	(%71)
Gelinen yer		
Köy/ Kasaba	11	(% 12)
İlçe	14	(% 13)
Şehir	38	(% 34)
Büyükşehir	45	(% 41)
Aylık ekonomik durum		
0-500	16	(% 14)
501-1000	23	(% 21)
1001 -1500	58	(% 53)
Diğer	13	(% 12)
Bölümler		
Psikoloji	76	(% 69)
Özel Eğitim	38	(% 31)

III. BÖLÜM

3. DENEY II

I. deneyde ölüm belirginliğinin yaratıcı düşünceyi azalttığına dair bir destek bulunmuştur. Bu sonucun ne kadar geçerli olduğunun bir başka araştırmada sınanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak ölüm belirginliği manipülasyonunun ne derece derin düşünceyi olumsuz olarak etkilediğinin bir başka araştırmada da incelenmesi veya doğrulanması gerekmektedir. DYK'nın incelenmesi gereken yönlerinden biri anlık ölüm belirginliğinin yanında, ölüm belirginliğinin gelecekte olması durumudur. Literatürde yapılan araştırmaların hepsi ölüm belirginliğini anlık olarak manipüle etmiş; öte yandan yakın gelecekte veya uzak gelecekte ölüm belirginliğinin bireylerde ne tür düşünce, duygu ve davranışlar oluşturduğunu incelenmemiştir. Bu iki ölüm belirginliği manipülasyonu zamansal olarak kıyaslandığında ortaya iki olası sonucun çıkması muhtemeldir. Birincisi anlık ölüm belirginliği manipülasyonu bireylerin daha fazla kaygı yaşamalarına ve böylece ketlenmelerine yol açabilir. İkincisi ise anlık ölüm belirginliği manipülasyonu gelecekte ölüm belirginliği manipülasyonuna göre bireylerin daha fazla çaba göstermelerine yol açabilir. Başka bir deyişle, kuramın ön gördüğü gibi anlık ölüm belirginliği koşulunda olanların, kültürel dünya ile ilgili konularla daha fazla meşgul olmaları beklenebilir. Bu iki olası sonucun test edilmesi bu araştırmanın özgün katkılarından biridir.

Çalışmada 2 (ölüm belirginliği manipülasyonu şu an ve gelecekte) x 2'lik (kalıcı eser bırakma ve kağıt atıcı problemi) desen kullanılmıştır (Bkz. Tablo 3.1).

Tablo 3.1: Araştırma deseni ve örneklem dağılımı

Koşul \ Görev	Kalıcı Eser Bırakma	Kağıt Atacı
Şu an ölüm belirginliği	15	14
Gelecekte ölüm belirginliği	13	15

Hipotez 1-a

I. araştırmanın sonucuna göre anlık ölüm belirginliği koşulunda olan katılımcılar gelecekte ölüm belirginliği koşuluna göre daha az sayıda özgün düşünce üreteceklerdir. DYK'na göre, anlık ölüm belirginliği bireylerde daha fazla dehşete neden olacak ve sonuç olarak daha az düşünceye yol açacaktır. Bu açıdan ele alındığında gelecekte ölüm belirginliği koşulunun bir tür kontrol koşulu işlevi görebilme olasılığı bulunmaktadır. Eğer bu durum söz konusu olursa I. araştırmada olduğu gibi sonuçlar bu beklentiye uygun olacaktır.

Hipotez 1-b

Anlık ölüm belirginliği koşulu, gelecekte ölüm belirginliği koşuluna göre bireyleri daha fazla kültürel dünyaya yönelmeye motive edecek ve sonuç olarak bu koşulda özgün düşünce sayısı fazla olacaktır. DYK'na göre anlık ölüm belirginliği bireyleri, gelecekte ölüm belirginliğine göre daha çok motive eden bir koşuldur.

Hipotez 2

Kalıcı eser bırakma görev koşulu, kağıt atacı görev koşuluna göre daha fazla yaratıcı düşünmeye yol açacaktır. İlintili hipotezine göre, kalıcı eser bırakma koşulu diğer koşula kıyasla daha fazla motivasyona yol açacaktır. Ayrıca Slighte ve diğerlerine (2013) göre kalıcı eser bırakma görevi sembolik ölümsüzlükle ilgili birebir düşünce ortaya koyacağından, bireyin daha fazla çaba göstermesi sağduyuya daha yakındır.

IV. BÖLÜM

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada ölüm belirginliği ve sunulan görev türünün beyin fırtınasındaki yaratıcılık performansı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çerçevede iki deney yapılarak, beyin fırtınasındaki yaratıcılık performansını etkileyen faktörler ve süreçler incelenmiştir. Yapılan I. deneyde, ölümünün belirginliği, diş ağrısı ve nötr koşul birlikte incelenmiştir. Ayrıca bu araştırmada kalıcı eser bırakma ve kağıt atacı görevlerinin yaratıcılık üzerindeki etkisi incelenmiştir. I. deneye üniversitenin çeşitli bölümlerinde okuyan 104 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara öldüklerini veya diş ağrısı yaşadıklarını düşünmeleri, bu durumun kendilerinde yarattığı duygu ve düşünceleri 4 dakika içerisinde yazmaları istenmiş, öte yandan nötr gruba ise herhangi bir görev verilmemiştir. Söz konusu manipülasyonlardan sonra katılımcılar öz bildirim ölçekleri doldurmuşlardır. Bu işlemlerin ardından katılımcılar beyin fırtınası kuralları açıklandıktan sonra 12 dakikalık beyin fırtınası oturumuna tabi tutulmuşlardır. Bu çalışmanın sonucunda, ölüm belirginliği koşulunda olan katılımcıların, nötr grubunda olan katılımcılara göre daha az özgün düşünce ürettikleri gözlemlenmiştir. Öte yandan ölüm belirginliği ile diş ağrısı koşulu arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Manipülasyon sonrası öz bildirim ölçeklerinden alınan puanlar analiz edildiğinde, ölüm belirginliği koşulunda olan katılımcıların, diş ağrısı ve nötr grubunda olanlara göre duygudurumlarının daha olumsuz ve kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öte yandan özgün düşünce sayısı açısından manipülasyon koşulları arasında anlamlı fark olmasına rağmen, bu eğilim esnek ve derin düşünce sayısı açısından söz konusu değildir. Bu sonuçlar DYK'nın ön görüşünün bir kısmını desteklemektedir. DYK'na göre, ölüm belirginliği durumunda, kişinin dehşet yaşayacağı ve böylelikle bu kurama göre birey ya dehşeti bilinçte tutarak yakınsak savunma mekanizması (bastırma, inkâr, vb.) kullanılacak, ya da bilinçten uzaklaştırarak bilinçaltına iteceği böylelikle kültürel dünya görüşü ve benlik saygısı olarak tanımlanan iraksak savunma mekanizmalarını kullanacağını varsaymaktadır. Bu açıklama kapsamında bireyin uygun şartlarda iraksak savunma mekanizmalarını kullanarak, daha fazla çaba sarf ederek daha fazla yaratıcı düşünce ortaya koyacağı sağduyuya daha yakın görülmektedir. Söz konusu bu açıklama I. deneyin bulguları tarafından desteklenmemiştir. DYK'nın ikinci öngörüsüne göre ölüm belirginliği, nötr gruplarına göre daha fazla dehşete yol açacak ve bu durumda birey bilinçten uzaklaştırmada ketlenecek ve böylelikle performansı olumsuz etkileyecektir. Bu öngörü I. deneyin bulguları ile kısmen desteklenmiştir. Başka bir deyişle ölüm belirginliği koşulunda olanlar, dış ağrısı ve nötr grubunda olanlara göre daha az özgün düşünce üretmişlerdir. Ancak bu durum esnek ve derin düşünce sayısı açısından söz konusu değildir.

Öte yandan, kalıcı eser bırakma görevinde olan katılımcıların, mekanik bir görev olan kağıt atacı görevinde bulunan katılımcılara göre daha fazla yaratıcı düşünce ürettikleri ortaya çıkmıştır. Sligte ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada kalıcı eser bırakma görevinin bireyde “sembolik ölümsüzlük” kavramını aktifleştirdiği, bireyin bu kavramla görevi daha fazla bağdaştırdığı, ayrıca bu kavramın çalışmanın amacına uygun olduğu ve hizmet ettiği rapor edilmiştir. Katılımcıların öz bildirim formlarından anlaşılacağı üzere, kalıcı eser bırakma görevinden daha fazla hoşlandıkları görülmüştür. Bu açıdan araştırmanın ikinci hipotezi desteklenmiştir. Ayrıca, Snyder ve Ickes (1986) tarafından ortaya atılan ilintilik hipotezine göre ilintili bir görev, katılımcıları daha fazla motive etmekte ve performanslarını daha fazla belirlemektedir. Böylelikle araştırmanın üçüncü hipotezi de desteklenmiştir.

Sonuç olarak, I. deneyde ölüm belirginliğinin yaratıcı düşünceyi azalttığı bulunmuştur. Bu sonuç DYK'nın varsaydığı yakınsak savunma ile ilgili olabilir. Yani kişi dehşet anında, inkâr ya da bastırma savunmalarını kullanmış, bunları kullanırken de yüksek kaygı yaşamış ve böylelikle ketlenmiş olabilir. Eğer yaratıcılık performansını düşüren bu yüksek kaygı ise, yaratıcılıkla kaygı arasında bir ilişki beklenmektedir. Ancak, çalışmada alınan kaygı ile ilgili öz bildirim ölçeklerine göre, ölüm belirginliğinin ortaya çıkardığı kaygının aracı bir değişken olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ortaya çıkan bu kaygının veya uyarılmışlık durumunun şiddetinin başka araştırmalarla sınanması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çerçevede, manipülasyon koşullarından ölüm belirginliğinin zamansal olarak manipülasyonun ve bunun ortaya çıkardığı uyarımın yaratıcılığı nasıl etkilediğinin aydınlatmak için II. araştırma tasarlanmış ve bu araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Bu araştırmanın işlemsel olarak yapısı, I. araştırmaya benzetmekle birlikte, II. araştırmada manipülasyon koşulu olan ölüm belirginliği şu anda ve gelecek bir zamanda olmak üzere iki farklı zamansal boyutta incelenmiştir. Bu değişimleme sonucunda, ölümün belirginliğinin anlık olarak değiştiği koşulda bulunan katılımcıların, ölümün belirginliğinin gelecek zamanda değiştiği koşulda bulunan katılımcılara göre daha fazla özgün düşünce ürettikleri bulunmuştur. Bu bulgu, DYK'nın ileri sürdüğü, dehşet anında ıraksak savunma mekanizmasını kullanan bireyin daha fazla çaba göstereceği açıklamasını desteklemektedir. Bu yönüyle II. araştırmanın 1-b hipotezi desteklendiği görülmüştür. Ancak bu sonuç, I. araştırmada bulunan sonuçla uyuşmamaktadır. Diğer bir deyişle II. deneyde anlık ölüm belirginliği durumu, özgün düşünceyi artmış; öte yandan I. deneyde anlık ölüm belirginliği koşulu, nötr koşullarına kıyasla özgün düşünceyi azaltmıştır. II. deneyin manipülasyon koşullarındaki katılımcılarının kaygı puanları birbirine çok yakındır. Bu ele alındığında kaygının I. deneyde olduğu gibi herhangi bir rolünün veya aracı bir rolünün olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte anlık ölüm belirginliğinin motivasyonu veya derin düşünmeyi daha fazla arttırdığı ve sonuç olarak yaratıcılığı arttırdığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle anlık ölüm belirginliğinin, derin düşünmeyi daha fazla arttırdığı, ancak bu etkinin ortaya çıkması araştırmada yer alan değişkenlerin düzeyleri tarafından belirlenmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksüt Çiçek, Suzan (2008). "Dindarlık ile Saldırganlık Arasındaki Etkilesimin Terör Yönetimi Kuramı Çerçevesinde İncelenmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntaş, Ersin ve Gültekin, Mücahit (2005). "Psikolojik Danışma Kuramları". İkinci Baskı, İstanbul: Alfa Akademi Yayınları.
- Amabile, Teresa M. (1983). "The Social Psychology of Creativity: A Componential Conceptualization". *Journal of Personality and Social Psychology* 45:357-376.
- Arndt, Jamie vd. (1997). "Suppression, Accessibility of Death-related Thoughts, and Cultural Worldview Defense: Exploring The Psychodynamics of Terror Management". *Journal of Personality and Social Psychology* 73(1): 5-18.
- Arndt, Jamie vd. (1999). "Creativity and Terror Management: Evidence That Creative Activity Increases Guilt and Social Projection Following Mortality Salience." *Journal of Personality and Social Psychology* 77(1): 19-32.
- Aslitürk, Ersin (2001). "A Test of Terror Management Theory in a Collectivistic Culture: Buffering Role of Collective Self-Esteem." Unpublished Master's Thesis Ankara: Middle East Technical University.
- Baron Reuben M. ve Kenny David A.(1986). "The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations". *Journal of Personality and Social Psychology* 51: 1173-1182.
- Baron Reuben. M. (1997). "On Making Terror Management Theory Less Motivational and More Social". *Psychological Inquiry* 8(1):21-58.
- Baas, Matthijs vd. (2013). "Personality and Creativity: The Dual Pathway to Creativity Model and A Research Agenda". *Social and Personality Psychology Compass* 7(10):732-748.
- Biss, Renee K. vd. (2010). "Positive Mood is Associated With The Implicit Use of Distraction". *Motivation and Emotion* 34(1):73-77.
- Bulut, M. Berrin (2015). "Terör Yönetimi Kuramı (Dehşet Yönetimi Kuramı)" *Mediterranean Journal of Humanities* 5(1): 161-174.
- Burke, Brian L. vd. (2010). "Two Decades of Terror Management Theory: A Meta-Analysis of Mortality Salience Research." *Personality and Social Psychology Review* 14(2):155-195.
- Bozo Ozlem. vd. (2009). "The effect of death anxiety and age on health-promoting behaviors: A terror-management theory perspective". *The Journal of Psychology* 143(4) 377-389.
- Camacho, L. Mabel ve Paulus, Paul B. (1995). "The Role of Social Aniousness In Group Brainstorming". *Journal of Personality and Social Psychology* 68:1071-1080.
- Collaros, Panayiota A. ve Anderson, Lynn R. (1969). "Effect of Perceived Expertness Upon Creativity of Members of Brainstorming Groups". *Journal of Applied Psychology* 53:159-163.

- Collins, Allan M. ve Loftus, Elizabeth F. (1975). "A Spreading Activation of Semantic Processing". *Psychological Review* 82:407-428.
- Coskun, Hamit vd. (2000). "Cognitive Stimulation and Problem Presentation in Idea-Generating Groups." *Groups Dynamics: Theory, Research and Practice* 4:307-329.
- Coskun, Hamit (2005a). "Cognitive Stimulation with Convergent and Divergent Thinking Exercising in Brainwriting: Incubation, Sequence Priming, and Group Context". *Small Group Research* 36: 466-498.
- Coşkun, Hamit (2005b). "Beyin Yazımında İraksak Düşünme ve Grup Ortamının Düşünce Üretimine Etkisi". *Türk Psikoloji Dergisi* 10: 25-38.
- Coşkun, Hamit (2005c). "İraksak Düşünme ve Kategori Yapısının Bireysel Beyin Fırtınasında Düşünce Üretimine Etkisi". *Abant İzzet Baysal Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (1): 67-85.
- Coşkun, Hamit (2009). "Beyin Fırtınası Sürecinde Çağrışım Alıştırmaların Düşünce Üretimine Etkisi". *Türk Psikoloji Dergisi* 24 (64): 34-44.
- Coskun, Hamit ve Yılmaz, Oğuz (2009). A New Dynamical Model of Brainstorming: Linear, Nonlinear, Continuous (simultaneous) and Impulsive (sequential) Cases. *Journal of Mathematical Psychology* 53(4):253-264.
- Coşkun, Hamit ve Gültepe, Bedirhan (2013). *Duygudurum ve Bazı Davranışlarımız: Yeni Bulgular Işığında Bir Değerlendirme*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 2:81-100.
- Chan Li C. ve Yap Chun C. (2009). "Age, Gender, And Religiosity As Related To Death Anxiety". *Sunway Academic Journal* 6:1-16.
- Cropley, Arthur J. (2006). "Creativity: A Social Approach". *Roeper Review* 28(3):125-130.
- Çuhadaroğlu, Füsün (1986). "Adölesanlarda Benlik Saygısı". Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Dennis, Alan R. vd. (1996). "Process structuring in electronic brainstorming." *Information Systems Research* 7: 268-277.
- Diehl, Michael ve Stroebe, Wolfgang (1987). "Productivity Loss In Brainstorming Groups: Toward The Solution Of A Riddle". *Journal of Personality and Social Psychology* 53 (3): 497-509.
- Diehl, Michael. ve Stroebe, W. (1991). "Productivity Loss In Idea-Generating Groups: Tracking Down The Blocking Effect". *Journal of Personality and Social Psychology* 61:392-403.
- Dugosh, Karen Leggett (2000). "Cognitive Stimulation In Brainstorming". *Journal of Personality and Social Psychology* 79:722-735.
- Dugosh, Karen L. ve Paulus, Paul. B. (2005). "Cognitive And Social Comparison Processes In Brainstorming". *Journal of Experimental Social Psychology* 41:313-320.
- Doğulu, Canay ve Uğurlu Sakallı Nuray (2015). "Dehşet Yönetimi Kuramı Üzerine Bir Derleme" *Türk Psikoloji Yazıları* 18(35):33-47.
- Erdoğan, M. Yüksel ve Özkan, Mustafa (2007): "Farklı Dini İnanışlardaki Bi-

- reylere Ölüm Kaygısı ile Ruhsal Belirtiler ve Sosyo-Demografik Değişkenler Arasındaki İlişki". İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi 14(3):171-179.
- Furer, Patricia ve Walker, John R. (2008). "Death Anxiety: A Cognitive-Behavioral Approach". *Journal of Cognitive Psychotherapy* 22(2):167-182.
- Florian, Victor ve Kravetz, Shlomo (1983). "Fear of personal death: Attribution, structure, and relation to religious belief." *Journal of Personality and Social Psychology* 44(3):600-607.
- Florian, Victor ve Mikulincer, Mario (1997). Fear of Personal Death and the Judgment of Social Transgressions: An expansion of Terror Management Theory. *Journal of Personality and Social Psychology* 73(2):369-380.
- Florian, Victor vd. (2002). "The Anxiety-Buffering Function of Close Relationships: Evidence That Relationship Commitment Acts as a Terror Management Mechanism" *Journal of Personality and Social Psychology* 82(4):27-542.
- Gallupe, R. Brent vd. (1991). "Unblocking Brainstorms". *Journal of Applied Psychology* 76 (1): 137-142.
- Gallupe, R. Brent vd. (1994). "Blocking Electronic Brainstorms". *Journal of Applied Psychology* 79 (1): 77-86.
- Geçtan, Engin (1989). İnsan olmak. 12. Baskı. İstanbul: Metis Yayınları.
- Gençöz, Tülin (2000). "Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması". *Türk Psikoloji Dergisi* 15(46):19-26.
- Göka, Erol (1999). Bilimlerin Vicdanı: Psikiyatri. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gültepe, Bedirhan (2014). "Duygudurum ve Bilişsel Değişkenlerin Beyin Fırtınasında Yaratıcılığa Etkisi." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Estitüsü.
- Gültepe, Bedirhan ve Coskun, Hamit (2015). "Music and Cognitive Stimulation Influence Idea Generation" *Psychology of Music* 1-12. DOI: 10.1177/0305735615580356.
- Greenberg, Jeff vd. (1986). "The Causes and Consequences of A Need for Self-Esteem: A Terror Management Theory." *Public Self and Private Self* 189-212. R. F. Baumeister (Ed.). New York, NY: Springer-Verlag.
- Greenberg, Jeff vd. (1990). "Evidence for Terror Management Theory II: The Effects of Mortality Salience On Reactions to Those Who Threaten or Bolster The Cultural Worldview". *Journal of Personality and Social Psychology* 58:308-318.
- Greenberg, Jeff (1992). "Terror Management and Tolerance: Does Mortality Salience Always Intensify Negative Reactions to Others Who Threaten One's Worldview?". *Journal of Personality and Social Psychology* 63(2):212-220.
- Greenberg, Jeff vd. (1994). "Role of Consciousness and Accessibility of Death Related Thoughts in Mortality Salience Effects". *Journal of Personality and Social Psychology* 67:627-637.
- Greenberg, Jeff vd. (1997). Terror Management Theory of Self-Esteem and Cultural Worldviews: Empirical Assessments and Conceptual Refinements. *Advances in Experimental Social Psychology* 29:61-139. Zanna, Mark P. (Ed).

- San Diego, CA, US: Academic Press, 9:366.
- Greenberg, Jeff vd. (2001). "Clarifying The Function of Mortality Salience-Induced Worldview Defense: Renewed Suppression or Reduced Accessibility of Death-Related Thoughts". *Journal of Experimental Social Psychology* 37:70-76.
- Hall Brian J. vd. (2009). "The Defensive Nature of Benefit Finding During Ongoing Terrorism: An Examination of a National Sample of Israeli Jews". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (8): 993-1021.
- Harmon-Jones, Eddie vd. (1997). "Terror Management Theory and Self-Esteem: Evidence That Increased Self-Esteem Reduces Mortality Salience Effects". *Journal of Personality and Social Psychology* 72:24-36.
- Hayes, Joseph vd. (2010). "A Theoretical and Empirical Review of the Death-Thought Accessibility Concept in Terror Management Research." *Psychological Bulletin* 136(5):699-739.
- Heslin, Peter A. (2009). "Better Than Brainstorming? Potential Contextual Boundary Conditions to Brainwriting for Idea Generation in Organizations". *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 82:129-145.
- Hirt, Edward R. vd. (2008). "I Want to be Creative: Exploring The Role of Hedonic Contingency Theory in the Positive Mood-Cognitive Flexibility Link". *Journal of Personality and Social Psychology* 94(2):214.
- Hökelekli, Hayati (1991). "Ölüm ve Ölüm Ötesi Psikolojisi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3(3):156.
- Hökelekli, Hayati (1992). "Ölümlü İlgili Tutumların Dini Davranışla İlişkisi Üzerine Bir Araştırma". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4:57-98.
- Isaksen S. G. & Gaulin John P. (2005). "A Reexamination of Brainstorming Research: Implications for Research and Practice: Implications for Research and Practice". *Gifted Child Quarterly* 49:315-320.
- Jung G. Carl (1997). "Ruh ve Ölüm." Ed. E.Gürol, *Analitik Psikoloji*, İstanbul: Payel Yayınevi 212-223.
- Kalaoglu-Öztürk, Zehra (2010). "Yaşlı Bireylerde Ölüm Kaygısı." *Uzmanlık Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi, Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı.
- Karaca, Faruk (1997). "Psikolojik Açısından Ölüm ve Dini İnanç İlişkisi". *Doktora Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi.
- Karaca, Faruk (2001). "Ölüm Psikolojisi ile İlgili Türkçe Literatür Üzerine". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* 1(2).
- Karakuş, Gonca vd. (2012). "Ölüm ve Ölüm Kaygısı". *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi* 21(1): 42-79.
- Karau, Steven J. ve Williams, Kipling D. (1993). "Social Loafing: A Meta-Analytic Review and Theoretical Integration". *Journal of Personality and Social Psychology* 65:681-706.
- Kashima, Emiko S. vd. (2004). "The Effects of Personal and Collective Mortality Salience on Individualism: Comparing Australians and Japanese with Higher and Lower Self-Esteem". *Journal of Personality and Social Psychology* 86:101-110.

- nal of Experimental Social Psychology 40:384-392.
- Kasof, Joseph (1995). "Explaining Creativity: The Attributional Perspective". *Creativity Research Journal* 8 (4): 311-366.
- Koca-Atabey Müjde ve Öner-Özkan Bengi (2011). "Defensive or Existential Religious Orientations and Mortality Salience Hypothesis: Using Conservatism as a Dependent Measure". *Death Studies* 35(9):852-865.
- Koç, Mustafa (2002). "Ölüm Korkusu Üzerine Kuramsal Açından Psikolojik bir Değerlendirme". *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6: 7-20.
- Kohn, Nicholas W. ve Smith, Steven M. (2010). *Applied Cognitive Psychology*, DOI: 10.1002/acp.1699.
- Kökdemir, Doğan and Yeniçeri, Zuhul (2010). "Terror Management in predominantly Muslim Country". *European Psychologist* 15 (3): 165-174.
- Langs, Robert (2003). "Adaptive Insights into Death Anxiety. *The Psychoanalytic Review* 90:565-582.
- Lehto, Rebecca Helen ve Farchaus Stein, Karen (2009). "Death Anxiety: An Analysis of an Evolving Concept." *Research and Theory for Nursing Practice: An International Journal* 23(1).
- Leahy, Robert L. (2010). "Bilişsel Terapi Yöntemleri" Çev. M. H. Türkçapar, & E. Köroğlu. İstanbul: HYB Yayınları.
- Leary Mark R. ve Schreindorfer Lisa S. (1997). "Unresolved Issues with Terror Management Theory." *Psychological Inquiry*, 8(1):26-29.
- Marsh, Richard L. ve Landau, Joshua D. (1995). "Item Availability in Cryptomnesia: Assessing Its Role in Two Paradigms of Unconscious Plagiarism". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 21(6):1568-1582.
- Michinov, Nicolas ve Primois, Corine (2005). "Improving Productivity and Creativity in Online Groups Through Social Comparison Process: New Evidence for Asynchronous Electronic Brainstorming". *Computers in Human Behavior* 21(1):11-28.
- Mullen, Brian vd. (1991). "Productivity Loss in Brainstorming Groups: A Meta-Analytic Integration". *Basic and Applied Social Psychology* 12:3-24.
- Nijstad, Bernard A. vd. (2002). "Cognitive Stimulation and Interference in Groups: Exposure Effects in An Idea Generation Task". *Journal of Experimental Social Psychology* 38:535-544.
- Nijstad, Bernard A. (2003). "Production Blocking and Idea Generation: Does Blocking Interfere with Cognitive Processes?" *Journal of Experimental Social Psychology* 39:531-548.
- Nijstad, Bernard A. ve Stroebe, Wolfgang (2006). "How the Group Affects the Mind: A Cognitive Model of Idea Generation in Groups". *Personality and Social Psychology Review* 10:186-213.
- Nijstad, Bernard A. vd. (2010). "The Dual Pathway To Creativity Model: Creative Ideation As A Function of Flexibility and Persistence". *European Review of Social Psychology* 21: 34-77.
- Nunamaker, Jay F. vd. (1991). "Information Technology For Negotiating Gropus:

- Generating Options For Mutual Gain". *Management Science* 37 (10): 1325-1346.
- Osborn, Alex F. (1963). "Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Problem-Solving". 3rd rev. ed. New York: Scribner.
- Oxley, Nicole L. vd. 1996). "The Effects of Facilitators on the Performance of Brainstorming Groups". *Journal of Social Behavior & Personality* 11(4):633-646.
- Öğüt, Çağın Mert (2014). "Müziğin Özelliklerinin Beyin Fırtınasında Yaratıcılığa Etkisi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öner, Necla ve Le Compte, William A. (1983). "Durumlu -Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı". İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayını.
- Öztürk, Zehra vd. (2011): "Yaşlı Bireylerde Ölüm Kaygısı". *Anadolu Psikiyatri Dergisi* 12:37-43.
- Parnes, Sidney J. ve Meadow, Arnold (1959). "Effects of "Brainstorming" Instructions on Creative Problem Solving by Trained and Untrained Subjects". *Journal of Educational Psychology* 50:171-176.
- Paulhus, Delroy L. ve Trapnell, Paul D. (1997). "Terror Management Theory: Extended or Overextended." *Psychological Inquiry* 8 (1): 40-44.
- Paulus, Paul B. (2000). "Groups, Teams, and Creativity: The Creative Potential of Idea Generating Groups". *Applied Psychology. An International Review* 49 (2):237-262.
- Paulus, Paul B. ve Dzindolet, Mary T. (1993). "Social Influence Process in Group Brainstorming". *Journal of Personality and Social Psychology* 64 (4): 575-586.
- Paulus, Paul B. ve Yang, Huei-Chuan (2000). "Idea Generation in Groups: A Basis for Creativity in Organizations". *Organizational Behaviour and Human Decision Processes* 82(1): 76-87.
- Paulus, Paul. B. ve Brown, V. R. (2007). "Toward More Creative and Innovative Group Idea Generation: A Cognitive-Social-Motivational Perspective of Brainstorming". *Social and Personality Psychology Compass* 1: 248-265.
- Pyszczynski, Tom vd. (2004). "Why Do People Need Self-Esteem? A Theoretical and Empirical Review". *Psychological Bulletin* 130:435-468.
- Rasmussen, Christina H. ve Johnson Mark E. (1994). "Spirituality and Religiosity: Relative Relationships to Death Anxiety." *OMEGA-Journal of Death and Dying* 29(4): 313-318.
- Rosenberg, Morris (1965). "Society and The Adolescent Self-Image". New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenblatt, Abram ve Greenberg, Jeff vd. (1989). "Evidence for Terror Management Theory I: The Effects of Mortality Salience on Reactions to Those Who Violate or Uphold Cultural Values." *Journal of Personality and Social Psychology* 57(4):681-690.
- Routledge, Clay vd. (2004). "Task Engagement After Mortality Salience: The Effects of Creativity, Conformity and Connectedness on Worldview Defence". *European Journal of Social Psychology* 34:477-487.

- Routledge, Clay vd. (2008). "The Life and Death of Creativity: The Effects of Mortality Salience on Self Versus Social-Directed Creative Expression". *Motivation and Emotion* 32:331-338.
- Routledge, Clay vd. (2009). "Creative Terror Management: Creativity as a Facilitator of Cultural Exploration After Mortality Salience". *Personality and Social Psychology Bulletin* 35(4):493-505.
- Russac R. J. vd. (2007). "Death Anxiety Across the Adult Years: An Examination of Age and Gender Effects". *Death Studies* 31(6): 549-561.
- Sarıkaya, Yusuf (2013). "Ölüm Kaygısı Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması."Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Simonton, Dean Keith (1997)."Creative Productivity: A Predictive and Explanatory Model of Career Trajectories and Landmarks".*Psychological Review* 104(1):66-89.
- Simonton, Dean Keith (2000)."Creativity: Cognitive, Personal, Developmental and Social Aspects." *American Psychologist* 55 (1):151-158.
- Simonton, Dean Keith (2003)."Scientific Creativity as Constrained Stochastic Behavior: The Integration of Product, Person, and Process Perspectives". *Psychological Bulletin* 129(4): 475-494.
- Sobel, Michael E. (1982). "Asymptotic Confidence Intervals for Indirect Effects in Structural Equation Models". *Sociological Methodology* 13:290-312.
- Solomon, S., Greenberg, J. ve Pyszczynski, T. (1991)." A Terror Management Theory of Social Behavior: The Psychological Functions of Self-Esteem and Cultural Worldviews. M. P. Zanna, (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* 24: 93-159. New York: Academic Press.
- Sligte, Daniel J. vd. (2013). "Leaving a Legacy Neutralizes Negative Effects of Death Anxiety on Creativity". *Personality and Social Psychology Bulletin* 39(9): 1152– 1163.
- Smith, Steven M. vd. (1993). "Constraining Effects of Examples in a Creative Generation Task". *Memory ve Cognition* 21: 837-845.
- Stasser, Garold (1999). "The Uncertain Role of Unshared Information in Collective Choice. Shared knowledge in organizations 49-69. J.Levine & D. Messick (Eds.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Şimsek Omer. F. (2005). *Paths from Fear of Death to Subjective Well-Being: A Study of Structural Equation Modeling Based on the Terror Management Theory Perspective*. Published Master Thesis. Ankara: METU Graduate School of Social Sciences.
- Suhail Kausar ve Akram Saima (2002). "Correlates of Death Anxiety in Pakistan" *Death Studies* 26(1):39-50, DOI: 10.1080/07481180210146.
- Tanhan Fuat (2007). "Ölüm Kaygısıyla Baş Etme Eğitiminin Ölüm Kaygısı ve Psikolojik İyi Olma Düzeyine Etkisi". Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanhan Fuat (2013). "Ölüm Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinde Ölüm Kaygısı ve Psikolojik İyi Olmaya Etkisi?".

- YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 10(1): 184-200.
- Türk Dil Kurumu (2015). Yaratıcılık. (http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.567bd589429060.02001301/19 Haziran 2014'te erişildi.)
- Valacich, Joseph S. vd. (1994). "Idea Generation in Computer Based Groups: A Newending to an Old Story." *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 57: 448-467.
- Van den Bos, Kees ve Lind, E. Allan (2002). "Uncertainty Management by Means of Fairness Judgments" *Advances in Experimental Social Psychology* 34:1-60.
- Van den Bos, Kees (2009). "Making Sense of Life: The Existential Self Trying to Deal with Personal Uncertainty." *Psychological Inquiry* 20(4): 197-217.
- VanGundy, Arthur. B. (1983). "Brainwriting for New Product Ideas: An Alternative to Brainstorming". *Journal of Consumer Marketing* 1:67-74.
- Williams, Kipling D. vd. (1981). "Identifiability as a Deterrent to Social Loafing: Two Cheering Experiments". *Journal of Personality and Social Psychology* 40:303-311.
- Williams, Kipling D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology* 58:425-452.
- Watson, David vd. (1988). "Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales". *Journal of Personality and Social Psychology* 54(6):1063-1070. doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063.
- Yalom, Irvin (2000). "Varoluşçu Psikoloji" Çev. Z.İ. Babayiğit, İstanbul: Kabcı Yayınları.
- Yavuz Güzel, Hayal (2012) "Psikolojik Dışlanma Kişisel Belirsizlik Hissine Yol Açar mı? Psikolojik Dışlanmanın, Kişisel Belirsizliğin ve Ölümlülüğün Dikkat Çekici Olmasının Etkileri" Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yerkes, Robert M. ve Dodson, John D. (1908). "The Relation of Strength of Stimulus to Rapidity of Habit - Formation". *Journal of Comparative Neurology and Psychology* 18(5):459-482.
- Yum Young-Ok ve Schenck-Hamlin William (2005). Reactions to 9/11 as a Function of Terror Management and Perspective Taking. *The Journal of Social Psychology* 145(3):265-2

ÖZEL EĞİTİM VE YAPAY ZEKÂ

Editör

Doç. Dr. Ali KAYA

Yazarlar

Doç. Dr. Ali KAYA

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Doç. Dr. Şeyhmus AYDOĞDU

Dr. Öğr. Üyesi Deniz Ayşegül SÖĞÜT

Dr. Öğr. Üyesi Hale Çotuk YÜCEL

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Kübra KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOĞUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILMAZ

Dr. Gökhan DAYAN

Dr. Merve ÜNAL

Arş. Gör. Dr. Osman ÇOLAKLIOĞLU

Arş. Gör. Alper Tunga KARAMIKLI

Arş. Gör. Fatma Semiha SAKA

Arş. Gör. Merve ARSLAN

Arş. Gör. Zekai Alper ALP

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

ÖZEL EĞİTİM VE YAPAY ZEKÂ

Editör: Ali KAYA

Yazarlar: Ali KAYA - Gizem YILDIZ - Şeyhmus AYDOĞDU - Deniz Ayşegül SÖĞÜT
Hale Çotuk YÜCEL - Hatice Kübra KOÇAK - Mehmet Emin ÖZTÜRK - Murat TEMUR
Mustafa DOĞUŞ - Uğur YASSIBAŞ - Yunus YILMAZ - Gökhan DAYAN - Merve ÜNAL
Osman ÇOLAKLIOĞLU - Alper Tunga KARAMIKLI - Fatma Semiha SAKA
Merve ARSLAN - Zekai Alper ALP

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-95460-3-2

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2024

Baskı:

Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖNSÖZ

Özel eğitimin genel eğitimin bir parçası olduğu kapsayıcılık anlamında yadsınamaz bir gerçektir. Bu gerçekliğinin yanı sıra özel eğitim genel eğitimden çok farklı süreç, çaba, insan gücü ve materyal gerektiren bir alandır. Günümüzde özel eğitim hizmetlerini sunabilmek için gereken her bir öğeyi teknoloji ile yeniden yapılandırmak mümkün hale gelmiştir. Teknoloji, özellikle yapay zekâ ile bütünleşen veya yapay zekâ ile geliştirilen materyaller özel eğitimde harcanan insan gücünü azaltırken süreci kolaylaştırmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda zihin yetersizliği, otizm, öğrenme güçlüğü, üstün yetenek, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, erken müdahale ve özel eğitimde öz belirleme alanlarında yapay zekânın kullanımı giderek önem kazanacaktır. Bu alanlarda yapay zekânın kullanımı yaygınlaşırken üzerinde önemle durulması gereken bir diğer konu ise yapay zekânın etik kullanımınıdır. Bu kitapta tüm özel eğitim alanlarında yapay zekânın Türkiye ve dünyada kullanımı işlenmiş ve örneklerle konular somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca özel eğitimin temel unsuru olan özel eğitim öğretmenlerine de işlevsel tavsiyeler sunulmuştur. Kitabın tüm özel eğitim alanı çalışanlarına gelecekteki çalışmalarında yön göstermesini diliyor, özel eğitimin ayrılmaz bileşeni olan ebeveynlere yeni bakış açıları kazandırmasını umuyorum.

Ali KAYA, Doç. Dr.

21 Aralık 2024

Kansas

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM 1	Özel Eğitimin Geleceği ve Yapay Zekâ Doç. Dr. Ali KAYA ORCID No: 0000-0002-9235-8231 Arş. Gör. Merve ARSLAN ORCID No: 0009-0008-1522-3211
BÖLÜM 2	Yapay Zekâ Doç. Dr. Şeyhmus AYDOĞDU ORCID No: 0000-0002-9075-8055
BÖLÜM 3	Zihin Yetersizliği ve Yapay Zekâ Dr. Öğr. Üyesi Uğur YASSIBAŞ ORCID No: 0000-0003-0784-6976
BÖLÜM 4	Otizm ve Yapay Zekâ Arş. Gör Alper Tunga KARAMIKLI ORCID No: 0000-0002-5349-1312 Arş. Gör Fatma Semiha SAKA ORCID No: 0009-0001-3946-9338
BÖLÜM 5	Öğrenme Güçlüğü ve Yapay Zekâ Dr. Öğr. Üyesi Murat TEMUR ORCID No: 0000-0001-8548-6342 Dr. Gökhan DAYAN ORCID No: 0000-0003-4883-0639
BÖLÜM 6	Üstün Yetenek ve Yapay Zekâ Dr. Öğr. Üyesi Hatice Kübra KOÇAK ORCID No: 0000-0001-8643-2661
BÖLÜM 7	İşitme Kayıplılar ve Yapay Zekâ Dr. Öğr. Üyesi Yunus YILMAZ ORCID No: 0000-0001-6988-798X Arş. Gör Dr. Osman ÇOLAKLIOĞLU ORCID No: 0000-0003-0110-5587
BÖLÜM 8	Görme Yetersizliği ve Yapay Zekâ Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOĞUŞ ORCID No: 0000-0001-7027-7388
BÖLÜM 9	Yapay Zekâ ve Özel Eğitim Öğretmeni Dr. Öğr. Üyesi Hale Çotuk YÜCEL ORCID No: 0000-0003-4639-9216
BÖLÜM 10	Yapay Zekâ ve Erken Müdahale Dr. Merve ÜNAL ORCID No: 0009-0002-0475-4638
BÖLÜM 11	Türkiye, Dünyada Özel Eğitim ve Yapay Zekâ Arş. Gör. Zekai Alper ALP ORCID No: 0000-0002-1959-1643 Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin ÖZTÜRK ORCID No: 0000-0002-8868-5520
BÖLÜM 12	Özel Eğitim, Öz Belirleme ve Yapay Zekâ Dr. Öğr. Üyesi Deniz Ayşegül SÖĞÜT ORCID No: 0000-0002-3953-8145
BÖLÜM 13	Özel Eğitimde Yapay Zekâ, Dijital Güvenlik ve Etik Konular Doç. Dr. Gizem YILDIZ ORCID No: 0000-0003-2693-6264

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... iii

BÖLÜM 1:

ÖZEL EĞİTİMİN GELECEĞİ VE YAPAY ZEKÂ..... 1

Ali KAYA - Merve ARSLAN

BÖLÜM 2:

YAPAY ZEKÂ..... 21

Şeyhmus AYDOĞDU

BÖLÜM 3:

ZİHİN YETERSİZLİĞİ VE YAPAY ZEKÂ..... 43

Uğur YASSIBAŞ

BÖLÜM 4:

OTİZM VE YAPAY ZEKÂ..... 63

Alper Tunga KARAMIKLI - Fatma Semiha SAKA

BÖLÜM 5:

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE YAPAY ZEKÂ..... 81

Murat TEMUR - Gökhan DAYAN

BÖLÜM 6:

ÜSTÜN YETENEK VE YAPAY ZEKÂ..... 107

Hatice Kübra KOÇAK

BÖLÜM 7:

İŞİTME KAYIPLILAR VE YAPAY ZEKÂ..... 135

Yunus YILMAZ - Osman ÇOLAKLIOĞLU

BÖLÜM 8:

GÖRME YETERSİZLİĞİ VE YAPAY ZEKÂ..... 157

Mustafa DOĞUŞ

BÖLÜM 9:

YAPAY ZEKÂ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ..... 189

Hale ÇOTUK YÜCEL

BÖLÜM 10:
YAPAY ZEKÂ VE ERKEN MÜDAHALE.....209
Merve ÜNAL

BÖLÜM 11:
TÜRKİYE, DÜNYADA ÖZEL EĞİTİM VE YAPAY ZEKÂ.....233
Zekai Alper ALP - Mehmet Emin ÖZTÜRK

BÖLÜM 12:
ÖZEL EĞİTİM, ÖZ BELİRLEME VE YAPAY ZEKÂ.....263
Deniz Ayşegül SÖĞÜT

BÖLÜM 13:
ÖZEL EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ, DİJİTAL GÜVENLİK VE ETİK KONULAR.....293
Gizem YILDIZ

BÖLÜM 1

ÖZEL EĞİTİMİN GELECEĞİ VE YAPAY ZEKÂ

Ali KAYA¹ - Merve ARSLAN²

Özet

Özel eğitim diğer tüm öğretmenlik alanlarından ayrılan bir öğretim sürecidir. Bu nedenle diğer alanlarda yaşanan değişiklikler ve gelişmelerin özel eğitime yansımaları da çok farklı olmaktadır. Günümüz dünyasında genel eğitim sürecinde hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından kullanılabilen yapay zekâ, konu özel eğitim olduğunda öğrenenler tarafından doğrudan ve yoğun kullanılamamaktadır. Fakat özel eğitim öğretmenleri açısından bakıldığında bu durum genel eğitimle benzerlik gösterebilir hatta ileride genel eğitimden daha yoğun olabileceği de söylenebilir. Özel eğitim yoğun ve erken eğitimin çok önemli olduğu bir alandır. Erkenlik açısından bakıldığında yapay zekâ destekli tanımlama ve değerlendirme sistemlerinin özel eğitime başlama zamanını kısaltabileceğini; yoğunluk açısından ise yapay zekâ desteği ile özel eğitim sürecinin sınıfların dışına da çıkarak genelleme ve kalıcılığının daha kolay sağlanabileceğini ön görebiliriz. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenin iş yükünün yapay zekâ desteği ile azalabileceğini de tahmin edebiliriz. Ayrıca özel eğitimde değerlendirmenin yapay zekâ ile daha somut bir hale geleceğini söyleyebiliriz. Yapay zekâ teknolojilerinin özel eğitime bütünleştirilmesi ile ortaya çıkabilecek avantajların yanı sıra bireysel mahremiyet gibi alanlarda ise etik sorunlar yaşanabileceği ön görülebilir. Bu bölümde yapay zekânın geleceği, yapay zekânın bilinç kazanabilme olasılığı bu durumun özel eğitime yansımaları ve özel eğitim alanında gelecekte yaşanabilecek değişimler ele alınacaktır. Bu değişimlerin olumlu ve olumsuz tarafları tüm insanlığı etkileyebileceği gibi özel gereksinimli çocuklar ve ebeveynlerini de mutlaka etkileyecektir.

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü alikaya@nevsehir.edu.tr
The University of Kansas, Kansas University Center on Disabilities alikaya@ku.edu

² Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü mervearslan@nevsehir.edu.tr

Özel Eğitimin Geleceği ve Yapay Zekâ

Özel Eğitim

Gelecekte özel eğitimin nasıl şekilleneceğini tahmin edebilmek için günümüzde özel eğitimin nasıl tanımlandığını bilmekte yarar vardır. Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim; engelli bir çocuğun kendine özgü ihtiyaçlarını karşılamak için ebeveynlerinden hiçbir ücret alınmaksızın gerçekleştirilen ve özel olarak tasarlanmış eğitim olarak tanımlanmıştır (The Individuals with Disabilities Education Act, 2004). Almanya Federal Cumhuriyetinde özel eğitim; engelli ya da engelli olma tehdidiyle karşı karşıya olan çocuk ve gençlerin, bireysel yetenek ve gereksinimlerine uygun bir eğitim, öğretim ve eğitim alma haklarını kullanmaları olarak tanımlanmıştır. Ayrıca bu çocuklar ve gençlerin, okulda ve işte mümkün olan en yüksek entegrasyon seviyesine ulaşabilmeleri, topluma katılabilmeleri ve mümkün olduğunca bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için bireysel destek önlemleri şeklinde yardım almaları temel amaç olarak belirtilmektedir (European Commission, Germany, 2024). Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı ise özel eğitimi; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim şeklinde tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Bu tanımları incelediğimizde ABD özel eğitim tanımında ilk göze çarpan “ücret alınmaksızın” ifadesidir. Burada anlaşılan tüm özel gereksinimli çocukların sunulan özel eğitim hizmetlerine bedel ödemedene ulaşabilecekleridir. Almanya'nın özel eğitim tanımında ise “entegrasyon” kavramı ön plana çıkmaktadır. Almanya'nın son 50 yılda göçmen ülkesi olarak anılmasının özel eğitime de yansımaları görülmektedir (Kaya, 2021). Türkiye'nin özel eğitim tanımında öne çıkan “özel olarak yetiştirilmiş personel” ifadesi ile vurgulanan ilk meslek ise özel eğitim öğretmenliğidir.

Türkiye'deki ve dünyanın gelişmiş ülkelerindeki özel eğitim tanımlarından esinlenerek güncel özel eğitimi şu şekilde tanımlayabiliriz: Özel gereksinimli bireyler ve aileleri odaklı sunulan tüm çocukları kapsayan, yardımcı teknolojilerin yüksek oranda kullanıldığı özel olarak tasarlanmış ve bireyselleştirilmiş yaşam boyu devam eden eğitim sürecidir. Bu tanım ve güncel eğilimlerle birlikte önümüzdeki yıllarda yardımcı teknolojilerinin özel eğitim alanında kullanımının giderek artacağı ve yapay zekâ uygulamalarının özel eğitime entegrasyonunun hızlanacağı ön görülmektedir.

Gelecek ve Özel Eğitim

Günümüzden 30 yıl öncesinde, birisi “elimdeki bu küçük cihazla seni başka bir ülkede olan yakınlımla canlı ve görüntülü olarak görüştürebilirim” deseydi, o ki-

şiyeye “dalgamı geçiyorsun” derdik ve yapsaydı sanırım doğaüstü güçleri olduğunu düşünebilirdik (Kaya, 2021). Bugün ise bunu yapabilmek için ne doğaüstü güçlere sahip olmaya ne de daha ileri bir teknolojiye ihtiyacımız var. Peki, 20 yıl sonrasında neler olabilir? 2024 yılından ileriye baktığımızda ise 20 yıl sonrasında insansız robotların evlerimizde olabileceğini ve insanların gerçekleştirdiği pek çok işi icra edebileceğini söyleyebiliriz.

Geleceği görebilmek için özel eğitimde yapay zekânın bugün nasıl çalıştığını anlamamız gerekiyor. Bir yapay zekâ uygulamasına 1 milyon sayfa yazılı özel eğitim dokümanı verdiğimizde bunların hepsini analiz edebilir. Bu analiz sonucunda özel eğitim öğretmeni, bireyselleştirilmiş eğitim planı, en az kısıtlayıcı ortam kelimelerinin sık bir şekilde bu dokümanlarda birlikte kullanıldığını öğrenebilecektir. Fakat gerçekte bu kelimelerin ne anlama geldiğini henüz bilmiyor. Buna karşın bu anahtar kelimelerin ne anlama geldiğini bilmeseydi bizim için bir program tasarlayabilir. Günümüzde bunu bilinç olmaksızın gerçekleştirebilen yapay zekâ bilinç kazandığında neler olabilir?

Yapay Zekânın Geleceği

Yapay zekâ ile ilgilenen pek çok kişi Mekanik Türk'ün hikayesine aşinadır. Mekanik Türk 1770 yılında inşa edilmiş satranç oynayan bir makineydi ve o kadar iyiydi ki rakipleri onun doğaüstü bir güce sahip olduğuna inandırılmıştı. Oysaki makinenin içinde onu kontrol edebilecek küçük bir insan için yer vardı ve bu aldatmaca 84 yıl boyunca devam etti (Heikkilä, 2023). Buradan yola çıkılarak günümüzdeki yapay zekâ uygulamalarının tamamının ardında insan kontrolü olduğu söylemek mümkündür. Ama çok da uzak olmayan bir gelecekte yapay zekânın kendi kararlarını alabilmesi mümkün olabilir mi? Bu konuda Mead ve Kurzweil (2006) 2045 yılında yapay zekânın insan zekâsını aşacağını ve biyoteknoloji, nanoteknoloji ve robotik alanlarındaki ilerlemelerin, insan yaşamının her yönünü derinden etkileyeceğini öngörmektedir. Araştırmada bilgisayarların hesaplama gücünün insan beynini aşabileceği, insan beyninin işleyişini anlamak ve simüle etmek için gereken yazılımın geliştirilebileceği konuları ele alınmıştır. Bu süreç, insan-makine birleşimini mümkün kılacak ve insanlığın biyolojik sınırlamaları aşmasına yardımcı olacaktır.

Peki insan birleşimi olmaksızın yapay zekâ kendi başına bilinç kazanabilecek mi?

Bilgisayar bilimleri açısından, bazı araştırmacılar yapay zekânın bilinçli olabileceğini, ancak bu bilincin insan bilincinden farklı olabileceğini iddia etmektedir. Örneğin, bilinçli bir yapay zekâ sistemi, çevresel bilgiyi işleyebilir ve bu bilgiyi kullanarak kararlar alabilir, ancak insanların deneyimlediği duyguları veya içsel bilinci deneyimleyemez (Blum ve Blum, 2022; Tononi ve Koch, 2015). Felsefi açıdan bakıldığında; yapay zekânın bilinç kazanabileceğine inananlar ol-

Kaynakça

- AI-enhanced learning environments for students with learning disabilities: A systematic review. *Computers & Education*, 153, 103901. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103901>
- Akram, H., Yingxiu, Y., Al-Adwan, A. S., & Alkhalifah, A. (2021). Technology integration in higher education during COVID-19: An assessment of online teaching competencies through the technological pedagogical content knowledge model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 736522. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736522>
- Alkan, A. (2024). Yapay zekâ: Eğitimdeki rolü ve potansiyeli. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 13(1), 483-497.
- Anagnostopoulou, P., Alexandropoulou, V., Lorentzou, G., Lykothanasi, A., Ntaountaki, P., & Drigas, A. (2020). Artificial intelligence in autism assessment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(6), 95–107. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i06.11231>
- Blum, L., & Blum, M. (2022). A theory of consciousness from a theoretical computer science perspective: Insights from the Conscious Turing Machine. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 119(21). <https://doi.org/10.1073/pnas.2115934119>
- Brown, M., McCormack, M., Reeves, J., Brook, D.C., Grajek, S., Alexander, B.N., Bali, M., Bulger, S.R., Dark, S., Engelbert, N., Gannon, K.M., Gauthier, A.J., Gibson, D.C., Gibson, R.J., Lundin, B., Veletsianos, G., & Weber, N.L. (2020). 2020 Educause Horizon Report Teaching and Learning Edition.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16–24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 198250-198265. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Collobert, R., Weston, J., Bottou, L., Karlen, M., Kavukcuoglu, K., & Kuksa, P.P. (2011). Natural Language Processing (Almost) from Scratch. *ArXiv, abs/1103.0398*.
- de Freitas MP, Piai VA, Farias RH, Fernandes AMR, de Moraes Rossetto AG, Leithardt VRQ. Artificial Intelligence of Things Applied to Assistive Technology: A Systematic Literature Review. *Sensors (Basel)*. 2022 Nov 5;22(21):8531. doi: 10.3390/s22218531. PMID: 36366227; PMCID: PMC9658699.
- European Commission, Germany, Educational support and guidance. (2024). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/germany/educational-support-and-guidance>
- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106–118. <https://doi.org/10.5296/ijld.v8i4.14057>
- Fernández-Batanero, J.M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J. et al. Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Education Tech Research Dev* 70, 1911–1930 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>
- Guan, H. (2023). Advantages and challenges of using artificial intelligence in primary and secondary school education. *Educational Technology and Psychological Sciences*, 22. <https://doi.org/10.54097/ehss.v22i.12469>
- Heikkilä, M. (2023, October 17). Why it'll be hard to tell if AI ever becomes conscious. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2023/10/17/1081818/why-itll-be-hard-to-tell-if-ai-ever-becomes-conscious/>
- Herman D. (2022, December). *The end of high-school English*. The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2022/12/openai-chatgpt-writing-high-school-english-essay/672412/>

- Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2022). Artificial intelligence in special education: a systematic review. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7335–7353. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2067186>
- <https://doi.org/10.48550/arXiv.1103.0398>
- Huijnen, C.A.G.J., Lexis, M.A.S., Jansens, R. et al. Mapping Robots to Therapy and Educational Objectives for Children with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord* 46, 2100–2114 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2740-6>
- Karami, B., Koushki, R., Arabgol, F., Rahmani, M., & Vahabie, A.-H. (2021). Effectiveness of virtual/augmented reality-based therapeutic interventions on individuals with autism spectrum disorder: A comprehensive meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*, 12, Article 665326. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.665326>
- Karsenti, T. (2019). Acting as ethical and responsible digital citizens: The teacher's key role [Chronique]. *Formation et profession*, 27(1), 112. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2019.a167>
- Kaya, A. (2021). 'I stayed here just for my son.' the experience of parents of children with intellectual disabilities who migrated from Turkey to Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(1), 156–172. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961196>
- Kaya, A. (2021). Türkiye'de zihin yetersizliği ve teknoloji. A. Kaya (Edt.), *Zihin yetersizliği ve teknoloji* (s. 267-279). Nobel
- Kučak, D., Juričić, V., & Đambić, G. (2018). Machine learning in education - A survey of current research trends. In B. Katalinic (Ed.), *Proceedings of the 29th DAAAM International Symposium* (pp. 406-410). DAAAM International. <https://doi.org/10.2507/29th.daaam.proceedings.059>
- Liu, Y., Saleh, S., Huang, J., & Syed Mohamad, S. A. (2020). Review of the application of artificial intelligence in education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(8), 548. <https://doi.org/10.53333/IJICC2013/12850>
- Marino, M. T., Vasquez, E., Dieker, L., Basham, J., & Blackorby, J. (2023). The Future of Artificial Intelligence in Special Education Technology. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 404-416. <https://doi.org/10.1177/01626434231165977>
- Mead, W. R., & Kurzweil, R. (2006). The Singularity Is near: When Humans Transcend Biology. *Foreign Affairs*, 85(3), 160. <https://doi.org/10.2307/20031996>
- Miller, T. (2019). Explanation in artificial intelligence: Insights from the social sciences. *Artificial Intelligence*, 267, 1–38. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2018.07.007>
- Ojha, S. T. (2022). Artificial intelligence in special education, ID & CP. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 8341-8345. <http://journalppw.com>
- Ok, M., & Rao, K. (2019). Digital tools for the inclusive classroom: Artificial intelligence, tools, and apps that provide accessibility and support for all learners. *Journal of Special Education Technology*, 34(2), 70-82. <https://doi.org/10.1177/0162643419836410>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (Ekim 2023 sürümü) [Geniş dil modeli]. <https://chat.openai.com>
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Scassellati B, Admoni H, Matarić M. Robots for use in autism research. *Annu Rev Biomed Eng*. 2012;14:275-94. doi: 10.1146/annurev-bioeng-071811-150036. Epub 2012 May 9. PMID: 22577778.
- Stokel-Walker C, Van Noorden R. (2023). What ChatGPT and generative AI mean for science. *Nature*, 4(7947), 214–216. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00340-6>
- Şen, N., & Akbay, T. (2023). Artificial intelligence and innovative applications in special education. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 176–199. <https://dergipark.org.tr/en/pub/itall>
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Resmî Gazete, 30471. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

- The Individuals with Disabilities Education Act. 20USC §1400 (2004). <https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.39>
- Tononi, G., & Koch, C. (2015). Consciousness: here, there and everywhere? *Philosophical Transactions - Royal Society. Biological Sciences*, 370(1668), 20140167. <https://doi.org/10.1098/rstb.2014.0167>
- Vanrullen, R., & Kanai, R. (2021). Deep learning and the Global Workspace Theory. *Trends in Neurosciences*, 44(9), 692–704. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2021.04.005>
- Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(1), 5–10. <https://www.educationjournal.org>
- Vincent-Lancrin, S. and R. van der Vlies (2020), “Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges”, *OECD Education Working Papers*, No. 218, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/a6c90fa9-en>.
- Wang, Y., Song, W., Tao, W., Liotta, A., Yang, D., Li, X., Gao, S., Sun, Y., Ge, W., Zhang, W., & Zhang, W. (2022). A systematic review on affective computing: Emotion models, databases, and recent advances. *Information Fusion*, 83–84, 19–52. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2022.03.009>

BÖLÜM 2

YAPAY ZEKÂ

Şeyhmus AYDOĞDU¹

Özet

Yapay zekâ 2000’li yılların ortasından itibaren bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak hızlı bir şekilde gelişmektedir. Yapay zekâ sayesinde geçmişte bilim kurgu olarak nitelendirilen birçok teknolojik araç gündelik yaşamımızın sıradan bir parçası olarak kullanılmaktadır. Geniş bir uygulama alanına sahip olan ve birçok alanla etkileşim içerisinde bulunan yapay zekânın tanımlanması ve tarihsel gelişiminin irdelenmesi yapay zekâ ile ilgili bilgi ve becerilerin kazanılması açısından önemlidir. Bu bölümde, yapay zekânın tanımı yapılmış ve ardından yapay zekânın tarihsel gelişim süreci açıklanmıştır. İnsanlığın en önemli becerisi olan zihinsel becerilerin bilgisayarlar tarafından taklit edilmesi için yapay zekâ farklı alanlar ile iş birliği içerisinde. Bu doğrultuda bu bölümde, yapay zekânın itici gücü olarak nitelendirilen makine öğrenmesi, karmaşık yapıların ve gizil bağlantıların ortaya çıkarılmasını sağlayan yapay sinir ağları ve derin öğrenme ile bilgisayarlar tarafından gündelik dilin anlaşılmasına yönelik araştırmalar yapan doğal dil işleme alanları açıklanmıştır. Bu bölümde ayrıca yapay zekânın uygulama alanlarına genel olarak değinilmiş ve eğitimde yapay zekâ uygulamalarının gerçekleştirim amaçlarına göre sınıflandırılması yapılmıştır.

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, saydogdu@nevsehir.edu.tr

Yapay Zekânın Tanımı

Zekâ, “İnsanın düşünme, akıl yürütme, öğrenme, kavramları ve nesnelere zihinde canlandırabilme, objektif gerçekleri algılama, yargılama, sonuç çıkarma, bedeni kontrol edebilme, duyguları doğru algılayabilme, değerlendirebilme, icat edebilme vb. yeteneklerinin ve becerilerinin tamamı” olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi zekâ kavramı; zihinsel ve fiziksel becerilerin doğru bir şekilde yönetilmesini sağlayan yetenekleri ve becerileri içeren geniş bir yelpazeye sahiptir. Zekâ kavramı, problem çözme becerisi, mantıksal düşünme, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme, öğrenme, yaratıcılık, çıkarım yapma gibi yetenekleri ifade etmek amacıyla gündelik yaşamda kullanılmaktadır.

Zekâ kavramının makineler tarafından gerçekleştirilmesi ise yapay zekâ olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapay zekâ alanının öncülerinden Marvin Minsky yapay zekâyı, “İnsanlar tarafından yapıldığında zekâ gerektiren şeyleri makinelere yaptırmaya bilimi” olarak tanımlamaktadır. Yapay zekâyâ yönelik farklı araştırmalarda yapılan tanımlamalar Tablo 1’de verilmiştir

Tablo 1. *Yapay zekâyâ yönelik yapılan farklı tanımlar*

Araştırmacılar	Yapay Zekâ Tanımı
Dobrev (2012)	Yapay zekâ öyle bir program olacaktır ki, bu program sıradan bir dünyada bir insandan daha kötü olmayacaktır.
Russell ve Norvig (2016)	Yapay zekâ insancıl anlamının yanı sıra farklı durumlarda etkili ve güvenli bir şekilde nasıl davranılacağını hesaplayan makinelerin (zeki varlıkların) oluşturulmasıyla ilgilenen bir çalışma alanıdır.
Soori vd. (2023)	Yapay zekâ, bir makinenin konuşma tanıma, doğal dili anlama ve karar alma gibi normalde insan zekâsı gerektiren işlemleri gerçekleştirme kapasitesini tanımlar.

Alanyazında yapay zekâyâ yönelik çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır ve Tablo 1’de farklı araştırmalardaki yapay zekanın tanımları sunulmuştur. Bu tanımlamalar incelendiğinde, yapay zeka, genel olarak insana özgü düşünme ve davranış yeteneklerinin makineler tarafından gerçekleştirilmesine yönelik araştırmalar yapan bir çalışma alanı olduğu görülmektedir (Tripathi, 2021). Araştırmalarda yapay zekânın insana özgü anlama becerisinin yanı sıra insana eşdeğer düzeyde davranış becerisine sahip olduğu vurgulanmaktadır.

Her ne kadar yapay zekâ tek bir teknoloji olarak düşünülse de aslında yapay zekâ tek bir teknolojiyi tanımlamak için kullanılmamaktadır başka bir deyişle yapay zekâ içerisinde farklı teknolojileri içermektedir. Günümüzde bir algoritmanın uygulanmasından makine öğrenmesi veya derin öğrenmeye kadar geniş bir yelpazede yapay zekâ teknolojilerinin kullanıldığı söylenebilir (Baker vd., 2019). Yapay zekâ, matematik, bilgisayar bilimleri, istatistik ve fizik gibi bilim

alanlarından yararlanarak gelişmektedir. Yapay zekâ uygulamaları, savunma, sağlık ve eğitim alanlarında giderek yaygınlaşmakta ve uygulayıcılar ile araştırmacılar tarafından aktif olarak kullanılmaktadır.

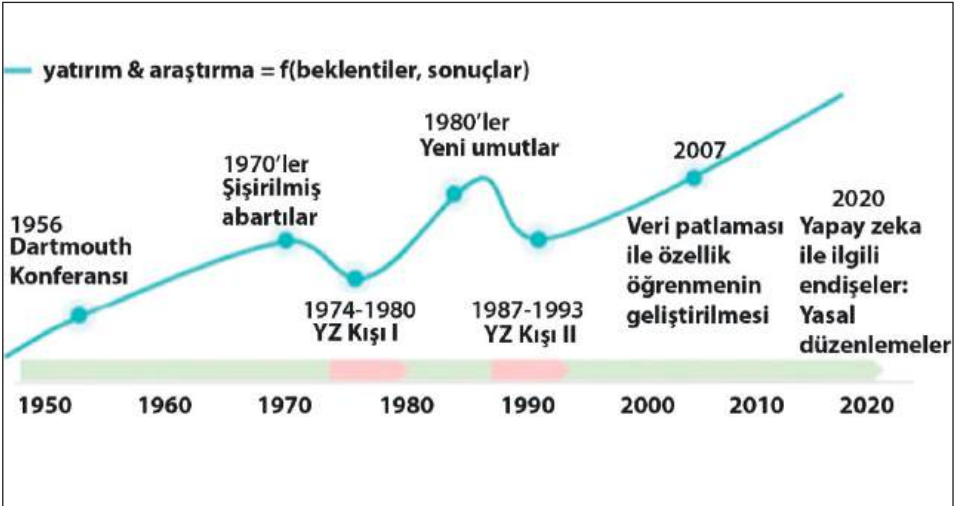
Yapay Zekânın Tarihsel Gelişimi

Yapay zekânın temelleri antik yunana kadar dayansa da modern anlamda yapay zekâ çalışmalarının 1960'ların sonrasında hız kazandığı görülmektedir. Özellikle 1990'ların sonunda bilgisayarların veri depolama kapasitelerinin artması, giderek daha hızlı işlemcilerin üretilmesi ve paralel hesaplama tekniklerinin geliştirilmesi ile yapay zekâ uygulamalarının geliştirilme süreçlerinin ivme kazandığı söylenebilir. Günümüzde 2010 sonrasında kişisel bilgisayarlarda yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesine imkân sağlayan araçların, kütüphanelerin, teknolojik altyapının ve uygulama geliştirme sürecine yönelik içeriklerin yayınlanmasıyla birlikte yapay zekâ uygulamalarının gündelik yaşamda yaygınlaştığı görülmektedir.

Yapay zekâ daha önce de belirtildiği gibi birden fazla teknolojiyi içermekte farklı çalışma alanlarındaki ilerlemelere göre gelişmektedir. Dolayısıyla yapay zekânın tarihsel gelişim sürecinin bilimsel, teknolojik ve toplumsal olaylara bağlı olarak şekillendiği söylenebilir.

Şekil 1

Yapay zekânın tarih boyunca gelişim süreci (Francesconi (2022)'den uyarlanmıştır)



Şekil 1'de yapay zekânın modern anlamda 1950'den günümüze gelişim süreci ile ilgili görsel verilmiştir. 1956'da Dartmouth Konferansı modern yapay zekânın doğuşu olarak nitelendirilmektedir. 1970'lere kadar olan heyecanlı ve iddialı vaatler içeren yapay zekâ çalışmalarına yatırımcıların desteklerini çek-

Kaynakça

- Aggarwal, C. (2023). An Introduction to Neural Networks. In *Neural Networks and Deep Learning: A Textbook* (pp. 1-27). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29642-0_1
- Almatrafi, O., Johri, A., & Lee, H. (2024). A systematic review of AI literacy conceptualization, constructs, and implementation and assessment efforts (2019–2023). *Computers and Education Open*, 6, 100173. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100173>
- Alpaydın, E. (2004). *Introduction to Machine Learning*. The MIT Press.
- Arsad, P. M., Buniyamin, N., & Manan, J. A. (2013, 25-27 Nov. 2013). A neural network students' performance prediction model (NNSPPM). 2013 IEEE International Conference on Smart Instrumentation, Measurement and Applications (ICSIMA),
- Aydoğdu, Ş. (2019). Predicting student final performance using artificial neural networks in online learning environments. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10053-x>
- Aydoğdu, Ş. (2020). Educational Data Mining Studies in Turkey: A Systematic Review. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(3), 170-185.
- Aydoğdu, Ş. (2021). A New Student Modeling Technique With Convolutional Neural Networks: LearnerPrints. *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 603-619. <https://doi.org/10.1177/0735633120969216>
- Aydoğdu, Ş. (2024). Yapay Zekâ Okuryazarlığı. In Ş. Gökçearslan & H. Yıldız Durak (Eds.), *Yapay Zekâ Okuryazarlığı*. Nobel Yayıncılık.
- Baker, T., Smith, L., & Anissa, N. (2019). Education rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. In
- da Silva, I. N., Hernane Spatti, D., Andrade Flauzino, R., Liboni, L. H. B., & dos Reis Alves, S. F. (2017). Introduction. In *Artificial Neural Networks : A Practical Course* (pp. 3-19). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-43162-8_1
- Dobrev, D. (2012). A definition of artificial intelligence. *arXiv preprint arXiv:1210.1568*.
- Durak, H. Y., & Aydoğdu, Ş. (2023). Examining the Pandemic Process from the Educational Perspective: What Are Scientific Studies Telling Us? *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(2), 221-236.
- Francesconi, E. (2022). The winter, the summer and the summer dream of artificial intelligence in law. *Artificial Intelligence and Law*, 30(2), 147-161. <https://doi.org/10.1007/s10506-022-09309-8>
- Géron, A. (2022). *Hands-on machine learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow*. “O'Reilly Media, Inc.”.
- Gray, G., McGuinness, C., & Owende, P. (2014, 21-22 Feb. 2014). An application of classification models to predict learner progression in tertiary education. 2014 IEEE International Advance Computing Conference (IACC),
- Kelleher, J. D., & Tierney, B. (2018). *Data science*. MIT press.
- Levitin, A. (2012). *Introduction to the design & analysis of algorithms* (3 ed.). Pearson.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). *What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations* Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Honolulu, HI, USA. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Nielsen, M. A. (2015). *Neural networks and deep learning* (Vol. 25). Determination press San Francisco, CA, USA.
- Pillai, A. S., & Tedesco, R. (2023). Introduction to Machine Learning, Deep Learning, and Natural Language Processing. In *Machi-*

- ne Learning and Deep Learning in Natural Language Processing* (pp. 3-14). CRC Press.
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. Pearson.
- Soori, M., Arezoo, B., & Dastres, R. (2023). Artificial Intelligence, Machine Learning and Deep Learning in Advanced Robotics, A Review. In *Cognitive Robotics*. <https://doi.org/10.1016/J.COGR.2023.04.001>
- Şendağ, S., Somyürek, S., Aydoğdu, Ş., & Güyer, T. (2023). Bilim ve Sanat Merkezleri Etkinlik Tabanlı Yapay Zekâ Uygulamaları Atölye Programı.
- Tripathi, S. (2021). Artificial Intelligence: A Brief Review. In T. H. Musiolik & A. D. Cheok (Eds.), *Analyzing Future Applications of AI, Sensors, and Robotics in Society* (pp. 1-16). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-3499-1.ch001>

BÖLÜM 3

ZİHİN YETERSİZLİĞİ VE YAPAY ZEKÂ

Uğur YASSIBAŞ¹

Özet

Günümüzde hızla gelişen teknoloji eğitim ve teknoloji ilişkisini de köklü biçimde değişime zorlamaktadır. Çağın getirdiği yeniliklerin eğitime yansması hem teknolojideki gelişmelerin sürdürülmesi hem de eğitimin kronik sorunlarına çözümler üretilebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenlerle yeni teknolojilerin zihin yetersizliği olan bireylerle yapılan çalışmalarda kullanılması, uzun zamandır sorun olan pek çok duruma yeni bir yaklaşım sunabilir. Özellikle zihin yetersizliği olan bireylerin iletişim ve bağımsız yaşam konusunda yaşadıkları sorunların çözümünde yapay zekânın önemli bir aktör olabileceği düşünülmektedir. Bu bölümde; zihin yetersizliğinin güncel tanımları, ulusal ve uluslararası alanyazında zihin yetersizliğinde yapay zekâ kullanımına ilişkin yer alan araştırmalar, zihin yetersizliğinde yapay zekâ kullanımına ilişkin ticari oluşumlar ve yapay zekânın zihin yetersizliği alanına sunabileceği katkılar yer almaktadır.

¹ Sakarya Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, uyassibas@sakarya.edu.tr

Giriş

İnsanlık tarihine baktığımızda medeniyetin, avcı toplayıcı ilkel yaşantıdan süper akıllı topluma doğru şaşırtıcı bir dönüşüm geçirdiğini görmekteyiz. Özellikle 18. yüzyılda yaşanan sanayi devriminden günümüze uygarlığımızın çok daha hızlı bir gelişim içinde olduğunu ve yaşanan gelişmelerin günlük hayatımızı da dramatik biçimde değiştirdiğini fark ediyoruz. Televizyonun icadı, günlük yaşamda yaygın biçimde kullanılabilir hale gelmesi, mobil cihazların yaygınlaşması ve günümüzde gelinen noktada yenilikçi teknolojilerin iş yapma ve günlük yaşam biçimlerini değiştirdiği köklü bir dönüşümün içerisinde olduğumuz anlaşılmaktadır (Akalin & Demirtaş, 2022). Hastalıklara bir doktorun başarısına denk tanı koyabilen yapay zekâ destekli yazılımların, robotların işlettiği ve yönettiği otellerin ve otonom sürüşün ütopyik olmaktan çıkıp gerçeğe dönüştüğü günümüz dünyasında (Akalin & Demirtaş, 2022; Almufareh vd., 2024) yaşanan değişimleri anlamaya, ayak uydurmaya ve kendi uzmanlık alanlarımızı bu gelişmelere uyumlu bir şekilde değişime açmaya çalışmaktayız.

Yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmeler nasıl ki günlük yaşantımızı etkiliyorsa kaçınılmaz olarak eğitim sistemini de etkiliyor ve etkilemeye devam edecek (Karademirci, 2010). Günümüz eğitim sistemlerinin ve okul yapılanmalarının çağın yeniliklerini takip edebilmesi ve bu yenilikleri özümseyerek kullanabilecek bireyler yetiştirmesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Özel eğitim alanının teknolojideki gelişmelerden nasıl etkileneceğine ilişkin alanyazına ve kullanılan teknolojilere baktığımızda bu etkilenmenin de dramatik değişimler içereceği anlaşılmaktadır (Chen vd., 2023; Confer, 2023). Örneğin günümüzde kullanılan alternatif ve destekleyici iletişim araçlarının bireylerin etkilendiği yetersizliğin türüne, şiddetine ve bireyin var olan iletişimsel kapasitesine göre kendini yapılandırabilen yapay zekâ destekli cihazlara dönüşeceğini (Sitbon vd., 2024) öngörmek takip eden kısımda yer verilen örnek çalışmaları inceledikten sonra oldukça kolay bir çıkarım haline gelmektedir.

Özel eğitime özgü yapay zekâ araçlarının gelişimi bugün için disiplinler arası çalışmayı zorunlu kılmaktadır. Günümüz eğitim sistemi özel eğitim alanında çalışacak profesyonellerin temel düzeyde dahi olsa yazılım vb. teknolojileri kullanabileceği bir donanım sağlamamaktadır. Bu nedenle geliştirilecek ürünler üzerinde hem özel eğitim alanından hem de yapay zekâ teknolojilerini kullanabilen uzmanların birlikte çalışması gerekmektedir. Bu durumun günümüzde özel eğitimde yapay zekâ aracılığıyla geliştirilmiş kullanılabilir ürün sayısının neden kısıtlı olduğunu açıklayan temel faktörlerden olduğu söylenebilir. Ayrıca özel eğitim alanında yapay zekânın ne gibi etkileri olacak? Sorusuna verilecek yanıt da bu disiplinler arası çalışma gereksiniminden etkilenmektedir. Bu alandaki disiplinler arası çalışma sıklığı ve kalitesi istenen hızda artmasa da gelişen yapay

zekâ teknolojisi özel eğitim alanına dolaylı etkiler yaparak geliştirmeye devam edecektir. Örneğin akıllı ev teknolojileri, otonom sürüş özelliği olan taşıtlar, yapay zekâ destekli akıllı asistanların yapabildiği şeylerin artması gibi durumlar özel gereksinimli bireylerin eğitim ve yaşam biçimlerini de etkileyecektir.

Yapay zekânın özel eğitim alanındaki kullanımının yaygınlaşması bazı ekonomik değişkenlerle de ilişkili görülmektedir. Bireylerin bahsedilen teknolojilere erişiminin ekonomik olarak sağlanabilir olması büyük önem taşımaktadır. Arzın talebi etkilemesi gibi talebin artışı da arzı etkileyecek bir unsurdur. Bu nedenle hem ilgili teknolojilerin maliyetinin düşürülmesi için hem de okullarda ve gereksinimi olan bireylerin evde kullanımı için yapay zekânın ve ilgili ekipmanın tanınmasına ve sağlanmasına ilişkin devlet desteklerinin neler olabileceği hakkında çalışmaların yapılması da önemli görülmektedir.

Takip eden kısımda özel eğitim alanında en sık çalışılan yetersizlik türü olan zihinsel yetersizliğin güncel tanımları, zihinsel yetersizlik ve yapay zekâ alanında yapılan ulusal ve uluslararası güncel çalışmalar yer almaktadır.

Zihin Yetersizliğinin Güncel Tanımları

Zihin yetersizliğinin güncel tanımları genellikle Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ve Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) tarafından yapılmaktadır. Yapılan bu tanımlar, zihin yetersizliği olan bireylerin tanılanmasında ve eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır.

Amerikan Psikiyatri Birliğinin 2013 yılında yayınladığı DSM-V’te zihinsel yetersizlik anlık yeti yitimi olarak geçmekte ve aşağıdaki gibi tanımlanmaktadır;

“Zihinsel yetersizlik, kavramsal, toplumsal ve uygulamalı alanlarda hem zihinsel, hem de uyumsal işlev eksikliklerini içeren, gelişimsel aşamalarda başlayan bir bozukluktur. Bireyin zihinsel yetersizlik tanısı alabilmesi için aşağıdaki kriterleri karşılaması gerekmektedir:

- *Hem klinik değerlendirme hem de bireye göre uygulanan, kabul gören bir zekâ ölçümü ile doğrulanan, akıl yürütme, problem çözme, tasarım yapma, soyut düşünme, yargılama, okulda öğrenme ve deneyimlerinden öğrenme gibi zihinsel işlevlerde eksiklikler.*
- *Kişisel bağımsızlığı ve toplumsal yaşamın gerektirdiği sorumlulukları almak için gelişimsel, toplumsal ve kültürel kriterleri karşılayamayla sonuçlanan, uyumsal işlevlerde eksiklikler. Süreğen bir destek sağlanmadıkça, uyumsal eksiklikler, ev, okul, iş ve toplum gibi değişik çevrelerde iletişim, toplumsal katılım ve bağımsız yaşam gibi günlük yaşamın bir ya da birden çok etkinliğinde işlevselliği kısıtlar.*

Kaynakça

- Akalın, B., & Demirbaş, M. B. (2022). Rehabilitasyon hizmetlerinde yapay zekâ uygulamaları. *Acta Infologica*, 6(2), 141-161. <https://doi.org/10.26650/acin.1068576>
- Almufareh, M. F., Kausar, S., Humayun, M., & Tehsin, S. (2024). A conceptual model for inclusive technology: Advancing disability inclusion through artificial intelligence. *Journal of Disability Research*, 3(1), 20230060. <https://doi.org/10.57197/JDR-2023-0060>
- Altun, S., Alkan, A., & Altun, H. (2021). Sınır zekâ ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarda WISC-R profillerinin makine öğrenme algoritmaları ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 27(5), 589-596. <https://doi.org/10.5505/pajes.2020.53077>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders(DSM-V): Amerikan Psikiyatri Birliği, DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. E. Köroğlu (Çev.). Ankara: Boylam Psikiyatri Enstitüsü Hekimler Yayın Birliği.
- Bayındır, E. (2023). *Eğitim alanında yapılan yapay zekâ çalışmalarının sosyal ağ analizi ile incelenmesi* (Tez Numarası: 816991) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chen, C. H., Chung, C. R., Yang, H. Y., Yeh, S. C., Wu, E. H. K., & Ting, H. J. (2023). Virtual Reality-Based Supermarket for Intellectual Disability Classification, Diagnostics, and Assessment. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 17, 404-412. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3261314>
- Confer, C. A. (2023). The use of artificial intelligence to create inclusivity in special education classrooms. *Journal of Applied Professional Studies*, 4(9). <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=ac439d1c-7b48-44e6-aebd-a59d3666d46d%40redis>
- Çaka, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin araştırmalarda güncel eğilimler: Türkiye’de lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 133-143. <https://doi.org/10.21666/muefd.749292>
- Dayı, E. (Ed.) (2021). *Sosyal uyum becerilerinin öğretimi*. Nobel.
- Eripek, S. (2012). *Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Eğitim Kitap.
- Irmak, H., Karlıdağ, M. H., & Halıcı, C. (2022). Özel eğitimde bilişim teknolojilerinin kullanımı: Doküman incelemesi. *International Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7732616>
- Karademirci, A. H. (2010). Öğretim teknolojileri: tanımı ve tarihsel gelişimine yeniden bakmak. *Akademik Bilişim*, (5)10, 496-507. <https://ab.org.tr/ab10/bildiri/190.pdf>
- Kharbat, F. F., Alshwabkeh, A., & Woolsey, M. L. (2021). Identifying gaps in using artificial intelligence to support students with intellectual disabilities from education and health perspectives. *Aslib Journal of Information Management*, 73(1), 101-128. <https://doi.org/10.1108/AJIM-02-2020-0054>
- Kurt, A., & Kurtoğlu-Eren, M. (2020). Özel eğitim alanında teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 47-70 <https://doi.org/10.31463/aicusbed.676961>
- Najjar, M., Courtemanche, F., Hamam, H., & Mayers, A. (2010). Deepkover—an adaptive artful intelligent assistance system for cognitively impaired people. *Applied Artificial Intelligence*, 24(5), 381-413. <https://doi.org/10.1080/08839514.2010.481486>
- Özdamar, O. (2016). *Öğretmenlerin özel eğitim sınıflarında yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. (Tez No. 438271) [Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Papakostas, G. A., Sidiropoulos, G. K., Papadopoulou, C. I., Vrochidou, E., Kaburlasos, V. G., Papadopoulou, M. T., ... & Dalivigkas, N. (2021). Social robots in special education: A systematic review. *Electronics*,

- 10(12), 1398. <https://doi.org/10.3390/electronics10121398>
- Price, M. (2013). Defining mental disability. *The disability studies reader, 4*, 292-299. <http://ieas-szeged.hu/downtherabbit-hole/wp-content/uploads/2018/02/Lennard-J.-Davis-ed.-The-Disability-Studies-Reader-Routledge-2014.pdf#page=304>
- Rice, M. F., & Dunn, S. (2023). The use of artificial intelligence with students with identified disabilities: A systematic review with critique. *Computers in the Schools, 40*(4), 370-390. <https://doi.org/10.1080/07380569.2023.2244935>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., and Tassé, M. J. (2021, March). *Twenty questions and answers regarding the 12th edition of the AAIDD manual: Intellectual disability: definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Sitbon, L., Brereton, M., & Bircanin, F. (2024). Reframing search and recommendation as opportunities for communication for people with intellectual disability. *Human-Computer Interaction, 39*(3-4), 206-224. <https://doi.org/10.1080/07370024.2023.2247394>
- Standen, P. J., Brown, D. J., Taheri, M., Galvez Trigo, M. J., Boulton, H., Burton, A., ... & Hortal, E. (2020). An evaluation of an adaptive learning system based on multimodal affect recognition for learners with intellectual disabilities. *British Journal of Educational Technology, 51*(5), 1748-1765. <https://doi.org/10.1111/bjet.13010>
- Şen, N. (2021). Özel eğitimde insansı robotlar. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, (32)*, 832-842. <http://dergipark.gov.tr/ejosat>
- Tanabe, H., Shiraisi, T., Sato, H., Nihei, M., Inoue, T., & Kuwabara, C. (2024). A concept for emotion recognition systems for children with profound intellectual and multiple disabilities based on artificial intelligence using physiological and motion signals. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 19*(4), 1319-1326. <https://doi.org/10.1080/17483107.2023.2170478>
- Uçar, Ö. (2007). *Engelli çocuklar için yapay zekâ tabanlı eğitim-destek araçları geliştirilmesi* (Tez Numarası: 199976) [Doktora, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Vries, S., van Oost, F., Smaling, H., de Knecht, N., Cluitmans, P., Smits, R., & Meinders, E. (2023). Real-time stress detection based on artificial intelligence for people with an intellectual disability. *Assistive Technology, 36* (3). <https://doi.org/10.1080/10400435.2023.2261045>
- Wu, C. M., Chen, Y. J., Chen, S. C., & Zheng, S. F. (2023). Creating an AI-enhanced morse code translation system based on images for people with severe disabilities. *Bioengineering, 10*(11), 1281. <https://doi.org/10.3390/bioengineering10111281>
- World Health Organization. (2018). International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems <https://web.archive.org/web/20220204085603/https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>

BÖLÜM 4

OTİZM VE YAPAY ZEKÂ

Alper Tunga KARAMIKLI¹ - Fatma Semiha SAKA²

Özet

Otizmli, bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemesiyle birlikte takıntılı, yineleyici davranışlar ve ilgi alanlarında sınırlılık ile kendini gösteren, yaşam boyu süren nöro-gelişimsel bir bozukluktur [Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), 2013]. Otizm, her ne kadar APA tarafından yapılan tanımda bozukluk olarak ifade edilse de editör ve yazarların eğitsel bakış açısı ile “otizm” veya “otizm spektrum farklılığı” olarak bu bölümde işlenecektir. Otizmli bireylerin yaşadıkları güçlüklerle yönelik müdahale yöntemlerine her geçen gün farklı müdahale yöntemleri eklenmektedir. Son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte yapay zekâ tabanlı müdahale yöntemlerinin otizmli bireylerin eğitiminde kullanımı artmıştır. Yine de taklit, ortak dikkat, oyun, sosyal karşılıklık, alıcı dil ve ifade edici dil becerileri gibi becerileri içerisinde barındıran sosyal iletişim becerilerinin yapay zekâ ile öğretimine ilişkin araştırma sayısı sınırlıdır (Gua vd., 2021; Lorenzo ve Lledó, 2024). Otizmli bireyler, sahip oldukları sosyal iletişim yetersizlikleri ya da sınırlı, tekrarlayıcı davranışları sebebiyle problem davranışlar sergileyebilmekte bu durum da günlük yaşantılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Otizmli bireylerin problem davranışlarının azaltılmasına yönelik araştırmalar incelendiğinde sınırlı sayıda da olsa yapay zekâ destekli uygulamaların kullanıldığı araştırmalara rastlanılmaktadır (Amiri vd., 2017; Maskey, 2014). Bu araştırmaların büyük çoğunluğu otizmin tanınmasına ilişkin yapay zekânın kullanımını içermektedir (Anagnostopoulou vd., 2020; Kosmicki vd., 2015; Şahamiri ve Thabtah, 2018). Bu bölümde otizmli bireylerin tanınması, beceri edinimi ve problem davranışlarının sağaltılmasına yönelik yapay zekâ uygulamaları tanıtılmış ve etkililiğine ilişkin veriler sunulmuştur.

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, karamiklialper26karamikli@gmail.com.

² Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, fatmaa.semiha@gmail.com.

Otizm ve Yapay Zekâ

Otizm bireylerin sosyal etkileşim ve iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilemesiyle birlikte takıntılı, yineleyici davranışlar ve ilgi alanlarında sınırlılık ile kendini gösteren yaşam boyu süren nöro-gelişimsel bir bozukluktur [Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), 2013]. Otizm, APA tarafından yapılan tanımda her ne kadar “bozukluk” olarak nitelendirilse de nöroçeşitlilik bakış açısı ile yaklaşıldığında bir bozukluk değil oldukça kıymetli bir nörolojik farklılık olarak değerlendirilmektedir (Temeltürk ve Kılıç, 2024). Bu sebeple bu bölümde otizm “farklılık” olarak tanımlanacaktır. Her geçen gün yaygınlığı artmakta olan bu farklılık erkekler çocuklarda kız çocuklarından 5 kat daha fazla görülmektedir (<https://www.nationalautismcenter.org>). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında yayımladığı DSM-5 kılavuzuna göre otizmin yoğunluğuna bağlı olarak otizimli bireyler Düzey 1, Düzey 2 ve Düzey 3 olmak üzere üç düzeyde değerlendirilmektedir.

Tablo 1.1

DSM-5 Otizm Düzeyleri

<i>Düzey 1 (Destek Gerektiren)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Destek sunulmadığı durumda sosyal etkileşimde ve iletişimde gözle görülür yetersizliklere sebep olur. • Sosyal etkileşimi başlatmada ve diğerlerinin sosyal etkileşim girişimlerini yanıtlamada güçlükler görülür. • Ritüeller ve yineleyici davranışlar bir ya da birden fazla bağlamda ciddi problemlere sebep olur. • Diğerlerinin ritüeller, yineleyici davranışlar ve sabit ilgiyi yönlendirme girişimlerine direnç gösterir.
<i>Düzey 2 (Yoğun Destek Gerektiren)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde belirgin yetersizlikler görülür. • Destek sunulduğunda bile belirgin sosyal yetersizlikler görülür. • Sosyal etkileşimi başlatma ve diğerlerinin sosyal girişimlerine tepkilerde sınırlılıklar görülür. • Ritüeller ve yineleyici davranışlar gözlemciler tarafından sık sık belirgin şekilde görülür ve çeşitli bağlamlardaki işlevlerde ciddi problemlere sebep olur. • Ritüeller ve yineleyici davranışlar durdurulduğunda huzursuzluk ve hayal kırıklığı görülür. • Ritüellerden, yineleyici davranışlardan ve sabitlenmiş ilgiden uzaklaştırmak zordur.
<i>Düzey 3 (Çok Yoğun Destek Gerektiren)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Sözel ve sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinde ciddi yetersizlikler görülür. • İşlevde bulunmada ciddi yetersizliklere sebep olur. • Sosyal etkileşimi başlatma ve diğerlerinin sosyal girişimlerine tepkiler çok sınırlıdır. • Ritüeller ve yineleyici davranışlar tüm alanlardaki işlevlerde ciddi problemlere sebep olur. • Ritüeller ve yineleyici davranışlar durdurulduğunda belirgin huzursuzluk görülür. • Sabitlenmiş ilgiden uzaklaştırmak çok zordur, uzaklaştırılsa da sabitlenmiş ilgiye kısa sürede geri döner.

Kaynak: American Psychiatric Association (APA), 2013. <https://www.psychiatry.org/dsm5> adresinden erişilmiştir.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Amiri, A. M., Peltier, N., Goldberg, C., Sun, Y., Nathan, A., Hiremath, S. V., & Mankodiya, K. (2017). WearSense: Detecting autism stereotypic behaviors through smartwatches. *In Healthcare*, 5(11), 2-9. <https://doi.org/10.3390/healthcare5010011>
- Amiri, A. M., Peltier, N., Goldberg, C., Sun, Y., Nathan, A., Hiremath, S. V., & Mankodiya, K. (2017). *WearSense system architecture for monitoring autism behavior activity* [Resim]. In *Healthcare*. <https://doi.org/10.3390/healthcare5010011>
- Arent, K., Brown, D. J., Kruk-Lasocka, J., Niemiec, T. L., Pasieczna, A. H., Standen, P. J., & Szczepanowski, R. (2022). The use of social robots in the diagnosis of autism in preschool children. *Applied Sciences*, 12(17), 8399. <https://doi.org/10.3390/app12178399>
- Carr, E. G. & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (2), 111- 126.
- Drahota, A., Wood, J. J., Sze, K. M., & Van Dyke, M. (2010). Effects of cognitive behavioral therapy on daily living skills in children with high-functioning autism and concurrent anxiety disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(3), 257–265. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1037-4>
- Duymaz, E., Durmuş, A., Isık, B., Cıylan, F., Bıçakçı, M. Y., Kesat, H., ... & Dursun, Ş. S. (2022). Early diagnosis of autistic children with eye tracker and artificial intelligence approach. In *2022 Medical Technologies Congress (TIPTEKNO)* (pp. 1-4). IEEE.
- Giullian, N., Ricks, D., Atherton, A., Colton, M., Goodrich, M., & Brinton, B. (2010). Detailed requirements for robots in autism therapy. *Detailed Requirements for Robots in Autism Therapy*. <https://doi.org/10.1109/icsmc.2010.5641908>
- Guo, Z., Wang, Z., & Jin, X. (2021). “Avatar to person” (ATP) Virtual human social ability enhanced system for disabled people. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2021, 1–10. <https://doi.org/10.1155/2021/5098992>
- Ismail, L. I., Verhoeven, T., Dambre, J., & Wyffels, F. (2018). Leveraging robotics research for children with autism: A review. *International Journal of Social Robotics*, 11(3), 389–410. <https://doi.org/10.1007/s12369-018-0508-1>
- Joshi, G., Petty, C., Wozniak, J., Henin, A., Fried, R., Galdo, M., Kotarski, M., Walls, S., & Biederman, J. (2010). The heavy burden of psychiatric comorbidity in youth with autism spectrum disorders: a large comparative study of a psychiatrically referred population. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(11), 1361–1370. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0996-9>
- Koçak, F. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere problem davranışlarla baş etme becerisi kazandırmaya dönük olarak hazırlanan eğitim programının etkililiği* (Yayın No. 28679920) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/otizm-spektrum-bozuklugu-olan-ogrencilerle/docview/2572307764/se-2?accountid=25092>
- Kubota, N. (2005). Computational intelligence for structured learning of a partner robot based on imitation. *Information Sciences*, 171(4), 403–429. <https://doi.org/10.1016/j.ins.2004.09.012>
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., Tager-Flusberg, H., & Lainhart, J. E. (2006). Comorbid psychiatric disorders in children with autism: interview development and rates of disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 849–861. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0123-0>
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Aggarwal, R., Baker, C., Mathapati, S., Molitoris, S., & Mayes, R. D. (2013). Unusual fears in children with autism. *Research in Autism*

- Spectrum Disorders*, 7(1), 151–158. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.08.002>
- Mengi, A., & Alpdoğan, Y. (2021). Otizmli bireylerin görevi tamamlama davranışlarının artırılmasında sürekli ve aralıklı pekiştirme kullanmanın etkililiği. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 659–677. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.908712>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (Mayıs, 2024). Eğitimde kullanılan yapay zekâ araçları öğretmen el kitabı. <https://yegitek.meb.gov.tr/>
- NAC, (2018). *The National autism center's national standarts report*. National Autism Center.
- Iberdrola. (2024, Nisan 20). *Virtual reality*. <https://www.iberdrola.com/innovation/virtual-reality>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163–192. <https://doi.org/10.21565/ozelegitim-dergisi.246293>
- Robots. (2024, Nisan 16). *Nao*. <https://robots-guide.com/robots/nao>
- Sağdıç, A., Canpolat Çığ, N., Çelenk, U., Takı, Z., Çetin, İ., Feyzullahoğlu, P., ... Doğan, O. (2023). Teaching following instructions and responding skills to children with autism with an ai-supported mobile application. *ICERI2023 Proceedings* (Vol. 1, pp. 7658–7664). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1920>
- Sağdıç, A., Canpolat Çığ, N., Çelenk, U., Takı, Z., Çetin, İ., Feyzullahoğlu, P., ... Doğan, O. (2023). Proceedings. The Image of YanYana Characters In the Application [Resim]. *ICERI2023 Proceedings*. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1920>
- Sağdıç, Z.A. ve Sani-Bozkurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 92-111.
- Scassellati, B., Admoni, N. H., & Mataric, M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual Review of Biomedical Engineering*, 14(1), 275–294. <https://doi.org/10.1146/annurev-bioeng-071811-150036>
- Servi, C., & Baştuğ, Y. E. (2018). Otizm spektrum bozukluğunda erken dönem belirtileri: Annelerin görüşlerinin incelenmesi. *MA Melekoğlu, (Ed.), 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 166-179.
- Shahamiri, S. R., & Thabtah, F. (2020). Autism AI: A new autism screening system based on artificial intelligence. *Cognitive Computation*, 12(4), 766–777. <https://doi.org/10.1007/s12559-020-09743-3>
- Shahamiri, S. R., & Thabtah, F. (2020). *Autism AI user interface* [Resim]. *Cognitive Computation*. <https://doi.org/10.1007/s12559-020-09743-3>
- Shahamiri, S. R., & Thabtah, F. (2020). *Autism AI System architecture* [Resim]. *Cognitive Computation*. <https://doi.org/10.1007/s12559-020-09743-3>
- Shahamiri, S. R., & Thabtah, F. (2020). *Autism AI user interface* [Resim]. *Cognitive Computation*. <https://doi.org/10.1007/s12559-020-09743-3>
- Sola Özgüç, C. (2019) Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme. Sola Özgüç (Eds.), *Özel eğitimde değerlendirme* (2. baskı, s. 3-30). Vize Yayıncılık.
- S. R. Shahamiri and F. Thabtah, “Autism AI,” 2018. [Online]. Available: <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.rezanet.intelligentasdscreener>.
- Sucuoğlu, B. (2012). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması*. E. Tekin-İftar (Ed), *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* (ss. 183-236). Vize Yayıncılık.

- Temeltürk, R. D., & Kılıç, B. G. (2024). *Nöroçeşitlilik ve otizm*. K. Karabekiroğlu (Ed), *Çocuk Psikiyatrisinde Nörobilim ve Felsefe 1. Baskı* (ss. 54-60). Türkiye Klinikleri Journal of Medical Research.
- Yuan, J., Holtz, C., Smith, T., & Luo, J. (2016). Autism spectrum disorder detection from semi-structured and unstructured medical data. *EURASIP Journal on Bioinformatics and Systems Biology*, 2017(1). <https://doi.org/10.1186/s13637-017-0057-1>
- Wali, A., Alfrihidi, M., & Alasiri, N. (2023). Aawn: An interactive mobile application for improving the communication skills of arab children with autism. *TEM Journal*, 12(3), 1307-1315.
- Wali, A., Alfrihidi, M., & Alasiri, N. (2023). “Emotions” page (left) allows the child to select any emotion and go to the page of the emotion, e.g., حزين -sad (right), to hear its pronunciation. [Resim]. *TEM Journal*. DOI:HYPERLINK “<http://dx.doi.org/10.18421/TEM123-10>”10.18421
- Wali, A., Alfrihidi, M., & Alasiri, N. (2023) The “البيومي - Album” page (a) leads to different pages of existing categories, e.g., “ألوان – colors” (b), where the child can select any color, e.g., “أحمر – red”, and listen to the pronunciation of “red” (c). The “إضافة جديد - Adding a new category” page (d) allows users to insert labels and images for the category, e.g., Toys, and the new category is listed under the built-in categories (e, f). The “Add new item” page (g) allows the addition of an item, e.g., Car, and the new item will be listed under the newly added category “Toys” (h, i). *TEM Journal*. DOI: HYPERLINK “<http://dx.doi.org/10.18421/TEM123-10>”10.18421

BÖLÜM 5

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ VE YAPAY ZEKÂ

Murat TEMUR¹ - Gökhan DAYAN²

Özet

Öğrenme güçlükleri bireylerin yaşamlarını akademik, sosyal, psikolojik açıdan olumsuz anlamda etkilemektedir. Bu güçlükler erken dönemde fark edilip, ihtiyaç duyulan müdahaleler hemen uygulanmazsa sorunun boyutu giderek artmaktadır. Bu güçlüklerle başa çıkabilmek için öğrencilere uygun öğrenme-öğretme ortamları, materyaller, uygun yöntem, tekniklerin yanı sıra teknolojinin de kullanılması gerekmektedir. Özellikle de yapay zekâ teknikleri bu süreçte öğretmenlere, ebeveynlere veya öğrenme güçlükleri ile mücadelede görev alan herkese önemli faydalar sağlayabilir. Bu nedenle çalışmada, öğrenme güçlükleri ve yapay zekâ alanında yapılan araştırmaların incelenmesi ve bu konuda okuyuculara bir çerçeve sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle öğrenme güçlüğü ve alt türleri kısaca tanıtılmış, daha sonra ise yapay zekâ ve öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Böylece okuyucuların yapay zekâ ve öğrenme güçlüğü alanında yapılmış çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Çalışma hem uygulayıcılara fikir verecek hem de araştırmacılara rehber olacak niteliktedir. Çalışma sonucunda öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmaların genelde; öğrenme güçlüğüne tanılama, öğrencileri öğrenme güçlüğü var/yok şeklinde sınıflandırma, öğrenci seviyesine uygun eğitim verme vb. konularda alana katkı sağladığı görülmüştür. Ancak araştırmacılar genel anlamda önerdikleri araçların geliştirilmesi gerektiğini ve özellikle müdahaleye yönelik daha fazla yapay zekâ tabanlı araca ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD
murattemur@nevsehir.edu.tr ORCID No: 0000-0001-8548-6342

² Milli Eğitim Bakanlığı, Vehbi Koç İlkokulu, Bursa gokhandayan@yahoo.com ORCID: 0000-0003-4883-0639

Giriş

Öğrenme güçlükleri, genellikle nedeni tam olarak bilinmeyen, bir veya birden fazla faktörden etkilenen ve bir bireyin tipik bir şekilde öğrenmesine engel olan zorluklardır (David ve Balakrishnan, 2014). Bu güçlükler erken dönemlerde belirlenip uygun müdahaleler ile giderilmezse hem akademik hem de sosyal anlamda birçok soruna neden olabilirler. Bu nedenle öğrenme güçlükleri ile mücadelede görev alan kişiler güncel gelişmeleri yakından takip etmeli ve bu gelişmeler doğrultusunda öğrenme güçlükleri ile mücadele stratejilerini değiştirmeli, güncellemelidirler.

Yukarıda bahsedilen güncel gelişmelerden birisi de yapay zekâ teknikleridir. Yapay zekâ insanların düşünme yöntemlerini analiz ederek yapay sistemlerin geliştirilmesini amaçlar. Yapay zekâ alanında çalışan araştırmacılar genelde nörobilimcilerdir. Bunun nedeni nörobilimcilerin insan beynindeki nöron ağları ile ilgili yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri tecrübelerle dayanır. Nöron ağlarını keşfeden nörobilimciler bunları yapay sinir ağlarına aktarmış ve yapay zekânın temellerini ortaya atmışlardır. Daha sonra yapay zekâ hızla gelişmiş ve birçok alanda kullanılmaya başlanmıştır. Yapay zekâ, üretim ve sağlık gibi sektörlerin yanında eğitim sektörünü de etkilemektedir (Çayır, 2023). Eğitimin farklı alt alanlarında da kullanılmakta, her kademedeki öğrencilere farklı şekillerde destek olmaktadır.

Yapay zekâ tekniklerinin uzun zamandır kullanıldığı alanlardan biri de özel eğitimidir. Öğretmenlerin iş yükünü azaltma, öğrenme-öğretme sürecini daha etkili ve verimli hale getirme, öğrencileri teşhis etme, insanların önyargısını ortadan kaldırma vb. birçok alanda yapay zekâ ciddi bir avantaj sağlayabilir (Wu vd., 2006). Ancak yapay zekâ tekniklerinin sağladığı faydanın artması için bu alanda daha fazla çalışma yapılması gerekmektedir. Bunu sağlamak için de literatürde bu konuda yapılmış çalışmalar incelenmeli ve mevcut durum hakkında bilgi sahibi olunmalıdır.

Bu amaçla özel eğitimin bir alt kategorisi olan öğrenme güçlükleri ve yapay zekâ alanında yapılan çalışmaların incelenmesi ve okuyuculara sunulması amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle öğrenme güçlüğü, öğrenme güçlüğüünün yaygın olarak bilinen alt türleri hakkında bilgiler verilecektir. Daha sonra ise bu konuda yapılan çalışmalar literatürde genelde (1) öğrenme güçlüğüünü doğrudan (veya herhangi ikisi) ele alan çalışmalar, (2) disleksi ve yapay zekâ ile ilgili çalışmalar, (3) disgrafi ve yapay zekâ ile ilgili çalışmalar ve (4) diskalkuli ve yapay zekâ ile ilgili çalışmalar şeklinde yer aldığı için sırasıyla bu başlıklandırmaya göre incelenecektir.

Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü nörogelişimsel bir bozukluktur. Beyinde sözel ve sözel olmayan bilgileri etkili ve doğru bir şekilde algılama ve işleme yeteneğini etkiler. Öğrenme güçlüğü çeken bireyler yanlış ve yavaş okuma, okuduğunu anlama sorunları yaşama, yazma hataları yapma, akıcı hesaplama ve matematiksel muhakemede sorunlar yaşama vb. özelliklerin bir veya daha fazlasını sergileyebilir (APA, 2013; Irwin vd., 2022). Engelli Bireyler Eğitim Yasası'na (Individuals with Disabilities Education Act., 2004) göre ise sözlü veya yazılı dili anlama ve kullanma ile ilgili temel psikolojik süreçlerden bir ya da daha fazlasında görülen bozukluktur. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin dinleme, konuşma, düşünme, okuma, yazma ve matematiksel hesaplama yapma becerilerinde birtakım eksiklikler görülebilir.

Öğrenme güçlüğü olan bireyler bilgiyi alma ve işleme açısından diğer çocuklardan farklılık gösterirler (Arumugam vd., 2022). Bu bireyler özellikle okuma, yazma, matematik/aritmetik beceriler, dinleme, konuşma, akıl yürütme becerisini kazanma ve kullanma gibi alanlarda zorluk yaşarlar (MEB, 2014). Öğrenme güçlüğü çeken bireyler zayıf akademik başarı gösterebilir veya diğer öğrenciler tarafından dışlanabilirler. Bu bireyler ilerleyen yıllarda meslek sahibi olmada sorun yaşayabilirler. Öte yandan öğrenme güçlüğü erken dönemde fark edilip gerekli destek verilmediği zaman ileride daha ciddi sorunlarla karşılaşılabilir. Öğrenciler kaygı ve depresyon yaşayabilir. Akademik anlamda başarısız oldukları için yetersizlik hissine kapılabilirler. Başarısızlık ve yetersizlik nedeniyle özgüvenleri düşebilir ve özsaygılarını kaybedebilirler (Arumugam vd., 2022; Lyytinen vd., 2015). Dolayısıyla bu sorunların göz önünde bulundurulması ve öğrenme güçlüğü çeken bireylerin ihtiyaçlarının göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Özellikle öğrenme güçlüğü'nün farklı dil ve kültürdeki çocuklarda yaygınlığının % 5-15 arasında, yetişkinlerde ise % 4 olduğu dikkate alındığında toplum içerisinde ne kadar sık karşılaşılan bir yetersizlik türü olduğu anlaşılacaktır (APA, 2013).

Öğrenme Güçlüğü'nün Alt Türleri

Öğrenme güçlüğü'nün alt türleri ile ilgili farklı kaynaklarda farklı sınıflandırmalar mevcuttur. Ancak disleksi, disgrafi ve diskalkuli en yaygın bilinen öğrenme güçlüğü türleridir. Öğrenciler bunların birine, herhangi ikisine ve bazı durumlar da üçüne birden sahip olabilir (APA, 2013; Sukiman ve Abdl Aziz, 2021; Zingoni vd., 2024). Aşağıda bu üç türle ilgili kısaca bilgi verilmiştir.

Disleksi

Dil becerilerini etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur (Senthilselvi vd., 2024). Disleksinin birçok farklı tanımı ve kriteri vardır. Ancak genellikle okuma edimi sürecinde beklenmedik şekilde bozulma olmasıdır (Lyytinen vd., 2015).

Kaynakça

- Ahmad, M. ve Batcha, M. S. (2020). Examining the scientific productivity of authors in dyslexia research: A study using lotka's law. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 4198. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3693063 adresinden erişilmiştir.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Arumugam, D., Govindaraju, K. ve Tamilarasan, A. K. (2022). AIoT-Based smart framework for screening specific learning disabilities. F. Al-Turjman and A. Nayyar (Eds.), *In machine learning for critical internet of medical things* (pp.103-124). Springer
- Asselborn, T., Gargot, T., Kidziński, Ł., Johal, W., Cohen, D., Jolly, C. ve Dillenbourg, P. (2018). Automated human-level diagnosis of dysgraphia using a consumer tablet. *NPJ Digital Medicine*, 1(42), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41746-018-0049-x>
- Asvestopoulou, T., Manousaki, V., Psistakis, A., Smyrnakis, I., Andreadakis, V., Aslanides, I. M. ve Papadopoulou, M. (2019). DysLexML: Screening tool for dyslexia using machine learning. ArXiv preprint arXiv:1903.06274. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1903.06274>
- Babushkin, V., Alsuradi, H., Jamil, M. H., Al-Khalil, M. O. ve Eid, M. (2023). Assessing handwriting task difficulty levels through kinematic features: a deep-learning approach. *Frontiers in Robotics and AI*, 10, 1-13. <https://doi.org/10.3389/frobt.2023.1193388>
- Barua, P. D., Vicnesh, J., Gururajan, R., Oh, S. L., Palmer, E., Azizan, M. M., Kadri, N. A. ve Acharya, U. R. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders—a review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1-26. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031192>
- Bhatti, I., Mohi-U-din, S. F., Hayat, Y. ve Tariq, M. (2024). Artificial intelligence applications for students with learning disabilities: A systematic review. *European Journal of Science, Innovation and Technology*, 4(2), 40-56. <https://ejst-journal.com/index.php/ejst/article/view/397> adresinden erişilmiştir.
- Bhushan S., Arunkumar S., Eisa T. A. E., Nasser M., Singh A. K. ve Kumar P. (2024). AI-Enhanced dyscalculia screening: A survey of methods and applications for children. *Diagnostics*, 14(13):1-25. <http://dx.doi.org/10.3390/diagnostics14131441>
- Blangiardi, F. (2023). Designing the AI for The Number Farm: a gaming application for treating Dyscalculia [Unpublished master dissertation]. University of Politecnico di Torino. <https://webthesis.biblio.polito.it/26752/> adresinden erişilmiştir.
- Bressane, A., Zwirn, D., Essiptchouk, A., Saraiva, A. C. V., Carvalho, F. L. C., Formiga, J. K. S., Medeiros, L. C. C. ve Negri, R. G. (2024). Understanding the role of study strategies and learning disabilities on student academic performance to enhance educational approaches: A proposal using artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6 (2024), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100196>
- Bryant, D. P., Bryant, B. R. ve Smith, D. D. (2016). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. USA: Sage.
- Çayır, A. (2023). A literature review on the effect of artificial intelligence on education. *Journal of Human and Social Sciences*, 6(2), 276-288. <https://doi.org/10.53048/johass.1375684>
- Dabaghi, K., D'Urso, S. ve Sciarrone, F. (2024). Artificial intelligence and learning of students with dyslexia: A brief review. In *International Symposium on Emerging Technologies for Education (SETE 2023)* (pp.155-169), Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-4243-1_13
- David, J. M. ve Balakrishnan, K. (2014). Learning disability prediction tool using ANN and ANFIS. *Soft Computing*, 18(6), 1093-1112. <https://doi.org/10.1007/s00500-013-1129-0>

- Department for Education and Skills. (2001). Guidance to support pupils with dyslexia and dyscalculia, London: DfES. https://scotens.org/sen/resources/dyslexia_leaflet_maths.pdf adresinden erişilmiştir.
- Dhingra, K., Aggarwal, R., Garg, A., Pujari, J. ve Yadav, D. (2024). Mathlete: an adaptive assistive technology tool for children with dyscalculia. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(1), 9–15. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2134473>
- Dhingra, K., Garg, A. ve Pujari, J. (2021). Identification of dyscalculia using supervised machine learning algorithms. In *2021 2nd International Conference on Smart Electronics and Communication (ICOSEC)* (pp. 1331-1337), Trichy, India. <http://dx.doi.org/10.1109/ICOSEC51865.2021.9591899>
- Drigas, A. ve Dourou, A. (2013). A Review on ICTs, e-learning and artificial intelligence for dyslexic's assistance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(4), 63-67. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i4.2980>
- Drigas, A., Pappas, M. A. ve Lytras, M. (2016). Emerging technologies for ict based education for dyscalculia: Implications for computer engineering education. *International Journal of Engineering Education*, 32(4), 1604-1610. https://www.researchgate.net/profile/Marios-Pappas-2/publication/309922334_Emerging_technologies_for_ICT_based_education_for_dyscalculia_Implications_for_computer_engineering_education/links/582ed5ea08aef19cb81521a2/Emerging-technologies-for-ICT-based-education-for-dyscalculia-Implications-for-computer-engineering-education.pdf adresinden erişilmiştir.
- Drotár, P. ve Dobeš, M. (2020). Dysgraphia detection through machine learning. *Scientific Reports*, 10(21541), 1-11. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78611-9>
- Dui, L. G., Piazzalunga, C., Toffoli, S., Fontolan, S., Franceschini, S., Bortolozzo, M., Borghese, N. A., Termine, C. ve Ferrante, S. (2023). Serious games for a technology-enhanced early screening of handwriting difficulties. In *2023 IEEE EMBS International Conference on Biomedical and Health Informatics (BHI)* (pp. 1-4), Pittsburgh, PA, USA. <https://doi.org/10.1109/BHI58575.2023.10313501>
- Faundez-Zanuy, M., Fierrez, J., Ferrer, M. A., Diaz, M., Tolosana, R. ve Plamondon, R. (2020). Handwriting biometrics: Applications and future trends in e-security and e-health. *Cognitive Computation*, 12, 940-953. <https://doi.org/10.1007/s12559-020-09755-z>
- Ferraz, F., Neves, J., Costa, A. ve Vicente, H. (2016). An artificial intelligence approach to dyscalculia. In *Mobile and Wireless Technologies 2016* (pp. 205-214). Springer Singapore. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-1409-3_23 adresinden erişilmiştir.
- Gadge, R. ve Sawant, R. (2019). Expert system to diagnose and suggest advices for Dysgraphia. In *2019 2nd International Conference on Intelligent Computing, Instrumentation and Control Technologies (ICICT)* (pp. 482-485), Kannur, India. <https://doi.org/10.1109/ICICT46008.2019.8993307>
- Giri, N., Saini, T., Bhole, K., Bhosale, A., Shetty, T., Subramanyam, A. ve Shelke, S. (2020). Detection of dyscalculia using machine learning. In *5th International Conference on Communication and Electronics Systems (ICCES)* (pp. 1-6), Coimbatore, India. <http://dx.doi.org/10.1109/ICCES48766.2020.9137871>
- Gupta, R., Mehrotra, D., Bouhamoum, R., Masmoudi, M. ve Baazaoui, H. (2023). Handwriting analysis AI-based system for assisting people with dysgraphia. In *23rd International Conference Computational Science – ICCS* (pp.185-199), Prague, France. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36024-4_14
- Gupta, S. ve Chen, Y. (2022). Supporting inclusive learning using chatbots? A chatbot-led interview study. *Journal of Information Systems Education*, 33(1), 98-108. <https://jise.org/Volume33/n1/JISE2022v-33n1pp98-108.html> adresinden erişilmiştir.
- Gupta, S., Gupta, M. ve Bal Gupta, S. (2024). A systematic analysis of AI-empowered educational tools developed in India for disabled people. *Information Technologies and*

- Learning Tools*, 100(2), 199-216. <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5501>
- Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E. ve Ozturk, L. (2023). Artificial intelligence in special education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7335-7353. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2067186>
- Hussain, K. ve Soares, N. (2022). Dyscalculia. *International Journal of Child Health and Human Development*, 15(3), 249-262. <https://www.proquest.com/openview/14fe8bf8f3794fda49e0b019245b35d1/1?pq-origsite=g scholar&cbl=2034871> adresinden erişilmiştir.
- Ikermane, M. ve El Mouatasim, A. (2023). Digital handwriting characteristics for dysgraphia detection using artificial neural network. *Bulletin of Electrical Engineering and Informatics*, 12(3), 1693-1699. <https://doi.org/10.11591/eei.v12i3.4571>
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). <https://www.govinfo.gov/content/pkg/USCODE-2011-title20/pdf/USCODE-2011-title20-chap33.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Irwin, V., De La Rosa, J., Wang, K., Hein, S., Zhang, J., Burr, R., Roberts, A., Barmer, A., Bullock Mann, F., Dilig, R., Parker, S., vd. (2022). Report on the Condition of Education 2022. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED619870.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Khan, R. U., Cheng, J. L. A. ve Bee, O. Y. (2018). Machine learning and dyslexia: Diagnostic and classification system (DCS) for kids with learning disabilities. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3.18), 97-100. <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/19022> adresinden erişilmiştir.
- Kunhoth, J., Al Maadeed, S., Saleh, M. ve Akbari, Y. (2022). Machine learning methods for dysgraphia screening with online handwriting features. In *2022 International Conference on Computer and Applications (ICCA)* (pp. 1-6), Cairo, Egypt. <https://doi.org/10.1109/ICCA56443.2022.10039584>
- Kunhoth, J., Al-Maadeed, S., Kunhoth, S., Akbari, Y. ve Saleh, M. (2024). Automated systems for diagnosis of dysgraphia in children: A survey and novel framework. *International Journal on Document Analysis and Recognition (IJDAR)*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10032-024-00464-z>
- Kurnaz, A. ve Sarı, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri. Pegem Akademi.
- Kushki A., Schwellnus H., Ilyas F. ve Chau, T. (2011). Changes in kinetics and kinematics of handwriting during a prolonged writing task in children with and without dysgraphia. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1058-1064. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.026>
- Lyytinen, H., Erskine, J., Hämäläinen, J., Torppa, M. ve Ronimus, M. (2015). Dyslexia-early identification and prevention: Highlights from the Jyväskylä longitudinal study of dyslexia. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(4), 330-338. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0067-1>
- Mahmud, M. S., Zainal, M. S., Rosli, R. ve Maat, S. M. (2020). Dyscalculia: What we must know about students' learning disability in mathematics. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12B), 8214-8222. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.082625>
- Margaj, S. ve Purohit, S. (2016). Significance of data mining techniques in classifying dyscalculia. *International Journal Of Engineering And Computer Science*, 5(8), 1-6. <http://dx.doi.org/10.18535/ijecs/v5i8.62>
- May, Y. S. ve Ahmad, N. A. (2020). A view on theories and models in the study of dyscalculia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(3), 128-137. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v9-i3/8257>
- MEB. (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi. https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96%C4%9Fre nme%20G%C3%BC%C3%A7%20C3%BC%C4%9F%C3%BC.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mukherjee, K., Kumar, R., Vasishat, S., Bhargava, N., Upadhyay, S. ve Muhuri. (2024). Unraveling dyscalculia: Identifying mat-

- hematological learning difficulties in early Education, In *International Conference on Innovations and Challenges in Emerging Technologies (ICICET)* (pp. 1-6), Nagpur, India. <http://dx.doi.org/10.1109/ICICET59348.2024.10616352>
- Mutlu, Y. (2020). Gelişimsel diskalkuli nedir? Y. Mutlu, S. Olkun, L. Akgün ve M. H. Sarı (Eds), *Diskalkuli matematik öğrenme güçlüğü içinde* (s.1-10). Pegem.
- Nanni, L. ve Lumini, A. (2009). Ensemble generation and feature selection for the identification of students with learning disabilities. *Expert Systems with Applications*, 36(2), 3896-3900. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2008.02.065>
- Orefice, I. (2022). Design of an AI-based game for prevention of dyscalculia [Unpublished master dissertation]. University of Politecnico di Torino. <https://webthesis.biblio.polito.it/22854/adresinden-erişilmiştir>.
- Poornappriya, T. S. ve Gopinath, R. (2020). Application of machine learning techniques for improving learning disabilities. *International Journal of Electrical Engineering and Technology (IJEET)*, 11(10), 403-411. Doi: 10.34218/IJEET.11.10.2020.051
- Rai, H. L., Saluja, N. ve Pimplapure, A. (2023). AI and learning disabilities: Ethical and social considerations in educational technology. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(4), 1-8. <https://doi.org/10.53555/kuey.v29i4.5693>
- Rai, H. L., Saluja, N. ve Pimplapure, A. (2024). Ethical and social impact of AI driven analysis for students with learning disabilities processes. *Journal of Electrical Systems*, 20(7s), 2704-2715. <https://www.proquest.com/docview/3081859517?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&source-type=Scholarly%20Journals> adresinden erişilmiştir.
- Rajapakse, S., Polwattage, D., Guruge, U., Jayathilaka, I., Edirisinghe, T. ve Thelijagoda, S. (2018). ALEXZA: A mobile application for dyslexics utilizing artificial intelligence and machine learning concepts. In *2018 3rd International Conference on Information Technology Research (ICITR)* (pp. 1-6), Moratuwa, Sri Lanka. <https://doi.org/10.1109/ICITR.2018.8736130>
- Rello, L., Ballesteros, M., Ali, A., Serra, M., Sánchez, D. A. ve Bigham, J. P. (2016). Dytective: diagnosing risk of dyslexia with a game. In *PervasiveHealth'16: Proceedings of the 10th EAI International Conference on Pervasive Computing Technologies for Healthcare* (pp. 89-96), Cancun, Mexico. <http://dx.doi.org/10.4108/eai.16-5-2016.2263338>
- Rezvani, Z., Zare, M., Žarić, G., Bonte, M., Tijms, J., Van der Molen, M. W. ve Fraga González, G. (2019). Machine learning classification of dyslexic children based on EEG local network features. BioRxiv. <https://doi.org/10.1101/569996>
- Senthilselvi, A., Kumar, A., Aakash, S., Sreedhar, G. ve Chelliah, B. J. (2024). Enhancing dyslexia awareness: A ML model for early identification and support. In *2024 International Conference on Communication, Computing and Internet of Things (IC3IoT)* (pp. 1-6), Chennai, India. <https://doi.org/10.1109/ic3iot60841.2024.10550200>
- Shalileh, S., Ignatov, D., Lopukhina, A. ve Dragoy, O. (2023) Identifying dyslexia in school pupils from eye movement and demographic data using artificial intelligence. *PLoS ONE*, 18(11), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0292047>
- Shany, A. S. ve Shailesh, S. (2023). Learning disability predictions using machine learning: A detailed evaluation on predicting risk of dyslexia. In *2023 9th International Conference on Smart Computing and Communications (ICSCC)* (pp. 96-101), Kochi, Kerala, India. <https://doi.org/10.1109/ICSCC59169.2023.10334933>
- Sukiman, S. A. ve Abdl Aziz, N. (2021). Artificial intelligence as the key player in learning interventions: A mini review among students with learning difficulties. *International Journal of Technology Management and Information System*, 3(2), 1-14. <https://myjms.mohe.gov.my/index.php/ijtmis/article/view/16450> adresinden erişilmiştir.
- Taş, T., Bülbül, M. A., Haşımoğlu, A., Meral, Y., Çalışkan, Y., Budagova, G. ve Kutlu, M. (2023). A machine learning approach for dyslexia detection using Turkish audio

- records. *Turkish Journal of Electrical Engineering and Computer Sciences*, 31(5), 892-907. <https://doi.org/10.55730/1300-0632.4024>
- Wang, M., Muthu, B. ve Sivaparthipan, C. B. (2022). Smart assistance to dyslexia students using artificial intelligence based augmentative alternative communication. *International Journal of Speech Technology*, 25(2), 343-353. <https://doi.org/10.1007/s10772-021-09921-0>
- Wu, T. K., Huang, S. C. ve Meng, Y. R. (2006). Identifying and diagnosing students with learning disabilities using ANN and SVM. In *The 2006 IEEE International Joint Conference on Neural Network Proceedings* (pp. 4387-4394), Vancouver, BC, Canada. <https://doi.org/10.1109/IJCNN.2006.247038>
- Wu, T. K., Huang, S. C. ve Meng, Y. R. (2008). Evaluation of ANN and SVM classifiers as predictors to the diagnosis of students with learning disabilities. *Expert Systems with Applications*, 34(3), 1846-1856. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2007.02.026>
- Yang, H. (2022). Effect of story structure instruction based on visual analysis on reading comprehension intervention for dyslexic students. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2022(1), 1-8. 9479709. <https://doi.org/10.1155/2022/9479709>
- Yeguas-Bolívar, E., Alcalde-Llergo, J. M., Aparicio-Martínez, P., Taborri, J., Zingoni, A. ve Pinzi, S. (2022). Determining the difficulties of students with dyslexia via virtual reality and artificial intelligence: An exploratory analysis. In *2022 IEEE International Conference on Metrology for Extended Reality, Artificial Intelligence and Neural Engineering (MetroXRINE)* (pp. 585-590), Rome, Italy. <https://doi.org/10.1109/MetroXRINE54828.2022.9967589>
- Zingoni, A., Taborri, J. ve Calabrò, G. (2024). A machine learning-based classification model to support university students with dyslexia with personalized tools and strategies. *Scientific Reports*, 14(273), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-50879-7>

BÖLÜM 6

ÜSTÜN YETENEK VE YAPAY ZEKÂ

Hatice Kübra KOÇAK¹

Özet

Bu bölümde üstün yetenek kavramı ve yapay zekânın üstün yetenekli bireyler üzerindeki etkisi incelenmektedir. Yapay zekâ, bilişsel işleri algılayabilen, akıl yürütüp çıkarımda bulunabilen, öğrenme işlevi olan ve insan zekâsını taklit eden bir teknoloji olarak, üstün yetenekli bireylerin eğitiminde önemli bir rol oynar. Üstün yetenekli öğrencilerde teknolojiye olan yatkınlıkları sayesinde yapay zekâ araçlarından daha fazla fayda sağlarlar. Bu nedenle yapay zekânın üstün yetenek alanında kullanılması gereklidir. Yapay zekânın üstün yetenekliler alanında kullanım yerleri arasında eğitim öğretim süreci, yaratıcılık, mentörlük, sosyal destek ve tanılama bulunmaktadır. Yapay zekâ eğitim öğretim sürecinde sadece üstün yeteneklileri değil, aileleri ve öğretmenleri de destekleyerek eğitimin kalitesini artırır. Yapay zekâ üstün yeteneklilerin ihtiyaçlarına göre eğitimi farklılaştırmada oldukça başarılıdır. Bu farklılaştırmayı hem sınıf içerisinde hem de okul sonrası etkinlikler ile gerçekleştirir ve derinlemesine öğrenme için sınırsız kaynaklar sunar. Yaratıcılık açısından yapay zekâyı değerlendirdiğimizde üstün yetenekli bireylere zaman ve maliyet açısından kolaylık sağlar ve yaratıcı sorun çözerken olası riskler bu araçlar sayesinde en aza indirgenir. Yapay zekâ üstün yeteneklileri iyi analiz edip ihtiyaçları doğrultusunda yönlendirerek iyi bir mentörlük hizmeti sunar. Ayrıca sosyal duygusal açıdan da üstün yeteneklileri destekleyerek benzer özellikte ve ilgi alanına sahip olanları bir araya getirebilecek alt yapıya sahiptir. Yapay zekâ üstün yeteneği tanılamada klasik yöntemlerden daha fazla veri sunar ve subjektifliğin önüne geçer. Genel olarak bakıldığında yapay zekânın üstün yetenek alanında pek çok kullanıldığı yer bulunmaktadır. Ancak üstün yetenek alanında ne kadar kullanıldığı ve bu kullanımın yeterli olup olmadığı günümüzde devam eden bir tartışma konusudur.

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Özel Yetenekliler Eğitimi, haticekubrakocak@nevsehir.edu.tr.

Giriş

Yapay zekâ günümüzde kullanılan en önemli teknolojik gelişmelerden birisidir. Yapay zekânın pek çok alanda olduğu gibi üstün yetenekliler alanında da devrim niteliğinde değişimler yapma potansiyeli vardır. Yapay zekânın üstün yetenekliler alanında kullanımı, bu bireylerin potansiyellerini daha iyi anlamamıza ve geliştirmemize olanak tanıyabilir. Geleneksel yöntemlerle sıklıkla gözden kaçabilen detaylar yapay zekâ ile algılanabilir veya analiz edilebilir. Bu da eğitimden, kariyer planlamasına kadar birçok alanda büyük fayda sağlar.

Kitabın bu bölümünde yapay zekânın üstün yetenekliler alanında nasıl kullanılabileceğine odaklanılacaktır. İlk olarak üstün yeteneğin ne olduğu araştırmacılar, yönetim ve yapay zekânın görüşleri bağlamında ele alınmıştır. Sonraki kısımda ise yapay zekânın üstün yetenek alanındaki kullanım yerlerine değinilmiştir. Bu kapsamda eğitim öğretim süreci yaratıcılık, mentörlük, sosyal destek ve tanılama sürecinde yapay zekânın üstün yeteneklilere kazandırdıklarına değinilmiştir. Sonraki bölümlerde dünyadan ve Türkiye’den örnekler verilerek üstün yetenek alanında yapay zekânın nasıl ve ne amaç ile kullanıldığı anlatılmıştır. Sonraki bölümde gelecek senaryolarının neler olabileceği tartışılmıştır. Son bölümde ise yapay zekânın üstün yetenek alanında kullanımının nasıl olabileceği “yapay zekânın” kendisine sorulmuş ve verilen cevap derlenmiştir. Genel olarak bakıldığında içerik yapay zekânın üstün yetenekliler alanında ne gibi potansiyeller taşıdığını anlamamıza bir giriş niteliğinde olacaktır.

Üstün Yeteneğin Güncel Tanımı

Üstün yetenek kavramı üstün zekâ, özel yetenek kavramları ile aynı anlamda kullanılır. Ancak üstün zekâ kavramının IQ ile özdeşleşmesinden ve doğuştan gelen değişmeyen bir özellik, bahsedilmiş bir hediye olarak algılanmasından dolayı alan uzmanlarının bakış açılarında bir değişim olmuştur. Günümüzde üstün zekâ kavramı yerine üstün yetenek ve özel yetenek kavramları daha sık kullanılır. Milli Eğitim Bakanlığı (2013) üstün yetenekli öğrencileri “zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi, motivasyon veya özel akademik alanlarda (dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, görsel ve işitsel sanatlar, psikomotor beceriler) yaşitlarına göre üst düzey performans gösteren birey” olarak tanımlar. Marland Raporu’nun (1972) tanımına göre ise üstün yetenekliler üst düzey performansları ve dikkat çeken yeteneklerinden dolayı bir uzman tarafından tanılanan bireylerdir. Yapay zekâ araçlarından ChatGPT tanımına göre üstün yetenek, bireyin belirli bir alanda yaşitlarına göre sıra dışı bir derinlikte ve hızda bilgi edinme, analiz etme, yaratıcı düşünme ve problem çözme kapasitesine sahip olması durumudur. Bu yetenek, bireyin doğal becerilerinin, tutkusunun ve sürekli öğrenme arzusunun birleşimiyle ortaya çıkar ve genellikle sıra dışı akademik başarı,

Kaynakça

- Allahverdi, N. (2002). Uzman sistemler: Bir yapay zekâ uygulaması. Atlas Yayın Dağıtım.
- Artut, S. (2019). Yapay zekâ olgusunun güncel sanat çalışmalarındaki açılımları. *İnsan ve İnsan*, 6(22), 767-783. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan>
- Aşık, F., Yıldız, A., Kılınc, S., AYTEKİN, N., Adalı, R., & Kurnaz, K. (2023). Yapay zekânın eğitime etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 10(98), 2100-2107.
- Beck, J., Stern, M., & Haugsjaa, E. (2005). Application of AI in education. *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students*, 3(1), 11-15. <http://www.acm.org/crossroads/xrds3-1/aied.html>
- Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S., & Wagle, D. (2020). How artificial intelligence will impact K-12 teachers. *McKinsey & Company, January*, 1-7. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial intelligence trends in education: A narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). Education of the gifted and talented (5th ed.). Pearson Education.
- Demirkaya, H., & Sarpel, E. (2018). Eğitim ve geliştirme uygulamalarında yeni nesil bilişim teknolojilerinden sanal gerçeklik, bulut bilişim ve yapay zekâ. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 40, 231-245.
- Dieker, L., Grillo, K., & Ramlakhan, N. (2012). The use of virtual and simulated teaching and learning environments: Inviting gifted students into science, technology, engineering, and mathematics careers (STEM) through summer partnerships. *Gifted Education International*, 28(1), 96-106.
- Erten, O., & Göktepeliler, Ö. (2022). Yapay zekâ, makine ve sanat. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 145-153.
- Erümit, A. K., Çetin, İ., Kokoç, M., Kösa, T., Nabiyev, V., & Aygün, E. S. (2019). Designing a usability assessment process for adaptive intelligent tutoring systems: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(1), 141-179. <https://doi.org/10.17569/tojqi.506439>
- French, L., Walker, C., & Shore, B. (2011). Do gifted students really prefer to work alone? *Roeper Review*, 33(3), 145-159.
- Gros, B. (2016). The design of smart educational environments. *Smart Learning Environments*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-016-0039-x>
- Hill, G. T. (2002). Sex and gender differences in humor, creativity and their correlations (Yayınlanmamış doktora tezi). The University of Texas at Austin.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Kolchenko, V. (2018). Can modern AI replace teachers? Not so fast! Artificial intelligence and adaptive learning: Personalized education in the AI age. *HAPS Educator*, 22(3), 249-252. <https://doi.org/10.21692/haps.2018.032>
- Kuprenko, V. (2020). Artificial intelligence in education: Benefits, challenges, and use cases. <https://medium.com/towards-artificial-intelligence/artificial-intelligence-in-education-benefits-challen>

- ges-and-use-cases-db52d8921f7a
- Levent, F. (2014). Üstün yetenekli çocukları anlamak (3rd ed.). Nobel Yayınevi.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). Intelligence unleashed: An argument for AI in education. Pearson Education.
- Luger, G. F. (2005). Artificial intelligence: Structures and strategies for complex problem solving. Addison-Wesley Longman.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and background papers submitted to the U.S. Office of Education. (Government Documents Y4.L 11/2). U.S. Government Printing Office.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013-2017). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Murphy, R. F. (2019). Artificial intelligence applications to support K-12 teachers and teaching: A review of promising applications, opportunities, and challenges. RAND Corporation.
- Newman, J. (2017). To Siri with love: A mother, her autistic son and the kindness of machines. Hachette UK.
- Osetskyi, V., Vitrenko, A., Tatomyr, I., Bilan, S., & Hirnyk, Y. (2020). Artificial intelligence application in education: Financial implications and prospects. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, 2(33), 574-584. <https://doi.org/10.18371/fcap-tp.v2i33.207246>
- Önder, H. H. (2002). Yapay zekâ programlama teknikleri ve bilgisayar destekli eğitim. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3), 101-106. <https://dergipark.org.tr/pub/sakaefd/issue/11224/134155>
- Önder, H. H. (2003). Uzaktan eğitimde bilgisayar kullanımı ve uzman sistemler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 142-146.
- Öztuna, B. (2017). Endüstri 4.0 (Dördüncü Sanayi Devrimi) ile çalışma yaşamının geleceği. Gece Kitaplığı.
- Ritchie, G. (2003). The JAPE Riddle Generator: Technical specification. Institute for Communicating and Collaborative Systems.
- Sak, U. (2012). Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri. Vize Yayıncılık.
- Shade, R. (1991). Verbal humor in gifted students and students in the general population: A comparison of spontaneous mirth and comprehension. *Journal of the Education of the Gifted*, 14(2), 134-150.
- Siegle, D. (2005). Developing mentorship programs for gifted students. Prufrock Press INC.
- Siegle, D. (2019). Seeing is believing: Using virtual and augmented reality to enhance student learning. *Gifted Child Today*, 42(1), 46-52.
- Siegle, D. (2023). A role for ChatGPT and AI in gifted education. *Gifted Child Today*, 46(3), 211-219. <https://doi.org/10.1177/10762175231168443>
- Spector, J. M. (2014). Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 1, 2. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0002-7>
- Şahin, F. (2018). Gifted students' perception of the IBDP and national programme, and the effects of these programmes on their academic achievement: A review within the context of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 14(4), 52-69.
- Teng, X. (2019). Discussion about artificial intelligence's advantages and disadvantages compete with natural intelligence. *Journal of Physics: Conference Series*, 1187, 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1187/3/032083>
- UNESCO. (2022). K12 AI curricula: A mapping of government-endorsed AI curricula. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602>

BÖLÜM 7

İŞİTME KAYIPLILAR VE YAPAY ZEKÂ

Yunus YILMAZ¹ - Osman ÇOLAKLIOĞLU²

Özet

İşitme kaybı, dış kulaktan beyine kadar olan karmaşık işitme sistemindeki herhangi bir sorun sonucu ortaya çıkan aksaklık olarak ifade edilebilir. İşitme kaybı nedeniyle bireylerin eğitsel ve sosyal yaşantıları olumsuz etkilenebilmektedir. Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler ise bu olumsuzlukları en aza indirmeye de önemli bir faktördür. Bu teknolojiler arasında akla ilk gelen işitmeyi destekleyici cihaz teknolojileri olsa da yapay zekânın sürece katkısı yadsınmaz bir gerçeklik haline gelmektedir. Yapay zekânın ileri teknoloji işitme cihazlarına entegre edilmesiyle birlikte işitme kayıplı bireylerin günlük yaşamda konfor alanları oldukça genişlemektedir. Dinamik ses filtreleme, ses tanıma ve ayarlama gibi düzenlemeleri cihazların kendiliğinden yaptığı görülmektedir. İşitme cihaz verilerinin analizini yapan uygulamalarla birlikte ise bireylerin ihtiyaçlarına yönelik çözüm üretme fırsatı doğmaktadır. Diğer yandan işitme kayıplı bireylerin hayatlarını kolaylaştıran birçok yapay zekâ uygulaması eğitim ve sosyal hayatın bir parçası haline gelmeye başlamıştır. Konuşmayı, işaret dilini, görselleri tanıyan ve yazılı metinleri sese dönüştüren uygulamaların sayısı her geçen gün artmakta ve işitme kayıplı bireylerin iletişim süreçlerini kolaylaştırmaktadır. Ancak önümüzdeki yıllar çok daha ileri gelişmelere gebe olabilir. Cihazların bitmeyen güç kaynakları, akustik olmayan doğala yakın ses girdileri, işaret dilini evrensel kılacak simülasyonlar belki, kim bilir...

¹ Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, yunus_yilmaz@anadolu.edu.tr

² Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, İşitme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı, osmancolaklioglu@gmail.com

Giriş

İşitme sistemi dış kulaktan beyine kadar uzanan karmaşık ama oldukça dengeli bir yapıdan oluşur. Bu sistemin herhangi bir bölümündeki aksaklık işitme kaybına neden olabilir. İşitme kaybı tanısı, odyoloji birimlerinin davranışsal ve objektif testleriyle ortaya koyulmaktadır. Gerçekleştirilen bu testlerle işitme kaybının türü ve derecesi belirlenmektedir. Bu aşama işitme kaybına müdahalenin ilk adımı olarak görülmektedir. Gerçekleştirilecek müdahalelerle işitme kaybının bireyin eğitim yaşamı ve sosyal yaşamı üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi hedeflenmektedir. Örneğin işitme kaybı tanısı alan bir bebeğin kayıp türü ve derecesine uygun cihazlandırılması gereklidir. Dil edinimi gerçekleşmiş bir bireyin çeşitli sebeplerle işitme kaybı tanısı alması sonrası hayatına işitsel olarak nasıl devam edebileceği yine odyolojik süreçlerle belirlenir. Günümüzde bireylere işitsel girdi sağlayan çeşitli cihazlar bulunmaktadır. İzleyen bölümlerde işitme kayıplıların eğitsel ve sosyal yaşamlarında yapay zekânın etkisi aktarılacaktır. Ancak anlaşılabilirliğin artması adına öncelikli olarak işitme cihaz ve implantları kısaca tanıtılacaktır.

İşitme Cihazları ve İmplantlar

İşitme kaybı, kulağın işitme hassasiyetini farklı nedenlerle kısmen ya da tamamen kaybetmesidir (Cole ve Flexer, 2019; İncesulu, 2017). Yaygın bir özel gereksinim olan ve dünya nüfusunun büyük bir bölümünü etkileyen işitme kaybının, 2050 yılında bir milyar civarında insanı etkilemesi beklenmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, 2017). İnsanların yaşam kalitelerini önemli ölçüde etkileyen işitme kaybı, özellikle doğuştan ya da dil edinimi öncesinde ortaya çıkması durumunda dil edinimi ve buna bağlı sosyal, duygusal, bilişsel ve akademik gelişim üzerinde olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Cruz vd., 2013; Kronenberger vd., 2013; Castellanos vd., 2018). Bu durum işitme kayıplı çocukların anksiyete ve depresif belirtiler geliştirmesine, insanlarla iletişimlerinde sorunlar yaşamasına, içinde buldukları topluma uyum sağlayamamasına ve hatta davranış problemleri sergilemesine yol açabilmektedir (Cole ve Flexer, 2019; Monzani vd., 2008). Ancak işitme cihazları ve koklear implantlar, işitme kaybının çocuklar ve yetişkinler üzerindeki olumsuz etkilerini önemli ölçüde azaltmaya yardımcı olmaktadır (Boothroyd, 2007; Ferguson vd., 2019). İşitme rehabilitasyonunun en önemli parçaları olan işitme cihazları ve implantların bilişi artırdığı, depresyonu ve sosyal izolasyonu azalttığı gerçekleştirilen çalışmalarla ortaya konmuştur (Dawes vd., 2015; Castiglione vd., 2016; Weinstein, Sirow ve Moser, 2016).

İşitme Cihazları

İşitme cihazları temelde çevre seslerini toplayan, seslerin şiddetini düzenleyen ve kuvvetlendirerek kulağa ileten elektronik cihazlardır. Bu nedenle işitme ka-

yıplı çocukların dil ediniminde önemli bir rol oynamaktadır (Girgin, 2006). Ancak işitme cihazlarının işitme kaybının tedavisi olmadığı ve cihaz çıkarıldığı zaman bireylerin çevre ve konuşma seslerini algılayamadıkları unutulmamalıdır.

Kulak arkası, kulak içi, kanal içi, gözlük tipi, cep tipi ve kemik yolu gibi türleri bulunan işitme cihazlarının temelde benzer bileşenlerden meydana geldiği ve benzer çalışma prensibine sahip olduğu görülmektedir. Buna göre bir işitme cihazının içerisine mikrofon amplifikatör hoparlör, pil yer almaktadır. Mikrofon çevre ve konuşma seslerini toplayarak elektrik sinyallerine çevirmekte ve amplifikatöre aktarmaktadır. Amplifikatör, hoparlörden gelen elektrik sinyallerine çevrilmiş sesi bireyin işitme kaybı dereceleri doğrultusunda işleyerek güçlendirmekte ve hoparlöre aktarmaktadır. Hoparlör ise amplifikatörde düzenlenmiş olan elektrik sinyallerini tekrar sese dönüştürmekte ve işitme kayıplı bireyin kulağına aktarmaktadır. Ayrıca işitme cihazı içerisinde sisteme enerji vererek çalışmasını sağlayan bir de pilin yer aldığı görülmektedir. İşitme cihazının dışında ise hoparlörden çıkan sesin kulak kanalına iletilmesinde önemli bir rolü olan boynuz ve hortumla beraber kulak kalıbı bulunmaktadır. Özetle işitme cihazının içerisinde bireyin çevre ve konuşma seslerini algılayabilmesini sağlayan birçok parçanın olduğu görülmektedir.

Şekil 1

İşitme Cihazlarının Bir Arada Olduğu Görseller



Çocuğun işitme cihazından maksimum düzeyde faydalanabilmesi için cihazın işitme kaybına göre programlanması, uyku ve banyo hariç tüm zamanlarda düzenli bir şekilde kullanılması ve cihazının her gün tam verimle çalışıp çalışmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. Çünkü gerçekleştirilen çalışmalar, düzenli işitme cihazı ve implant kullanımının çocukların işitsel görevlerde daha başarılı olmalarını sağladığını, bununla birlikte ilerleyen yaşlardaki dil ve bilişsel becerilerinin gelişimine de önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Aksi durumda dil gelişimi için gereken işitsel uyarı elde edemeyen işitme kayıplı çocukların, beyinlerindeki işitme merkezinin gelişimi engellenmekte, dil gelişimleri aksayabilmektedir (Cole ve Flexer, 2019).

İmplantlar

Tıp ve mühendislik disiplinlerinin ortak çalışması ile geliştirilen koklear implantlar, çok ileri derecede işitme kaybı olan ve işitme cihazından faydalanamayan işitme kayıplı çocukların sese erişimine yardımcı olmak için kullanılmaktadır. İşitme cihazından farklı olarak cerrahi müdahale gerektiren koklear implantlar, günümüzde bir yaşından önce çocukların sese erken erişimi için uygulanabilmektedir (Çolaklıoğlu, 2021).

Koklear implantlar iç ve dış modül olmak üzere temelde iki ayrı modülden oluşmaktadır. İç modül cerrahi müdahalelerle iç kulağa ve kulak arkasındaki deri altına yerleştirilirken dış modül ise işitme cihazlarında olduğu gibi kulak arkasına yerleştirilebilmektedir. İç modülde iç anten, alıcı uyarıcı plak ve elektrot demeti; dış modülde ise mikrofon, konuşma işlemcisi, aktarıcı bobin ve dış anten yer almaktadır.

Dış modülde bulunan mikrofon işitme cihazlarında olduğu gibi çevre ve konuşma seslerini algılayarak elektrik sinyallerine dönüştürmekte ve konuşma işlemcisine iletmektedir. Konuşma işlemcisinde işitme kayıplı çocuğun ihtiyacına göre düzenlenen elektrik sinyalleri, aktarıcı bobin yoluyla dış antene iletilmektedir. Elektrik sinyalleri dış anten vasıtasıyla radyo dalgalarına çevrilmektedir. Bu aşamada dış parça görevini tamamlamış ve işlem sırası iç parçalara geçmiştir. İç parçada bulunan alıcı plak radyo dalgalarını toplayarak elektrik sinyallerine çevirmekte ve elektrota aktarmaktadır. İç kulakta bulunan kokleaya (salyangoz) yerleştirilen elektrotlar iç kulakta bulunan tüysü hücreleri uyarmaktadır. Bu sayede mikrofon vasıtasıyla toplanan çevre ve konuşma sesleri işitme sinirlerine iletilmiş olmaktadır. Sonrasında ise işitme sinirleri ses sinyallerini beyindeki işitme merkezine yollamakta ve beyin bu sinyalleri ses olarak algılamaktadır (İncesulu, 2015).

Şekil 2

Koklear İmplant ve Parçalarının Yer Aldığı Görsel



Kaynakça

- Ahmed, M. A., Zaidan, B. B., Zaidan, A. A., Salih, M. M., & Lakulu, M. M. B. (2018). A review on systems-based sensory gloves for sign language recognition state of the art between 2007 and 2017. *Sensors*, 18(7), 2208. <https://doi.org/10.3390/s18072208>
- Avella, J. T., Kebritchi, M., Nunn, S. G., & Kanai, T. (2016). Learning analytics methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review. *Online Learning*, 20(2), 13-29.
- Bayazıt, Y. A., Altın, A., Cevizci, R. (2015). Orta kulağa implante edilebilir işitme cihazları. Belgin, E. (Ed.), *Temel Odyoloji*, içinde (s.527-531). Güneş Tıp Kitapevleri.
- Belgin E. (2015). Periferik işitme sisteminin anatomi ve fizyolojisi. E. Belgin ve S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji*. Güneş Tıp Kitapevleri.
- Boothroyd, A. (2007). Adult aural rehabilitation: what is it and does it work?. *Trends in Amplification*, 11(2), 63-71. <https://doi.org/10.1177/1084713807301073>
- Castellanos, I., Kronenberger, W. G., & Pisoni, D. B. (2018). Psychosocial outcomes in long-term cochlear implant users. *Ear and Hearing*, 39(3), 527. doi: <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000504>
- Castiglione, A., Benatti, A., Velardita, C., Favaro, D., Padoan, E., Severi, D., ... & Martini, A. (2016). Aging, cognitive decline and hearing loss: effects of auditory rehabilitation and training with hearing aids and cochlear implants on cognitive function and depression among older adults. *Audiology and Neurotology*, 21(Suppl. 1), 21-28. <https://doi.org/10.1159/000448350>
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- ChatGPT 3.5 (2024). <https://chat.openai.com/> tarihinden 09.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Cole, E. B. ve Flexer, C. (2019). *Children with hearing loss: Developing listening and talking: Birth to six* (4. Basım). Plural Publishing.
- Cruz, I., Quittner, A. L., Marker, C., DesJardin, J. L., & CDaCI Investigative Team. (2013). Identification of effective strategies to promote language in deaf children with cochlear implants. *Child development*, 84(2), 543-559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01863.x>
- Çolaklıoğlu, O. & Acar, F. M. (2017). İşitme cihazları ve koklear implantlara ek olarak kullanılan teknolojiler. Turan, Z. (Ed.), *İşitmenin Doğası ve İşitmeye Yardımcı Teknolojiler*, içinde (233-256). Pegem Akademi.
- Çolaklıoğlu, O. (2021). İşitme cihazları ve işitmeye yardımcı teknolojiler. S. Z. Aslan (Ed.). *Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Anne – Baba El Kitabı Serisi İşitme Yetersizliği* içinde (s. 41-63). Eğiten Kitap.
- Dawes, P., Emsley, R., Cruickshanks, K. J., Moore, D. R., Fortnum, H., Edmondson-Jones, M., ... & Munro, K. J. (2015). Hearing loss and cognition: the role of hearing AIDS, social isolation and depression. *PloS one*, 10(3), e0119616. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0119616>
- Ferguson, M., Maidment, D., Henshaw, H., & Heffernan, E. (2019). Evidence-Based Interventions for Adult Aural Rehabilitation: That Was Then, This Is Now. In *Seminars in Hearing* (Vol. 40, No. 01). Thieme Publishing. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1676784>.
- Girgin, M. C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (1) 15-28 https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000096
- Grigis, D. & Lazzari, M. (2014), "Using Tablets and Augmentative and Alternative Com-

- munication Methods to Improve Communication Skills of Persons with Severe Disabilities”, ECER 2014 – European Conference on Educational Research, Porto, Portugal, 1-2 September 2014
- Haberdar, H. (2005). *Saklı Markov model kullanılarak görüntüden gerçek zamanlı Türk işaret dili tanıma sistemi* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Hinojo-Lucena, F.-J., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.-P., & Romero-Rodríguez, J.-M. (2019). Artificial intelligence in higher education: A Bibliometric study on its impact in the scientific literature. *Education Sciences*, 9(1), 51. <https://doi.org/10.3390/educsci9010051>
- Itauma, I. I., Kivrak, H., & Kose, H. (2012, April). Gesture imitation using machine learning techniques. In 2012 20th Signal Processing and Communications Applications Conference (SIU) (pp. 1-4). IEEE.
- İncesulu, A. (2015). Koklear implantasyon. Belgin, E. (Ed.), *Temel Odyoloji*, içinde (s.511-526). Güneş Tıp Kitapevleri.
- İncesulu, A. (2017). İşitme kaybı tipleri ve neden olan patolojiler. Z. Turan (Ed.). *İşitmenin Doğası ve İşitmeye Yardımcı Teknolojiler* içinde (s. 47-71). Pegem Akademi.
- Kemaloğlu, Y. (2019). İşitme yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. H. Gürgür ve P. Şafak (Ed.), İşitme ve Görme Yetersizliği (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y. S., Kay, J., ..., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100074>
- Kronenberger, W. G., Pisoni, D. B., Henning, S. C., & Colson, B. G. (2013). Executive functioning skills in long-term users of cochlear implants: A case control study. *Journal of Pediatric Psychology*, 38(8), 902-914. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst034>
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO Publishing.
- Monzani, D., Galeazzi, G. M., Genovese, E., Marrara, A., & Martini, A. (2008). Psychological profile and social behaviour of working adults with mild or moderate hearing loss. *Acta Otorhinolaryngologica Italica*, 28(2), 61.
- Oran, I., Kemaloğlu, Y., Gökdoğan, Ç., Gündüz, B., & Bilgin, C. (2015). İşitme kayıplı çocukların gelişimsel alanlardaki performans düzeylerinin Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ile incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 563-582. <https://doi.org/10.17152/gefad.85597>
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers?: AI and the future of education. John Wiley & Sons.
- Sharma, R. C., Kawachi, P., & Bozkurt, A. (2019). The landscape of artificial intelligence in open, online and distance education: Promises and concerns. *Asian Journal of Distance Education*, 14(2), 1-2. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3730631>
- Şahlı, S. (2015). Santral işitme sisteminin anatomi ve fizyolojisi. E. Belgin ve S. Şahlı (Ed.), *Temel odyoloji*. Güneş Tıp Kitapevleri.
- Topsakal, Y. (2018). Akıllı Turizm Kapsamında Engelli Dostu Mobil Hizmetler: Türkiye 4.0 İçin Öneriler. *Turizm Zekâsı ve Akıllı Dergisi*, 1 (1), 1-13.
- Tsai, S. C., Chen, C. H., Shiao, Y. T., Ciou, J. S., & Wu, T. N. (2020). Precision education with statistical learning and deep learning: a case study in Taiwan. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00186-2>
- Tüfekçioğlu, Ü. (2007) Çocuklarda işitme kaybının etkileri. Tüfekçioğlu Ü. (Ed.). *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Öğrencilerin Eğitimi* içinde (s. 1-45) Anadolu Üniversitesi
- Türk Dil Kurumu (2024). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 07.02.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Uzuner, Y. (2007) İşitme engelli çocuklar için birebir ve grup eğitimi. Tüfekçioğlu Ü. (Ed.). *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Öğrencilerin Eğitimi* içinde (s. 119-138) Anadolu Üniversitesi.

- Weinstein, B. E., Sirow, L. W., & Moser, S. (2016). Relating hearing aid use to social and emotional loneliness in older adults. *American Journal of Audiology*, 25(1), 54-61. https://doi.org/10.1044/2015_AJA-15-0055
- World Health Organization. (2017). Global Costs of Unaddressed Hearing Loss and Cost-Effectiveness of Interventions. A WHO Report. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/254659/9789241512046-eng.pdf>
- Yoshinaga – Itano C, Sedey, A.L., Coulter, D.K. & Mehl, A.L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics*, 102, 1161-1171. <https://doi.org/10.1542/peds.102.5.1161>

BÖLÜM 8

GÖRME YETERSİZLİĞİ VE YAPAY ZEKÂ

Mustafa DOĞUŞ¹

Özet

Bu bölümde, görme yetersizliği olan bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştırmak ve bağımsızlıklarını artırmak amacıyla yapay zekânın sunduğu yenilikçi çözümler ele alınmaktadır. Yapay zekâ destekli görüntü işleme ve bilgisayarla görme teknolojileri, görme yetersizliği olan bireylerin çevrelerindeki nesnelere, yazılı metinlere ve yüz ifadelerine tanımalarına yardımcı olmaktadır. OCR (Optik Karakter Tanıma) teknolojisi, basılı metinlerin dijital forma dönüştürülerek sesli betimlemeler veya Braille alfabesi ile sunulmasını mümkün kılmaktadır. Ayrıca, yapay zekâ tabanlı mobil uygulamalar kamera aracılığıyla çevredeki nesnelere tanıyıp kullanıcıya sesli geribildirimler sağlamaktadır. Akıllı sesli asistanlar ve sohbet botları aracılığıyla görme yetersizliği olan bireylerin bilgiye erişimleri ve iletişimleri desteklenmektedir. Bu sistemler doğal dil işleme tekniklerini kullanarak kullanıcıların sesli komutlarını anlayabilmekte ve ilgili bilgileri sağlamakta ya da çeşitli görevleri yerine getirmektedir. Yapay zekâ destekli araçlar ise göz hastalıklarının erken teşhisi ve tedavisinde önemli rol oynamaktadır. Bölümde, görme yetersizliği olan bireylerin eğitime erişimlerinin artırılması için yapay zekânın sağladığı fırsatlar da incelenmektedir. Yapay zekâ, akademik materyallerin görsel içeriklerinin betimlenmesi, matematik formüllerinin açıklanması ve tabloların yorumlanması gibi konularda yardımcı olmaktadır. Ayrıca, akıllı gözlükler ve diğer giyilebilir teknolojiler sayesinde görme yetersizliği olan bireyler için günlük yaşam ve bağımsız hareket konularında önemli gelişmeler kaydedilmektedir. Bu kapsamda, gelecekte yapay zekâ ve derin öğrenme teknolojilerinin daha da gelişmesiyle, görme yetersizliği olan bireyler için yeni fırsatlar ortaya çıkacaktır.

¹ Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, mustafadogus@anadolu.edu.tr

Giriş

Teknolojinin gelişimi son yüzyılda büyük bir ivme kazanmıştır. Teknolojinin ivmelenmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte insan yaşamı üzerindeki etkisi ilgi konusu haline gelmiştir. İnsan ve bilgisayar etkileşimi çalışmaları insanların teknolojiyi günlük yaşamlarını kolaylaştırmak için nasıl kullanabileceğine odaklanmıştır. Bu sayede farklı fiziksel ve bilişsel özelliklere sahip bireylerin teknoloji kullanımıyla bilgiye ve çevrelere erişimleri konusunda yeni fırsatlar ortaya çıkmıştır. Görme yetersizliği olan bireylerin bilgi ve teknolojiye erişimlerini iyileştirmek insan-bilgisayar etkileşimi çalışmalarının önemli güçlüklerinden birini oluşturmaktadır (Joisten vd., 2015). Bununla birlikte, etkileşimli teknolojilerin görme yetersizliği olan bireylerin yön bulma ve hareket etme, okuma ve yazma, eğitime katılma, sosyal etkileşim kurma ve oyun oynama dahil pek çok işi yerine getirmelerine imkân sağladığı bilinmektedir (Argyropoulos, 2019; Donmez ve Cagiltay, 2019; Scheibler, 2014). Ayrıca, görme yetersizliği olan bireylerin yakınlarıyla iletişim kurmaları ve sosyal etkileşim ağlarına katılmalarına da yardımcı olmaktadır (van der Geest, 2014).

İnsan-bilgisayar etkileşiminin giderek arttığı ve daha karmaşık hale geldiği günümüzde yapay zekâ alanında yapılan çalışmalara daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Yapay zekâ çalışmalarının temel odak konularından birisi insanların zihinsel durumlarını anlayarak farklı durumlarda nasıl davrandığını öğrenmek ve bu davranışları kestirmektir. Bu kapsamda, bilgi teknolojilerinin hızla büyümesi nedeniyle, insan-bilgisayar etkileşiminde kullanıcıların sistemi anlamasını iyileştirmek ve bu yeni karmaşık dünyanın kullanımını kolaylaştırmak için zihinsel modellerden yararlanılmaktadır (Börger ve Iacono, 2015). Bu nedenle yapay zekâ bilgi ve iletişim teknolojilerinin odak noktalarından biri haline gelmiştir. Yapay zekâ bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı özelliklerdeki bireyler için kullanım kolaylığı sağlama konusunda umut vadetmektedir. Yapay zekâ, görme yetersizliği olan bireylerin bilgiye ve çevrelere erişim güçlüklerinin üstesinden gelme, günlük yaşam kalitelerini iyileştirme konusunda önemli potansiyele sahiptir. Bu bölümde yapay zekâ teknolojilerinin görme yetersizliği alanındaki güncel durumuna yakından bakılacaktır. Yapay zekânın görme yetersizliği olan bireylerin yaşamlarını nasıl iyileştirebileceği ve ne gibi fırsatlar yaratabileceği keşfedilecektir.

Görme Yetersizliğinin Tanımı

Görme yetersizliği körlükten az görmeye kadar görme duyusunun kaybıyla ilişkili geniş bir yetersizlik aralığını ifade etmektedir. Görme yetersizliği yasal ve eğitimsel açıdan iki farklı biçimde tanımlanmaktadır. *Yasal körlük* “olası ve gerekli tüm düzeltmelerle beraber iyi gören gözdeki görme keskinliğinin en fazla

Kaynakça

- Aira. (2023, February 10). *Aira everywhere - Visual Information on Demand*. <https://aira.io/choice-2/>
- Akbiyık, S., & Şafak, P. (Eds.). (2020). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimi: Öğretmen kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://24kasimal.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/41/01/317584/dosyalar/2022_03/16215356_Gorme-Yetersizligi-Olan-Ogrencilerin-Egitimi.pdf
- Amazon. (ty.). *Amazon Alexa – Learn what Alexa can do*. https://www.amazon.com/b?node=21576558011&ref_=alxcom_lrnmore_btn_23
- Android Developers. (2024, May 7). *#WeArePlay | Zülal | FYE | Türkiye* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=r-gQ59AULIHQ>
- Apple. (ty.). *Siri*. <https://www.apple.com/tr/siri/>
- Argyropoulos, V., Paveli, A., & Nikolarazi, M. (2019). The role of DAISY digital talking books in the education of individuals with blindness: A pilot study. *Education and Information Technologies*, 24(1), 693–709. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9795-2>
- ARxVision. (ty.). *ARxVision*. <https://arx.vision/>
- Be My Eyes (ty.). *Be My Eyes – See the world together*. <https://openai.com/index/be-my-eyes/>
- Bhagat, S., Joshi, P., Agarwal, A., & Gupta, S. (2023). Accessibility evaluation of major assistive mobile applications available for the visually impaired. *ITU Journal on Future and Evolving Technologies*, 4(4), 631–643. <https://doi.org/10.52953/tnrv4696>
- Börger, W. & Iacono, L. L. (2015). User perception and response to computer security warnings. In A. Weisbecker, M. Burmester, & A. Schmidt (Eds.), *Mensch und Computer 2015 – Workshopband* (pp. 321–346). De Gruyter. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110443905-054>
- Davies, P. (2024, March 22). Elon Musk claims Neuralink’s brain-computer chip can cure blindness. *Euronews*. <https://www.euronews.com/health/2024/03/22/elon-musk-claims-neuralinks-brain-computer-chip-can-cure-blindness>
- Donmez, M., & Cagiltay, K. (2019). Development of eye movement games for students with low vision: Single-subject design research. *Education and Information Technologies*, 24(1), 295–305. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9771-x>
- Envision. (ty.-a). *Envision App - OCR that speaks out the visual world*. <https://www.letsenvision.com/app>
- Envision. (ty.-b) *Envision Glasses - Smart Glasses for People who are Blind or Low Vision..* <https://www.letsenvision.com/glasses/home>
- From Your Eyes. (ty.). *From your eyes*. <https://fromyoureyes.app/>
- Glidance. (2024, June 18). *Glide: Self-Guided Mobility Device for blind and vision Impaired*. <https://glidance.io/>
- Google. (2024). *Gemini* (May 29 version) [Large language model]. <https://gemini.google.com/>
- Google. (ty.). *Google Assistant, your own personal Google*. <https://assistant.google.com/>
- Joisten, M., Zeng, L., Woletz, J., Brock, A., & Avila, M. (2015). Workshop: Accessible Interaction for Visually Impaired People. In A. Weisbecker, M. Burmester, & A. Schmidt (Eds.), *Mensch und Computer 2015 – Workshopband* (pp. 379–382). De Gruyter. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110443905-054>
- Microsoft. (2017, July 12). *Seeing AI app from Microsoft* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=bqeQByqf_f8
- Microsoft. (ty.). *Seeing AI - talking camera for the blind*. <https://www.seeingai.com/>
- Biped.ai. (ty.). *NOA, AI-powered harness for the mobility of blind and visually impaired people*. <https://biped.ai/>
- OpenAI. (2024a). *ChatGPT* (May 13 version) [Large language model]. <https://www.openai.com/>
- OpenAI. (2024b, May 13). *Be My Eyes Accessibility with GPT-4o* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Kw-NUJ69RbwY>

- OpenAI. (t.y.-a). *ChatGPT can now see, hear, and speak*. <https://openai.com/index/chat-gpt-can-now-see-hear-and-speak/>
- OpenAI. (t.y.-b). *Be My Eyes*. <https://openai.com/index/be-my-eyes/>
- Rehber Köpekler Derneği. (t.y.). *Hakkımızda*. <https://www.rehberkpeklerdernegi.org/hakkimizda/>
- Scheibler, E. (2014). Navigationssystem für blinde Fußgänger und ÖPNV-Nutzer / Navigation system for blind pedestrians and public transport users. *I-Com*, 13(3), 12–18. <https://doi.org/doi:10.1515/icom.2014.0025>
- Sparkling Design and Infotech Private Limited. (2024). *PiccyBot* (Version 1.14) [Mobil app]. Apple App Store. <https://apps.apple.com/tr/app/piccybot/id6476859317?l=tr>
- Şafak, P. (2009). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 397-440). Ankara: Kök.
- Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s. 291-309). Gündüz.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2024). *İstatistiklerle Yaşlılar*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2023-53710#:~:text=Ya%C5%9F%C4%B1%20ba%C4%9F%C4%B1ml%C4%B1%C4%B1k%20oran%C4%B1%202023%20y%C4%B1%C4%B1nda,15%2C0'a%20y%C3%BCk-seldi>
- UMass Amherst. (t.y.). *To optimize Guide-Dog robots, first listen to the visually impaired*. <https://www.umass.edu/news/article/optimize-guide-dog-robots-first-listen-visually-impaired>
- van der Geest, T. M., & Buimer, H. P. (2015). User-centered priority setting for accessible devices and applications. In A. Weisbecker, M. Burmester, & A. Schmidt (Eds.), *Mensch und Computer 2015 – Workshopband* (pp. 383–389). De Gruyter. <https://doi.org/doi:10.1515/9783110443905-054>
- van der Geest, T., van der Meij, H., & van Puffelen, C. (2014). Self-assessed and actual Internet skills of people with visual impairments. *Universal Access in the Information Society*, 13(2), 161–174. <https://doi.org/10.1007/s10209-013-0304-5>
- Wang, J., Wang, S., & Zhang, Y. (2023). Artificial intelligence for visually impaired. *Displays*, 77, 102391. <https://doi.org/10.1016/j.displa.2023.102391>
- WeWalk. (t.y.). *Product – WeWALK Smart Cane*. <https://wewalk.io/tr/product/>

BÖLÜM 9

YAPAY ZEKÂ VE ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ

Hale ÇOTUK YÜCEL¹

Özet

Yapay zekâ kavramını son zamanlarda sıklıkla duymaktayız. Günlük yaşamın bir parçası haline gelmeye başlayan yapay zekânın temel anlamda insana özgü görevlerin bilgisayar aracılığıyla yerine getirilmesi olduğu ifade edilebilir. Günümüzde yapay zekâ birçok farklı sektörde yaygın bir şekilde kullanılarak insan hayatını kolaylaştırmaktadır. Eğitim de yapay zekânın sıklıkla kullanılmaya başladığı alanlardan birisidir. Yapay zekâ kullanımı eğitim alanında ele alındığında birçok fayda sağlamanın yanında birtakım endişeleri de beraberinde getirmektedir. Bu endişelerin çoğunluğu gelecekte yaşanması olası problemlerdir. Yapay zekâ kullanımının sağladığı avantajlar arasında özellikle öğretmenlere öğretimlerinde destek olması, öğretim dışı faaliyetlerde ise yükünü hafifletmesi gösterilebilmektedir. Ancak gelecekte robot öğretmenlerin doğrudan sınıflarda öğretmenlik yapıp yapamayacakları ise merak konusudur. Öğretmenlerin rolünü robot öğretmenlerin üstlenmesi durumunda öğretmenlik mesleğinin karşılaşılabileceği problemler de düşündürücüdür. Özel eğitim açısından ise, yapay zekâ destekli uygulamaların özel gereksinimli öğrencilerin öğrenimlerini desteklediği ve öğretmenlere de yardımcı olduğu görülmektedir. Bu konuda farklı yetersizlik gruplarında yer alan bireylerle gerçekleştirilmiş çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Otizimli bireylerde iletişim ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmede, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin bağımsız olarak hareket etme becerilerini desteklemede, öğrenme güçlüğü olan bireylerde akademik başarıyı artırmada ve işitme yetersizliği olan bireylerde iletişim problemlerini çözmeye etkili olduğu görülmektedir. Gelecekte özel eğitim alanında yapay zekânın ne boyuta ulaşabileceği, robot özel eğitim öğretmenlerinin olup olmayacağı ise bir merak konusudur.

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, halecotuk@nevsehir.edu.tr

Yapay Zekâ ve Özel Eğitim Öğretmeni

Özel Eğitim Öğretmeni Kimdir?

Özel eğitim, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Özel eğitime gereksinim duyan bireyleri aşağıda verildiği şekilde sınıflandırmak mümkündür (Heward, 2012):

- Zihin yetersizliği
- Görme yetersizliği
- İşitme yetersizliği
- Öğrenme yetersizliği
- Otizm
- Dil ve konuşma bozuklukları
- Fiziksel yetersizlik
- Birden fazla yetersizlikler
- Duygu bozuklukları
- Özel yetenekliler

Özel eğitim öğretmeni ise; özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç duyduğu eğitimi sağlamaya yönelik diğer disiplinlerle (fizyoterapist vb.) beraber çalışan, öğrencilerin bireysel olarak hazırlanmış eğitim programları ile öğrenmeleri konusunda sorumluluğu olan uzmanlardır (Heward, 2012). Ülkemizde çeşitli devlet ve vakıf üniversitelerinde özel eğitim öğretmenliği lisans programı yer almaktadır. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi’nden alınan verilere göre, özel eğitim öğretmenliği lisans programı 74 devlet üniversitesi ile 15 vakıf üniversitesinde aktif bir şekilde eğitim sürecine devam etmektedir. 2023-2024 öğretim yılı verileri incelendiğinde, 3669’u yeni kayıtlanan olmak üzere 14027 özel eğitim öğretmenliği öğrencisi bulunmaktadır (YÖK, 2024). Programı başarılı bir şekilde tamamlayan öğrenciler özel eğitim öğretmeni olarak çeşitli kurumlarda görev alabilmektedirler. Çalışma alanları arasında özel eğitim okulları, özel özel eğitim rehabilitasyon merkezleri, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM), kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren okullar, hastaneler ve evde eğitim hizmetleri yer almaktadır (MEB, 2018).

Şekil 1

Özel Eğitim Öğretmeni



Özel Eğitim Öğretmeninin Özellikleri

Özel eğitim öğretmenleri, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin eğitim süreçlerinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu açıdan, akademik olarak yetiştirilmeleri ile birlikte birtakım özelliklere sahip olmaları beklenmektedir. Özel eğitim öğretmenin dürüstlük ve güvenilirlik, saygı ve şefkat, adalet, sorumluluk, cesaret gibi nitelikler sergilemesi önemlidir (Sanna, 2014). Ayrıca alanında donanımlı, bilgi birikimine sahip, etkili etkileşim becerileri olan uzmanlar olmaları gerekmektedir (Takala vd., 2009). Hallahan ve diğerleri (2014) tarafından ifade edilen özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken özellikler Tablo 1.1'de sıralanmıştır.

Tablo 1.1.

Özel Eğitim Öğretmeninin Özellikleri

	Öğrenme problemi olan öğrencilere eğitim verme
1	Özel gereksinimi olan öğrencilerin bilgi ve becerilerine uygun bir şekilde akademik becerileri öğretebilmelidir.
	Davranış problemlerini yönetebilme
2	Davranış problemi yaşayan öğrencilerin davranış sorunlarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmelidir.
	Teknolojik gelişmeleri değerlendirebilme
3	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini ve günlük yaşamlarını iyileştirmek amacıyla teknolojinin avantajlarını ve dezavantajlarını değerlendirebilmelidir.
	Özel eğitim yasasını bilme
4	Öğrencilerin haklarını koruyabilmek için yasalar hakkında bilgi sahibi olmalıdır.

Kaynakça

- Ahmad, S. F., Alam, M. M., Rahmat, M. K., Mubarik, M. S., & Hyder, S. I. (2022). Academic and administrative role of artificial intelligence in education. *Sustainability*, 14(3), 1101.
- Al-Muqbalı, F., Al-Tourshi, N., Al-Kiyumi, K., & Hajmohideen, F. (2020, April). Smart Technologies for Visually Impaired: Assisting and conquering infirmity of blind people using AI Technologies. In *2020 12th Annual Undergraduate Research Conference on Applied Computing (URC)* (pp. 1-4). IEEE.
- Al-Tkhayneh, K. M., Alghazo, E. M., & Tahat, D. (2023). The advantages and disadvantages of using artificial intelligence in education. *Journal of Educational and Social Research*, 13(4), 105-117.
- Al-Zyoud, H. M. M. (2020). The role of artificial intelligence in teacher professional development. *Universal Journal of Educational Research*, 8(11B), 6263-6272.
- Aliu, T. V. (2024). Artificial intelligence in special education: A literature review. *Systemic Analytics*, 2(2), 188-199.
- Baker, M. J. (2000). The roles of models in artificial intelligence and education research: A prospective view. *Journal of Artificial Intelligence and Education*, 11, 122-143.
- Bit, D., Biswas, S., & Nag, M. (2024). The impact of artificial intelligence in educational system. *International Journal of Scientific Research in Science and Technology*, 11(4), 419-427.
- Bressane, A., Zwirn, D., Essiptchouk, A., Saraiva, A. C. V., de Campos Carvalho, F. L., Formiga, J. K. S., de Castro Medeiros, L. C., & Negri, R. G. (2024). Understanding the role of study strategies and learning disabilities on student academic performance to enhance educational approaches: A proposal using artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100196.
- Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 7-19.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, 16-24.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., Cheng, G., & Liu, C. (2022). Two decades of artificial intelligence in education: Contributors, collaborations, research topics, challenges, and future directions. *Educational Technology & Society*, 25 (1), 28-47.
- Chin, K. Y., Wu, C. H., & Hong, Z. W. (2011, August). A humanoid robot as a teaching assistant for primary education. In *2011 Fifth International Conference on Genetic and Evolutionary Computing* (pp. 21-24). IEEE.
- Copeland, B. J. (2019). Artificial intelligence: How does AI work?. Independently.
- De La Higuera, C. (2019). A report about education, training teachers and learning artificial intelligence: Overview of key issues. *Education, Computer Sciences*, 1-11.
- Edwards, B. I., & Cheok, A. D. (2018). Why not robot teachers: Artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345-360.
- Guan, H. (2023). Advantages and challenges of using artificial intelligence in primary and secondary school education. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 22, 377-383.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J.M. & Pullen, P.C. (2014). Exceptional learners: An introduction to special education. Pearson.
- Heward, W. L. (2012). Exceptional children: An introduction to special education. Pearson.
- Hohenstein, J., Kizilcec, R. F., DiFranzo, D., Aghajari, Z., Mieczkowski, H., Levy, K., Naaman, M., Hancock, J., & Jung, M. F. (2023). Artificial intelligence in communication impacts language and social relationships. *Scientific Reports*, 13(1), 5487.
- Huang, J., Saleh, S., & Liu, Y. (2021). A review on artificial intelligence in education. *Acad-*

- dem Journal of Interdisciplinary Studies*, 10(3), 206-217.
- Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001.
- Jamal, A. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in teacher education: Opportunities & challenges. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 10(1), 140-146.
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451.
- Kenchakkanavar, A. Y. (2023). Exploring the artificial intelligence tools: Realizing the advantages in education and research. *Journal of Advances in Library and Information Science*, 12(4), 218-224.
- Khosravi, H., Shum, S. B., Chen, G., Conati, C., Tsai, Y. S., Kay, J., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Sadiq, S., & Gašević, D. (2022). Explainable artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100074.
- Krstić, L., Aleksić, V., & Krstić, M. (2022). Artificial intelligence in education: A review.
- Liu, H., Hu, M., Chen, Y., Li, Q., Zhai, G., Yang, S. X., Zhang, X., & Yang, X. (2022). Angel's girl for blind painters: An efficient painting navigation system validated by multimodal evaluation approach. *IEEE Transactions on Multimedia*, 25, 2415-2429.
- Lorenzo, G., & Lorenzo-Lledó, A. (2024). The use of artificial intelligence for detecting the duration of autistic students' emotions in social interaction with the NAO robot: A case study. *International Journal of Information Technology*, 16(2), 625-631.
- Mahendran, J. K., Barry, D. T., Nivedha, A. K., & Bhandarkar, S. M. (2021). Computer vision-based assistance system for the visually impaired using mobile edge artificial intelligence. In *Proceedings of the IEEE/CVF Conference on Computer Vision and Pattern Recognition* (pp. 2418-2427).
- Mazumder, M. (2024, August). Significance of artificial intelligence in the realm of special education. *Artificial Intelligence in Education* (p. 242-249). Red Unicorn.
- MEB (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Merrill, D. C., Reiser, B. J., Ranney, M., & Trafletton, J. G. (1992). Effective tutoring techniques: A comparison of human tutors and intelligent tutoring systems. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(3), 277-305.
- Ojha, S. T. (2022). Artificial intelligence in special education, Id& Cp. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6) 8341-8345.
- Ouyang, F., & Jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100020.
- Papastratis, I., Chatzikonstantinou, C., Konstantinidis, D., Dimitropoulos, K., & Daras, P. (2021). Artificial intelligence technologies for sign language. *Sensors*, 21(17), 5843.
- Pedro, F., Subosa, M., Rivas, A., & Valverde, P. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development. Paris: UNESCO.
- Qureshi, T. A., Rajbhar, M., Pisat, Y., & Bhosale, V. (2021). AI based app for blind people. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 8(03), 2883-2887.
- Raskind, M., Smedley, T. M., & Higgins, K. (2005). Virtual technology: Bringing the world into the special education classroom. *Intervention in School and Clinic*, 41(2), 114-119.
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., de Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., & Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41-56.
- Robaczewski, A., Bouchard, J., Bouchard, K., & Gaboury, S. (2021). Socially assistive robots: The specific case of the NAO. *International Journal of Social Robotics*, 13, 795-831.

- Robinson, H., MacDonald, B., Kerse, N., & Broadbent, E. (2013). The psychosocial effects of a companion robot: A randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Directors Association, 14*(9), 661-667.
- Roll, I., & Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 26*, 582-599.
- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education Sciences, 12*(8), 569.
- Sanna, E. (2014). *Careers with character: Special education teacher*. Mason Crest.
- Sarkar, K. (2024). Role of Artificial intelligence in the Field of Special Education. *Artificial intelligence in Education* (p. 32-38). Red Unicorn.
- Schmidt, A. (2020, September). Interactive human centered artificial intelligence: A definition and research challenges. In *Proceedings of the International Conference on Advanced Visual Interfaces* (pp. 1-4).
- Shamsuddin, S., Yussof, H., Ismail, L. I., Mohamed, S., Hanapiah, F. A., & Zahari, N. I. (2012). Initial response in HRI-a case study on evaluation of child with autism spectrum disorders interacting with a humanoid robot Nao. *Procedia Engineering, 41*, 1448-1455.
- Takala, M., Pirttimaa, R., & Törmänen, M. (2009). Inclusive special education: The role of special education teachers in Finland. *British Journal of Special Education, 36*(3), 162-173.
- Tao, B., Díaz, V., & Guerra, Y. (2019). Artificial intelligence and education, challenges and disadvantages for the teacher. *Arctic Journal, 72*(12), 30-50.
- VanLehn, K. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist, 46*(4), 197-221.
- Wang, J., Wang, S., & Zhang, Y. (2023). Artificial intelligence for visually impaired. *Displays, 77*, 102391.
- Wasburn-Moses, L. (2005). Roles and responsibilities of secondary special education teachers in an age of reform. *Remedial and Special Education, 26*(3), 151-158.
- Yang, Y., Chen, L., He, W., Sun, D., & Salas-Pilco, S. Z. (2024). Artificial intelligence for enhancing special education for K-12: A decade of trends, themes, and global insights (2013–2023). *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 1-49*.
- YÖK (2024). Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 19 Eylül 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Yufeia, L., Salehb, S., Jiahuic, H., & Syed, S. M. (2020). Review of the application of artificial intelligence in education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 12*(8), 1-15.

BÖLÜM 10

YAPAY ZEKÂ VE ERKEN MÜDAHALE

Merve ÜNAL¹

Özet

Günümüz dünyasında yapay zekâ ile desteklenen uygulamalar ekonomi, finans yönetimi, sağlık ve güvenlik gibi alanların yanı sıra özel gereksinimli çocukların eğitiminde de kullanılmaktadır. Değerlendirme, izleme, planlama, materyal tasarımı gibi birden fazla alanda uzmanlara kolaylık sağlamak ve bireyselleştirilmiş planlar ile çocuklara destek sunmaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitim sürecinde erken çocukluk dönemi eğitimi şüphesiz merdivenin ilk basamağında yer almaktadır. Temeli iyi atılmış bir çocukluk dönemi tipik gelişen çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocukların da gelecek yaşantılarının şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu bağlamda risk grubunda olduğu düşünülen çocuklar için erken çocukluk döneminde sağlanan erken müdahale hizmetlerinin kalitesi gelecek yıllar için çocukların öğrenmelerine zemin hazırlamaktadır. Günümüzde artık yapay zekâ uygulamalarının erken müdahale hizmetlerinde çocuklara ve uzmanlara sağladığı kolaylıklar düşünüldüğünde teknolojinin bu yönde kullanılması birçok olumlu kanıt sunmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların tanınması ve değerlendirme süreçlerinde, onlara çeşitli öğretim fırsatları sunulmasında ve öğretimin bireyselleştirilmesinde yararı olduğu yapılan araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Uzmanlara ve ailelere ise çocukların verilerinin sistematik olarak izlenmesi, planlama ve materyal tasarımı gibi birden fazla alanda destek sunmaktadır. Gelecekte erken müdahale hizmetleri ve yapay zekâ konusunda yapılacak araştırmalarda, tanı süreçlerine ilişkin daha karmaşık problemlerin çözülmesi, bireysel eğitimin daha ayrıntılı planlanması, kişiselleştirilmiş müfredat ve uygulamalar geliştirilmesi, böylece daha ayrıntılı destek sunulmasına yönelik eğilimler olacağı ön görülmektedir.

¹ Dr. Millî Eğitim Bakanlığı, mrv_krs81@hotmail.com

Yapay Zekâ ve Erken Müdahale

Erken çocukluk dönemi, insan yaşamı için önemli dönüm noktalarından biridir ve bireylerin gelecekteki yaşantılarında önemli rol oynamaktadır. Bu dönemde bilişsel, sosyal duygusal ve motor alanlara ilişkin önemli kazanımlar elde edilmektedir (Shonkoff, 2007). Tipik gelişen çocukların gelişimsel performansını değerlendirmenin yanı sıra, akranlarına göre gelişimsel yetersizliği olan veya kazanımlarda gelişimsel olarak gecikme gösteren çocukları belirlemek önemlidir. Bu bireyler için uygun müdahalenin gerçekleştirilmesi çocukların gelecekteki yaşantılarına etki etmektedir (Smith ve Johns, 2020). Günümüzde birden fazla alanda kullanılan yapay zekâ özel eğitim alanında ve erken müdahalede sürecinde de kullanılabilir. Tanım olarak ele alındığında yapay zekâ “bilgisayar sistemlerinin belirli yazılımlar kullanılarak insan zekâsını taklit etmesi” olarak tanımlanabilir. Problem çözmek veya bir konuda yol gösterici detaylar sunmak gibi insana özgü yorumlama ve bilgiyi süzme işlemi yapay zekâ tarafından gerçekleştirilebilmektedir (Miller, 2021). Yapay zekâ tıp, güvenlik ve ticaret gibi alanların yanı sıra özel eğitim alanında da kullanılmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra gelişim sürecini desteklemekte ve bireye özgü çözümler sunmaktadır. Ayrıca iletişim problemi yaşayan bireylerin çevrelerindeki öğretmen, anne baba ve akranlarıyla etkili bir iletişim kurmasında rol oynamaktadır (Şen ve Akbay, 2023). Yapay zekâ özel eğitim uygulamaları içerisinde de gelişmekte olan bir alan olmakla birlikte son yıllarda özellikle erken çocukluk dönemindeki çocukların değerlendirilmesinde farklı bir yol gösterici boyut olarak karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların değerlendirilmesi ve gelişimlerinin izlenmesi genellikle gözlem aracılığıyla gerçekleştirilen değerlendirmelere dayanmaktadır. Ancak, bu yöntemler uzun zaman almasının yanı sıra öznel yargılara dayanarak daha fazla hata yapmaya uygun zemin hazırlayabilmektedir. Ayrıca özel gereksinimli bireyler için bireyselleştirilmiş materyal tasarımında günümüzde yapay zekâdan yararlanılmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki tüm bu süreçler daha objektif, etkili ve verimli hale getirilebilir. Bu bölümde, yapay zekâ teknolojilerinin erken çocukluk döneminde değerlendirme, materyal tasarımı ve küçük çocuklarla gerçekleştirilecek çalışmalara nasıl entegre edilebileceği konusu ele alınmıştır. Ayrıca erken çocukluk dönemi ve yapay zekâ ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Erken çocukluk dönemi ve yapay zekâ ile ilgili alan yazın tarandığında yapılan araştırmalar yapay zekânın bu yaş grubundaki çocukların eğitiminde nasıl kullanılacağına ilişkin önemli bilgiler sunmaktadır. Öğrenme ve Gelişim Fırsatları, Erken Tanı ve Müdahale, Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları ve Kişiselleştirme, Materyal Tasarımında Yapay Zekâ Kullanımı ve Gelecek Yönelimleri olmak üzere beş ana başlıkta ele alınmıştır.

Öğrenme ve Gelişim Fırsatları

Bireylerin gelecekteki bilgi ve becerilerine zemin oluşturacak öğrenmeler ve kazanımların temeli erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Bu dönemde çocuklar hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve kazanımları elde etmektedir. Çocuk kendisine sunulan bilgiyi hızlıca öğrenmekte ve daha sonraki yaşlarda öğreneceği becerilerin alt kazanımları olarak belleğine depolamaktadır. Bu depolama işlemi çok hızlı gerçekleşmektedir (Smith ve Johnson, 2022). Bu kazanımlar birçok farklı alanda çocuğun deneyim elde etmesine olanak tanımaktadır. Erken çocukluk dönemine ilişkin en yaygın beş temel alan Bilişsel Beceriler, Dil ve İletişim Becerileri, Motor Beceriler, Sosyal ve Duygusal Beceriler ve Öz Bakım Becerileri olarak belirlenmiştir (Johnson ve Brown, 2023). Yapay zekâ ile gerçekleştirilen uygulamalar incelendiğinde bu alanlara yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği gözlenmektedir (Şen ve Akbay, 2023).

Şekil 1

Temel Alan Uygulamaları



Bilişsel Beceriler

Çocukların akademik becerileri gerçekleştirmek için bilgiyi işleme ve zihinsel süreçleri kullanmak zorunda oldukları becerilerdir. Dikkatini verme ve odaklanma, kısa süreli ve uzun süreli belleği kullanma, problem çözme, olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurma, düşünme, öz düzenleme, planlama ve organize etme, görsel ve işitsel algı becerilerini içeren etkinlikler bilişsel becerilerin gelişmesine hizmet etmektedir (Carson ve diğerleri, 2015). Bilişsel beceriler okuma yazma ve matematik çalışmaları gibi akademik kazanımlar için önemlidir. Özellikle erken okur-yazarlık ve matematik becerilerinde akranlarından daha düşük performans sergileyen çocuklar öğrenmede güçlükler yaşamaktadırlar. Yapay zekâ uygulamaları ile bu alanlar belirlenerek uygun müdahale gerçekleştirilebilir. Özel eğitim uzmanları tarafından dijital ortamda müfredat temelli geliştirilen testler doğrultusunda oluşturulan yapay sinir ağı modeli ile okuma yazma, matematik gibi alanlarda öğrencilerde var olan öğrenme güçlüğüne belirlemektedir

Kaynakça

- Acunaş, B., Baş, A. Y., & Uslu, S. (2018). *Yüksek riskli bebek izlem rehberi*. https://neonatology.org.tr/uploads/content/tan%-C4%B1-tedavi/17_min.pdf
- Aksoy, F., & Yıldırım Parlak, Ş. (2023). Erken çocukluk döneminde özel gereksinime yönelik değerlendirme ve tanılama sürecine ilişkin yürütülmüş araştırmaların incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 505-562.
- Arslan, S., & Bulut Özek, M. (2020). Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin internet kullanım alışkanlıkları ve ebeveyn görüşleri. *Manisa Celal Bayar University Journal of The Faculty of Education*, 8(1), 59-72.
- Allen, J., & Cowdery, G. E. (2014). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education*. Cengage Learning.
- Akalın, B., & Demirbaş, M. B. (2022). Rehabilitasyon hizmetlerinde yapay zekâ uygulamaları. *Acta Infologica*, 6(2), 141-161.
- American Academy of Pediatrics. (2006). Identifying infants and young children with developmental disorders in the medical home: An algorithm for developmental surveillance and screening. *Pediatrics*, 118(1), 405-420.
- Anuradha, J., Tisha, R., Ramachandran, V., Arulalan, K. V., & Tripathy, B. K. (2010). Diagnosis of ADHD using SVM algorithm. In *Proceedings of the Third Annual ACM Bangalore Conference*.
- Arthi, K., & Tamilarasi, A. (2008). Prediction of autistic disorder using neuro fuzzy system by applying ANN technique. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 26, 699-704.
- Ayanoğlu, Ç., & Gür-Erdoğan, D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 677-706.
- Aytekin, Ç., & Bayhan, P. (2015). Erken müdahalede uygulama basamakları. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 42(2), 506-561.
- <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88910>
- Banik, L., Bhuiyan, M., & Jahan, A. (2015). Personalized learning materials for children with special needs using machine learning. In *2015 Internet Technologies and Applications*. <https://doi.org/10.1109/itec-ha.2015.7317390>
- Barua, P. D., Vicnesh, J., Gururajan, R., Oh, S. L., Palmer, E., Azizan, M. M., Kadri, N. A., & Acharya, U. R. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders—A review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1192. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031192>
- Brassard, M. R., & Boehm, A. E. (2007). *Preschool assessment: Principles and practices*. Guilford Press.
- Bredenkamp, S. (2015). *Erken çocukluk eğitiminde etkili uygulamalar* (Effective practices in early childhood education, 2nd edition) (Çev. H. Z. İnan & T. İnan). Nobel Yayıncılık.
- Carson, V., Kuzik, N., Hunter, S., Wiebe, S. A., Spence, J., Freidman, A., Tremblay, M., Slater, L., & Hinkley, T. (2015). Systematic review of sedentary behavior and cognitive development in early childhood. *Preventive Medicine*, 78, 115-122.
- Demirtaş, K. (2001). *Annelerin değerlendirmesine göre çocukların özbakım becerileri ile anne tutumları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).
- Drigas, A. S., & Ioannidou, R. E. (2013). A review on artificial intelligence in special education. *Institute of Informatics and Telecommunication*, 385-391.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helppgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.
- Durualp, E., & Aral, N. (2018). Çocukların ince ve kaba motor gelişimlerine oyun etkinliklerinin etkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 243-258.
- Duymaz, E., Durmuş, A., Işık, B., Cıylan, F., Bıçakçı, M., Kesat, H., Tatlı, B., & Dursun, S. (2022). Göz izleme algılayıcısı ve yapay zekâ yaklaşımı ile otizmlı çocukların er-

- ken tanısı. *Tip Tekno Kongresi Sözlü Bildirisi*, 31 Ekim-2 Kasım, Antalya.
- Ersoy, A. F., Sancar, E., & Şener, M. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 337-352. <https://doi.org/10.24289/ijsser.942244>
- Georgopoulos, V. C., Malandraki, G. A., & Stylios, C. D. (2003). A fuzzy cognitive map approach to differential diagnosis of specific language impairment. *Artificial Intelligence in Medicine*, 29, 261-278.
- Gulzar Ahmad, S., Iqbal, T., Javaid, A., Ullah Munir, E., Kirn, N., Ullah Jan, S., & Ramzan, N. (2022). Sensing and artificial intelligent maternal-infant health care systems: A review. *Sensors*, 22, 2-25. <https://doi.org/10.3390/s22124362>
- Han, X., Hu, L., Han, D., Peng, Y., Wang, Y., Yan, C., & Wang, Z. (2022). Research on the application of artificial intelligence in special education. In *International Conference on Social Science, Education and Management*.
- Hernandez, J., Mousalli, G., & Rivas, F. (2009). Learning difficulties diagnosis for children's basic education using expert systems. *WSEAS Transactions on Information Science and Applications*, 7(6).
- Işık, A. E., & Turan, F. (2015). Normal gelişim gösteren ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda duygu düzenleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences*, 1(2), 709-716.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., & Canbeldek, M. (2017). Erken çocukluk eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1306-1327.
- Jain, K., Manghirmalani, P., Dongardive, J., & Abraham, S. (2009). Computational diagnosis of learning disability. *International Journal of Recent Trends in Engineering*, 2(3), 64-66.
- Jain, K., Manghirmalani, P., Dongardive, J., & Abraham, S. (2010). Computational diagnosis of learning disability. In *Proceedings of the World Congress on Engineering, London, U.K, vol. 1*.
- Johnson, A. M., & Brown, E. R. (2023). Early childhood learning: Language, cognitive, self-care, motor, and socio-emotional domains. *Journal of Child Development and Education*, 15(3), 112-130.
- Johnson, C., Smart, K., & Mahar, P. (2023). Is there a place for generative artificial intelligence in special education? *National Social Science Technology Journal*, 11(2), 48-62.
- Karabey, S., Turan, Z., Keskin, M. E., & Yiğit, V. (2020). Türkiye'de engelli bireylerin uzaktan eğitimi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(2), 215-223. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.383>
- Kılıç, S. Z. (2023). Çoklu sensör tabanlı yapay zekâ destekli el beceri değerlendirme sisteminin geliştirilmesi. (Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi).
- Kohli, M., & Prasad, T. V. (2010). Identifying dyslexic students by using artificial neural networks. In *Proceedings of the World Congress on Engineering, London, vol. 1*.
- Kurnaz, F. B., & Özyürek, A. (2019). Erken çocukluk döneminde gelişimsel değerlendirmenin önemi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1321-1343.
- Maccow, G., & Leuchovius, D. (2013). Early identification of infants with developmental disabilities. Guilford Press.
- Meisels, S. J., Atkins-Burnett, S., & Xue, Y. (Eds.). (2004). *Developmental screening in early childhood: A guide*. Brookes Publishing.
- Miller, R. (2021). Defining artificial intelligence: A review of current concepts and perspectives. *Journal of Artificial Intelligence Research*, 25(2), 117-135.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Okul öncesinde erişimin ve eğitimin kalitesinin artırılması projesi. <https://tegm.meb.gov.tr/www/erken-cocukluk-egitiminde-kalite-ve-erisimin-arttirilmesi-projesi-kapsaminda-9-ilde-600-ogretmene-oyun-yoluyla-ogrenme-egitimi-verildi/icerik/913>
- Ojha, S. T. (2022). Artificial intelligence in special education, Id & Cp. *Journal of Positive School Psychology*, 6(6), 8341-8345.

- Osterling, J. A., Dawson, G., & Munson, J. A. (2002). Early recognition of 1-year-old infants with autism spectrum disorder versus mental retardation. *Development and Psychopathology*, 14(2), 239-251. <https://doi.org/10.1017/S0954579402002031>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeliği-yayimlandi/icerik/1089->
- Özpolat, M., & Sağlam, M. (2020). Erken çocukluk döneminde iki dilliliğin çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimine etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 788-814.
- Powell, S., & Leman, P. J. (2017). *Early childhood assessment: A practical guide*. Sage Publications.
- Rebolledo-Mendez, G., Dunwell, I., Martínez-Mirón, E. A., Vargas-Cerdán, M. D., de Freitas, S., Liarokapis, F., & García-Gaona, A. R. (2009). Assessing NeuroSky's usability to detect attention levels in an assessment exercise. In *Proceedings of the 2009 International Conference on Artificial Intelligence*, 5610, 149-158.
- Saltalı, N. (2013). Okul öncesi dönemde duygusal becerilerin geliştirilmesi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 107-119.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schipor, O. A., Pentiuc, S. G., & Schipor, M. D. (2010). Improving computer-based speech therapy using a fuzzy expert system. *Computing and Informatics*, 29(2), 303-318.
- Shonkoff, J. P. (2007). The importance of early childhood development. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Smith, A. B., & Jones, C. D. (2020). The importance of early intervention: Effects on child development and long-term outcomes. *Journal of Early Childhood Intervention*, 42(3), 275-289.
- Smith, J. K., & Johnson, L. M. (2022). Learning acquisition in early childhood: A review of developmental processes and educational implications. *Journal of Early Childhood Education Research*, 8(2), 45-62.
- Sprogis, J. (2019). Artificial intelligence and special needs. *Medium*.
- Şen, N., & Akbay, T. (2023). Artificial intelligence and innovative applications in special education. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 176-199. <https://doi.org/10.52911/ital.1297978>
- Tunçeli, H. İ., & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12.
- Uçar, Ö. (2007). Engelli çocuklar için yapay zekâ tabanlı eğitim-destek araçları geliştirilmesi. (Doktora tezi, Trakya Üniversitesi).
- Ülker, Ü., & Bilbil, H. İ. (2018). Dijital oyunların eğitim seviyelerine göre kullanım durumları. *Türk Bilim ve Araştırma Vakfı Dergisi*, 11(2), 1-10.
- Yörük, T. (2024). Eğitimde yapay zekâ ve kişiselleştirilmiş öğrenme. S. Karataş (Ed.), *Eğitim bilimleri içinde* (s. 21). Eğitim Yayınevi.
- Xue, M., & Zhu, C. (2009). A study and application on machine learning of artificial intelligence. In *2009 International Joint Conference on Artificial Intelligence* (s. 272-274). <https://doi.org/10.1109/IJCAI.2009.55>
- Watson, L. R., & Fisher, K. W. (Eds.). (2017). *Developmental screening in early childhood: A comprehensive guide*. Guilford Press.
- Wortham, S. C., Hardin, B. J., & Wortham, S. C. (2015). *Screening and assessment in early childhood education*. Pearson.
- Wood, L. J., Robins, B., Lakatos, G., Syrdal, D. S., Zaraki, A., & Dautenhahn, K. (2019). Developing a protocol and experimental setup for using a humanoid robot to assist children with autism to develop visual perspective-taking skills. *Paladyn, Journal of Behavioral Robotics*, 10(1), 167-179.

BÖLÜM 11

TÜRKİYE, DÜNYADA ÖZEL EĞİTİM VE YAPAY ZEKÂ

Zekai Alper ALP¹ - Mehmet Emin ÖZTÜRK²

Özet

Toplumsal yaşamın birçok alanında yaşanan değişimler, yeni ihtiyaçlar ve çeşitli sektörlerde yaşanan teknolojik gelişim birbiri ile döngüsel bir ilişki içerisinde. Bu bağlamda toplumların birbirlerine uyum sağlaması bakımından eğitim alanı temel alanlardan biri olmakla birlikte teknolojik değişimlerden etkilenmeme olasılığı kaçınılmazdır. Teknolojinin eğitim alanına farklı açılardan sunduğu katkı göz ardı edilemez bir gerçektir. Yapılan bilimsel çalışmalar özel eğitim alanı kapsamında özel gereksinimli bireyler, ebeveynleri ve öğretmenleri gibi tüm paydaşlarına çeşitli kolaylıklar sağladığını vurgulamaktadır. Teknolojinin getirdiği yeniliklerle tüm sektörler ve bilim alanında dijitalleşme politikalarına yön veren ülkeler, maddi ve insan kaynakları açısından yoğun yatırım yapılan özel eğitim alanı yapay zekâ teknolojilerini entegre etmek için girişimlerde bulunmaktadır. Türkiye’de özel eğitim alanında hem kamusal hem bilimsel çalışmalar bağlamında yapay zekânın entegre edilmeye başladığını söylemek mümkün olmakla birlikte, yapılan bilimsel çalışmalar ve kamusal girişimlerin henüz yolun başında olduğu görülmektedir. Türkiye’de, farklı ülkelerin özel eğitim alanında yapay zekâyı entegre etme girişimleri bilimsel ve kamusal alanda takip edilmekte; bu entegrasyon sürecinde kaynakların doğru kullanımı konusunda projeler desteklenmektedir. Bu gelişmelere bağlı olarak yapay zekâ teknolojilerinin gelecekte özel eğitim alanındaki gelişmelere ışık tutacağı, özel gereksinimli öğrencileri eğitim ortamlarında farklı alanlarda destekleyecek çalışmaların hız kazanacağı ve eğitim ortamlarında yaygınlaştırılacağı ön görülmektedir.

¹ Erciyes Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, zekaialp@erciyes.edu.tr

² Erciyes Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, memozturk@erciyes.edu.tr

YAPAY ZEKÂ, ÖZEL EĞİTİM VE TÜRKİYE

Türkiye’de Yapay Zekânın Kamu Alanına Entegre Edilmesi

Endüstri devriminden günümüze kadar, mühendislik ve teknik bilimlerde toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda sürekli olarak yaşanan teknolojik değişim ve gelişmeler, sanayileşmenin gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu süreçte, ilk olarak 2010 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) “akıllı üretim” kavramı öne çıkmış, ardından 2011 yılında Almanya’da gerçekleştirilen Hannover Sanayi Fuarı’nda “Endüstri 4.0” olarak adlandırılan dijital dönüşüm süreci tanıtılmıştır. Dördüncü Endüstri Devrimi olarak adlandırılan bu dönüşüm; nesnelere interneti (IoT), bulut teknolojisi, 5G teknolojisi, gen düzenleme, drone teknolojisi, nanoteknoloji, güneş enerjisi teknolojisi, büyük veri, yapay zekâ, artırılmış gerçeklik, üç boyutlu baskı, akıllı robotlar ve otomasyon sistemlerinin son dönemde kişilerin günlük yaşantılarına birçok alanda entegrasyonunu sağlamıştır (Kalaç & Kılınc, 2023; Kaya, 2021). Küresel düzeyde sanayileşmenin hız kazanması ve bireylere sunulan hizmetlerde insan gücünün en aza indirilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu bağlamda, diğer ileri teknolojilerle en yakından ilişkili alan olarak yapay zekâ teknolojileri öne çıkmaktadır (Çalışkan, 2023). Yapay zekâ kavramına yönelik olarak alanyazında birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan biri, Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF, 2021) tarafından önerilmiş ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ile Avrupa Birliği üye devletlerince kabul edilmiştir. Bu tanıma göre, “Yapay zekâ, insan tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda, gerçek veya sanal ortamları etkileyen tahminlerde, önerilerde veya kararlarda bulunan makine temelli sistemler olarak nitelendirilmektedir. Yapay zekâ sistemleri, bizimle etkileşime girer ve doğrudan veya dolaylı olarak çevremiz üzerinde etkide bulunurlar. Bozkurt’a (2023) göre, genellikle bu tür sistemler otonom olarak çalışıyor gibi görünmekte ve buldukları bağlamı öğrenerek kendi davranışlarını uyarlayabilmektedir. 18. yüzyılda buharlı makinelerin icadından günümüze kadar sanayi alanında yaşanan devrimler, ülkelerin çağa ayak uydurmasını ve ihtiyaçlar doğrultusunda yaşanan değişimleri planlayıp organize etmelerini zorunlu kılmıştır. Bu süreç, ileriye dönük kamusal alanlarda teknolojik strateji planlamaları yapılmasını gerektirirken, son dönemde özellikle G20 ülkeleri başta olmak üzere ülkeler arasında yapay zekâ politikaları üretme konusunda bir rekabet başlamıştır. Alan yazında, uygun politika üreten ve yapay zekâ teknolojilerinden doğru şekilde yararlanan ülkelerin diğer ülkelerin bir adım önüne geçebileceği vurgulanmaktadır (Jelinek vd., 2021; Filgueiras, 2022). Yapay zekâ teknolojileri, ekonomik, sosyal ve çevresel bakımdan ülkelerin gelişmişlik düzeyini ve sosyal refah seviyesini artırmak amacıyla, 17 ana konu başlığı altında 169 hedeften oluşan 2030 Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri’nin yerine getirilmesinde hem bir amaç hem de bir araç

olarak öne çıkmaktadır (Tuğaç, 2023). Bu bağlamda, yapay zekâ teknolojilerine ayrılan bütçe ve kamusal alanda yapılan yatırımlar doğrultusunda, başta Amerika Birleşik Devletleri ve Çin olmak üzere Güney Kore, Hindistan, Japonya, Singapur, Birleşik Arap Emirlikleri (BAE), Birleşik Krallık, Almanya, İsveç, Hollanda ve birçok Avrupa ülkesi yapay zekâ alanında gelişim sağlamayı temel hedef haline getirmiştir. Pek çok ülke, bu amaçla yapay zekâya dayalı ulusal kalkınma planları hazırlamıştır (Hine & Floridi, 2024; Papyshv & Yarime, 2023; Roberts vd., 2023; Ulaşan, 2020).

Bu kalkınma planlarından biri, teknolojiyi yalnızca tüketen değil aynı zamanda üreten bir millet olma anlayışıyla hazırlanmış ve Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından 2021/18 sayılı Cumhurbaşkanlığı Genelgesi ile 20 Ağustos 2021 tarihinde 31574 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren “Yapay Zekâ Stratejisi Raporu 2021-2025” belgesidir. Yapay Zekâ Strateji Belgesi; Milli Teknoloji Hamlesi, Dijital Türkiye vizyonu, 2023 Eğitim Vizyonu, 11. Kalkınma Planı, 2020-2023 Ulusal Siber Güvenlik Stratejisi ve Eylem Planı, 2023 Sanayi ve Teknoloji Stratejisi, 2020-2023 Akıllı Şehirler Stratejisi ve Eylem Planı ve 2020-2023 Ulusal Akıllı Ulaşım Sistemleri (AUS) Stratejisi Belgesi ve Eylem Planı hedefleri ile uyumlu olarak hazırlanmıştır. Bu belge; (1) yapay zekâ uzmanlarını yetiştirmek ve alanda istihdamı artırmak, (2) araştırma, girişimcilik ve yenilikçiliği desteklemek, (3) kaliteli veriye ve teknik altyapıya erişim imkânlarını genişletmek, (4) sosyoekonomik uyumu hızlandıracak düzenlemeleri yapmak, (5) uluslararası iş birliklerini güçlendirmek, (6) yapısal ve işgücü dönüşümünü hızlandırmak üzere altı temel hedef, 24 amaç ve 119 tedbirden oluşmaktadır. Yapay zekâ teknolojilerine yönelik politikalar üretmede ve bu politikaların ülkemizde kamusal alana entegre edilmesinde önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir (Çalışkan, 2023). Buna ek olarak, toplumsal alanda ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda ve 12. Kalkınma Planı’yla uyumlu olarak, Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından 2024-2025 Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi Eylem Planı oluşturulmuş ve kısa vadede ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından yapılması hedeflenen çalışmalar güncellenmiştir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi [TCCDDÖ], 2024). Türkiye’de kamusal alanda yapay zekâ kullanımına yönelik politikalar oluşturma bağlamında bir diğer dönüm noktası, Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi bünyesinde kurulan ve 10 Temmuz 2018 tarihli 30474 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren Büyük Veri ve Yapay Zekâ Daire Başkanlığı’nın kuruluşudur (Avaner & Çelik, 2021). Ülkemizdeki önemli gelişmelerden biri, çekirdek yapay zekâ teknolojilerinin geliştirilmesi ve kamusal alanlarda yaygın olarak kullanımının sağlanmasıdır. Bu hedef doğrultusunda, küresel ihtiyaçlara yanıt veren, sürdürülebilir, öncü ve kapsayıcı yapay zekâ teknolojilerinin yaygınlaştırılması amacıyla, üniversiteler ve endüstri arasında köprü görevi kurmak üzere Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

Kaynakça

- Akdeniz, M., & Özdiñç, F. (2021). Eğitimde yapay zekâ konusunda Türkiye adresli çalışmaların incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.938734>
- Akyel, Y. & Tur, E., (2024). Eğitim Bilimlerinde yapay zekânın potansiyeli ve beklentiler, zorluklar ve gelecek yönelimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 645-711. <https://doi.org/10.29299/kefad.1322341>
- Aleven, V., Roll, I. D. O., McLaren, B. M., & Koedinger, K. R. (2010). Automated, unobtrusive, action-by-action assessment of self-regulation during learning with an intelligent tutoring system. *Educational Psychologist*, 45(4), 224-233.
- Alkan, A. (2024). Yapay zekâ: Eğitimdeki rolü ve potansiyeli. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 483-497. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1331201>
- Altun, S., Alkan, A., & Altun, H. (2021). Sınır zekâ ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarda WISC-R profillerinin makine öğrenme algoritmaları ile incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 27(5), 589-596. <https://doi.org/10.5505/pajes.2020.53077>
- Altundal, B. (2024). A Review of Artificial Intelligence and Its Use in Education. *Artificial Intelligence in Educational Research*, 1(1), 28-38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11241932>
- Anderson, A. (2019). Virtual reality, augmented reality and artificial intelligence in special education: a practical guide to supporting students with learning differences. Routledge.
- Avaner, T., & Çelik, M. (2021). Türkiye'de dijital dönüşüm ofisi ve yapay zekâ yönetimi: Büyük veri ve yapay zekâ daire başkanlığı'nın geleceği üzerine. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-18. <https://doi.org/10.52539/mad.1050640>
- Avcı, İ., & Yıldırım, M. (2021). Görme engelli bireyler için derin öğrenme tabanlı nesne tanıma modeli.
- Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, (28), 220-227. <https://doi.org/10.31590/ejosat.995726>
- Basham, J. D., Hall, T. E., Carter Jr, R. A., & Stahl, W. M. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126-136.
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282>
- Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems. In *The adaptive web: methods and strategies of web personalization* (pp. 3-53). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Bütüner, R. (2020). Yapay zekâ yöntemleri ile bebek seslerinin tahmin edilmesi. *Journal of Information Systems and Management Research*, 2(1), 32-41. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jismar/issue/55710/744683>
- Chapman, D. W., & Mahlick, L. O. (2004). Adapting Technology for School Improvement: A Global Perspective. International Institute for Educational Planning (IIEP) UNESCO. 7-9 rue Eugene-Delacroix, 75116 Paris, France.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Chung, K., & Zeng, F. G. (2024). Over-the-counter hearing aids: implementations and opportunities. *Frontiers in Audiology and Otology*, 2, 1347437.
- Connelly, A., & Doyle, J. (2023). Speech to Text, Text to Speech: Support for Deaf and Hard of Hearing Students. *Odyssey: New Directions in Deaf Education*, 23, 64-67.
- Çalışkan, Z. D. (2023). Yapay zekâ strateji belgesi üzerine bir inceleme. *SSD Journal*, 8(36), 149-158. <http://dx.doi.org/10.31567/ssd.830>
- Çay, E., Yıkılmış, A., & Sola Özgüç, C. (2020). Özel eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmenlerinin deneyim

- ve görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education, 8(2), 629-648. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.9m>
- Çelik, C. (2020). 3. sınıf öğrencilerinin yaşadığı okuma güçlüklerinin sebeplerinin yapay zekâ yöntemi ile modellenmesi [Master thesis, Bursa Uludağ University]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <http://hdl.handle.net/11452/14942>
- Çelik, S., & Şiseci-Çesmeli, M. (2021). Çocuklar için otizm spektrum bozukluğunun veri madenciliği yöntemleri ile analizi. *Acta Infologica*, 5(1), 167-186. <https://doi.org/10.26650/acin.882187>
- Çoban, E., & Uzun, H. (2022). Endüstri 4.0'ın eğitim alanına etkileri. Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6(1), 97-124. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/fuuiibfdergi/issue/70477/1114218>
- Demianenko, V. (2019). Artificial Intelligence Systems in Adaptive Learning. *Theory and practice of science education*, 1(1).
- Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H., & Zhu, J. (2019). Assistive technologies to support students with dyslexia. *Teaching exceptional children*, 51(3), 226-239.
- Dikbaş, S., & Arslan, S. (2023). Classification by feature selection of autism spectrum disorder with automatic programming methods. In 2023 Innovations in Intelligent Systems and Applications Conference (ASYU) (pp. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ASYU58738.2023.10296771>
- D'mello, S., & Graesser, A. (2013). AutoTutor and affective AutoTutor: Learning by talking with cognitively and emotionally intelligent computers that talk back. *ACM Transactions on Interactive Intelligent Systems (TüS)*, 2(4), 1-39.
- Duman, S. (2019). Görme engelli bireyler için gerçek zamanlı gömülü nesne tanıma sisteminin tasarımı ve uygulanması. (Yayın No: 574352) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, R. (2017). Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 128-146.
- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Educational technology research and development*, 70(5), 1911-1930.
- Filgueiras, F. (2022). Running for artificial intelligence policy in G20 Countries-Policy instruments and mixes matters?. *Revista Brasileira de Inovação*, 21, e022016. <https://doi.org/10.20396/rbi.v21i00.8667472>
- Fosnot, C. T. (2013). Constructivism: Theory, perspectives, and practice. Teachers College Press.
- Fritz, H., Patzer, D., & Galen, S. S. (2019). Robotic exoskeletons for reengaging in everyday activities: promises, pitfalls, and opportunities. *Disability and Rehabilitation*, 41(5), 560-563.
- Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in human Behavior*, 93, 279-289.
- Graham, S., Depp, C., Lee, E. E., Nebeker, C., Tu, X., Kim, H. C., & Jeste, D. V. (2019). Artificial intelligence for mental health and mental illnesses: an overview. *Current psychiatry reports*, 21, 1-18.
- Gül, M. D., & Sönmez, S. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi-uygulama yetkinlik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 701-714. <https://doi.org/10.30703/cije.1253727>
- Hew, K. F., Huang, W., Du, J., & Jia, C. (2023). Using chatbots to support student goal setting and social presence in fully online activities: learner engagement and perceptions. *Journal of Computing in Higher Education*, 35(1), 40-68.
- Hill, J. R., & Hannafin, M. J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational technology research and development*, 49(3), 37-52.
- Hine, E., & Floridi, L. (2024). Artificial intelligence with American values and Chinese characteristics: a comparative analysis of

- American and Chinese governmental AI policies. *AI & SOCIETY*, 39(1), 257-278. <https://doi.org/10.1007/s00146-022-01499-8>
- Hooda, M., Rana, C., Dahiya, O., Rizwan, A., & Hossain, M. S. (2022). Artificial intelligence for assessment and feedback to enhance student success in higher education. *Mathematical Problems in Engineering*, 2022(1), 5215722.
- Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2023). Artificial intelligence in special education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 31(10), 7335-7353. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2067186>
- Huang, A. Y., Lu, O. H., & Yang, S. J. (2023). Effects of artificial intelligence-Enabled personalized recommendations on learners' learning engagement, motivation, and outcomes in a flipped classroom. *Computers & Education*, 194, 104684.
- Hurwitz, S., Perry, B., Cohen, E. D., & Skiba, R. (2020). Special education and individualized academic growth: A longitudinal assessment of outcomes for students with disabilities. *American Educational Research Journal*, 57(2), 576-611.
- Irmak, Y., Akyumuk, E., Çetin, G., & Sani-Bozkurt, S. (2024). Otizm spektrum bozukluğunda yapay zekâ kullanımı: Sistematik alanyazın taraması. 4. Uluslararası Eğitim Teknolojileri ve Çevrimiçi Öğrenme Konferansı – ICETOL 2024. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye. Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net/publication/382335530>
- İncemen, S., & Öztürk, G. (2024). Farklı eğitim alanlarında yapay zekâ: uygulama örnekleri. *International Journal of Computers in Education*, 7(1), 27-49. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12600022>
- Jaiswal, A., & Arun, C. J. (2021). Potential of Artificial Intelligence for transformation of the education system in India. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 17(1), 142-158.
- Jelinek, T., Wallach, W., & Kerimi, D. (2021). Policy brief: the creation of a G20 coordinating committee for the governance of artificial intelligence. *AI and Ethics*, 1(2), 141-150. <https://doi.org/10.1007/s43681-020-00019-y>
- Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100017.
- Kalaç, M.Ö. & Kılınc, M. (2023). Eğitim 5.0'a geçişin engelli öğrenciler ve erişilebilirlik açısından etkileri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 229-237. <https://doi.org/10.32329/uad.1285615>
- Karacı, A. (2020). Fiziksel ve motor engelli çocukların öz bakım problemlerinin derin sinir ağları ile sınıflandırılması. *Politeknik Dergisi*, 23(2), 333-341. <https://doi.org/10.2339/politeknik.522641>
- Karakaya, M., & Şengül, G. (2014). determining firm logos using image processing techniques on a mobile device to aid blind people. *Girne American University Journal of Social and Applied Sciences*, 7(11), 83-88, Erişim Adresi: https://user.atilim.edu.tr/~murat.karakaya/publications/31%20GAU_Journal.pdf
- Kaya, F., Kasap, C., Karabulut, H. A., & Uçar, A. S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanmaya ilişkin deneyimleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(2), 354-371. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024382618>
- Kaya, M. (2021). Sanayi 4.0'da yapay zekâ ve Türkiye. *Fırat Üniversitesi Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-94. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/fuuiibfdergi/issue/66369/1026676>
- Kemaloğlu, N., & Sevli, O. (2019). Evrimsel sinir ağları ile işaret dili tanıma. In *Proceedings on 2nd International Conference on Technology and Science* (pp. 942-948). <https://www.researchgate.net/publication/349057657>
- Kesik, O. A., Taştan, B., & Azgın, T. (2024). Engellilerin afet toplanma alanlarına erişilebilirliğinin ağ analizi yöntemiyle belirlen-

- mesi: Kastamonu il merkezi örneği. Menba Kastamonu Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi Dergisi, 10(1), 13-27. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/menba/issue/84417/1441158>
- Kettle, L., & Lee, Y. C. (2024). User Experiences of Well-Being Chatbots. *Human Factors*, 66(6), 1703-1723.
- Khalil, M., & Ebner, M. (2016). De-identification in learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 3(1), 129-138.
- Khamaj, A., & Ali, A. M. (2024). Adapting user experience with reinforcement learning: Personalizing interfaces based on user behavior analysis in real-time. *Alexandria Engineering Journal*, 95, 164-173.
- Kop, B. Ş., & Bayındır, L. (2021). Bebek ağlalarının makine öğrenmesi yöntemleriyle sınıflandırılması. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (27), 784-791. <https://doi.org/10.31590/ejosat.979526>
- Kyung, R., & Park, C. S. E. (2019). How Artificial Intelligence and Virtual Reality Benefit the Elderly and Individuals with Disabilities. *Journal of Geriatric Medicine*, 1(2), 8-14.
- Light, J., & McNaughton, D. (2015). Designing AAC research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(2), 85-96.
- Lynch, C. R. (2021). Artificial emotional intelligence and the intimate politics of robotic sociality. *Space and Polity*, 25(2), 184-201.
- Marino, M. T., Vasquez, E., Dieker, L., Basham, J., & Blackorby, J. (2023). The future of artificial intelligence in special education technology. *Journal of Special Education Technology*, 38(3), 404-416.
- Mentis, A. F. A., Lee, D., & Roussos, P. (2023). Applications of artificial intelligence-machine learning for detection of stress: a critical overview. *Molecular Psychiatry*, 1-13.
- Mıhçı, C., & Gezgın, D.M. (2023). Özel eğitimde yapay zekâ kullanımı üzerine bir inceleme/A review on the use of artificial intelligence in special education. 4th International Istanbul Current Scientific Research Congress.
- Miliazim Memet, N., & Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına ilişkin tutumları. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 221-230. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jier/issue/67379/956645>
- McKnight, K., O'Malley, K., Ruzic, R., Horsley, M. K., Franey, J. J., & Bassett, K. (2016). Teaching in a digital age: How educators use technology to improve student learning. *Journal of research on technology in education*, 48(3), 194-211.
- Neven, A., & Ectors, W. (2023). "I am dependent on others to get there": Mobility barriers and solutions for societal participation by persons with disabilities. *Travel behaviour and society*, 30, 302-311.
- Olakanmi, O. A., Akcayır, G., Ishola, O. M., & Demmans Epp, C. (2020). Using technology in special education: Current practices and trends. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1711-1738.
- Özer, S., Sancar Yazıcı, A., Akgül, S., & Yıldırım, A. (2023). Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(10), 1776-1794. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10085759>
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275107>
- Papyshev, G., & Yarime, M. (2023). The state's role in governing artificial intelligence: development, control, and promotion through national strategies. *Policy Design and Practice*, 6(1), 79-102. <https://doi.org/10.1080/25741292.2022.2162252>
- Passey, D. (2014). Early uses of computers in schools in the United Kingdom: shaping factors and influencing directions. Reflections on the history of computers in education: Early use of computers and teaching about computing in schools, 131-149.
- Qasim, I. N. Q., (2023). *Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim sürecinde yüz tanıma yazılımı ile duygularının incelenmesi.*

- (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya. <https://hdl.handle.net/20.500.12395/52177>
- Rakap, S. (2024). Chatting with GPT: Enhancing individualized education program goal development for novice special education teachers. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), 339-348. <https://doi.org/10.1177/01626434231211295>
- Rakap, S., & Balıkcı, S. (2024). Enhancing IEP goal development for preschoolers with autism: A preliminary study on chatgpt integration. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(6). <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06343-0>
- Roberts, H., Cowsls, J., Hine, E., Morley, J., Wang, V., Taddeo, M., & Floridi, L. (2023). Governing artificial intelligence in China and the European Union: Comparing aims and promoting ethical outcomes. *The Information Society*, 39(2), 79-97. <https://doi.org/10.1080/01972243.2022.2124565>
- Sağdıç, A., Çığ, N. C., Çelenk, U., Takı, Z., Çetin, İ., Feyzullahoğlu, P., ... & Doğan, O. (2023). Teaching following instructions and responding skills to children with autism with an ai-supported mobile application. In *ICERI2023 Proceedings* (pp. 7658-7664). IATED. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1920>
- Sağdıç, Z. A., & Sani-Bozkurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 92-111. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/768540>
- Sahoo, S. K., & Choudhury, B. B. (2023). AI advances in wheelchair navigation and control: A comprehensive review. *Journal of process management and new technologies*, 11(3-4), 115-132.
- Sarıoğlu, S. (2023). Bilimsel süreç becerilerinin yapay zekâ ile yordanması, öğrenciler ve üstün yetenekli öğrencilerdeki etkililiği. [Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://hdl.handle.net/11452/38818>
- Sakallı Demirok, M., Haksız, M., & Nuri, C. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinin yardımcı teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 5-12. <https://doi.org/10.31461/ybpd.500699>
- Scassellati, B., Admoni, H., & Matarić, M. (2012). Robots for use in autism research. *Annual review of biomedical engineering*, 14(1), 275-294.
- Shatte, A. B., Hutchinson, D. M., & Teague, S. J. (2019). Machine learning in mental health: a scoping review of methods and applications. *Psychological medicine*, 49(9), 1426-1448.
- Shute, V. & Towle, B. (2003) Adaptive e-learning. *Educational Psychologist*, 38(2), 105-114.
- Şen, N. (2021). Özel eğitimde insanı robotlar. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi* (32), 832-842. <https://doi.org/10.31590/ejosat.1047564>
- Şen, N., & Akbay, T. (2023). Artificial intelligence and innovative applications in special education. *Instructional Technology and Lifelong Learning*, 4(2), 176-199. <https://doi.org/10.52911/ital.1297978>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653.
- Thabtah F. (2019). An accessible and efficient autism screening method for behavioural data and predictive analyses. *Health Informatics Journal*, 25(4), 1739-1755. <https://doi.org/10.1177/1460458218796636>
- Tohma, K., & Kutlu, Y. (2024). Down sendromlu çocukların eğitimi için insansı robot destekli türkçe diyalog uygulaması. *Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 11(1), 140-149. <https://doi.org/10.35193/bseufbd.1299970>
- Topsakal, Y. (2018), "Akıllı turizm kapsamında engelli dostu mobil hizmetler: Türkiye 4.0 için öneriler", *Journal of Tourism Intelligence and Smartness*, Vol. 1 No. 1, pp. 1-13. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/530735>
- Tuğaç, Ç. (2023). Birleşmiş milletler sürdürülebilir kalkınma amaçlarının gerçekleştirilmesinde yapay zekâ uygulamalarının rolü. *Sayıştay Dergisi*, 24(128), 73-99. <https://>

- doi.org/10.52836/sayistay.1245051
- Ulaşan, F. (2020). Ulusal yapay zekâ strateji belgeleri ve değerlendirmeler. *Disiplinlerarası Politika Vizyonu ve Stratejiler*, 103-123. Erişim Adresi: <https://www.researchgate.net/publication/376597557>
- Waterfield, D. A., Watson, L., & Day, J. (2024). Applying artificial Intelligence in special education: Exploring availability and functionality of ai platforms for special educators. *Journal of Special Education Technology*, 39(3), 448-454. <https://doi.org/10.1177/01626434241257237>
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Smith, S. J., Davies, D. K., & Stock, S. (2008). The efficacy of technology use by people with intellectual disability: A single-subject design meta-analysis. *Journal of Special Education Technology*, 23(3), 21-30. <https://doi.org/10.1177/016264340802300303>
- Wong, M. E., & Cohen, L. G. (2015). Access and challenges of assistive technology application: Experience of teachers of students with visual impairments in Singapore. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 26(4), 138-154. <https://doi.org/10.5463/dcid.v26i4.450>
- Woolf, B. P. (2010). *Building intelligent interactive tutors: Student-centered strategies for revolutionizing e-learning*. Morgan Kaufmann.
- Yalçın, A. (2024). Türkiye’de kamu kurumlarının toplum için geliştirdiği yapay zekâ uygulamaları. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 185-215. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/iaosos/issue/84185/1410854>
- Yapay Zekâ Enstitüsü. (2024.09.09). <https://bilgem.tubitak.gov.tr/zye-kurumsal/>
- Yılmaz, O. (2020). *Yapay sinir ağları ile görme engelliler için ilaç tanıma ve sesli bilgi verme uygulaması*. (Yayın No: 625369) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2024.09.09). <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2024/yapay-zekâ-dijitallesme-buyuk-veri-yeni-programlar.aspx>
- Zdravkova, K. (2022). The potential of artificial intelligence for assistive technology in education. In *Handbook on Intelligent Techniques in the Educational Process: Vol 1 Recent Advances and Case Studies* (pp. 61-85). Cham: Springer International Publishing.

BÖLÜM 12

ÖZEL EĞİTİM, ÖZ BELİRLEME VE YAPAY ZEKÂ

Deniz Ayşegül SÖĞÜT¹

Özet

Öz-belirleme, 1683'te tanımlanan ve zamanla insanların kendi hükümet biçimlerini belirleme eylemini de kapsayacak şekilde evrim geçiren bir kavramdır. Felsefi temellerinde, özgür irade ve determinizm arasındaki tartışmalar yatmaktadır. John Locke'un irade ve özgürlüğe dair görüşleri, öz-belirlemeyi bir gelişimsel olgu olarak anlamının temelini oluşturmuştur. 20. yüzyılda psikolojinin ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkmasıyla, öz-belirleme kavramı insan davranışını açıklamada önemli bir yer edinmiştir. B.F. Skinner'ın sert deterministik görüşleri ve Edward Deci ile Richard Ryan'ın Öz-Belirleme Teorisi (SDT), bu alandaki önemli çalışmalardandır. Öz-Belirleme Teorisi, bireylerin içsel arzular ve algılar temelinde davranışlarını seçme kapasitesine vurgu yapmaktadır. Engellilik alanında öz-belirleme, özel gereksinimi olan bireylerin hak mücadelesinde önemli bir yer tutmuş ve güçlendirme ile hak temelli yaklaşımlar benimsenmiştir. Eğitimde öz-belirleme, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik politikalara yansımış ve modeller geliştirilmiştir. Yapay zekâ (AI), eğitimde öz-belirlemenin geliştirilmesinde devrim niteliğinde bir rol oynamaktadır. AI teknolojileri, kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri ve gelişmiş iletişim araçlarıyla, öğrencilerin bağımsızlıklarını ve kendi kararlarını bilinçli bir şekilde almalarını desteklemektedir. AI destekli öğrenme platformları, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini analiz ederek, kişiselleştirilmiş ders içerikleri ve aktiviteler sunmaktadır. Ayrıca, AI tabanlı akıllı asistanlar ve etkileşimli öğrenme araçları, öğrencilerin günlük yaşamlarını düzenlemelerine, kendi hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için plan yapmalarına yardımcı olmaktadır. Yapay zekâ, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerin gelişimine de katkıda bulunmaktadır. Simülasyonlar ve sanal gerçeklik deneyimleri, kullanıcıların çeşitli sosyal senaryoları güvenli bir ortamda deneyimlemelerini sağlayarak, gerçek dünya durumlarına daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olur. AI algoritmaları, bireylerin gelişimini sürekli olarak izleyebilir ve öğrenme planlarını bu gelişime göre otomatik olarak ayarlayabilir. Bu, öğretmenlerin ve terapistlerin, öğrencilerin ve danışanların ilerlemelerini daha etkili bir şekilde takip etmelerini ve desteklemelerini sağlar. Sonuç olarak, yapay zekâ teknolojileri, öz-belirlemenin sadece teorik bir kavram olmaktan çıkıp, günlük yaşamda gerçek ve etkili bir uygulama haline gelmesine büyük katkı sağlamaktadır.

¹ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, dsogut@nevsehir.edu.tr hocam

Öz-Belirleme

Öz-belirleme, kökenleri 1683 yılına dayanan ve ilk kez Oxford İngilizce Sözlüğü (Simpson ve Weiner, 1989), tarafından tanımlanan bir terimdir. Başlangıçta bir kişinin zihninin veya iradesinin bir nesneye yönelik belirlenmesini ifade eden bu kavram, zamanla insanların kendi hükümet biçimlerini belirleme eylemini de kapsayacak şekilde evrim geçirmiştir. Çeşitli sözlükler ve kaynaklar, öz-belirlemeyi bir kişinin kendi eylemlerini veya durumlarını dış müdahale olmaksızın kendisinin belirlemesi ve davranışlarını dış talepler yerine içsel inançlar ve kararlarla kontrol etmesi olarak tanımlar (Gove, 1967; VandenBos, 2007). Öz-belirleme kavramı, özgür irade ve determinizm üzerine yüzyıllardır devam eden tartışmalardan doğmuştur.

Felsefede Öz-Belirleme

Determinizm, olayların, insan davranışları da dahil olmak üzere, önce gelen nedenlerin etkileri olduğunu ileri sürer. Sert determinizm, yumuşak determinizm ve indeterminizm gibi farklı determinizm biçimleri bulunmaktadır. Sert determinizm, her olayın ve eylemin kesin nedenlerle uyumlu olarak meydana geldiğini savunurken, yumuşak determinizm bir eylemin hem neden olabileceğini hem de özgür olabileceğini iddia eder. İndeterminizm ise olaylar veya eylemler için hiçbir neden olmadığını ve insanların tamamen özgür iradeleriyle hareket ettiklerini öne sürer (Wehmeyer, Shogren, Little ve Lopez, 2017). Özgür irade ve determinizm arasındaki felsefi sorun, insanın özgür iradesi ile Tanrı'nın kontrolü ve otoritesi hakkındaki dini teolojilerle iç içe geçmiş uzun soluklu bir tartışmadır. Filozoflar, gerçek ahlaki özgürlük, seçim gücü ve düşüncelerini ve eylemlerini belirleme yeteneği hakkında sorularla boğuşmuşlardır. Yumuşak determinist olan John Locke (1660), insan düşüncesi ve anlayışında bağlantıların önemini vurgulayarak, insan fikirlerini ve eylemlerini şekillendirmede duyum ve yansıtmanın (reflection) rolünü vurgulamıştır. Locke'un güç, irade ve özgürlük üzerine görüşleri, öz-belirlemeyi bir gelişimsel olgu olarak anlamının temelini oluşturmuştur (Wehmeyer vd., 2017). Aktif güç, irade ve özgürlük arasında ayırım yapan Locke, insanın tercihlere dayalı olarak dış müdahale olmaksızın hareket etme kapasitesini vurgulamıştır. Yirminci yüzyılda psikolojinin ayrı bir disiplin olarak ortaya çıkmasıyla, determinizm ve öz-belirleme üzerine yapılan tartışmalar biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörlere doğru kaymıştır. Teolojik determinizmden uzaklaşılmasına rağmen, öz-belirlemenin felsefi tartışmalardaki özgür irade ve determinizm konularındaki temel kökenleri, kavramın anlamlarını ve sonuçlarını anlamak açısından önemli bir rol oynamaktadır (Wehmeyer ve Schalock, 2001; Wehmeyer, Abery, Mithaug, Stancliffe, 2003).

Psikolojide Öz-Belirleme

Öz-belirleme, 20. yüzyılın başlarından itibaren psikoloji alanında önemli bir yer edinmiştir. Psikologlar, insan davranışını açıklamak için biyolojik determinizm modellerine odaklanmışlar ve özellikle zihinsel yetersizlik, suç ve yoksulluk gibi sosyal sorunları incelemişlerdir. Bu odaklanma, 1900'lerin başlarında zekâ testleri alanının kurulmasında belirginleşmiştir. Binet ve Simon, zekâ konusunda doğa ve yetiştirme faktörlerini bir araya getiren yumuşak determinist bir pozisyon benimsemişlerdir. Ancak Goddard, Terman ve Yerkes liderliğinde Amerika'da zekâ testi alanı, zekânın kalıtsal doğası ve öjeniklerin (insan ırkının genetik kalitesini iyileştirmeyi amaçlayan bir hareket ve bilim dalıdır) güçlü determinist pozisyonları ile hızla ilişkilendirilmiştir. Bu yaklaşımlar, suç, fuhuş ve yoksulluk gibi toplumsal sorunların zekâdaki kalıtımına dayandığını savunan sert determinist görüşlerle bağlantılıdır. Eğitimde zihinsel ölçüm hareketinin kurucusu olan Edward Thorndike bile güçlü öjenik inançlara sahipti. Ancak William Bagley, kalıtmacı deterministlerin zekâ anlayışına karşı çıkarak, bu görüşlerin eğitimsel ve sosyal açıdan ciddi ve yaygın etkileri olabileceğini savunmuştur (Wehmeyer vd., 2017). Erken dönem psikoloji, B.F. Skinner'ın savunduğu sert deterministik insan davranışı görüşünün etkisi altında kalmıştır. Skinner'ın sert deterministik görüşüne göre, insan davranışları özgür irade veya içsel isteklerden ziyade, çevresel koşullandırma süreçleriyle belirlenir. Bu yaklaşım, davranışların dışsal uyarıcılara verilen tepkiler olduğunu ve bu tepkilerin ödül ve ceza gibi pekiştirme süreçleriyle şekillendiğini savunur. Skinner, insan davranışını anlamak ve değiştirmek için operant koşullandırma prensiplerini kullanmıştır. Kişilik psikolojisi 1930'ların sonlarında sistemli bir şekilde öz-belirleme konularını ele almaya başlamıştır. Kişilik psikolojisinin öncülerinden Angyal (1941), yaşayan organizmaların otonom (kendi kendini yöneten) olduklarını öne sürerek, insan davranışında otonom-determinizm (kişinin kendi tarafından belirlenen) ve heteronom-determinizm (başkaları tarafından belirlenen) arasında ayırım yapmıştır. Angyal, otonominin yaşam sürecini anlamının önemli bir parçası olduğunu vurgulamış ve seçim, tercih ve öz düzenleme gibi olguları otonom organizmaların göstergesi olarak belirlemiştir. Bu yaklaşım, sert determinizmden uzaklaşarak, davranış üzerinde hem içsel hem de dışsal etkileri dikkate alan yumuşak deterministik bir bakış açısı geliştirmiştir.

Psikolojideki öz-belirleme kavramının en etkili kullanımı, psikologlar Edward Deci, Richard Ryan ve meslektaşlarının çalışmasından ortaya çıkmıştır. Deci'nin "The Psychology of Self-Determination" adlı çalışması, öz-belirleme, irade ve özgür irade kavramları arasındaki farkları vurgulamış ve bireylerin içsel arzular (istekler) ve algılar temelinde davranışlarını seçme kapasitesini ön plana çıkarmıştır. Deci iradenin, bireyin davranışlarını belirleme konusundaki bilinçli seçim yapabilme kapasitesi olduğunu ve bu kapasitenin bireyin belirli

Kaynakça

- Agonács, N., Matos, J. F., Bartalesi-Graf, D., & O'Steen, D. N. (2020). Are you ready? Self-determined learning readiness of language MOOC learners. *Education and information technologies*, 25(2), 1161-1179.
- Angyal, A. (1941). *Foundations for a science of personality*.
- Avcı, İ. & Yıldırım, M. (2021). Görme engelli bireyler için derin öğrenme tabanlı nesne tanıma modeli. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, Ejosat Special Issue (ICAENS)*, 220-227. <https://doi.org/10.31590/ejosat.995726>
- Baars, M., Khare, S., & Ridderstap, L. (2022). Exploring students' use of a Mobile application to support their self-regulated learning processes. *Frontiers in psychology*, 13, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.793002>
- Barbuceanu, C. D. (2024). Exploring Heutagogy- The digital twist in self-determined learning and education. *Revista de Stiinte Politice/Revue des Sciences Politiques*, 81, 62-69.
- Baskara, F. R. (2023). The promises and pitfalls of using chat gpt for self-determined learning in higher education: An argumentative review. *Sentikjar*, 2, 95-101. <https://journal.iaimsinjai.ac.id/index.php/SENTIKJAR/article/download/1825/858>
- Bergdahl, J., Latikka, R., Celuch, M., Savolainen, I., Mantere, E. S., Savela, N., & Oksanen, A. (2023). Self-determination and attitudes toward artificial intelligence: Cross-national and longitudinal perspectives. *Telematics and Informatics*, 82(102013). <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.102013>
- Bhbosale, S., Pujari, V., & Multani, Z. (2020). Advantages and disadvantages of artificial intelligence. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal*, 77, 227-230.
- Biestek F. P. & Gehrig C. C. (1978) *Client Self-Determination in social work: a Fifty-year history*. Loyola University Press, Chicago, IL.
- Bustamante-Mora, A., Diéguez-Rebolledo, M., Hormazábal, Y., Valdés, Y., & Cadena, R. (2023). Learning models for higher education in engineering: Motivation, self-determination, and the role of information and communication technologies. *Sustainability*, 15(17), 12869. <https://doi.org/10.3390/su151712869>
- Buyrukbilen, Y., Uzun, Y. & Buyrukbilen, E. (2022). Engelli hastaların taşınması ve ilaçlarının dağıtımında robotların kullanımı (M. Ö. Kalaç ve V. Tecim Ed.). *Engelsiz Bilişim 2022: Teknoloji Işığında Yaşam içinde* (63-79). İstanbul Kriter Yayınevi
- Chen, A., Liu, H., Li, K.-C., & Jia, J. (2023). For Educational Inclusiveness: Design and implementation of an intelligent tutoring system for student-athletes based on self-determination theory. *Sustainability*, 15(14709). <https://doi.org/10.3390/su152014709>.
- Chirikov, V., V., Shaya, F., T., Onukwugha, E., Mullins, C., D., dosReis, S. & Howell, C., D. (2017). Tree-based claims algorithm for measuring pretreatment quality of care in Medicare disabled hepatitis C patients. *Medical care*, 55(12), e104-e112. <https://doi.org/10.1097/MLR.0000000000000405>
- Chiu, T. K. F. (2021). Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. *Computer in Human Behavior*, 124(106909). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106909>
- Chiu, T. K. F., Moorhouse, B. L., Chai, C. S., & Ismailov, M. (2023). Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2172044>
- Cuenca-Carlino, Y & Mustian, A. L. (2013). Self-regulated strategy development: Connecting persuasive writing to self-advocacy for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 39(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/019874291303900102>
- Çelik, Ö. & Odabas, A. (2020). Sign2Text: Konvüsyonel sınır ağları kullanarak Türk işaret dili tanıma. *Avrupa Bilim ve Tek-*

- noloji Dergisi*, (19), 923-934. <https://doi.org/10.31590/ejosat.747231>
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington Books.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Levels of analysis, regnant causes of behavior and well-being: The role of psychological needs. *Psychological inquiry*, 22(1), 17-22. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2011.545978>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Eds.), *Oxford hand-book of human motivation* (pp. 85-107). Oxford University Press.
- Franco, J. A., & de Blas, C. S. (2024). Using nonlinear learning paths in self-determined learning. In INTED2024 Proceedings (pp. 6074-6079). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2024.1596>
- Friend, M. (2017). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (5th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Gao, Z., Cheah, J. H., Lim, X. J., & Luo, X. (2024). Enhancing academic performance of business students using generative AI: An interactive-constructive-active-passive (ICAP) self-determination perspective. *The International Journal of Management Education*, 22(2), 100958. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100958>
- Garguilo, R. M., & Metcalf, D. (2013). *Teaching in today's inclusive classroom: A universal design for learning approach*. Belmont, CA: Wadsworth Learning.
- Gondal, K. M. (2018). Artificial intelligence and educational leadership. *Annals of King Edward Medical University*, 24(4), 1-2.
- Gove, P. B. (1967). *Webster's third new international dictionary of the English language unabridged*. Springfield: Merriam-Webster.
- Güngör, M., Bolat, A., Cengiz, H., & Aslan, N. (2011). Özürlülere yönelik teknolojik düzenlemeler, bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu. Sektörel Araştırmalar Daire Başkanlığı, Ankara, 3.
- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H. ve Yurdaöz, E. (2023). Eğitimde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalardaki eğilimlerin incelenmesi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 67-78. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Hagiwara, M., Shogren, K., & Leko, M. (2017). Reviewing research on the Self-Determined Learning Model of Instruction: Mapping the terrain and charting a course to promote adoption and use. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1, 3-13. <https://doi.org/10.1007/s41252-017-0007-7>
- Hess, J., & Gutierrez, A. M. (2018). *Center on technology and disability - assistive technology 101: Get informed about assistive technology for your child*. Retrieved from https://www.ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/CTD-AT101-V4.pdf
- Hughes, C. E., Dieker, L. A., Glavey, E. M., Hines, R. A., Wilkins, I., Ingraham, K., ... & Taylor, M. S. (2022). RAISE: Robotics & AI to improve STEM and social skills for elementary school students. *Frontiers in Virtual Reality*, 3, 968312. <https://doi.org/10.3389/frvir.2022.968312>
- Karacı A. (2020). Fiziksel ve motor engelli çocukların öz bakım problemlerinin derin sinir ağları ile sınıflandırılması. *Politeknik Dergisi*, 23(2), 333-341. <https://doi.org/10.2339/politeknik.522641>
- Kavsaoğlu, A. R., & Camcı, H. (2021). İşitme engellilere yönelik çevresel ses yönü tespit sistemi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (26), 203-207. <https://doi.org/10.31590/ejosat.952011>
- Legault, L. (2017). *The need for competence*. New York: Springer International Publishing
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., & Test, D. W. (2013). Teaching self-determination skills using an individualized model. *Journal of Special Education Technology*, 27(3), 1-14.
- Mazzotti, V. L., Shogren, K. A., Stewart-Ginsburg, J. H., Kwiatek, S. M., Hagiwara, M.,

- Wysenski, D. C., & Chapman, R. A. (2024). The goal setting challenge app: Promoting self-determination through technology. *Remedial and Special Education, 45*(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/07419325221147698>
- Mazzotti, V. L., Shogren, K., Stewart-Ginsburg, J., Wysenski, D., Burke, K., & Hildebrandt, L. (2022). Development of the goal-setting challenge app: Engaging users to promote self-determination. *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(1), 331-351. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1959022>
- Mazzotti, V. L., Test, D. W., & Mustian, A. L. (2012). Effects of a self-determined learning model of instruction on students with disabilities. *Exceptional Children, 79*(4), 539-553.
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N., & Opwis, K. (2017). Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior, 71*, 525-534. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048>
- McDermott F. E. (1975) *Self-Determination in Social Work*. Routledge and Kegan Paul, London.
- McGlashing-Johnson, J., Agran, M., Sitlington, P., Cavin, M., & Wehmeyer, M. (2003). Enhancing the job performance of youth with moderate to severe cognitive disabilities using the self-determined learning model of instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 28*(4), 194-204. <https://doi.org/10.2511/rpsd.28.4.194>
- Molenaar, I. (2022). The concept of hybrid human-AI regulation: Exemplifying how to support young learners' self-regulated learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3*, 100070. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100070>
- Moreno, G. (2020): Expanding definition of technology in special education: Impact of training on the adoption of Ipad tablets by special educators, *International Journal of Disability, Development and Education, 69*(2), 722-738. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1731432>
- Mumbardó Adam, C., Guàrdia Olmos, J., & Giné Giné, C. (2018). Assessing self-determination in youth with and without disabilities: The Spanish version of the AIR self-determination scale. *Psicothema, 30*(2), 238-243. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.349>
- Newman-Griffis, D., Rauchberg, J. S., Alharbi, R., Hickman, L., & Hochheiser, H. (2022). Definition drives design: Disability models and mechanisms of bias in AI technologies. *arXiv preprint arXiv:2206.08287*. <https://arxiv.org/abs/2206.08287>
- Nirje, B. (1972). The right to self-determination. In W. Wolfensberger (Ed.), *Normalization: The principle of normalization* (pp. 176-200). National Institute on Mental Retardation.
- Ok, M. W. (2018). Use of iPads as assistive technology for students with disabilities. *Tech Trends, 62*, 95-102. <https://doi.org/10.1007/s11528-017-0199-8>
- Powers, L. E., Geenen, S., Powers, J., Pommer-Satya, S., Turner, A., Dalton, L. D. ... Swank, P. (2012). My Life: Effects of a longitudinal, randomized study of self-determination enhancement on the transition outcomes of youth in foster care and special education. *Children and Youth Services Review, 34*(11), 2179-2187. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.07.018>
- Raley, S. K., Townsend, R. J., Shogren, K. A., Mazzotti, V. L., Fredrick, D., Kwiatek, S. M., & Chapman, R. (2024). Examining student responses in technology-delivered self-determination intervention using the Goal-Setting Challenge App. *The Journal of Special Education, 58*(1), 23-34. <https://doi.org/10.1177/00224669231179241>
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American journal of community psychology, 9*(1), 1-25. <https://doi.org/10.1007/BF00896357>
- Robert, N. (2019). How artificial intelligence is changing nursing. *Nursing Management (Springhouse), 50*(9), 30-39. <http://doi:10.1097/01.numa.0000578988.56622.21>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Sağdıç, Z., A. & Sani-Bozkurt, S. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 92-111. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/56247/768540>
- Shogren, K. A. (2013). A social-ecological analysis of the self-determination literature. *Mental Retardation*, 51(6), 496-511. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.6.496>
- Shogren, K. A., Anderson, M. H., Raley, S. K., & Hagiwara, M. (2021). Exploring the relationship between student and teacher/proxy-respondent scores on the self-determination inventory. *Exceptionality*, 29(1), 47-60. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1729764>
- Shogren K. A., Burke K. M., Antosh A. A., Wehmeyer M. L., LaPlante T., Shaw L. A., Raley S. K. (2019). Impact of the Self-Determined Learning Model of Instruction on self-determination and goal attainment in adolescents with intellectual disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 30, 22-34. <https://doi.org/10.1177/1044207318792178>
- Shogren, K. A., Little, T. D., & Wehmeyer, M. L. (2017). Human agentic theories and the development of self-determination. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life course* (pp. 17-26). Springer.
- Shogren, K. A., & Mazzotti, V. (2020). *Goal Setting Challenge app (Version 1.0)*. Kansas University Center on Developmental Disabilities.
- Shogren, K. A., Mazzotti, V. L., Hicks, T. A., Raley, S. K., Gerasimova, D., Pace, J. R., Kwiatek, S. M., Fredrick, D., Stewart-Ginsburg, J. H., Chapman, R., & Wysenski, D. (2024). The Goal-Setting Challenge App: Impact on transition goal attainment outcomes of students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 47(1), 4-18. <https://doi.org/10.1177/21651434221146470>
- Shogren, K. A. ve Raley, S. K. (2023). *The Self-Determined Learning Model of Instruction: A Practitioner's guide to implementation for special education*. Routledge.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Little, T. D., Forber-Pratt, A. J., Palmer, S. B., & Seo, H. (2017). Preliminary validity and reliability of scores on the Self-Determination Inventory: Student Report version. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(2), 92-103. <https://doi.org/10.1177/2165143415594335>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2017a). Causal agency theory. *Development of self-determination through the life-course*, 55-67.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. (2015) Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*. 50(3), 251-263.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., Little, T. D., Garner, N., & Lawrence, M. (2008). Understanding the construct of self-determination: examining the relationship between the Arc's Self-Determination Scale and the American Institutes for Research Self-Determination Scale. *Assessment for Effective Intervention*, 33(2), 94-107. <https://doi.org/10.1177/1534508407311395>
- Simpson, J. A., & Weiner, E. S. (1989). *The Oxford english dictionary*. Clarendon Press.
- Su, C. H., & Cheng, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*,

- 31(3), 268-286. <https://doi.org/10.1111/jcal.12088>
- Sui, C. J., Yen, M. H., & Chang, C. Y. (2024). Investigating effects of perceived technology-enhanced environment on self-regulated learning. *Education and Information Technologies*, 29(1), 161-183. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12270-x>
- Thomas K. F. Chiu (2022) Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic, *Journal of Research on Technology in Education*, 54(1), 14-30, <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- VandenBos, G. R. (2007). *APA dictionary of psychology*. American Psychological Association.
- Vizyoner Genç (2022). <https://vizyonergenc.com/icerik/yapay-zekâ-gormeengelliler-icin-engelleri-ortadan-kaldiriyor>, Erişim tarihi: 19.04.2024
- Vreede, T., Raghavan, M., & Vreede, G.-J. (2021). *Design foundations for AI assisted decision-making: a Self Determination Theory approach*. Proceedings of the 54th Hawaii International Conference on System Sciences. <https://hdl.handle.net/10125/70630>
- Wehmeyer, M. L. (2013). Beyond pathology: Positive psychology and disability. *The Oxford Handbook of Positive Psychology and Disability*, 3-6.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D. E., & Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Charles C Thomas Publisher.
- Wehmeyer M. L., Kelchner K. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Agran, M., Mithaug, D. E., & Martin, J. E. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439-453. <https://doi.org/10.1177/001440290006600401>
- Wehmeyer, M. L., & Schalock, R. L. (2001). Self-determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1.
- Wehmeyer, M. L. ve Shogren, K. A. (2017). The development of self-determination during adolescence. In Wehmeyer, M. L. Shogren, K. A. Little T. D & Lopez, S. J. (Ed.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 89-98). Springer.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D. & Lopez, S. J. (2017). *Development of self-determination through the life-course*. New York: Springer.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Toste, J. R., & Mahal, S. (2017a). Self-determined learning to motivate struggling learners in reading and writing. *Intervention in School and Clinic*, 52(5), 295-303. <https://doi.org/10.1177/1053451216676800>
- Westling, D. L., Fox, L., & Carter, E. W. (2015). *Teaching students with severe disabilities* (5. press). Boston: MA:Pearson.
- Wolman J., Campeau P., DuBois P., Mithaug D. & Stolarski V. (1994) *AIR self-determination scale and user guide*. American Institute for Research, Palo Alto, CA.
- Xia, Q., Chiu, T. K., Chai, C. S., & Xie, K. (2023). The mediating effects of needs satisfaction on the relationships between prior knowledge and self-regulated learning through artificial intelligence chatbot. *British Journal of Educational Technology*, 54(4), 967-986. <https://doi.org/10.1111/bjet.13305>
- Yuen, C. L., & Schlote, N. (2024). Learner experiences of mobile apps and Artificial Intelligence to support additional language learning in education. *Journal of Educational Technology Systems*, 1-19. <https://doi.org/10.1177/00472395241238693>
- Zirikly, A., Desmet, B., Newman-Griffis, D., Marfeo, E. E., McDonough, C., Goldman, H. & Chan, L. (2022). Information extraction framework for disability determination using a mental functioning use-case. *JMIR Medical Informatics*, 10(3), e32245. <https://doi.org/10.2196/32245>

BÖLÜM 13

ÖZEL EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ, DİJİTAL GÜVENLİK VE ETİK KONULAR

Gizem YILDIZ¹

Özet

Özel eğitim teknolojik gelişmelerden en fazla fayda sağlayan disiplinlerden biridir. Günümüzün en güncel, en önemli gelişmesi yapay zekâ uygulamaları da özel eğitim alanına hızlı bir giriş yapmış durumdadır. Elbette bu hızlı giriş sağladığı yararlar kadar tehlikeleri ve riskleri de beraberinde getirmiştir. Yapay zekâ hayatlarımızı kolaylaştırdığı kadar diğer teknolojilerden ayrı olarak insan gibi tepkiler verme noktasında insanların taşıdığı tehlikeleri de taşımaktadır. Dijital güvenlik tehditleri, çevrim içi istismar, siber zorbalık gibi risklerin yanı sıra özel eğitim uygulamalarında etik sorunlar da gündeme gelmektedir. Özellikle gelişim yetersizliği olan bireylerin karşdakini anlama, duygusal mesajları ve mecazları anlama, empati kurma, niyet okuma gibi becerilerde güçlük yaşamaması, kendilerinin de istismara açık hale gelecek riskli davranışlar sergileyebilmesi yapay zekâyla karşı karşıya kalması durumunda ne tür sonuçlara yol açabileceği konusunda büyük endişeler barındırmaktadır. Bu nokta özel gereksinimli bireylere erken dönemden itibaren güvenlik becerilerinin kazandırılması, özellikle dijital güvenlik, kötü niyeti tanıma ve önlem alma, kandırılmayla başa çıkma, mahremiyeti koruma, çevrim içi istismardan korunma becerilerinin öğretilmesi zorunluluktur. Ayrıca yapay zekâ ile özel gereksinimli bireyin baş başa bırakılmaması ve sürecin olası riskli yanıtları sansürlemek üzere öğretmen kontrolünde yürütülmesi çok büyük önem taşımaktadır.

¹ Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, gizemy@anadolu.edu.tr.

Özel Eğitimde Yapay Zekâ

Özel Gereksinimli Birey ve Özel Eğitim

Bireysel farklılıklar tarih boyunca gerek zihinsel özellikler, öğrenme özellikleri, davranış özellikleri gibi bireysel özelliklerde gerekse din, kültür, etnik yapı gibi toplumsal özelliklerde kendini göstermektedir. Özel gereksinimli bireyler gelişimsel özellikleri ile öğrenme yeterlilikleri açısından akranlarından bireysel açıdan farklılaşan bir grup olarak karşımıza çıkmaktadır. Özel gereksinimli birey çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılaşan, gereksinimlerine uygun özel eğitime ihtiyaç duyan bireyi tanımlar (Heward vd., 2006; Smith, 2015). Özel eğitim ise öğrencilerin bireysel özellikleri ve gereksinimleri doğrultusunda ihtiyaç duyduğu eğitsel uyarlamaları, destek eğitim hizmetlerini ve destek personeli içeren, bireyselleştirilmiş eğitimidir (Mangal, 2007).

Özel gereksinimli bireylerin bireysel farklılıkları ve gereksinimleri göz ardı edildiğinde sosyal dışlanmaya maruz kalması kaçınılmazdır. Bunun önüne geçmenin yolu toplumsal farkındalık, erişilebilir özel eğitim, sosyal politikalar ve erişilebilir kaynak ile hizmetlerdir. Özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesini destekleyen sosyal politikalarda yeni yaklaşımlar bağımsız yaşam isteği ve bireylerin destek biçimlerini kendilerinin organize etme isteği üzerine odaklanmaktadır (Priestley, 2011). Bu yaklaşım özel gereksinimli bireylerin yaşamında bağımsız yaşam becerilerinin edinilmesinin kaçınılmaz önemini bir kez daha ortaya koyarken, bu bireylerin eğitiminde bağımsızlaşmayı destekleyen materyal, araç ve yöntemlerin gerekliliğini de göstermektedir. Bu temel araçlardan biri günümüzde yaşamın bir parçası haline gelen teknolojidir. Bugün dijital çağ olarak belirtilen 21. yüzyılda yaşamın tüm alanlarında çok yoğun bir şekilde, büyük bir hızlı gelişen ve değişen teknoloji kullanımı görülmektedir. Elbette bu hızlı değişim özel eğitim uygulamalarına da yansımaktadır. Özel eğitimde teknoloji kullanımı ve yardımcı teknolojilerin varlığı nispeten geçmiş zamandan beri var olsa da günümüz teknolojisinde artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, karma gerçeklik ve yapay zekâ gibi ileri teknolojiler kısa bir geçmişte hayatımıza dahil olmuş ve özel eğitim alanında da yerini bulmuştur.

Özel Eğitim ve Yapay Zekâ

Yeni teknolojiler ve yapay zekâ günümüze en çok etkileyen, en hızlı gelişen teknolojilerdir. Yapay zekâya ilişkin alanyazında farklı tanımlar mevcuttur. Genel olarak yapay zekâ insanların yaparken zekâlarını kullandığı işleri yerine getiren makineler oluşturma, insan düşüncesiyle benzer şekilde karar verme, problem çözme, öğrenme faaliyetlerinin otomasyonunu oluşturmak şeklinde tanımla-

Kaynakça

- Abbas N. N., Ahmed T., Shah S. H. U., Omar M., and Park H. W. (2019). Investigating the applications of artificial intelligence in cyber security. *Scientometrics*, 121, 1189–1211. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03222-9>
- Acquisti, A., Gritzalis, S., Lambrinouidakis, C., & di Vimercati, S. (Eds.). (2007). *Digital privacy: theory, technologies, and practices*. CRC Press.
- Akademide Etik Derneği (AKETDER). (2021). <https://www.akademideetik.org.tr/>
- Akçamete, G., Kayhan, N., Karasu, F. İ., Yıldırım, A. E. S., & Şen, M. (2016). Özel eğitim öğretmenleri için mesleki etik ilkeleri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 27-44.
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440.
- Álvarez-Guerrero, G., Fry, D., Lu, M., & Gaitis, K. K. (2024). Online child sexual exploitation and abuse of children and adolescents with disabilities: A systematic review. *Disabilities*, 4(2), 264-276.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Avrupa Komisyonu. (2024). *European School Education Platform*. <https://school-education.ec.europa.eu/tr/insights/news/ethical-considerations-educational-ai#:~:text=Etik%20yapay%20zek%C3%A2%20uygulamalar%C4%B1nda%20a%C3%A7%C4%B1k%20kullanabilirlik,ve%20sorumlulu%C4%9Fun%20geli%C5%9Ftirilmesiyle%20paralellik%20g%C3%B6sterir>.
- Azuma, R., Baillet, Y., Behringer, R., Feiner, S., Julier, S., & MacIntyre, B. (2001). *Recent advances in augmented reality*. Naval Research Lab.
- Bayor, A., Bircanin, F., Sitbon, L., Ploderer, B., Koplick, S., & Brereton, M. (2018, December). Characterizing participation across social media sites amongst young adults with intellectual disability. In *Proceedings of the 30th Australian Conference on Computer-Human Interaction* (pp. 113-122).
- Bécue, A., Praça, I., & Gama, J. (2021). Artificial intelligence, cyber-threats and Industry 4.0: Challenges and opportunities. *Artificial Intelligence Review*, 54(5), 3849-3886.
- Berenguer, C., Baixauli, I., Gómez, S., Andrés, M. de E. P., & De Stasio, S. (2020). Exploring the impact of augmented reality in children and adolescents with autism spectrum disorder: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 1-15.
- Bricken, M. (2003). Virtual worlds: No interface to design (Report No. R-90-2). Seattle, WA: Human Interface Technology Lab University of Washington. Retrieved from <http://papers.cumincad.org/data/works/att/5dff.content.pdf>
- Chadwick, D. D. (2019). Online risk for people with intellectual disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 24(4), 180-187.
- Council for Exceptional Children (CEC). (2023). Special education Professional ethical principles. <https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards>
- Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C., & Miller, A. L. (2019). Development and validation of the Problematic Media Use Measure: A parent report measure of screen media “addiction” in children. *Psychology of popular media culture*, 8(1), 2.
- du Boulay, B. (2022). Artificial intelligence in education and ethics. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 1-16). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Dutta, A., & Kant, S. (2020). An overview of cyber threat intelligence platform and role of artificial intelligence and machine learning. In *Information Systems Security: 16th International Conference, ICISS 2020, Jammu, India, December 16–20, 2020, Proceedings 16* (pp. 81-86). Springer International Publishing.
- Halamka, J.D. (2017). Privacy and Security. A. Sheikh, K.M. Cresswell, A. Wright and

- D.W. Bates (Eds.). (2017). In *Key advances in clinical informatics: Transforming health care through health information technology* (pp. 79-86). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809523-2.00006-6>
- Hassan, N., & Hijazi, R. (2017). *Digital Privacy and Security Using Windows: A Practical Guide*. Apress.
- Heward, W. L., Alber, S. R., & Konrad, M. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson Education/Merrill/Prentice Hall.
- Jaliaawala, M. S., & Khan, R. A. (2020). Can autism be catered with artificial intelligence-assisted intervention technology? A comprehensive survey. *Artificial Intelligence Review*, 53(2), 1039-1069.
- Kandalaf, M. R., Didehban, N., Krawczyk, D. C., Allen, T. T., & Chapman, S. B. (2013). Virtual reality social cognition training for young adults with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(1), 34-44.
- Kardaras, N. (2016). *Glow kids: How screen addiction is hijacking our kids-and how to break the trance*. St. Martin's Press.
- Keskinbora, K. H. (2019). Medical ethics considerations on artificial intelligence. *Journal of clinical neuroscience*, 64, 277-282.
- Mangal, S. K. (2007). *Educating exceptional children: An introduction to special education*. PHI Learning Pvt. Ltd.
- McCarthy, J. (2004). What is artificial intelligence?. Erişim adresi (26 Nisan 2024): <http://www.formal.stanford.edu/jmc/whatisai/>
- Mijwıl, M. M., Sadıkoğlu, E., Cengiz, E., & Candan, H. (2022). Siber güvenlikte yapay zekânın rolü ve önemi: Bir derleme. *Veri Bilimi*, 5(2), 97-105.
- Morimoto, T., Kobayashi, T., Hirata, H., Ota-ni, K., Sugimoto, M., Tsukamoto, M., ... & Mawatari, M. (2022). XR (extended reality: virtual reality, augmented reality, mixed reality) technology in spine medicine: status quo and quo vadis. *Journal of Clinical Medicine*, 11(2), 470.
- Muscott, H. S., & Gifford, T. (1994). Virtual reality and social skills training for students with behavioral disorders: Applications, challenges and promising practices. *Education and Treatment of Children*, 17(3), 417-434.
- Newman, R. C. (2009). *Computer security: Protecting digital resources*. Jones & Bartlett Publishers.
- Nikolovska, M. (2020). The Internet as a creator of a criminal mind and child vulnerabilities in the cyber grooming of children. *JYU dissertations*.
- Normand, C. L., & Sallafranke-St-Louis, F. (2016). Cybervictimization of young people with an intellectual or developmental disability: Risks specific to sexual solicitation. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(2), 99-110.
- OpenAI. (2024). ChatGPT 4o (May 13 version) [Large language model]. <https://www.openai.com>
- Özdemir, O., Erbaş, D., & Özkan, Ş. Y. (2019). Özel eğitimde sanal gerçeklik uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 395-420.
- Porayska-Pomsta, K., Alcorn, A. M., Avramides, K., Beale, S., Bernardini, S., Foster, M. E., ... & Smith, T. J. (2018). Blending human and artificial intelligence to support autistic children's social communication skills. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 25(6), 1-35.
- Priestley, M. (2011). *Engellilik sosyal politika: Kuramlar ve uygulamalar* (Çeviri Editörü: Şenay Gökbayrak). Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Sabzevari, F., Amelirad, O., Moradi, Z., & Habibi, M. (2023). Artificial intelligence evaluation of COVID-19 restrictions and speech therapy effects on the autistic children's behavior. *Scientific Reports*, 13(1), 4312.
- Sağdıç, Z. A., & Sunagül, S. B. (2020). Otizm spektrum bozukluğu ve yapay zekâ uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 92-111.

- Sahu, M., Gandhi, S., & Sharma, M. K. (2019). Mobile phone addiction among children and adolescents: a systematic review. *Journal of Addictions Nursing*, 30(4), 261-268.
- Sideraki, A., & Drigas, A. (2021). Artificial Intelligence (AI) in Autism. *Technium Soc. Sci. J.*, 26, 262.
- Skyler, A. A. (2008). Assistive technology. *Journal of Special Education Technology*, 23(4), 47-52.
- Smith, T. E. (2015). *Serving students with special needs: A practical guide for administrators*. Routledge.
- Vuran, S. (Ed.) (2020). *Özel eğitim öğretmenleri için etik ilkeler kılavuzu*. Vize Akademik
- Zirzow, N. K. (2015). Signing avatars: Using virtual reality to support students with hearing loss. *Rural Special Education Quarterly*, 34(3), 33-36.

Duygu/Davranış Bozukluğu Olan Çocuklarda PSİKOEĞİTSEL YAKLAŞIMLAR VE BİRLİKTE YAŞAM

Editörler

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU
Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER
Doç. Dr. Önder BALTACI
Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR
Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ
Dr. Öğr. Üyesi Bora Görgün
Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Doç. Dr. Sertan TALAS
Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

- yazar isimleri bölüm sırasına göre sıralanmıştır. -

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Duygu/Davranış Bozukluğu Olan Çocuklarda PSİKOEĞİTSEL YAKLAŞIMLAR VE BİRLİKTE YAŞAM

Editörler

Selahattin AVŞAROĞLU - Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Yazarlar

Selahattin AVŞAROĞLU - Ayşe Sibel BİÇER - Önder BALTACI
Firdevs SAVI ÇAKAR - Erkan KURNAZ - Bora GÖRGÜN - Kürşat ÖĞÜLMÜŞ
Sertan TALAS - Özlem İLKER

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı/Dizgi: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

ISBN: 978-625-95460-1-8

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2019

2. Baskı: Ankara - Aralık, 2024 (Genişletilmiş)

Baskı:

Uzun Dijital: Zübeyde Hn. Mah. İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 06070
İskitler / ANKARA
Tel: 0 312 341 36 67

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47865

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

II. BASKI İÇİN ÖNSÖZ

Değerli okuyucu, Elinizdeki bu kitap, tipik gelişim gösteren akranlarından farklı gereksinimleri olan çocuklar için yazılmıştır. Hem özel eğitime hem de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine gereksinim duyan her çocuğun alan uzmanı meslek elemanlarından destek almaları önemli bir gerekliliktir. Ancak, Ülkemizde bu alanda hizmet veren nitelikli alan uzmanlarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğini öngörmekteyiz. Bu nedenle alan uzmanlarının yanı sıra çocuklarının daha nitelikli bir eğitim almalarını sağlayarak çocuklarına gereken desteği sunmada ebeveynlere de önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir. Kitabımızın çıkış noktası da bu olmuştur. Alan uzmanlarının ve ailelerin bütün gereksinimlerine iyi bir planlama ile kitabımızda yer verilmiş olup teori ile pratik harmanlanarak somutlaştırılmaya gayret gösterilmiştir. Kitabımızın hemen bütün bölümlerinde alan uzmanlarına öneriler sunulmuştur. Çocuklarının gerek pedagojik, gerek psikolojik gerekse de beceri süreçlerinde ailelere de pratik ve yol gösterici tavsiyelerde bulunulmuştur.

Duygu/Davranış Bozukluğu olan çocuklarla birlikte gelişimsel yetersizlikleri de içine alan bir anlamda “zor ve zorlanan çocuğu” açıklarken; gelişimsel, zihinsel ve ruhsal açıdan tanı alan ve almayan bireyler merkeze alınmıştır. Hem eğitsel açıdan hem de ruhsal açıdan çeşitli zorlanmalar ve üstesinden gelme süreci, uzmanlar; öğretmenler ve ailelere öneriler sunulmaktadır. Bunun yanı sıra onlarla birlikte yaşam, önemseydiğimiz bir beceri olarak vurgulanmıştır. Sonuç olarak bu çocuklarımız için eğitim, öğretim ve gelişim sürecinde verilmesi gereken hizmetlerin daha ileri düzeylere ulaşması ve işlevsel hale getirilmesi arzu edilmektedir. Bu kitap, yetişkin eğitimi, anne-baba eğitimi, öğretmen eğitimi, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri açısından, hayatın her alanında karşımıza çıkan özel gereksinimli ve/ya duygu/davranış sorunları olan bireylerin karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilmelerine dönük hizmetlerin, geliştirilmesine yardımcı olabilecek niteliktedir.

Fayda sağlaması dileğiyle...

Editörler

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... III

BÖLÜM I : GELİŞİMSEL, ZİHİNSEL VE RUHSAL AÇIDAN: 1
ZOR ÇOCUK KİMDİR? 1

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

Örnek Olay 2
Düşünelim, Tartışalım 3
Psikoloji ve İnsan 4
Zor Çocuk Kimdir? 5
Zor Çocuklar Kimler Olabilir? 6
İndigo ve Kristal Çocuklar 6
Parlak Çocuklar 8
İradesiz Çocuklar 9
Problem Çocuklar 11
Kaygılı Çocuklar 12
Yaramaz Çocuklar 13
Zor Mizaçlı Çocuklar 14
Ailelere Öneriler 15
Öğretmenlere Öneriler 15
Kaynakça 17

BÖLÜM II : KAYGILI ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ 19

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

Giriş 19
Çocuklarda Görülen Başlıca Kaygı Bozuklukları 21
Ayrılma Kaygısı Bozukluğu 21
Seçici Konuşmazlık (Mutizm) 22
Özgül Fobi Bozukluğu 22
Toplumsal Kaygı Bozukluğu (Sosyal Fobi) 23
Panik Bozukluk 24
Agorafobi 24
Yaygın Kaygı Bozukluğu 25
Çocuklarda Kaygı Bozukluklarına Yönelik Risk Faktörleri 26
Bireysel Risk Faktörleri 26
Ailevi Faktörler 28

Sosyal ve Toplumsal Faktörler	29
Çocuklarda Kaygı Bozukluklarının Ortaya Çıkmasına Yönelik Temel Yaklaşımlar	31
Davranışçı ve Sosyal Öğrenme Modelleri.....	31
Bilişsel Davranışçı Modeller.....	32
Çocuklarda Kaygının Değerlendirilmesi	33
Çocuklarda Kaygıyı Önleme	33
Sosyal Destek.....	37
Başa Çıkma	37
Kaynakça.....	40

BÖLÜM III : DEPRESİF ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ..... 47

Doç. Dr. Önder BALTACI

Depresyon	47
Depresyon Çeşitleri	50
Depresyon Belirtileri	51
Çocuk ve Ergen Depresyonu	52
Çocukluk ve Ergenlikte Depresyonun YAygınlığı	55
Cinsiyet Farkları	56
Çocuk ve Ergenlerde Depresyon Risk Etmenleri.....	58
Eğitim Ortamlarında Depresif Çocuklar	59
Eğitimcilere Öneriler.....	60
Ailelerine Öneriler.....	61
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri.....	61
Kaynakça.....	63

BÖLÜM IV : BAĞIMLI VE BAĞIMLILIK RİSKİ OLAN ÇOCUK VE EĞİTİMLERİ..... 65

Doç. Dr. Önder BALTACI

Bağımlılık	65
Madde Bağımlılığı.....	66
Madde Kullanımını Önlemeye Aile ve Eğitimcilere Yönelik Öneriler	68
Tütün Bağımlılığı	69
İnternet Bağımlılığı.....	73
İnternet Bağımlılığı ve Kötüye Kullanımı Konusunda Ailelere Öneriler.....	74
Eğitimcilere Öneriler.....	75
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri.....	76
Kaynakça.....	77

BÖLÜM V : İÇE KAPANIK VE SALDIRGAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.. 79

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

İçe Kapanık Çocuklar.....	79
İçe Dönüklük	80
Utangaçlık	80
Davranışsal Ketlenme.....	82
Sosyal Geri Çekilme.....	82
İçe Kapanık Çocukların Aileleri	83
İçe Kapanık Çocukların Okul Yaşamları	84
Öneriler	86
Saldırgan Çocuklar	87
Zorbalık	88
Reaktif ve Proaktif Saldırganlık	89
Çocuklarda Saldırganlığa İlişkin Risk Faktörleri	90
Bireysel Faktörler	90
Ailevi Faktörler.....	92
Sosyal ve Durumsal Faktörler	93
Medya ile İlgili Faktörler	94
Saldırgan Çocukların Özellikleri	95
Çocuklarda Saldırgan Davranışların Önlenmesi	96
Örnek Bir Önleme Programı: SECOND STEP.....	99
Kaynakça.....	100

BÖLÜM VI : DAVRANIŞ SORUNLARI VE ALIŞKANLIK BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

107

Prof. Dr. Firdevs SAVI ÇAKAR

Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozuklukları.....	107
Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozukluklarının Tanımı ve Kapsamı	107
Uyum ve Davranış Sorunları Sınıflandırılması.....	108
Çocuklarda Uyum ve Davranış Sorunlarının Nedenleri	109
Çocuklarda Uyum ve Davranış Sorunlarında Risk Faktörleri	111
Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozukluklarını Önleme ve Müdahale ..	115
Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozukluklarında Psikolojik Müdahaleler...	117
Çocuğun Ruhsal Değerlendirmesi	117
Davranışçı Müdahaleler.....	117
Bilişsel Müdahaleler.....	121
Sıklıkla Yaşanan Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozuklukları ve Müdahale	122

Parmak Emme	122
Tırnak Yeme	124
Önleme ve Müdahale Stratejileri	125
Pika Sendromu/Yabancı Madde Yeme Alışkanlığı	127
Saç Koparma/Saç Yolma (Trikotillomani).....	128
Çocukluk Çağı Mastürbasyonu	128
Çalma	130
Yalan Söyleme	132
Enürezis-İdrar Kaçırma	133
Enkoprezis- Kaka Kaçırma	136
Kaynakça.....	140

BÖLÜM VII : OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.....145

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

Giriş	145
Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı.....	146
OSB olan Bireylerin Özellikleri	147
1. İletişim Sorunları	147
2. Sosyal Etkileşim Sorunları	148
3. Sınırlı/Tekrarlayıcı Davranışlar	148
4. Duyusal Uyarılara Normal Dışı Tepkiler Verme	148
5. Motor Beceriler	149
6. Bilişsel Beceriler.....	149
Os'b'de Kullanılan Sınıflamalar	149
Os'b Olan Bireylerin Tanılanması ve Değerlendirilmesi	153
Os'b Olan Bireyler ve Aileleri.....	154
OSB Olan Bireyler ve Okul Yaşantıları.....	157
OSB Olan Bireylere Sunulacak Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri..	161
Aile ve Öğretmenlere Öneriler	166
Kaynakça.....	168

BÖLÜM VIII : ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ 171

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri	171
Çoklu Yetersizliğin Tanımı.....	171
Çoklu Yetersizlik Biçimleri	172

Zihin ve İşitme Yetersizliği	173
Zihin ve Görme Yetersizliği	173
Zihin ve Bedensel Yetersizlik	173
Görme ve İşitme Yetersizliği.....	173
Görme ve Bedensel Yetersizlik.....	174
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Özellikleri	174
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Sosyal ve Duygusal Özellikleri.....	175
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Bilişsel Özellikleri	176
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Davranışsal Özellikleri.....	176
Çoklu Yetersizliğin Yaygınlığı.....	177
Çoklu Yetersizliğin Oluşum Nedenleri	177
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyin Bakımını Üstlenen Aile Üyelerini Destekleme	178
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Değerlendirilmesi	179
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitim Ortamları ve Yasal Mevzuat	181
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri	183
Çoklu Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Öğretim Yaklaşımları.....	184
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Doğal Öğretim Süreci.....	184
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Günlük Rutin Oluşturma	185
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Ayrık Denemelerle Öğretim.....	186
Çoklu Yetersizliği Olan Bireyler İçin Yanılsız Öğretim Yöntemleri.....	187
Kaynakça.....	189

BÖLÜM IX : ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.....193

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

Giriş	193
Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı	193
Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Yaygınlığı	196
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Genel Özellikleri	196
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikolojik Özellikleri	199
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Tanılanması	199
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimleri	204
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimleri ile İlgili Aile ve Öğretmenlere Öneriler	205
Ailelerin Yasal Hakları.....	207
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Ailelerin Göz Önünde Bulundurması Gereken Önemli Noktalar.....	209
Kaynakça.....	211

BÖLÜM X : ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.....215

Doç. Dr. Sertan TALAS

Giriş.....	215
Zihin Engellinin Tanımı	216
Zihinsel Yetersizliğin Sınıflanması.....	218
1. Zekâ Bölümünü Temel Alan Sınıflama	219
2. Gereksinim Duyulan Yardımların Yoğunluk Düzeyine Göre Sınıflandırma .	220
Aralıklı Destek Alanlar	220
Sınırlı Desteğe Gereksinim Duyanlar	221
Kapsamlı Desteğe Gereksinim Duyanlar.....	221
Yaygın Desteğe Gereksinim Duyanlar	221
3. Zihinsel Yetersizliğin Eğitsel Sınıflaması	221
Eğitilebilir Zihinsel Engelli Bireyler	221
Öğretilebilir Zihinsel Engelli Bireyler.....	222
Ağır ve Çok Ağır Zihinsel Engelli Bireyler.....	222
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Tanılanması ve Değerlendirilmesi .	222
Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri	224
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylere Sunulan Eğitim Hizmetleri	226
Kaynaştırma Eğitimi.....	226
Bütünleştirme Eğitimi	227
Özel Eğitim Sınıfı	227
Destek Eğitim Odaları	227
Hastane Sınıfları	228
Özel Eğitim Uygulama Merkezleri	228
Rehabilitasyon Merkezleri.....	228
Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Ailelerine Öneriler	228
Kaynakça.....	231

BÖLÜM XI : DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ233

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri....	233
DEHB'in Zaman İçinde Yolcuğu	233
DEHB Türleri, Belirtileri ve Özellikleri	234
Tanılama Süreci.....	235
DEHB'in Nedeni	237
Görülme Sıklığı.....	237

DEHB'e Eşlik Eden Bozukluklar	237
DEHB Olan Bireylerin Özellikleri ve Yürütücü İşlevler	238
DEHB Olan Çocukların Eğitimleri.....	242
DEHB Tedavisi	244
DEHB olan Çocukların Ailelerine Öneriler	245
Kaynakça.....	247

BÖLÜM XII : DOWN SENDROMLU ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.....251

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

Down Sendromlu Çocukların Gelişim Özellikleri	251
Down Sendromlu Bireylerin Hayata Bakışları ve Ruhsal Durumları	253
Down Sendromlu Bireylerin Eğitimleri	255
Down Sendromlu Bireylerin İletişimlerinin Desteklenmesi	258
Down Sendromlu Bireylerin Sosyal Becerileri	260
Anne Babalar, Rehber Öğretmenler/Psikolojik Danışmanlar ve Öğretmenlere Öneriler	262
Kaynakça.....	274

BÖLÜM I

GELİŞİMSEL, ZİHİNSEL VE RUHSAL AÇIDAN: ZOR ÇOCUK KİMDİR?

Prof. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU

“Çocukların karınlarını ve zihinlerini doyurduğumuz kadar ruhlarını da beslemeliyiz”.

Michael Marshall

“Çocukta ruh ve beden eğitimi ve gelişimi beraber yürütülmelidir”.

İbni Sina

“Unutmayın! Çocuklarınız sizin değildir. Onları Yararıdan ödünç aldınız”.

Kızılderili Atasözü

“Çocuk büyütme; ona, bizsiz kaldığında yaşamayı öğretebilmektir”.

Selahattin Avşaroğlu

“Bir çocuğun küçüklüğünde aldığı ilk intibalar, bütün ömrünce devam eder”.

Heinrich Schlimann

ÖRNEK OLAY

Değerli okuyucu,

Bu kitabın ortaya çıkmasında, konu başlıklarının ve kapak başlığının belirlenmesinde bizi derinden bir etkileyen olayı sizinle paylaşmak isterim. Olay gerçek ancak isimler uydurulmuştur.

Bir gün bir okul ziyaretine gittim. Gittiğim okulda OÇEM denilen (Otistik Çocukların Eğitim Merkezi) birim de vardı. Sorumlusu olduğum staj öğrencilerim de vardı ve onları gözlemek için imkân buldukça okula giderdim. Sabah erken saatlerdi. Okul ziyaretimi yapıp fakülteye dönmem gerekti. Fakültemizde, genellikle staj dediğimiz “öğretmenlik uygulaması” bu şekilde işlemektedir. Öğretmen adaylarının motivasyonu için hocaları olarak yanlarında olmamız onlara ayrı bir hava kattığını düşünenlerdenim. Gittikleri okulda, okul idaresi ve staj rehber öğretmenleri olsa da adayların uyumları için bizlerin de okul idaresi ve öğretmenleri ile etkileşim kurmamız mesleki kazanımlar için oldukça önemlidir.

Okuldaydık. Erken saatler olduğu için kahvaltı yapmayan ya da yetersiz beslenen çocuklar vardı. Çocukların açlık-tokluk, giyim kuşam ve özbakım durumlarına dikkat ediliyordu. Biz geldik diye de öğretmenler çay demlemişlerdi. Çaylarımızı yudumlarken okulun ve çocukların genel durumlarından bahsediyorduk. Ana salonda olduğumuz için 11-12 yaşlarında bir çocuğun tipik sayılabilecek davranışları dikkatimi çekmişti. Birim bünyesindeki çocukların hepsi otistik belirtiler gösteren çocuklar olarak tanılandığı için yerleştirme ve izleme süreci mevzuata göre yapılıyordu. Eğitim-öğretim süreci de bu yönde ilerliyordu. Dikkatimi çeken o çocuğu dikkatli izlemeye çalışıyordum. Yılların verdiği tecrübeyle, sessizce izliyor, bir taraftan öğretmenlerle sohbetime devam ediyordum. Kendi kendime “yok, bu çocuk otistik olamaz, bu çocukta başka bir hal var, belki atipik olabilir ancak onda farklı ir şeyler var” diye düşündüm. Derken öğretmen arkadaşlara adını sordum. Öğretmenlerden biri “Serhat hocam” dedi. Katılımları, tepkileri, iletişim biçimini merak ettiği için Hep böyle midir? diye sordum. “Böyledir, diğer çocuklara göre farklıdır, çok zorlanıyoruz, bazen ne yapacağımızı bilemiyoruz” diye cevaplar verdiler.

Alanında uzman ve lisansüstü eğitimine devam eden bir öğretmen arkadaşımız “hocam, işin doğrusu bu çocuk için benim de içim rahat değil. İki defa tanılama ve değerlendirme için RAM’a (Rehberlik ve Araştırma Merkezi) yazdık ve aynı değerlendirme sonucu gelince karara uymak zorunda kaldık” demesiyle birlikte öğrenmem gereken başka şeylerin de olabileceğini düşündüm. Bu çocuk, tipik belirtiler göstermemesine rağmen burada ne işi vardı? Tüm süreçler içerisinde aksaklık neredeydi? Ne kaçırılmıştı da buraya gönderilmişti yahut ben neyi farklı görmüştüm? Rahat değilim, huzursuzdum. Sanki bir yanlışlık vardı ve bunu düzeltmem gerekti. Vakit hayli ilerlediği için izin aldım ve fakülteye geçmeden, alanında uzman olan öğretmen arkadaşla bir çay içelim hocam en kısa zamanda “seni arayacağım” dedim ve ayrıldım.

Vedalaşmalarda “çay içelim” demek, Türk Kültüründe muhabbetin yansımasına dönük bir iletidir. Karşımızdaki insana “sevgi” iletisidir. Bu bir takvim ve zaman açıklaması değildir aslında. Yani öyle diyen birine “en kısa zamanda, İnşallah, nasip, içelim” gibi cevaplar verilir. Benim “çay içelim” demem ise senle en kısa zamanda bu hassas durumu bir konuşup değerlendirelim ve analiz edelim, benim anlamadığım ya da anlamakta zorlandığım bir husus var” demek istedim. Bir gün sonra öğretmen arkadaşla buluştuk. Çaylarımızı söyledik ve hemen konuyu açmak istedim. Öğretmen arkadaş, “hocam bu çocuk otistik çocuklara hiç benzemiyor, bazen çok güzel dersler işliyoruz, bazen öfke nöbetlerini anlamakta zorlanıyoruz, bazen de çok depresif ve aşırı çökkün görüyoruz” diye başladı. “Bana öyküsünü (anamnez) anlatır mısın, etik çerçevede elimden belki bir şeyler gelir” diye ona güven verdim.

“Serhat, ergenlik dönemine yeni ulaşmış bir çocuk. 4 yaşlarına kadar gelişimi normal, zihinsel, fiziksel ve duygusal tüm gelişimi normal. Dil gelişimi, öz-bakım becerisi normal, sosyal becerileri gelişimine uygun. Kısacası bebeklik ve çocukluk normal gelişim gösteriyor. Ancak dört yaşlarında aile içinde anne-babasının bir yaşam öyküsü var. Anne-baba daha önceki vakitlerde belki tartışıyorlardı, belki geçiştiriyorlardı ancak o gün Serhat’ın yaşadığı bir travma vardı. O travmanın sonrasında evlerine yabancı insanlar gelip gidiyordu. Annenin şefkatli bakışları bitmişti. Baba evden uzak duruyor, günlerce gelmiyordu. Anne zaman zaman onu eve bırakıp kapıyı ardından kapatıyor, kilitliyor ve gidiyordu”. Okul çağına kadar bu incinme devam etmiş. Okula başlayınca da çocuğun iletişim dâhil tüm boyutlarında sorun olduğu vurgulanıyor, tanılama ve değerlendirme süreçleri başlıyor ve yerleştirme bu şekilde sonuçlanıyor?

Düşünelim, tartışalım

Serhat adlı kahramanımız, dört yaşlarına kadar normal gelişim göstermesine rağmen, onun OÇEM’e kadar gelmesinde ne gibi yanlışlıklar ya da gözden kaçmalar vardır?

Çocuk için anne-babanın sağlıklı olması ne anlam ifade etmektedir?

Tanılama, değerlendirme ve yerleştirme hizmetlerinin önemini insan hayatı açısından tartışalım.

Serhat’ın asıl problemini, çocuk ruh sağlığı açısından travma sonrası stres çerçevesinde değerlendiresek neler olurdu?

Çocuk psikozları hakkında neler biliyoruz?

Serhat, aynı zamanda psikolojik açıdan klinik destek alsın ve tedavi görseydi, neler olurdu?

Teşhis (tanılama) tedavi, psikoterapi ve eğitim ilişkisini tartışınız.

Kaynakça

1. Şar, V. (2010). DSM-5 Taslak Tanı Ölçütlerine Genel bir Bakış, *Klinik Psikoloji Dergisi*, 196-208
2. Üre, Ö (2005). Eğitimin Psikolojik Temelleri. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Edit: Gürsel, M ve Hesapçoğlu M). Konya: Eğitim Kitabevi.2. B ü - yükkaragöz, S; Muşta, M; Yılmaz, H; ve Pilten, Ö (1997). Eğitime Giriş. Konya: Günay Ofset.
3. Ögel, K; Ceyda Yılmazçetin, E; Itır, T; ve Bilge, E. (2005). Zor Çocuklar ve Gençler: Rehber Öğretmenler İçin Öğretmen Eğitimi Klavuzu. İstanbul Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
4. Seeger K, ve Aceves J. (1995). Assisting with school placement and intervention for children with special needs from disabled to gifted. *Prim Care*, 22(1), 51-68.
5. Sisk, D. (1996). Creative teaching of the gifted. New York: McGrawHill Book. 1987, Üstünlerin yaratıcı öğretimi. (Çev. N. Tarhan). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
6. Bülbül, S., ve Doğan, S. (2016). Suça sürüklenen çocukların durumu ve çözüm önerileri, *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 59: 31-36.
7. DüNDAR, M. (2018). İslam'a Göre Çocuğun Eğitilecek Yönleri, *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 809-818.
8. Müminoğlu, K. (2018). Süreç felsefesinde "irade" kavramının temellendirilişi, *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 433-442.
9. Yener, Ö. (2013). Değerler felsefesi açısından irade ve bileşenleri (Özgür bir iradeniz var mı?) *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9,1-14.
10. Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğilim Dergisi*, 3(2) 41-50.
11. Sucuoğlu, B., Kanık, N. (1993). Problem davranışların azaltılmasında aşırı düzeltme yönteminin kullanılması, *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3),10-13.
12. Sevi Tok, E.S; Arkar, H; ve Bildik, T. (2016). Çocukluk Çağı Kaygı Bozukluklarında Bilişsel Davranışçı Terapi, İlaç Tedavisi ve Kombine Tedavinin Etkliliğinin Karşılaştırılması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 27(2), 110-118.
13. Goodwin, R.D; Fergusson, D.M; ve Horwood, L.J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 874-83.
14. Weems, C.F; Taylor, L.K; Marks, A.B; ve Varela, R.E. (2010). Anxiety sensitivity in childhood and adolescence: Parent reports and factors that influence associations with child reports. *Cognitive Therapy and Research*, 34(4), 303-315.
15. Akşit, S. (2002). Doktor, çocuğum çok yaramaz, *STED*, 11(2), 46-49.
16. Yoleri, S. (2014). Çocuklar için mizaç değerlendirme bataryası gözden geçirilmiş ebeveyn formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10, 221-237.
17. Yalçın, M. (2014). Ergenlerde mizaç özelliklerinin ve ergen kabul-reddinin yıkıcı davranışlar üzerine etkisi, *Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*

BÖLÜM II

KAYGILI ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

“Endişe gerekli gibi görünür; ancak hiçbir faydalı amaca hizmet etmez.”

Eckhart Tolle

Giriş

“Melisa 8 yaşında bir kız çocuğudur. İki ay önce çok sevdiği anneannesi aniden hayatını kaybetmiştir. O zamandan beri, Melisa annesinin yanından ayrılmak istememektedir. Okul zamanı geldiğinde ağlamakta, okula gitme konusunda isteksiz davranmaktadır. Melisa'nın ağlamaları kontrol altına alınamadığından ebeveynleri kendilerini çaresiz hissetmektedirler.”

“10 yaşındaki Buket geceleri hiç olmamasına rağmen sabahları şiddetli karın ağrısından şikâyet etmektedir. Ağrı nedeniyle o sene 20 gün okula devamsızlık yapmıştır. Okulda yapılan gezilerin hiçbirisine katılmamaktadır, çünkü otobüsün kaza yapmasından korkmaktadır. Genellikle uykuya dalmakta zorluk çeken Buket, ertesi gün bir sınavı olduğunda hiç uyuyamamaktadır. Başarılı bir öğrenci olmak istemesine rağmen, yaşadığı kaygılar ve okul devamsızlığı ders başarısında önemli düşüslere neden olmuştur. Buket'in bu durumu konusunda ailesi çok üzgündür.”

“12 yaşındaki Onur ailesi tarafından genellikle biraz çekingen ve utangaç bir çocuk olarak tarif edilmektedir. Yeni sosyal durumlara alışmakta zorlanma, mide ağrıları yüzünden okula gidememe her zaman kardeşlerinden daha fazla olmuştur. Sınıf içinde öğretmen tarafından söz hakkı verildiğinde, bildiği halde yoğun endişesi nedeniyle cevap verememektedir. Sınıfın önünde konuşmak ya da tahtaya bir şeyler yazmak onun için imkânsız hale gelmiştir. Alay edileceği

endişesi ile sınıf arkadaşlarından geri durmakta ve ders dışı etkinliklere neredeyse hiç katılmamaktadır.”

“Zeynep 9 yaşındadır. Birkaç gün önce, Zeynep annesine öleceğinden korktuğunu söylediği için annesi onu kliniğe getirmiştir. Zeynep bir hastalıktan ölebileceğini ve her şeyini kaybedeceğini düşünmektedir. Bununla birlikte, şimdi değil ama büyüdüğü zaman kalp krizi geçirebileceğinden endişe etmektedir. Aynı zamanda annesinin ölebileceğinden ve babasının hasta olabileceğinden endişelenmektedir. Ebeveynleri evden ayrıldıklarında onlara bir şey olacağını ve eve bir daha dönmeyeceklerini düşünmektedir. Kusma ve boğulma konusunda da endişeleri olan Zeynep annesine göre iki defa panik atak geçirmiştir.”

**Vaka örneklerinde kullanılan isimler gerçek değildir.*

Korku ve kaygı çocuklukta sık görülmekle birlikte çoğu durumda kısa süreli yaşanmakta ve ortadan kaybolmaktadır (1). Bu durum 19. yüzyıldan önce çocukluk dönemi korkusu ve kaygısının çok ciddiye alınmaması gerektiği sonucuna yol açmış ve araştırmacıların çok az dikkatini çekmiştir (2). 1860’da West tarafından yayımlanan “On the Mental Peculiarities and Mental Disorders of Childhood” isimli eser (3) çocuklarda kaygı bozukluklarının tanınmasının sorunlu doğasında bir dönüm noktası gibi görünmektedir (4). O zamandan beri çocuklarda görülen kaygı bozukluklarına ilgi artmış ve son yarım yüzyıl içinde, psikopatoloji ve tedavi ile ilgili temel konulara büyük dikkat çekilmiştir (5).

Bilişsel bir süreç olarak tanımlanan endişe, potansiyel tehdit veya tehlikelerle ilişkili, olumsuz olarak değerlendirilmiş düşünce ve imgeler olarak tanımlanmaktadır (6). Endişe veya kaygı, çocukların normal gelişiminin bir parçasıdır ve çocuklar arasında yaygın olarak görülmektedir. Örneğin, Bell-Dolan, Last ve Strauss (7) 5 ve 18 yaşları arasındaki 62 klinik tanı almamış çocuk ve ergen üzerinde kaygı bozukluklarının semptomlarının yaygınlığını incelemişlerdir. Yapılandırılmış görüşmelerle bu çocukların ve ergenlerin hiçbir zaman psikiyatrik bir sorun göstermediği tespit edilmiş olmasına rağmen, araştırma sonuçları kaygı bozuklukları belirtilerinin bu çocuklar arasında oldukça yaygın olduğunu göstermiştir. Sadece fobik semptomlar değil (yüksekten korkma, karanlıktan korkma), aynı zamanda yaygın kaygı bozukluğu (yeterli olma konusunda aşırı endişe duyma, onaylanma ihtiyacı, geçmişteki davranışlar hakkında aşırı endişelenme, kendisi hakkında düşünme), ayrılma kaygısı bozukluğu (bağlanma figürlerine zarar geleceği korkusu) ve sosyal fobinin semptomları da (topluluk önünde konuşma, başkalarının önünde giyinme ve başkaları ile temastan çekinme) görülmüştür. Aşırı kaygılı



olarak sınıflandırılan çocuklar ise diğer çocuklardan belirgin şekilde daha çok sayıda özel endişe alanlarıyla ayırt edilebilir (8). Ayrıca bu çocuklar daha sık kaygı duymaktadırlar. Patolojiyi normal kaygıdan farklılaştıran içeriğinden ziyade, sıklık ve yoğunluğudur.

Kaygı bozuklukları çocukluk ve ergenlikte en sık görülen psikiyatrik bozukluklar arasındadır (9,10). Kaygı bozuklukları, aşırı korku ve endişe ve buna bağlı davranışsal rahatsızlıkların özelliklerini paylaşan bozuklukları içermektedir. Korku, gerçek ya da algılanan yakın tehditlere yönelik duygusal tepkiyi ifade ederken, kaygı gelecekteki tehditlerin öngörülmesidir. Bu iki durum birbiriyle örtüşse de korku, “savaş ya da kaç” için gerekli otonom uyarılmanın artması, acil tehlike ve kaçış düşünceleri ile ilişkilirken, kaygı daha çok gelecekteki tehlike ve sakınılan duruma yönelik hazırlık içindeki kas gerilimi ve uyanık (dikkatli) olma ya da kaçınma davranışları ile ilişkilidir (11). Yaygın kaygı bozukluğunun baskın özelliği aşırı kaygıdır ve çeşitli olaylar veya faaliyetler hakkında kontrol edilemeyen endişedir. Yaygın kaygı bozukluğu tanısı konmuş çocuklar genellikle okul, aile, arkadaşlar, performans, sağlık ve dünya gibi konularla ilgili kaygılarından söz ederler (12). Kaygı bozuklukları sıklıkla diğer duyu durum bozuklukları, depresyon ve yıkıcı davranış bozuklukları ile birlikte ortaya çıkar (13). Ayrıca, yaşamın başlarında kaygı bozuklukları, çocukları sonraki kaygı bozuklukları, majör depresif bozukluk, şizofreni, madde bağımlılığı, intihar ve ergenlikte ve geç yetişkinlikte psikiyatrik hastaneye yatış riski altında tutmaktadır (14,15).

Çocuklarda Görülen Başlıca Kaygı Bozuklukları

Kaygı bozuklukları, korku, endişe ya da kaçınma davranışına ve bu duygularla ilişkili bilişsel düşünceye neden olan nesne ya da durumun türüne göre birbirlerinden farklılık göstermektedir. Bu bakımdan, kaygı bozukluklarının ayırt edilebilmesi, korkulan veya kaçınılmakta olan durumların ve ilgili düşünce ve inançların içeriğinin yakından incelenmesiyle mümkün olabilir. Amerikan Psikiyatri Birliği Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-V) (11), kaygı bozukluklarının sınıflandırılması için kapsamlı bir kategorik sistem sağlamaktadır.

Ayrılma Kaygısı Bozukluğu

Ayrılma kaygısına sahip çocuk ya da ergen, evden ya da bağlandığı başlıca kişilerden ayrılma durumunda aşırı tasalanır. Bağlandığı kişilerin sağlığı ve güvenliği ile ilgili olarak aşırı endişe duyar, okula ya da başka bir yere gitmek istemez, tek başına kalmaktan aşırı korku duyar, tek başına



Kaynakça

1. Craske, M. G. (1997). Fear and anxiety in children and adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 61(2, Suppl A), A4-A36.
2. Cartwright-Hatton, S., Mcnicol, K., & Doubleday, E. (2006). Anxiety in a neglected population: Prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clinical Psychology Review*, 26, 817-833.
3. West, C. (1860). On the mental peculiarities and mental disorders of childhood. *Medical Times & Gazette*, 133-7.
4. (4) Treffers, P. D. A., & Silverman, W. K. (2001) Anxiety and its disorders in children and adolescents before the twentieth century. Silverman W. K., Treffers, P. D. A. (Ed), *Anxiety disorders in children and adolescents Research, assessment and intervention* içinde (ss. 1-22). Cambridge University Press, Cambridge.
5. Beidel, D. C., & Turner, S. M. (2005). *Childhood anxiety disorders: A guide to research and treatment*. New York, NY: Routledge
6. Borkovec, T. D. (1985). Worry: A potentially valuable concept. *Behaviour Research and Therapy*, 23(4), 481-482.
7. Bell-Dolan, D. J., Last, C. G., & Strauss, C. C. (1990). Symptoms of anxiety disorders in normal children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 29(5), 759-765.
8. Silverman W. K., La Greca, A. M., Wasserstein, S. (1995). What do children worry about? Worries and their relations to anxiety. *Child Development*, 66, 671-686.
9. (9) Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545-566.
10. Graczyk, P. A., Connolly, S. D., Corapci, F. (2005) Anxiety disorders in children and adolescents. Gullotta T.P., Adams G.R. (Ed), *Handbook of adolescent behavioral problems* içinde. Springer, Boston, MA.
11. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing. pp. 5-25. ISBN 978-0-89042-555-8.
12. Hudson, J. L., Hughes, A. A., & Kendall, P. C. (2004). Treatment of generalized anxiety disorders in children and adolescents. P. M. Barrett & T. H. Ollendick (Ed). *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* içinde (ss. 115-144). West Sussex UK: Wiley.
13. Ford, T., Goodman, R., & Meltzer, H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey 1999: The prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42, 1203-1211.
14. Kim-Cohen, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., Harrington, H., Milne, B. J., & Poulton, R. (2003). Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: Developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort. *Archives of General Psychiatry*, 60(7), 709-717
15. Schuckit, M. A., & Hesselbrock, V. (1994). Alcohol dependence and anxiety disorders: What is the relationship? *American Journal of Psychiatry*, 151, 1723-1734.
16. Kearney, C. A. (2005). *Series in anxiety and related disorders. Social anxiety and social phobia in youth: Characteristics, assessment, and psychological treatment*. New York, NY, US: Springer Publishing Co.
17. Kearney, C. A., & Drake, K. L. (2002). Social Phobia. M. Hersen (Ed.), *Clinical behavior therapy: Adults and children* içinde. (ss. 326-344). NY: Wiley.
18. Glicklen, M. D. (2009). *Evidence-based practice with emotionally troubled children and adolescents*. San Diego, CA: Academic Press.
19. Muris, P., Meesters, C., Merckelbach, H., Sermon, A., & Zwakhalen, S. (1998). Worry in normal children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, 703-710.

20. Öhman, A. (1993). Fear and anxiety as emotional phenomena: Clinical phenomenology, evolutionary perspectives, and information-processing mechanisms. M. Lewis & J. M. Haviland (Ed.), *Handbook of emotions* içinde (ss. 511-536). New York, NY, US: Guilford Press.
21. Svihra, M., Katzman, M. A. (2004). Behavioural inhibition: a predictor of anxiety. *Paediatrics & Child Health*, 9(8), 547-550.
22. Morgan, B. E. (2006). Behavioral inhibition: a neurobiological perspective. *Current Psychiatry Reports*, 8(4), 270-278.
23. Garcia Coll, C., Kagan, J., & Reznick, J. S. (1984). Behavioral inhibition in young children. *Child Development*, 55(3), 1005-1019.
24. Tennes, K., Downey, K., & Vernadakis, A. (1977). Urinary cortisol excretion rates and anxiety in normal 1-year-old infants. *Psychosomatic Medicine*, 39(3), 178-187.
25. Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1987). The physiology and psychology of behavioral inhibition. *Child Development*, 58, 1459- 1473.
26. Biederman, J., Rosenbaum, J. F., Bolduc-Murphy, E. A., Faraone, S. V., Chaloff, J., Hirshfeld, D. R., & Kagan, J. (1993). A 3-year follow-up of children with and without behavioral inhibition. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 32(4), 814-821.
27. Kagan, J. (1997). Temperament and the reactions to unfamiliarity. *Child development*, 68(1), 139-143.
28. Biederman, J., Faraone, S. V., Hirshfeld-Becker, D. R., Friedman, D., Robin, J. A., Rosenbaum, J. F. (2001). Patterns of psychopathology and dysfunction in high-risk children of parents with panic disorder and major depression. *American Journal of Psychiatry*, 158, 49-57.
29. Rapee, R.M., & Szollos, A. (1997). *Early life events in anxious children*. Paper presented at the 31st annual meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Miami, FL.
30. Goodwin, R. D., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2004). Early anxious/withdrawn behaviours predict later internalising disorders. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 874-83.
31. Reiss, S. (1991). Expectancy model of fear, anxiety, and panic. *Clinical Psychology Review*, 11(2), 141-153.
32. Weems, C. F., Taylor, L. K., Marks, A. B., & Varela, R. E. (2010). Anxiety sensitivity in childhood and adolescence: Parent reports and factors that influence associations with child reports. *Cognitive Therapy and Research*, 34(4), 303-315.
33. Reiss, S. & McNally, R. J. (1985). Expectancy model of fear. S. Reiss & R. R. Bootzin (Ed.), *Theoretical issues in behavior therapy* içinde (ss. 107-121). San Diego, CA: Academic Press.
34. Ginsburg, G. S., & Drake, K. L. (2002). Anxiety sensitivity and panic attack symptomatology among low-income African-American adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 16(1), 83-96.
35. Hayward, C., Killen, J. D., Kraemer, H. C., & Taylor, C. B. (2000). Predictors of panic attacks in adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(2), 207-214.
36. Weems, C. F., Hayward, C., Killen, J., & Taylor, C. B. (2002). A longitudinal investigation of anxiety sensitivity in adolescence. *Journal of Abnormal Psychology*, 111(3), 471-477.
37. Gullone, E., & King, N. J. (1997). Three-year-follow-up of normal fear in children and adolescents aged 7 to 18 years. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(Pt 1), 97-111.
38. Vasey, M. W., Crnic, K., & Carter, W. G. (1994). Worry in childhood: A developmental perspective. *Cognitive Therapy and Research*, 18(6), 529-549.
39. Muris, P., & Merckelbach, H. (2001). The etiology of childhood specific phobia: A multifactorial model. M. W. Vasey & M. R. Dadds (Ed.), *The developmental psychopathology of anxiety* içinde (ss. 355-385). New York, NY, US: Oxford University Press.

40. Muris, P., Merckelbach, H., Gadet, B., & Moulart, V. (2000). Fears, worries, and scary dreams in 4- to 12-year-old children: Their content, developmental pattern, and origins. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 43-52.
41. Kendall, P. C., Chansky, T. E., Kane, M., Kim, R., Kortlander, E., Ronan, K. R., Sessa, F., & Siqueland, L. (1992). *Anxiety disorder in youth: Cognitive-behavioral interventions*. Needham, MA: Allyn & Bacon.
42. Bögels, S. M., & Zigterman, D. (2000). Dysfunctional cognitions in children with social phobia, separation anxiety disorder, and generalized anxiety disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*(2), 205-211.
43. Chansky, T. E., Kendall, P. C. (1997). Social expectancies and self-perceptions in anxiety disordered children. *Journal of Anxiety Disorders, 11*, 347-363.
44. Barrett, P. M., Dadds, M. R., & Rapee, R. M. (1996). Family treatment of childhood anxiety: A controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 333-342.
45. Merikangas, K. R., Dierker, L. C., & Szatmari P. (1998). Psychopathology among offspring of parents with substance abuse and/or anxiety disorders: a high-risk study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*(5), 711-720.
46. Donovan, C. L., & Spence, S. H. (2000). Prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Psychology Review, 4*, 509-531
47. Barrett, P. M., Rapee, R. M., Dadds, M. R., & Ryan, S. M. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children: Threat bias and the FEAR effect. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 187-203.
48. Whaley, S. E., Pinto, A., & Sigman, M. (1999). Characterizing interactions between anxious mothers and their children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 67*(6), 826-836.
49. Rapee, R. M. (1997). Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. *Clinical Psychology Review, 17*(1), 47-67.
50. Wood, J. J., McLeod, B. D., Sigman, M., Hwang, W. C., & Chu, B. C. (2003). Parenting and childhood anxiety: Theory, empirical findings, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(1), 134-151.
51. Rubin, K. H., Burgess, K. B., Kennedy, A. E., & Stewart, S. L. (2003). Social withdrawal in childhood. E. J. Mash & R. A. Barkley (Ed.), *Child psychopathology* içinde (ss. 372-406). New York, NY, US: Guilford Press.
52. Dadds, M. R., Barrett, E. M., Rapee, R. M., & Ryan, S. (1996). Family process and child anxiety and aggression: An observational analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 24*, 715 - 734.
53. Messer, S. C., & Beidel, D. C. (1994). Psychosocial correlates of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 33*(7), 975-983.
54. Rodriguez, C. M. (2003). Parental discipline and abuse potential affects on child depression, anxiety, and attributions. *Journal of Marriage and Family, 65*, 809-817.
55. Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss, Vol. 1, Attachment*. New York: Basic Books.
56. Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
57. Main, M., & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Ed.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* içinde (ss. 121-160). Chicago, IL, US: University of Chicago Press.
58. Manassis, K. (2001). Child-parent relations: Attachment and anxiety disorders. In W. K. Silverman & P. D. A. Treffers

- (Ed.), *Cambridge child and adolescent psychiatry. Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment and intervention* içinde (ss. 255-272). New York, NY, US: Cambridge University Press.
59. Warren, S. L., Huston, L., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). Child and adolescent anxiety disorders and early attachment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(5), 637-644.
 60. Fox, N. A., & Calkins, S. D. (1993). Multiple-measure approaches to the study of infant emotion. M. Lewis & J. M. Haviland (Ed.), *Handbook of emotions* içinde (ss. 167-184). New York, NY, US: Guilford Press.
 61. Allen, J. L., Rapee, R. M., & Sandberg, S. (2008). Severe life events and chronic adversities as antecedents to anxiety in children: A matched control study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 1047-1056.
 62. Boer, F., Markus, M. T., Maingay, R., Linkhout, I. E., Borst, S. R., & Hoogendijk, T. H. (2002). Negative life events of anxiety disordered children: Bad fortune, vulnerability, or reporter bias? *Child Psychiatry & Human Development*, 32, 187-199.
 63. Coplan, R. J., & Ooi, L. (2014). The causes and consequences of 'playing alone' in childhood. R. J. Coplan ve J. C. Bowker (Ed.), *The handbook of solitude psychological perspectives on social isolation, social withdrawal and being alone* içinde (ss. 111-129). West Sussex: Wiley Blackwell.
 64. Strauss, C. C., Lahey, B. B., Frick, P., Frame, C. L., & Hynd, G. W. (1988). Peer social status of children with anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(1), 137-141.
 65. Crawford, A. M. (2007). *The peer relationships and victimization of children with anxiety disorders* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Toronto, Canada.
 66. Spence, S. H., Donovan, C., & Brechman-Toussaint, M. (2000). The treatment of childhood social phobia: The effectiveness of a social skills training-based, cognitive-behavioural intervention, with and without parental involvement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 713-726.
 67. Beidel, D. C., & Turner, S. M. (1998). *Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social phobia*. Washington DC: American Psychological Association.
 68. Albano, A. M., DiBartolo, P. M., Heimberg, R. G., & Barlow, D. H. (1995). Children and adolescents: Assessment and treatment. R. G. Heimberg, M. R. Liebowitz, D. A. Hope, & F. R. Schneier (Ed.), *Social phobia: Diagnosis, assessment, and treatment* içinde (ss. 387-425). New York, NY, US: The Guilford Press.
 69. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford, England: Oxford Univ. Press.
 70. Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reaction. *Journal of Experimental Psychology*, 3, 1-14.
 71. Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
 72. Craske, M. G. (1999). *Anxiety disorders: Psychological approaches to theory and treatment*. Boulder, CO, US: Westview Press.
 73. Davey, G. C. L. (1997). A conditioning model of phobias. G. C. L. Davey (Ed.) *Phobias: A handbook of theory, research and treatment* içinde (ss. 301-322). Chichester: Wiley.
 74. Field, A. P., & Davey, G. C. L. (2001). Conditioning models of childhood anxiety. In W. K. Silverman, & P. A. Trefers (Ed.), *Anxiety disorders in children and adolescents: Research, assessment and intervention* içinde (ss. 187-211). Cambridge: Cambridge University Press.

75. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
76. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
77. Barlow, D. H. (1988). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic*. New York, NY, US: Guilford Press.
78. Bogels, S. M., & Brechman-Toussaint, M. L. (2006) Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. *Clinical Psychology Review*, 26, 834-856.
79. Bandura, A. (2007). Self-efficacy in health functioning. S. Ayers, et al. (Ed.). *Cambridge handbook of psychology, health & medicine* içinde, (ss 191-193). New York: Cambridge University Press.
80. Albano, A. M., & Kendall, P. C. (2002) Cognitive behavioural therapy for children and adolescents with anxiety disorders: Clinical research advances. *International Review of Psychiatry*, 14, 129-134.
81. Lang, P. J. (1968). Fear reduction and fear behavior: Problems in treating a construct. J. U. H. Shilen (Ed.), *Research in psychotherapy* içinde (Vol. 3, ss. 90- 102). Washington: American Psychological Association.
82. Kendall, P. C., Aschenbrand, S. G., & Hudson, J. L. (2003). Child-focused treatment of anxiety. A. E. Kazdin & J. R. Weisz (Ed.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* içinde (ss. 81-100). New York, NY, US: The Guilford Press.
83. Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
84. La Greca, A. M., Kraslow Dandes, S., Wick, P., Shaw, K., & Stone, W. L. (1988). Development of the Social Anxiety Scale for Children: Reliability and concurrent validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, 84-91.
85. Spielberger, C. D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary Professional Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press
86. Spence, S. H. (1998). A measure of anxiety symptoms among children. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 545-566.
87. Beardslee, W., Lester, P., Klosinski, L., Saltzman, W., Woodward, K., Nash, W., & Leskin, G. 2011. Family-centered prevention intervention for military families: Implications for implementation science. *Prevention Science*, 12, 339-348.
88. Spence, S. H. (2001). Prevention strategies. Vasey M. W., Dadds, M. R. (Ed). *The developmental psychopathology of anxiety* içinde New York: Oxford University Press
89. Barrett, P. M., & Turner, C. M. (2004). Prevention of childhood anxiety and depression. P.M. Barrett & T. H. Ollendick (Ed), *Interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* içinde (ss. 429-474). New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.
90. Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002) The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39, 305-316.
91. Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
92. Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in the-

- ory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
93. Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 844-854.
94. Felner, R. D., & Adan, A. M. (1988). The School Transitional Environment Project: An Ecological Intervention and Evaluation. R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Ed.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* içinde (ss. 111-122). Washington, DC, US: American Psychological Association.

Not: Bu bölümde kullanılan fotoğrafların bir kısmı freepik.com'dan alınmıştır. Web sitesinde telifsiz oldukları bilgisi mevcuttur.

BÖLÜM III

DEPRESİF ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Önder BALTACI

Depresyon; 'kendi olma yorgunluğu'

İngiliz Sosyolog

Depresyon

Depresyon kelimesi birçok farklı şekilde kullanılır. İnsanlar yaşam durumları veya olaylar nedeniyle kendilerini üzülmüş, üzgün veya kederli hissedebilirler. Ancak, bazı günler yaşanabilen hüzünlü veya üzüntülü olmak, klinik depresyon değildir. Hüzünlü insanlar geçici bir moral bozukluğu yaşayabilir, ancak genellikle yardım almadan başa çıkmayı ve iyileşmeyi başarırlar.

Depresyon eski çağlardan beri bilinen bir hastalıktır. Günümüzde depresyon denildiğinde çoğu insanın söyleyecek bir şeyleri vardır. İnsanlar depresyonun çöküntü anlamına geldiği ya da mutsuz, üzgün ve hüzünlü olma ile ilgili olduğunu bilmektedirler. Ancak bu durumun normal dışı ve tedavi edilebilir bir durum olduğu konusunda bilgileri yeterli değildir. Çoğu kez bazı depresyon belirtileri hayatın bir parçası ya da kişilik özelliği olarak kabul edilir ve başa çıkma yolları aranmaz. Oysa depresyon görülme sıklığı açısından değerlendirildiğinde en yaygın rahatsızlıklardan biridir ve bireyin tüm yaşam alanlarını etkilemektedir ^[1].

Depresyon teriminin günümüzde çok çeşitli anlamları vardır. Bunlardan en sık kullanılan üç anlamı şunlardır: ^[2].



Normal bir duygulanım olarak depresyon: depresyon her insanda rastlanabilecek normal bir duygu halini anlatır. Günlük dildeki karşılığıyla depresyon, insanın kendisi için önem taşıyan bir şeyi yitirdiği zaman yaşadığı hüznürdür.



Ruhsal bir belirti olarak depresyon: Uzmanlarca depresyon günlük yaşamın üzgün geçtiği, hüznür ve mutsuzluğun egemen olduğu normal dışı bir duygudurumu anlatmak için kullanılır. Depresyon bu anlamıyla bir belirtidir ve birçok rahatsızlığa eşlik edebilir.



Psikiyatrik bir hastalık olarak depresyon: Daha önceleri melankoli de denenen, belirli bir grup belirti kalıbıyla giden ve bazen döngüsel bir nitelik gösteren ruhsal bir rahatsızlıktır.

Çocukluk ve özellikle ergenlik dönemi ruhsal bakımdan zor olduğu yolunda yaygın bir görüş olmakla beraber bu dönemlerin sanıldığı gibi aksine, bütün çocuklar için zor bir dönem olmayıp küçük bir grup için sarsıntı verici olduğu, çoğunluğu oluşturan gençlerin bu yılları kaygı verici olmayan büyüme ve gelişme krizleri ile atlattığı düşünülmektedir. Büyüme ve cinsel gelişimin getirdiği farklılıklara alışma ve yeni duruma uygun davranışlar ve tutumları öğrenme sırasında ortaya çıkan gerginlikler, çocuk yaştaki bireyleri ruhsal bakımdan hassas yapmaktadır^[3]. Bu kısımda belirli psikotik hastalıklar dışında kalan depresyon, depresyon çeşitleri ile çocuk ve ergenin yaşadığı depresyon ile ilgili konular ele alınacaktır.

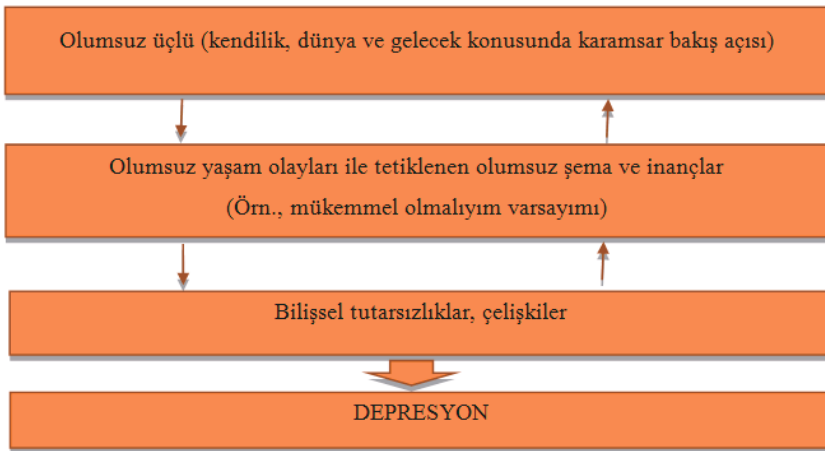
Freud, ünlü “yas ve melankoli” makalesinde depresyon için potansiyelin erken çocukluk döneminde oluştuğunu yazmıştır. Oral dönemde çocuğun ihtiyaçlarının ya aşırı ya da çok az karşılayabildiğini ve bunun da bireyin bu dönemde kalmasına ve bu döneme ait içgüdüsel doyumlara bağımlı olmasına neden olabildiğini ileri sürdü. Psikoseksüel olgunlaşmada böyle bir duraklamayla, oral dönemdeki bu saplanmaya bağımlı olarak birey, benlik saygısının sürmesi için başka insanlara ağır bağımlı olma eğilimi geliştirebilir. Çocukluktan yetişkinliğe uzanan yolda depresif yaşantıların ortaya çıkmasını kayıp analizi ile açıklamaktadır. Sevilen kişinin kaybından sonra yastaki kişinin ilk önce kayıp kişiyi içselleştirdiği, kaybı bozma, geri getirme çabasıyla onunla özdeşim kurduğunu varsaymıştır. Sevdiğimiz kişilere bilinçdışı olarak olumsuz duygular da beslediğimiz için yas tutan kişi kendi kızgınlık ve nefretinin nesnesi haline gelir. Ayrıca yaşlı kişi terkedilmekten dolayı kızar ve ölen kişiye karşı işlediği gerçek ya da hayali suçlardan ötürü suçluluk duyar e kayıp kişiye olan kızgınlık içe çevrilir^[4].

^{5]} Bu kısımda yas ve yasa verilen tepki üzerinden bireyin yaşamındaki nesneleş-tirdiği birçok şeye de aynı tutumu sergileyebileceği düşünülmektedir. Bu kuram-sallaştırma ‘depresyon kendine döndürölmüş kızgınlıktır’ tarzındaki yaygın psi-

kodinamik görüşün temelini oluşturmaktadır. Önceleri Freudyen teorisyenler, çocuk ve ergenlerde süper egonun hala şekillenmekte olduğu gerekçesiyle, bu yaş gruplarında depresyon görülmesinin mümkün olmadığını belirtirken daha sonraki psikodinamik modeller, gençler açısından depresyonu kayıp ve çocukluk çaresizliği ile, ilk sevgi nesnesiyle arasındaki duygusal bağın bozulmasına dayanarak açıklar. Depresif bireylerde gerçek ya da gerçekdışı kayıp duygusunun eşliğinde ‘sevdiğimi yitirdim, artık sevilmiyorum, ben artık kötüyüm’ duygusu ve buna bağlı benlik saygısı azalan çocuk veya ergen duyguları yerine dışsal etkenlere güvenir ve dışsal kaynaklarında kaybolması sonucunda depresyona girer [6][7].

Biliş düzeyleri ve düşünce süreçlerinin depresyonda neden faktör olduğunu ileri süren kuramlardan biri Beck’inkidir. Temel tezi, depresyondaki insanın düşüncesinin olumsuz yorumlara yanlı olduğu için öyle hissettiğidir. Beck tarafından depresyonun altında yattığına inanılan üç düzey bilişsel faaliyet Şekil 1’de gösterilmektedir [4].

Beck’e göre depresyondaki kişiler çocukluk ya da gençlik döneminde ana baba kaybı, birbirini izleyen çeşitli trajediler, akran reddi, öğretmen eleştirisi sonucunda olumsuz şemalar geliştirirler. Depresyondaki kişinin edindiği olumsuz şemalar ya da inançlar, bu şemaların öğrenildiği durumlara benzeyen yeni olaylarla karşılaştıklarında harekete geçerler. Ayrıca, depresyondakilerin olumsuz şemaları, kişinin gerçeği çarpıtmasına neden olan bazı bilişsel yanlılıkları uyarır ve onlar tarafından beslenir. Böylece yetersizlik şeması depresyondaki kişilerin yaptıkları her işte başarısızlık beklentisinde olmalarını sağlar; kendini suçlama itham etme şeması, bütün ters giden işlerde kendilerine sorumluluk yükler; kendini olumsuz değerlendirme şeması kendi değersizliklerini vurgular [4][7]. Bilişsel yanlılık ve çarpıtmalarla birlikte olumsuz şemalar, Beck’in olumsuz üçlü; kendini, dünyayı ve geleceği olumsuz algılamadır [4].



Kaynakça

1. M. Öztürk, Anne, baba ve eğitimciler için çocuk psikiyatrisi, İstanbul: Uçurtma Yayınları, 2007.
 2. H. Türkçapar, Depresyon, Ankara: HYB Yayıncılık, 2013.
 3. A. Kulaksızoğlu, Ergenlik psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi, 2004.
 4. G. C. Davison ve J. M. Neale, Anormal psikoloji, Ankara: Türk Psikologlar Derneği, 2004.
 5. E. Geçtan, Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar, İstanbul: Metis Yayınları, 2003.
 6. V. L. Austin ve D. T. Sciarra, Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar, Ankara: Nobel , 2012.
 7. O. Öztürk ve A. Uluşahin, Ruh sağlığı bozuklukları I, Ankara: Nobel Tıp Kitapları, 2011.
 8. A. Durak ve R. Palabıyıkoglu, "Beck umutsuzluk ölçeği geçerlilik çalışması," *Kriz Dergisi*, cilt 2, pp. 311-319, 1994.
 9. T. Huberty, Anxiety and depression in children and adolescents: Assessment, intervention, and prevention, New York: Springer, 2012.
 10. S. Korkmaz, Üniversite öğrencilerinin depresyonun yordanması: sosyo-demografik değişkenler, olumsuz yaşam olayları, algılanan beklentiler, algılanan ilişkiler, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2006.
 11. M. Tamar ve B. Özbaran, "Çocuk ve ergenlerde depresyon," *Klinik Psikiyatri*, cilt 2, pp. 84-92, 2004.
 12. L. Steinberg, Ergenlik, Ankara: İmge Kitabevi, 2007.
 13. T. Achenbach, The child behaviour checklist for ages 6-18, Burlington: South Prospect, 2001.
 14. J. Desrochers ve G. Houck, Depression in children and adolescents: Guidelines for school practice, USA: National Association of School Psychologists, 2013.
 15. L. L. Baker ve L. Ashbourne , Treating child and adolescent depression a handbook for children's mental health practitioners, Ontario: Children's Mental Health Ontario, 2002.
 16. Ö. Köknel, Depresyon: Ruhsal çöküntü, İstanbul: Altın Kitaplar, 2005.
 17. N. Erol, C. Kılıç, M. Ulusoy, M. Keçeci ve Z. Şimşek, "Türkiye ruh sağlığı profili raporu," Sağlık Bakanlığı, Ankara, 1998.
 18. M. Eskin, K. Ertekin, H. Harlak ve Ç. Dereboy, "Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler," *Türk Psikiyatri Dergisi*, cilt 19, no. 4, pp. 382-389, 2008.
 19. National Collaborating Centre for Mental Health, Depression in children: identification and management of depression in children and young people in primary, community and secondary care, London: British Psychological Society and Royal College of Psychiatrists, 2005.
 20. Ş. Aras, G. Ünlü ve F. V. Taş , «Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikiliğine başvuran hastalarda belirtiler, tanılar ve tanıya yönelik incelemeler,» *Klinik Psikiyatri*, cilt 10, pp. 28-37, 2007.
 21. S. Tanrıöver, "Tıp fakültesi çocuk psikiyatrisi polikiliğine iki yıl içinde başvuran çocukların demografik özellikleri ve başvuru yakınmaları," cilt 3, pp. 69-72, 1996.
 22. National Collaborating Centre for Mental Health , Depression in children and young people, Leicester-UK: NICE Clinical Guidelines, No. 28, 2005.
 23. National Health and Medical Research Council (NHMRC), Clinical practice guidelines: Depression in adolescents and young adults, Melbourne: beyondblue: the national depression initiative, 2010.
 24. B. Aydın, Çocuk ve ergen psikolojisi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2010.
- Not: Bu bölümde kullanılan fotoğraflar pixabay.com'dan alınmıştır. Web sitesinde telifsiz oldukları bilgisi mevcuttur.*

BÖLÜM IV

BAĞIMLI VE BAĞIMLILIK RİSKİ OLAN ÇOCUK VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Önder BALTACI

Zararlı alışkanlıklardan en güzel korunma yolu: hiç başlamamaktır.

Yeşilay

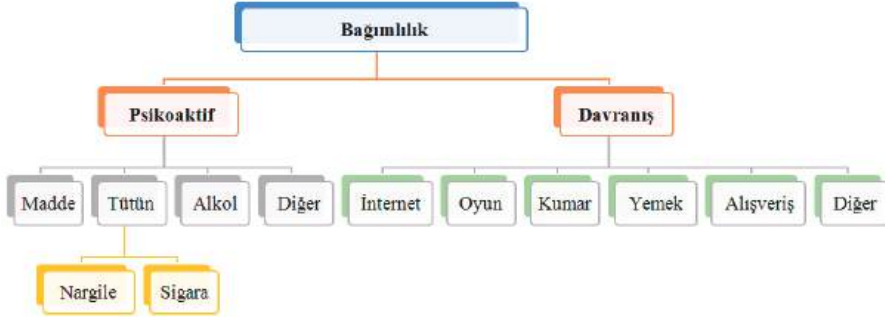
Bağımlılık

Bağımlılık dendiğinde akla ilk gelen kavram madde bağımlılığıdır. Bunun yanında bir çocuğun ya da yetişkinin bir diğer bireye olan bağlılığı da bu kavramla nitelendirilmektedir. Bağımlılık kronik olarak sürekli yapılması gereken, sürekli gerçekleşen bir durumu ifade etmek için de kullanılmaktadır. Türkçe kelime manası olarak ise, bir kimseye ya da nesneye tutku derecesine varan bağlılık olarak tanımlanmaktadır.



Bağımlılık kavramı gittikçe daha da karmaşık bir hal almaktadır. Daha önce-leri sadece madde bağımlılığı, tütün bağımlılığı, alkol bağımlılığı gibi kavramlar yerine kullanılmaktaydı. Yani vücuda alınan psikoaktif bir madde bulunmaktadır ve birey bu maddeye bağımlı olmaktadır. Artık bireyler bir davranışa, gerçekleştirdiği bir eyleme de bağımlı hale gelmektedir. Benzer bir şekilde vücuda aldığı psikoaktif madde gibi bu davranışı da önüne geçilmez bir istek ile tekrarlamak istemektedir. Burada bağımlılık ikiye ayrılmaktadır; (i) psikoaktif bağımlılıklar ve (ii) davranış bağımlılıkları. Psikoaktif bağımlılıklar; madde, alkol, tütün, eroin, uçucu maddeler, kokain, farklı uyarıcılar, kafein vb. şeklinde sıralana gelmektedir. Davranış bağımlılıkları ise; internet (teknoloji), kumar, oyun, yemek, alışve-

riş, seks vb. şeklindedir. Aşağıdaki sınıflamada temel de psikoaktif ve davranış bağımlılığının farklılığını temsil etmek için özet olarak verilmiştir. Bu bölüm de çocuk ve ergenlerin en fazla yaşadıkları madde, tütün ve internet bağımlılıklarına değinilecektir.



Şekil 1. Bağımlılık çeşitleri

Madde Bağımlılığı

Tarih öncesi zamandan beri insanoğlu acıyı dindirmek ve bilinç durumunu değiştirmek umuduyla çeşitli maddeler kullanmışlardır. Hemen hemen bütün toplumlar, merkezi sinir sistemini etkileyerek fiziksel ve zihinsel acıyı hafifleten ya da aşırı neşeye yol açan maddeler bulmuşlardır. Bu maddeler genellikle vücuda zararlı olmasına rağmen, ilk etkilerinin haz verici olması, madde kötüye kullanımı tablosunun gelişmesinde temel teşkil etmektedir ^[1].

Fiziksel bağımlılık, kullanılan maddeye karşı bir adaptasyon gelişmesine bağlı olarak maddenin varlığına karşı duyulan fizyolojik bir istektir. Ruhsal bağımlılık ise kişinin duygusal ya da kişilik yapısı gereği, gereksinimlerini tatmin etme/giderme amacı ile o maddeye düşkünlüğüdür ^[2]. Aşağıdaki şekilde görülen döngü birçok bağımlılıkta geçerli olan bilişsel yapıyı ifade etmektedir. Bu döngü kırılmadıkça bağımlılık artarak devam etmektedir.



Bağımlılık Tanısı Ölçüt Değerlendirmesi

- Tolerans gelişmesi (kullanılan madde miktarının aynı etkiyi sağlamak amacıyla giderek artırılması)
- Madde kesildiğinde ya da azaltıldığında yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması
- Madde kullanımını denetlemek ya da bırakmak için yapılan ama boşa çıkan çabalar
- Maddeyi sağlamak, kullanmak ya da bırakmak için büyük zaman harcama
- Madde kullanımı nedeni ile sosyal, mesleki ve kişisel etkinliklerin olumsuz etkilenmesi
- Maddenin daha uzun ve yüksek miktarlarda alınması
- Fiziksel ya da ruhsal sorunların ortaya çıkmasına ya da artmasına rağmen madde kullanımını sürdürmek

Şekil 2. Bağımlılık Döngüsü ^[2]

Kaynakça

1. G. C. Davison ve J. M. Neale, Anormal Psikoloji, Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 2004.
2. YEŞİLAY, “Bağımlılık nedir?,” [Çevrimiçi]. Available: yesilay.org.tr. [Erişildi: 20 Temmuz 2019].
3. Z. Arıkan, Bağımlılık tedavisinde karşılaşılan güçlükler ve bunlarla başa çıkma, Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayını, 2011.
4. K. Ögel, “Bağımlılık tedavisine bakış,” %1 içinde *Bağımlılıkta tıbbi ve psiko-sosyal tedavi*, İstanbul, Karakter Color, 2010.
5. M. Tosun, Alkol ve diğer maddelerle ilişkilerde bozukluklar, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayınları, 2000.
6. YENİDEN Sağlık ve Eğitim Derneği, “Madde kullanımını önleme,” [Çevrimiçi]. Available: yeniden.org.tr. [Erişildi: 20 Temmuz 2019].
7. E. Kıbrıslı ve N. Arslan, “Adolesajlarda madde kötüye kullanımının organik hastalıkları,” *Adolesanda psikososyal sorunlar*, İstanbul, Cinius Yayınları, 2016, pp. 85-94.
8. D. M. Siyez, Ergenlerde problem davranışlar, Ankara: Pegem Akademi, 2009.
9. F. Gökgöz Durmaz, “Adolesanlarda sigara, alkol ve madde bağımlılığı,” *Adolesanda psikososyal sorunlar*, İstanbul, Cinius Yayıncılık, 2016, pp. 335-343.
10. Sağlık Bakanlığı, “Küresel gençlik tütün araştırması KGTA-2017,” Sağlık Bakanlığı, Ankara, 2017.
11. A. Yılmaz, “Adolesanda sigara bırakırma çalışmaları,” *Adolesanda psikososyal sorunlar*, İstanbul, Cinius Yayıncılık, 2016, pp. 101-109.
12. Ö. Baltacı, İnternet bağımlılığını yordayan psikososyal faktörler, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi, 2017.
13. We Are Social 2019 World, “Digital 2019 in Turkey,” 2019. [Çevrimiçi]. Available: <https://dijilopedi.com/2019-internet-kullanimi-ve-sosyal-medya-istatistikleri/>. [Erişildi: 20 Temmuz 2019].
14. K. Young, “Clinical assessment of internet-addicted clients.,” *Internet addiction: A handbook and guide to evaluation and treatment*, New York, John Wiley & Sons., 2011.
15. Ö. Baltacı, «Risk taşıyan duygusal ve davranışsal sorunlar,» *Çocuk ve ergenlerde gelişimsel ve davranışsal bozukluklar*, Ankara, Vize Akademik, 2018, pp. 165-190.
16. I. Tarı Cömert ve S. M. Kayıran, “Çocuk ve ergenlerde internet kullanımı,” cilt 10, no. 4, 166-170, 2010.
17. Yeşilay, Türkiye bağımlılıkla mücadele programı - yetişkin kitabı, İstanbul: Kültür Sanat Basımevi , 2017.
18. O. Kuzu ve S. Sivacı, “Dijital oyun bağımlılığı ile teknoloji okuryazarlığı arasındaki ilişki,” *1st International Multi-disciplinary Digital Addiction Congress*, Denizli, 2018.

Not: Bu bölümde kullanılan fotoğraflar pixabay.com'dan alınmıştır. Web sitesinde telifsiz oldukları bilgisi mevcuttur.

BÖLÜM V

İÇE KAPANIK VE SALDIRGAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Ayşe Sibel BİÇER

İÇE KAPANIK ÇOCUKLAR

“Pınar arkadaşları tarafından genellikle çekingen, sessiz, düşünceli ve pasif olarak tarif edilen 14 yaşında bir kız çocuğudur.”

“Murat 6/A sınıfına yeni katılan erkek bir öğrencidir. Öğretmenleri onu sosyal olarak geri çekilmiş ve utangaç birisi olarak tarif etmektedirler. Murat sınıf içi etkinliklere katılmamakta, teneffüslerde arkadaşlarıyla bahçeye çıkmak yerine sınıfta tek başına kalmayı tercih etmektedir.”

“Sena genellikle yeni tanıştığı insanların arasında ya da yeni durumlarda annesinin yanından ayrılmak istemeyen 4 yaşında bir kız çocuğudur.”

“Tuna bir futbol takımında oynayan 13 yaşında bir erkek çocuğudur. Takım arkadaşlarına göre konuşmayı fazla tercih etmemekte, konuştuğunda ise kısık sesle konuşmaktadır. Antrenörü ya da diğer yetişkinlerle konuşurken gözlerini kaçırmakta, yüzü kızarmaktadır. Diğer takım arkadaşlarından kendini soyutlamakla birlikte grup içinde sessiz kalmayı tercih eden Tuna, daha çok kendisi gibi sessiz başka bir arkadaşı ile iletişim kurmaktadır.”

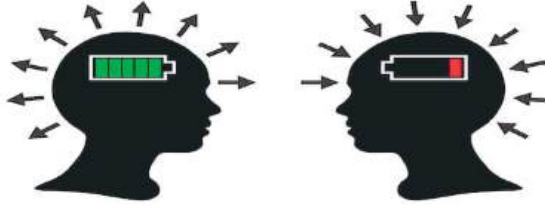
*Vaka örneklerinde geçen isimler gerçek değildir.

Ebeveynlerin çocukları ile ilgili başlıca beklentilerinden birisi başkalarıyla birlikte olmaktan keyif almaları yönündedir. Genel olarak ebeveynler, çocuklarının sınıf arkadaşları tarafından sevilmesini, akrabalarıyla konuşmasını, başkalarına saygılı, yetişkin isteklerine uygun, arkadaşlarıyla istekli ve arkadaş olmalarını, oyunlara ve doğum günü partilerine veya diğerlerine katılma konusunda hevesli olmalarını ummaktadırlar. Bu bakımdan ebeveynler zamanlarının

çoğunu, çocukları ile konuşarak, başkalarıyla oynamaya teşvik ederek, çeşitli etkinliklere katılarak ve arkadaşlarıyla ilgili sorular sorarak geçirmektedirler. Çocukların çoğu için sosyal deneyimler, etkileşimli beceriler geliştiren ve bireyselleşmeyi ve bağımsızlığı kolaylaştıran olumlu, hoş deneyimlerdir. Bununla birlikte, diğer çocuklar için sosyal deneyimler sıkıntılı, üzücü ve hatta acı verici olabilir. Gerçekten de bazı çocuklar, okula gitme, tanıdık olmayan insanlarla konuşma gibi temel etkinlikler içinde yer alan sosyal etkileşimler konusunda mücadele vermektedirler (1). Kitabın bu bölümünde, içe kapanıklığın farklı özellikleri ele alınarak içe kapanık çocukların yaşam kalitelerinin artırılmasına yönelik öneriler sunulacaktır.

İçe Dönüklük

İçe dönüklük ilk olarak, Jung tarafından bir kişilik özelliğini belirtmek üzere kullanılmıştır (2). Jung, her bireyin içe dönüklük ve dışa dönüklük mekanizması arasında yer aldığını ve iki tutumdan birinin bireyin kişiliğinde daha baskın olduğunu belirtmiştir (2). İçe dönüklük, mesafe koyma, engelleme ve iç deneyime odaklanıp başkalarından uzak durma ile karakterize edilirken; dışa dönüklük, sosyal temas, dikkat ve arkadaşlık geliştirmeye duyulan coşku ile temsil edilen bir tutumdur.



İçe dönüklük-dışa dönüklük kavramı, bu boyutun ikinci bir süper ayırıcı özellik olarak nevroitiklik-dengelik ile kesiştiğini öne süren Eysenck tarafından büyük ölçüde genişletilmiştir (3). Eysenck'in kuramında benzer olarak içe dönüklük genelde sessiz ve içine kapanık olma ile karakterize edilirken, nevroitiklik boyutu ile birlikte katılıktan, kaygılı depresif, yoğun sosyal geri çekilmeye kadar değişebilen, dengeli boyut ile birleştiğinde ise metanetliden, düşünceli ve ılımlıya kadar değişebilen kişilik özellikleri ortaya çıkmaktadır.

Utangaçlık

Sosyal durumlarda insanlar farklı düzeylerde gerginlik deneyimlerler (Şekil 1). Bazı insanlar yeni biriyle tanıştıklarında veya diğerlerinden önce konuştuklarında korkusuz ve oldukça rahat görünürken pek çok kişi ilk kez birisiyle tanıştığında, bir iş görüşmesine ya da randevuya gittiğinde biraz gergin ve endişeli hisseder. Bu normal bir durum sayılır ve bu gibi durumlarda kişiye ya da duruma alışıldığında ve güven arttığında gerginlik veya endişe hafifler. Diğer insanlar ise sosyal rahatsızlık spektrumunda biraz daha utangaçtırlar (4) (Şekil 1).

Kaynakça

1. Kearney, C. A. (2005). Definition and history of social phobia and related concepts in youth. *Social anxiety and social phobia in youth Characteristics, assessment, and psychological treatment* içinde. Springer, Boston, MA.
2. Jung, C. G. (1923). *Psychological types: Or; the psychology of individuation* (H. G. Baynes, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1921).
3. Eysenck, S. B. G., & Eysenck, H. J. (1963). On the dual nature of extraversion. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 46-55.
4. Kearney, C. A. (2010). *Silence is not golden: Strategies for helping the shy child. Strategies for helping the shy child*. New York: Oxford University Press.
5. Rubin, K. H., & Asendorpf, J. B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: Conceptual and definitional issues. K. H. Rubin & J. B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* içinde (ss. 3-17). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
6. Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
7. Cattell, R. B. (1973). *Personality and mood by questionnaire*. Oxford, England: Jossey-Bass.
8. Henderson, L., & Zimbardo, P. G. (2001). Shyness as a clinical condition: The Stanford model. In W. R. Crozier & L. E. Alden (Ed.), *International handbook of social anxiety: Concepts, research and interventions relating to the self and shyness* içinde (ss. 431-447). New York, NY, US: John Wiley & Sons Ltd.
9. American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, ss. 5-25. ISBN 978-0-89042-555-8.
10. Asendorpf, J. B. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology*, 26(5), 721-730.
11. Schmidt, L. A., & Fox, N. A. (1999). Conceptual, Biological, and Behavioral Distinctions among Different Categories of Shy Children. L. A. Schmidt, & J. Schulkin (Ed.), *Extreme Fear, Shyness, and Social Phobia: Origins, Biological Mechanisms, and Clinical Outcomes* içinde (ss. 47-66). New York: Oxford University Press.
12. Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240(4849), 167-171.
13. Rothbart, M. K., & Mauro, J. A. (1990). Temperament, behavioral inhibition, and shyness in childhood. H. Leitenberg (Ed.), *Handbook of social and evaluation anxiety* içinde (ss. 139-160). New York, NY, US: Plenum Press.
14. Rubin, K.H., Burgess, K., Kennedy, A.E., & Stewart. S. (2003). Social withdrawal and inhibition in childhood. E. Mash & R. Barkley (Ed.), *Child Psychopathology* içinde (ss. 372-406). (2. baskı). New York: Guilford.
15. Burgess, K., Rubin, K.H., Cheah, C., & Nelson, L. (2001). Socially withdrawn children: Parenting and parent-child relationships. R. Crozier & L. E. Alden (Ed.), *The self, shyness and social anxiety: A handbook of concepts, research, and interventions* içinde. New York: Wiley.
16. Rubin, K. H., Burgess, K. B., & Coplan, R. J. (2002). Social withdrawal and shyness. P. K. Smith & C. H. Hart (Ed.), *Blackwell handbooks of developmental psychology. Blackwell handbook of childhood social development* içinde (ss. 330-352). Malden: Blackwell Publishing.
17. Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2. baskı). New York, NY, US: Guilford Press.

18. Rubin, K. H., Burgess, K. B., Dwyer, K. M., & Hastings, P. D. (2003). Predicting preschoolers' externalizing behaviors from toddler temperament, conflict, and maternal negativity. *Developmental Psychology*, 39(1), 164-176.
19. Goldberg, S. (1997). Attachment and childhood behavior problems in normal, at-risk and clinical samples. L. Atkinson & K. J. Zucker (Ed.), *Attachment and psychopathology* içinde (ss. 171-195). New York, NY, US: Guilford Press.
20. Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 147-166.
21. Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. (2009). Social withdrawal in childhood. *Annual Review of Psychology*, 60, 141-171.
22. Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
23. Triandis, H. C., McCusker, C., & Hui, C. H. (1990). Multimethod probes of individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1006-1020.
24. Hofstede, G. (1980 & 2001). *Culture's consequences: International differences in work related values*. Newbury Park: Sage Publications
25. Oyserman, D., Coon, H., & Kimmelmeyer, M. (2002), Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses, *Psychological Bulletin*, 128(1), 3-72.
26. Sargut, S. (2001). *Kültürlerarası farklılaşma ve yönetim*. Ankara: Verso Yayınları.
27. Schreier, S., & Heinrichs, N., Alden, L., Rapee, R.M., Hofmann, S.G., Chen, J., Bogels, S. (2010). Social anxiety and social norms in individualistic and collectivistic countries *Depression and Anxiety*, 27, 1128-1134
28. Ho, L.Y., & Lau Do, A. S. (2011). Self-report measures of social anxiety reflect cultural bias or real difficulties for Asian American college students? *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17, 52-58.
29. Coplan, R. J., Prakash, K., O'Neil, K., & Armer, M. (2004). Do you "want" to play? Distinguishing between conflicted shyness and social disinterest in early childhood. *Developmental Psychology*, 40(2), 244-258.
30. Rimm-Kaufman, S. E., & Kagan, J. (2005). Infant predictors of kindergarten behavior: The contribution of inhibited and uninhibited temperament types. *Behavioral Disorders*, 30(4), 331-347.
31. Arbeau, K. A. and Coplan, R. J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53, 291-318.
32. Cain, S. (2012). *Quiet: The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York, NY, US: Crown Publishers/Random House.
33. Coplan, R. J., Hughes, K., Bosacki, S., & Rose-Krasnor, L. (2011). Is silence golden? Elementary school teachers' strategies and beliefs regarding hypothetical shy/quiet and exuberant/talkative children. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 939-951.
34. Korem, A. (2018). Supporting shy students in the classroom: A review. *European Psychologist*. Advance online publication.
35. Laney, M. O. (2005). *The hidden gifts of the introverted child: Helping your child thrive in an extroverted world*. New York, NY: Workman Publishing
36. Rubin, K., Coplan, R., Bowker, J., & Menzer, M. (2010). Social withdrawal and shyness. P. Smith, & C. Hard (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development içinde*. New York: Wiley

37. Arkowitz, H. (1981), Assessment of social skills. M. Hersen & A. S. Bellack (Ed.), *Behavioral assessment: A practical handbook* içinde (ss. 296-327). New York: Pergamon.
38. Moeller, T. G. (2001). *Youth aggression and violence: A psychological approach*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
39. Crick, N. R., Grotpeter, J. K., & Bigbee, M. A. (2002). Relationally and physically aggressive children's intent attributions and feelings of distress for relational and instrumental peer provocations. *Child Development, 73*, 1134-1142.
40. Shechtman, Z. (2009). *The Springer series on human exceptionality. Treating child and adolescent aggression through bibliotherapy*. New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
41. Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
42. Olweus, D. (1993). *Understanding children's worlds. Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
43. Lagerspetz K.M.J., Björkqvist K., & Feltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12- year-old children. *Aggressive Behavior, 14*, 403-414.
44. Cole, J. C. M., Cornell, D. G., & Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling, 9*, 305-313.
45. Rigby, K. (2001). Ten steps to stop bullying. *EQ Australia, 1*, 42-44.
46. Belsey, B. (2004). *Cyber-bully: An emerging threat to the "always on" generation*. <http://www.bullying.org.html> adlı web sitesinden erişildi.
47. Kowalski R. M., Limber, S. E., Agatston, P. W. (2007) *Cyber bullying: Bullying in the digital age*. Malden, MA: Wiley/Blackwell.
48. Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Media violence and the American public: Scientific facts versus media misinformation. *American Psychologist, 56*, 477-489.
49. Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (Ed), *The development and treatment of childhood aggression* içinde. London: LEA.
50. Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-Hall.
51. Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 37-51.
52. Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development, 57*(3), 700-711.
53. Schwartz, D., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A., vd. (1998). Social-cognitive and behavioral correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 26*, 431-440
54. Connor, D. F., Steingard, R. J., Cunningham, J. A., Anderson, J. J., & Melloni, R. H., Jr. (2004). Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry, 74*(2), 129-136.
55. Anderson, C. A., Gentile, D. A., & Buckley, K. E. (2007). *Violent video game effects on children and adolescents: Theory, research, and public policy*. New York, NY: Oxford University Press.
56. Anderson, C. A., Gentle, D. A., & Dill, K. E. (2012). Prosocial, antisocial, and other effects of recreational video games. In D.

- G. Singer & J. L. Singer (Ed.), *Handbook of children and the media* (ss. 249-272). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
57. Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment*. New York, NY, US: Guilford Press.
58. Kagan, J. (1982). *Psychological research on the human infant: An evaluative summary*. New York, NY: W. T. Grant Foundation
59. Kirsh, S. J. (2006). *Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
60. Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. Oxford, England: Brunner/Mazel.
61. Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology*, 16(6), 644-660.
62. Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., ... Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50.
63. Kingston, L., & Prior, M. (1995). The Development of Patterns of Stable, Transient, and School-Age Onset Aggressive Behavior in Young Children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34, 348-358.
64. Lochman, J. E., FitzGerald, D. P., & Whidby, J. M. (1999). Anger management with aggressive children. C. Schaefer (Ed.), *Short-term psychotherapy groups for children* içinde (ss. 301-349). Northvale, NJ: Jason Aronson.
65. Potter-Efron, R. T. (2005). *The Haworth handbook series in psychotherapy. Handbook of anger management: Individual, couple, family, and group approaches*. Binghamton, NY, US: Haworth Clinical Practice Press.
66. Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The meditational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education*, 38(2), 111-123.
67. Tur-Kaspa, H. (2004). Social information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 3-11.
68. Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse in school: Intervention and prevention. G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin, & C. Wilson (Ed.), *Psychology, law, and criminal justice: International developments in research and practice* içinde (ss. 248-263). Oxford, England: Walter De Gruyter.
69. Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103.
70. Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143-169.
71. Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss, Vol. 1, Attachment*. New York: Basic Books.
72. Ainsworth, M. D. S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
73. Cassidy, J., & Berlin, L. J (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65,971-991.
74. Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. J. Cassidy & P. R. Shaver (Ed.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical*

- applications* içinde (ss. 265-286). New York, NY, US: The Guilford Press.
75. Shechtman, Z., & Dvir, V. (2006). Attachment style as a predictor of behavior in group counseling with preadolescents. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 10, 29-42
 76. Patterson, G. R. (1982). *Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia.
 77. Dodge, K. A. (2002). Mediation, moderation, and mechanisms in how parenting affects children's aggressive behavior. J. G. Borkowski, S. L. Ramey, & M. Bristol-Power (Ed.), *Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social development* içinde (ss. 215-229). Mahwah, NJ: Erlbaum
 78. MacBrayer, E. K., Milich, R., & Hundley, M. (2003). Attributional biases in aggressive children and their mothers. *Journal of Abnormal Psychology*, 112, 698-708
 79. Healy, S. J., Murray, L., Cooper, P. J., Hughes, C., & Halligan, S. L. (2015). A longitudinal investigation of maternal influences on the development of child hostile attributions and aggression. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44, 80-92.
 80. Dodge, K. A., & Tomlin, A. M. (1987). Utilization of self-schemas as a mechanism of interperational bias in aggressive children. *Social Cognition*, 5(3), 280-300.
 81. Nelson D. A., & Coyne, S. M. (1999). Children's intent attributions and feelings of distress: associations with maternal and paternal parenting practices. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(2), 223-37
 82. Dishion, T. J., & Patterson, G. R. (1997). The timing and severity of antisocial behavior: Three hypotheses within an ecological framework. D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Ed.), *Handbook of antisocial behavior* içinde (ss. 205-217). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
 83. Anderson, C.A., & Huesmann, L.R. (2003) Human aggression: A social-cognitive view. Hogg, M.A. and Cooper, J. (Ed), *The Sage handbook of social psychology* içinde, Sage, Thousand Oaks, CA, 296-323.
 84. Zillmann, D. (1988). Mood management through communication choices. *American Behavioral Scientist*, 31(3), 327-340.
 85. Carnagey, N. L., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2007). The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 489-496.
 86. Anderson, C. A., Sakamoto, A., Gentile, D. A., Ihori, N., Shibuya, A., Yukawa, S., . . . Kobayashi, K. (2008). Longitudinal effects of violent video games on aggression in Japan and the United States. *Pediatrics*, 122, e1067-e1072.
 87. Kirsh, S. J. (2006). *Children, adolescents, and media violence: A critical look at the research*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
 88. Anderson, C. A., & Carnagey, N. L. (2004). Violent evil and the general aggression model. A. Miller (Ed.), *The social psychology of good and evil* içinde (ss. 168-192). New York, NY: Guilford Press.
 89. Anderson, C.A., Berkowitz, L., Donnerstein, E., Huesmann, L.R., Johnson, J.D., Linz, D., Malamuth, N.M., & Wartella, E. (2003). The influence of media violence on youth. *American Psychological Society*, 4(3), 81-110
 90. Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Media violence and the American public revisited. *American Psychologist*, 57(6-7), 448-450
 91. Feshbach, S. 1997. The psychology of aggression: Insights and issues. S. Feshbach, & J. Zagrodzka (Ed.), *Aggression: Biological, developmental, and social perspectives* içinde (ss. 213-235). New York: Plenum

92. Dodge, K. A., & Schwartz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. D. M. Stoff, J. Breiling, & J. D. Maser (Ed.), *Handbook of antisocial behavior* (ss. 171-180). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
93. Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2003). Effectiveness of the coping power program and of classroom intervention with aggressive children: Outcomes at a 1-year follow-up. *Behavior Therapy*, 34(4), 493-515.
94. Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 126, 3-25.
95. Ross, H. S., & Goldman, B. D. (1977). Infants' sociability toward strangers. *Child Development*, 48, 638-42.
96. Trembaly, R. E. (2011). Origins, development, and prevention of aggressive behavior. D.P. Keating (Ed.), *Nature and nurture in early child development* içinde (ss. 169-187). New York: Cambridge University Press
97. Committee for Children. (1995). *A family guide to Second Step*. Seattle, WA: Author.
98. (98) Committee for Children. (1992a). *Second Step: A violence prevention curriculum; Grades 1-3*. Seattle, WA: Author.
99. Committee for Children. (1992b). *Second Step: A violence prevention curriculum; Grades 4-5*. Seattle, WA: Author.
100. Committee for Children. (1997). *Second Step: A violence prevention curriculum; Middle school/junior high*. Seattle, WA: Author.
101. Committee for Children. (1991). *Second Step: A violence prevention curriculum; Preschool-kindergarten*. Seattle, WA: Author
102. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 8, 102-113.
- Not: Bu bölümde kullanılan fotoğrafların bir kısmı freepik.com'dan alınmıştır. Web sitesinde telifsiz oldukları bilgisi mevcuttur.

BÖLÜM VI

DAVRANIŞ SORUNLARI VE ALIŞKANLIK BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Prof. Dr. Firdevs SAVİ ÇAKAR

“Uyum ve davranış sorunları çocukların yardım çağrısıdır”

Anonim

DAVRANIŞ SORUNLARI VE ALIŞKANLIK BOZUKLUKLARI

Davranış Sorunları ve Alışkanlık Bozukluklarının Tanımı ve Kapsamı

Çocuklar gelişim sürecinde tüm alanlarda yeterlilik kazanırken aynı zamanda çevreden kaynaklanan ya da kişisel özellikleri ile ilişkili olarak birçok güçlükle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu güçlükler çocukların zihinsel, duygusal, sosyal, akademik ve diğer alanlarda sağlıklı gelişimini engelleyici olabilir ve uyum ve davranış sorunlarına yol açabilir. Çocukların karşılaştıkları bu uyum



ve davranış sorunlarının bir kısmı gelişimsel süreç içerisinde kazanılan yeterliliklerle çözümlenirken, bir kısmı ancak ebeveyn ve öğretmenlerin desteği ile çözümlenebilmektedir. Ancak bazı sorunlar daha karmaşıktır ve bir uzman yardımı gerektirecek düzeyde yoğunlaşabilir ya da daha ciddi boyutlara ulaşabilir. Bu yoğun ve ciddi sorunlar eğer çocukluk döneminde uygun şekilde çözümlen-

nemez ise çocuklar sağlıklı şekilde gelişim görevlerini kazanamaz, sonuç olarak çocuklar ergenlik dönemi ya da sonraki dönemlerde daha ciddi sorunlarla başa çıkmak zorunda kalabilirler (1).

Uyum ve davranış sorunlarının doğası gereği çocukların yaşadıkları güçlükleri ifade etme yolu olarak görülmesi ve bu sorunların çocuğun yardım isteme biçimi olarak kabul edilmesi çocuklar açısından oldukça olumlu bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım ile aslında bu sorunların çocuğun hayatında gelişimsel bir işlevinden söz edilmektedir. Yaşanan güçlüğü gerçekte çocukların gelişim ihtiyaçlarının karşılanmaması ve yaşamlarında bazı şeylerin yolunda olmadığını göstergesi olarak yorumlanması çocuğa doğru bir yaklaşım sergilenmesi açısından önemlidir (2).

İnsan davranışları organizmanın çevreyle kurduğu etkileşime dayalı ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda genetik ve çevre ilişkisi bireylerin sorunlara yatkınlığını ortaya çıkarabilir ya da bu sorunları pasif hale getirebilir. Burada çevre, özellikle stresli yaşam olaylarını içeren yaşantılar aracılığıyla, problemlerin ortaya çıkmasında etkili olabilir. Örneğin, genetik olarak saldırganlığa yatkın bir çocuk okuldaki ilk yıllarında saldırgan davranışlar sergileyebilir ve bu davranışları nedeniyle de zamanla yaşlıları tarafından dışlanabilir. Bu durum çocuğun daha fazla saldırgan davranmasına ve kendisi gibi saldırgan ve yıkıcı eğilimleri yüksek akranlara yönelmesine neden olabilir (3).

Dolayısıyla insan davranışlarını anlamaya çalışırken hem normal davranışlarını hem de uyumsuz duygu, düşünce ve tepkilerini genetik ve çevreyle ilişkisi açısından çok yönlü anlamaya çalışmak gerekir. Çocukların bu doğrultuda başa çıkma becerileri ve yeterliliklerinin gelişim sürecinde olması nedeniyle uyum ve davranış sorunlarına daha açık olduğu ve çevre ve yetişkinler tarafından incinebilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu unutulmamalıdır (2).

Uyum ve Davranış Sorunları Sınıflandırılması

Şekil 1. Çocuklarda uyum ve davranış sorunlarının sınıflandırılması

1-Davranış Bozuklukları

2-Duygusal Bozukluklar

3- Alışkanlık Bozuklukları

4-Ağır Ruhsal Bozukluklar

Kaynakça

1. Yörükoğlu, A. (2002). Çocuk Ruh Sağlığı. Özgür Yayınları. İstanbul.
2. Savi Çakar, F. (2018). İlkokul Döneminde Uyum ve Davranış Problemleri. Yaşam Dönemleri Ve Uyum Sorunları (Ed. F. Savi Çakar). 3. Basım. PEGEM Akademi Yayıncılık. Ankara.
3. Rutter M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse & Neglect*. 31(3), 205-209.
4. Bakırcıoğlu, R. (2000). Çocuk ve Ergende Ruh Sağlığı. Anı Yayınları, Ankara.
5. Ekşi, A. (1999). Ben Hasta Değilim. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
6. Kring, A. M., Johnson, S.L., Davidson, G. & Neale, J. (2015). Anormal Psikoloji (Çev. Şahin, M.).12. Bas. Nobel Yayın ve Dağıtım. Ankara.
7. Butcher, J. N., Mineka, S. & Hooley, J.M. (2013). Anormal Psikoloji: Temel Kavramlar. (Çev. Okhan Gündüz). Kaknüs Psikoloji.
8. Ercan, E.S. (2008). Davranım Bozukluğu. Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı. (Editörler: Çuhadaroğlu F., Coşkun A., İşeri, E., Miral, S., Motavalli, N., Pehlivanlı, B., Türkbay, T., Uslu, R. ve Ünal F.) Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları: 3. Ankara.
9. DSM-V TR. (2013). Psikiyatride hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı- (Çev. Ed. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
10. Kazdin, A.E. (2005). Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and anti-social behavior in children and adolescents. New York: Oxford University Press.
11. Austin, V.L. & Sciarra, D.T. (2013). Çocuk ve Ergenlerde Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar. (Çev. Ed.: Özekes M). 1. Basım. Nobel Yayın. Ankara.
12. Nigg, J.T. (2006). Temperament and developmental psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 47, 395-422.
13. Burke, J.D., Loeber, R. & Birmaher, B. (2002). Oppositional defiant disorder and conduct disorder: A review of the past 10 years, part II. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 41, 1275-1293.
14. Kaplan, H. & Sadock, B. (2004). Klinik Psikiyatri. (Çev. E. Abay). İstanbul: Nobel Kitabevi.
15. Kazdin, A. E. (1995). Child, parents and family dysfunction as predictors of outcome in cognitive-behavioral treatment of antisocial children. *Behaviour Research and Therapy*. 33(3), 271-281.
16. Mash, E.J. & Wolfe, D.A. (2005). *Abnormal child psychology* (3. Ed). Belmont, CA: Wadsworth.
17. Webster-Stratton, C., Reid, J.M. & Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in head start. *J Clin Child Adolesc Psychol*. 30, 283-302.
18. İkiz, F. E. & Savi Çakar, F. (2012). Behaviour Problems in Relation with Perceived Social Support. (In L. Barış, & Ö. Uzun, Eds.). *Psychology of Adolescence* (pp. 1-48). New York: Nova Science Publisher. Inc. USA.
19. Savi Çakar, F. (2013). Behaviour Problems and Social Support Which Children Perceived from the Different Sources. *International Education Research*. 1(2), 50-64.
20. Savi, F. (2008). 12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları İle Aile İşlevleri ve Ana Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

21. Savi Çakar, F. (2018). Uyum ve Davranış Problemlerinin Doğasını Anlamak. Yaşam Dönemleri Ve Uyum Sorunları (Ed. F. Savi Çakar). 3. Basım. PEGEM Akademi Yayıncılık. Ankara.
22. World Health Organization. (2014). <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en>
23. Cicchetti, D. & Barnett, D. (1991). Toward the development of a scientific nosology of child maltreatment. In: Grove W, Cicchetti D, editors. Thinking clearly about psychology: Vol. 2. Personality and psychopathology. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press; pp. 346-375.
24. Polat, O. (2001). Çocuk ve Şiddet. İstanbul: Der Yayınları. 245-249.
25. Taner, Y. ve Gökler, B. (2004). Çocuk istismarı ve ihmali: psikiyatrik yönleri. Hacettepe Tıp Dergisi. 35, 82-86.
26. Savi Çakar, F. & Savi, S. (2016). Child Abuse and Neglect: Can They Be Prevented? Proceedings of ISERD International Conference, Vienna, Austria, 26th-27th November.
27. Esteban, E.J. (2006). Parental Verbal Abuse: Culture-Specific Coping Behavior of College Students in the Philippines. Child Psychiatry and Human Development. 36(3), 243-259.
28. Savi, F. (1999). Ergenlerde duygusal istismar ile benlik algısı ve genel kaygı düzeyi arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
29. Carpenter L.L., Tyrka A.R., Ross N.S., Khoury L., Anderson, G.M. & Prince L.H. (2009). Effect of Childhood Emotional Abuse and Age on Cortisol Responsivity in Adulthood. Biol Psychiatry. 66, 69-75.
30. Freier, K. (2006). Child Abuse: Developmental and Psychological Impact. Çocuk İstismarı ve İhmaline Multidisipliner Yaklaşım Sempozyumu, 16-17 Mayıs. Ankara.
31. American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC: Author.
32. Feldman R, & Vengrober A. (2011). Posttraumatic stress disorder in infants and young children exposed to war-related trauma. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry;50: 645-58.
33. Dyregrov, A. (2000). Çocuklar, Kayıplar ve Yas: Yetişkinler İçin El Kitabı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
34. Sally, L., Kuhlenschmidt, L., Layne, E. (1999). Strategies for Dealing with Difficult Behavior. New Directions for Teaching and Learning. 77.
35. Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). Communication-based intervention for problem behavior: A user's guide for producing positive change. Baltimore: Brookes
36. Woods, D.W., & Miltenberger, R.G. (1995). Habit Reversal: A Review of Applications and Variations. Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 26: 123-131.
37. Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. Journal of behavior therapy and experimental psychiatry, 34(1), 45-63.
38. Sümer, N., ve Şendağ, M. A. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı/attachment to parents during middle childhood. Türk Psikoloji Dergisi, 24(63), 86-101.
39. Beck, J. (2001). Bilişsel Terapi: Temel İlkeler ve Ötesi. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
40. Altun, C., Martı-Akgün. & Güven, G. (2010). Parmak emme alışkanlığı ve tedavisi: Bir olgu sunumu Gülhane Tıp Dergisi, 52, 44-46.

41. Erdemir, İ., Baygın, Ö. & Yahyaoglu, G. (2015). Olgu sunumu: Dudak ve parmak emme alışkanlıklarının "Position Trainer" ile tedavisi.
42. Campbell, S.B. (1995). Behavior Problems in Preschool Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1),113-49.
43. Mete, M., Yetim, A., Gökçay, G. & Alyanak, B. (2016). Okul Öncesi Dönemde Tırnak Koparma Davranışına Yaklaşım: Olgu Sunumu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 79(1), 46-50.
44. Donat Bacioğlu, S. (2018). 0-6 Yaş Bebeklik ve Erken Çocukluk Dönemi Uyum ve Davranış Problemleri. *Yaşam Dönemleri ve Uyum Sorunları*. (Ed. F. Savi Çakar). 3. Basım. PEGEM Akademi Yayıncılık. Ankara.
45. Şıklar Z, Tanyer G, Dallar Y, Göktaş Y, Demir M. (1996). Çocukluk çağında pika ve demir eksikliği anemisi. *T Klin Pediatrı* 5: 151-4.
46. Ertekin, Y.H., Korkut, Y., Sönmez, C.I. & Ertekin, H. (2012). Farklı bir pika hastalığı olgusu, *Ankara Medical Journal*, 12(3), 158-159.
47. Cantürk, N., Özdeş, T. & Doğan, B. (2010). Pika: Bir olgu sunumu. *Adli Tıp Dergisi*. 24(3), 62-67.
48. Keser, V., Tükel, R., Karalı, N., Çalıküşu, C., Özpulat Olgun, T. (1999). Trikotilomanide Klinik Özellikler. *Klinik Psikiyatri*. 1:26-33.
49. Zaimoğlu, S. (2008). Dürtü Kontrol Bozuklukları. *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* (1. Baskı). (Çuhadaroğlu F, Coşkun A, Pehlivan Türk B, İşeri E, Türkbay T, Miral S, Uslu R, Mukaddes NM, Ünal F, (eds). Ankara: Hekimler Yayın Birliği Ofset.
50. Durukan, İ., Cöngöloğlu, M.A. & Türkbay, T. (2011). İki Trikotilomani olgusu ve fluoksetin ile tedavisi. *Anatolian Clinical Investigation*, 5(1),48-51.
51. Yorbık, Ö. & Mutlu, C. (2016). Çocukluk çağı mastürbasyonu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 23(1),59-66.
52. Yeşilay, T. & Akbaba-Altun, S. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıftaki öğrencilerinin mastürbasyon davranışıyla baş etme stratejileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(2), 593-604. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
53. Ünal F. (2000). Predisposing factors in childhood masturbation in Turkey, *European Journal of Pediatrics*, 159, 338-342.
54. Miller, G.E. & Zimprich, E. (2006). Stealing. In G.G. Bear, & K.M. Minke, (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, And Intervention* (Pp. 171-180). Bethesda, Md: National Association Of School Psychologists.
55. Alltucker, K.W., Bullis, M., Close, D. & Yovanoff, P. (2006). Different Pathways To Juvenile Delinquency: Characteristics Of Early And Late Starters In A Sample Of Previously Incarcerated Youth. *Journal Of Child And Family Studies*. 15(4), 479-492.
56. Zolten, M.A. & Long, N. (2006). Stealing (Portable Document Format Handout). Erişim Tarihi: 15.03.2017. <http://www.parenting-ed.org/handouts/stealing.pdf>
57. Yörükoğlu, A. (1998). Uyumsuz Çocuk, Yatağa İşeme ve Dışkı Kaçırma, Davranış Bozuklukları; (Çocuk Ruh Sağlığı, Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi Ve Ruhsal Sorunları). 22. Basım, Ankara: Özgür Yayınları. 327-333.
58. Öge, Ö., Koçak, İ. ve Gemalmaz, H. (2001). Enuresis: Point Prevalance And Associated Factors and among Turkish children. *Turk J Pediatr*. 43(1), 38-43.
59. Bodur, Ş. ve Soysal, A. Ş. (2005). Enürezis Nokturna: Yalnızca Bir Tuvalet Eğitimi Sorunu Mu? *Sted*. 14(7), 165-168.

60. Türkoğlu S, Bilgiç A, Uzun N (2015) Effectiveness of Atomoxetine in the Treatment of Children With Encopresis. *J Clin Psychopharmacol* 35:622-23.
61. Yücel, A., Yücel, N., Oral, E. (2015). The Role of Atomoxetine and Sympathetic Pathways in Encopresis with ADHD. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology* 25:93-4.
62. Mikkelsen EJ (2002) Modern Approaches to Enuresis and Encopresis. *Child and Adolescent Psychiatry: A Comprehensive Textbook* 3. baskı, M Lewis (Ed), Philadelphia, LippincottWilliams & Wilkins, s.700-710.

BÖLÜM VII

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Erkan KURNAZ

“31 Ocak 1979 tarihinde doğdum. Bir Çarşamba günüydü. Çarşamba olduğunu biliyorum, çünkü tarih aklımda mavi, çarşambalar da dokuz numara ya da tartışan insanların yüksek seslerin gibi her zaman mavidir.”

Daniel Tammett

“Eğer ki parmaklarımı şaklatıp otizmden kurtulabilecek olsam, bunu yapmazdım: çünkü o zaman kendim olmazdım. Otizm kişiliğimin bir parçasıdır.”

Temple Grandin

GİRİŞ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), son yıllarda nedenleri, farklı tedavi ve terapi uygulamaları, farkındalık çalışmaları, dünyayı anlama ve algılama biçimleri gibi farklı yönleriyle sosyal medyada, televizyonda ya da internette sıkça karşımıza çıkan karmaşık bir bozukluktur. OSB denince çoğumuzun aklına, sayısal yetenekleri güçlü olan, farklı ve ileri derecede sanatsal yetenekleri olan bireyler gelmektedir. Yada OSB olan bireylerin asla konuşamadıkları, kendi dünyalarında başkalarında soyutlanmış şekilde yaşadıkları düşünülmektedir. Bu bilgilerin bir kısmı doğru olmakla beraber tüm otizmliler için geçerli olmayabilir. OSB tanımı içerisinde geçen spektrum ifadesi oldukça geniş bir yelpazedeki semptom ve şiddeti ifade etmektedir. OSB olan bireylerin sınırlılıklar gösterdikleri alanlar bir spektrum içerisinde yer almakla beraber, kaçınılmaz olarak doğru olan şey, her bir bireyin benzersiz ve kendine özgü karakter özelliklerine sahip olduğudur.

Kitabımızın bu bölümünde, OSB'nin tanımı, olası nedenleri ve OSB olan bireylerin temel özellikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte OSB olan bireylere sahip ebeveynlere ve OSB olan bireylerle çalışacak profesyonellere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı

OSB, yaygınlık oranı olarak en yakın olduğu yetersizlik grubu olan zihin yetersizliği ile karşılaştırıldığında, 70 yıl kadar kısa bir geçmişe sahiptir. OSB'ye ilişkin olarak ilk tanımlamalar 1911 yılında İsviçreli bir psikiyatrist olan Eugene Bleuler tarafından ortaya atılmıştır. Bleuler şizofreninin etkilerini iki grupta incelemiştir. İkinci grupta yer alan belirtilerini adlandırırken için ilk defa Latince "autismus" İngilizce "autism" sözcüğünü Yunanca'daki "kendi kendine" anlamına gelen "otos" sözcüğünden türeterek "kendine dönme/yönelme/çekilme" gibi anlamında kullanmıştır. OSB olan bireyler için sıkça kullanılan "otistik" teriminin kullanımı ise Avusturyalı bir psikiyatrist olan Hans Asperger tarafından 1944 yılında "otistik psikopati" olarak tanımlanan terimden üretilmiştir[1]

1943 yılında ise Leo KANNER, "infantil otizm" adı verdiği bu bozukluğa sahip bireylerin akrabalarıyla ya da ailesiyle etkileşim kurmayı reddettiklerini, konuşamadıklarını ve anlamsız hareketler sergilediklerini belirtmiştir. Kanner ayrıca bu bozukluğa sahip bireylerin bir düzende ısrar ettiklerini ve takıntılı davranışlar sergilediklerini belirtmektedir[2].

OSB'nin karmaşık doğası ve hakkında halen cevaplanamayan bir çok sorunun bulunması, farklı alanlardan bir çok araştırmacıyı bu konuyu incelemeye yöneltmiştir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak OSB'nin farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlar arasında en fazla kabul göreni Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından yapılan tanımdır. Bu tanıma göre OSB, sosyal etkileşim ve iletişim sınırlılıkları, sınırlı/yinelenen davranış örüntülerinin erken çocukluktan itibaren görüldüğü ve sıklıkla yaşam boyu süren karmaşık bir nörogelişimsel bozukluktur. OSB belirtileri 36 ay ve daha öncesinde görülmeye başlamakta ve gerek bireylerin gerekse bireyin bakımından sorumlu olan kişilerin yaşamlarını büyük ölçüde etkilemektedir[3]

OSB'nin tanımını yaptıktan sonra, birtakım yanlış inanışlara ilişkin açıklamalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bunlar aşağıda sıralanmıştır:

1. *OSB bir ruh hastalığıdır.* OSB'nin belirtileri sıklıkla şizofreni ile karıştırılmaktadır. OSB'de görülen sınırlılıklar bazı ruh hastalıklarında görülebilmemesine karşın bir ruh hastalığı değildir.
2. *OSB olan bireylerin hepsinin özel yetenekleri vardır.* OSB olan bireylerin yalnızca yaklaşık %10'ünde özel yetenekler görülmektedir.

3. *OSB olan bireyler üstün zekalıdır.* OSB olan bireylerin yaklaşık %60'ında farklı düzeyde zihinsel yetersizlik görülmektedir. Yalnızca düşük bir kısmında üstün zeka özellikleri görülmektedir.
4. *OSB annelerin ilgisiz olması nedeniyle ortaya çıkar.* OSB'nin halen kesinleştirilmiş herhangi bir nedeni bulunmamaktadır. Araştırmalar, OSB'nin ebeveynlerin çocuk yetiştirme özellikleri veya sosyo-ekonomik özellikleriyle ilişkisi olmadığını göstermiştir.

OSB'nin görülme sıklığı günümüzde giderek artış göstermektedir. Hastalıkları Kontrol Etme ve Önleme Merkezi (Centers for Disease Control Prevention)'nin 2006 yılı verilerine göre OSB, her 150 çocuktan 1'inde görülürken, 2012 yılında her 88 çocuktan 1'inde, 2018 yılı verilerine göre ise, her 59 çocuktan 1'inde görülmektedir. OSB tüm ırk ve etnik gruplarda görülebilmektedir. Cinsiyetlere dağılımı incelendiğinde ise erkeklerde kızlardan daha fazla görüldüğü vurgulanmaktadır[4].

OSB olan Bireylerin Özellikleri

Sosyal etkileşim, dil ve iletişim sorunları, sınırlı/tekrarlayıcı davranışlar OSB'nin temel yetersizlik alanları içerisinde yer almaktadır[5]. Bununla beraber OSB olan bireylerde sıklıkla başkalarının duygularını anlamada sınırlılıklar, yalnız kalmayı tercih etme, duyuşal uyaranlara aşırı tepkiler gösterme, rutinlere aşırı bağımlılık gibi özellikler yer almaktadır.

1. İletişim Sorunları

OSB olan bireylerde iletişim becerilerindeki sınırlılıklar, herhangi bir iletişim girişiminde bulunmama, kendi özgü dil geliştirme, tekrarlayıcı konuşma (ekolali), ses tonu farklılıkları gibi çeşitli düzeylerde zorlukları içermektedir. İletişim sorunları sıklıkla zihinsel işlev düzeyi ya da zeka seviyesinden bağımsız olarak farklılaşmaktadır. Alıcı dil ve ifade edici dil becerileri olmak üzere iletişim becerileri iki biçimde görülmektedir. OSB olan bireyler söz konusu olduğunda alıcı ve ifade edici dil becerilerinde çeşitli düzeylerde sınırlılıklar görülebilmektedir. Alıcı dil becerileri kaynak tarafından, söz, bakış, jest veya yüz ifadesiyle verilmesi istenen mesajın alıcı tarafından anlaşılmasıdır. İfade edici dil becerileri ise karşı tarafa bir mesaj iletmek için söz, bakış, jest veya yüz ifadelerinin kullanılmasıdır. OSB olan bireylerin yaklaşık yarısı konuşmayı hiç öğrenememektedir. Konuşabilen OSB olan bireylerin önemli bir kısmında ise, a)bağlam dışı ve anlamsız konuşma, b)robotik ses tonu, c)önceden dinlediği konuşmaları ilgisi ortamlarda tekrar etme (vokal sterotipi), d) dilin işlevsel kullanımında (nesne ve hizmet isteme) zorluklar ve e)dil bilgisi kurallarına uygun konuşamama gibi iletişim sorunları gözlenebilmektedir. OSB olan bireylerde alıcı dil becerilerinde görülen sınırlılıklar, bireylere sunulan sosyal etkileşim fırsatlarının azlığı ya da yokluğundan kaynaklanabilmektedir. Alıcı dil becerilerinde görülen sınırlılıklar

Kaynakça

1. Cohen, D.J. and F.R. Volkmar, *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*. 1997: John Wiley & Sons Inc.
2. American Psychological Association, *Dictionary of Psychology*, in *Dictionary of Psychology*, G.R. VandenBos, Editor. 2015, American Psychological Association (APA) Washington.
3. Gamliel, I., N. Yirmiya, and M. Sigman, *The development of young siblings of children with autism from 4 to 54 months*. *J Autism Dev Disord*, 2007. 37(1): p. 171-83.
4. Elsabbagh, M., et al., *Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders*. *Autism Res*, 2012. 5(3): p. 160-79.
5. Sheinkopf, S.J., *Hot topics in autism: cognitive deficits, cognitive style, and joint attention dysfunction*. *Med Health R I*, 2005. 88(5): p. 152-3, 157-8.
6. Bryson, S.E., et al., *A prospective case series of high-risk infants who developed autism*. *J Autism Dev Disord*, 2007. 37(1): p. 12-24.
7. Chawarska, K., et al., *Autism spectrum disorder in the second year: stability and change in syndrome expression*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2007. 48(2): p. 128-38.
8. Wong, et al., *The Acquisition and Generalization of Joint Attention and Symbolic Play Skills in Young Children With Autism*. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 2007. 32(2): p. 101-109.
9. Landa, R., *Social language use in Asperger syndrome and high-functioning autism*, in *Asperger syndrome*, A. Klin, F.R. Volkmar, and S.S. Sparrow, Editors. 2000, Guilford Press: New York, NY, US. p. 125-155.
10. Matson, J.L., M.L. Matson, and T.T. Rivet, *Social-skills treatments for children with autism spectrum disorders: an overview*. *Behav Modif*, 2007. 31(5): p. 682-707.
11. Tager-Flusberg, H., R. Paul, and C. Lord, *Language and communication in autism*. *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 2005. 1: p. 335-364.
12. Baron-Cohen, S., J. Allen, and C. Gillberg, *Can autism be detected at 18 months?: The needle, the haystack, and the CHAT*. *The British Journal of Psychiatry*, 1992. 161(6): p. 839-843.
13. Cox, A., et al., *Autism spectrum disorders at 20 and 42 months of age: Stability of clinical and ADI-R diagnosis*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1999. 40(5): p. 719-732.
14. Schreibman, L., *The Science and Fiction of Autism*. 2007, USA: Harvard University Press.
15. Zwaigenbaum, L., et al., *Behavioral manifestations of autism in the first year of life*. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 2005. 23(2): p. 143-152.
16. Filipek, P.A., et al., *The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders*. *Journal of autism and developmental disorders*, 1999. 29(6): p. 439-484.
17. Volkmar, F., et al., *Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with autism spectrum disorder*. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2014. 53(2): p. 237-57.
18. American Psychiatric Association, *DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision*. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2000. 75: p. 78-85.
19. American Psychiatric Association, *DSM-V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 2013, Washington: American Psychiatric Association.
20. Bates, E., *The emergence of symbols: Cognition and communication in infancy*. 2014, New York: Academic Press.

21. Ladd, G.W. and G.S. Pettit, *Parenting and the development of children's peer relationships*. Handbook of Parenting Volume 5 Practical Issues in Parenting, 2002: p. 268.
22. Adamson, L.B. and R. Bakeman, *Mothers' communicative acts: Changes during infancy*. Infant Behavior and Development, 1984. 7(4): p. 467-478.
23. Stump, K.N., et al., *Theories of Social Competence from the Top-Down to the Bottom-Up: A Case for Considering Foundational Human Needs*, in *Social Behavior and Skills in Children*, J.L. Matson, Editor. 2009, Springer: New York.
24. Zwaigenbaum, L., et al., *Studying the emergence of autism spectrum disorders in high-risk infants: methodological and practical issues*. J Autism Dev Disord, 2007. 37(3): p. 466-80.
25. Demchak, M. and D.M. Browder, *An evaluation of the pyramid model of staff training in group homes for adults with severe handicaps*. Education and Training in Mental Retardation, 1990: p. 150-163.
26. Dotson, W.H., et al., *Group teaching of conversational skills to adolescents on the autism spectrum*. Research in Autism Spectrum Disorders, 2010. 4(2): p. 199-209.
27. Anagnostou, E. and J. Brian, eds. *Clinician's Manual on Autism Spectrum Disorder-ADIS*. 2015, Springer International Publishing Switzerland.
28. Hillis, A.E., ed. *The Handbook of Adult Language Disorders*. 2015, Psychology Press New York.
29. Johnston, S., et al., *The Use of Visual Supports in Teaching Young Children With Autism Spectrum Disorder to Initiate Interactions*. Augmentative and Alternative Communication, 2009. 19(2): p. 86-103.

BÖLÜM VIII

ÇOKLU YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

*Bu bölümü ağır zihin ve beden yetersizliği olan
çocukluğumun en güzel anısı, sevgili kuzenim, abam Seval'e ithaf ediyorum.*

Bora Görgün

Çoklu Yetersizliği Olan Çocuklar ve Eğitimleri

Bu kitapta zor çocuk kavramını yaşantısında zorlanan ve çevresindeki bireyleri zorlayan çocuk bakış açısıyla ele aldık. Bu nedenle ilk olarak çoklu yetersizlik kavramının ne olduğu, nasıl sınıflandırıldığı üzerinde durulmuştur. Çoklu yetersizliği olan bireyler en genel anlamda birden fazla yetersizliği olan bireyler olarak tanımlanabilir. Bireyin sahip olduğu yetersizlik türleri ve dereceleri bireyden bireye farklılık gösterebilmektedir. Alanyazında birden fazla yetersizliğe sahip olma durumunu açıklamak için çoklu yetersizlik, çoklu engellilik, ileri derecede yetersizlik, ağır ve çoklu yetersizlik gibi farklı tanımların kullanıldığı görülmektedir. Bu bölümde birden fazla yetersizliğe sahip olma durumunu açıklamak için “çoklu yetersizlik” birden fazla yetersizliği olan bireyleri anlatmak için “çoklu yetersizliği olan bireyler” kavramları tercih edilmiştir.

Çoklu Yetersizliğin Tanımı

Çoklu yetersizlik üzerine yapılan farklı tanımları birlikte inceleyelim. Çoklu yetersizlik; herhangi bir özel eğitim programına yerleştirilemeyen, daha yoğun bir eğitime gereksinim duyan, eş zamanlı (zihin-görme, zihin-ortopedik engel vb.) iki veya daha fazla engelin bir arada görüldüğü durumdur. Birçok kaynakta

çoklu yetersizlik; fiziksel, zihinsel veya duygusal problemlerin yoğunluğundan dolayı, topluma faydalı olmak, anlamlı bir katılım sağlamak ve kendi gereksinimlerini karşılamak için var olan potansiyellerinin tamamını kullanabilmeleri amacıyla yeterince bireyselleştirilmiş eğitime, sosyal ve psikolojik ve tıp hizmetlerine ihtiyaç duyma durumu olarak açıklanmaktadır^{15,31,46}. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde çoklu yetersizlik birden fazla yetersizliği olan birey olarak tanımlanmıştır. Bu yönetmelikte birden fazla yetersizliği olan birey; birden fazla alanda görülen yetersizlik nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak açıklanmaktadır. 2018 yılında güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde çoklu yetersizliğe sahip bireyler hakkında herhangi bir tanım bulunmamaktadır. Bu yönetmeliğin üçüncü bölümünde yer alan madde 13'te birden fazla yetersizliği olan bireylerin eğitimi başlığı altında çoklu yetersizliği olan bireylerin eğitimi için açıklamalar yer almaktadır. İlerleyen satırlarda bu yönetmelikte yer alan açıklamalara detaylı olarak yer verilecektir.

Çoklu yetersizliği olan bireyler aynı anda birden fazla yetersizliğe sahip oldukları için bu yetersizliklerden de daha fazla etkilenmektedirler. Çoklu yetersizliği olan bireyler bu nedenle daha yoğun destek hizmetlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ihtiyaçları nedeniyle de hafif ve orta derecede yetersizliği olan akranlarına kıyasla daha erken dönemde fark edilebilmektedirler.⁴⁶ Bu nedenle çoklu yetersizliği olan bireylerin gelişimsel özelliklerinin bilinmesi; tanılama süreçlerinin yerine getirilmesinde ve gerek duyulan destek hizmetlere ulaşmasında çok önemlidir.

Çoklu Yetersizlik Biçimleri

Türkiye'de çoklu yetersizliği olan bireylere ilişkin net ve güncel bir veri yoktur. Ulaşılabilen en son araştırma 2002 yılında Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığının gerçekleştirdiği Türkiye Özürlüler Araştırmasında çoklu yetersizliğe sahip bireyler hakkında verilere ulaşılmıştır. Bu araştırmaya göre Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin %11,75'i iki çeşit yetersizliğe, %2,52'si üç çeşit yetersizliğe, %0,61'i dört çeşit yetersizliğe, %0,21'i beş çeşit yetersizliğe sahiptir. Bu verilerden yola çıkılarak bireyde yetersizlik türünün sayısı arttıkça görülme sıklığının azaldığı söylenebilir. Türkiye'de görülme sıklığı üzerine net bir veri olmamasına karşın yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalarda okul çağındaki çocukların %2 ile %5 arasının çoklu yetersizliğe sahip olduğu belirtilmektedir.^{7,27,49}İlerleyen satırlarda çoklu yetersizliğin farklı biçimleri olan zihin ve işitme yetersizliği, zihin ve görme yetersizliği, zihin ve bedensel yetersizlik, görme ve bedensel yetersizlik, görme ve işitme yetersizliği hakkında bilgi verilmiştir.

Zihin ve İşitme Yetersizliği

İşitme yetersizliği doğuştan olabileceği gibi sonradan çeşitli nedenlerle de ortaya çıkabilir. Konuşabilmek için önce duymak gereklidir. Bu nedenle bir bebek için öncelikle yapılması gerekenlerden birisi de işitme testidir. İşitme engeliyle beraber zihin yetersizliği, down sendromu, otizm gibi durumların birlikte görüldüğü bireyler bu grupta yer almaktadır. Bu gruptaki bireylerde dil gelişimi, psikososyal gelişim, çevreye uyum ve insanlarla iletişim gibi konularda ciddi yetersizlikler görülebilir.

Zihin ve Görme Yetersizliği

Zihin ve görme yetersizliğinin bir arada olduğu durumlarda bireyin üstesinden gelmesi gereken ilk yetersizlik zihin yetersizliğidir. Zihin yetersizliği olan bireyin bilişsel yetersizliklerinden dolayı görme yetersizliği olan bireylerin kullandığı Braille alfabesini öğrenmesi güç olmaktadır. Sadece görme yetersizliği olan bireyler ise normal gelişim gösteren akranlarının sergilediği birçok beceriyi öğrenebilmektedir. Bu nedenle hafif düzeyde zihin yetersizliği ve görme yetersizliği olan bireylere Braille alfabesinin tümünü öğretmek yerine günlük hayatta kullanabileceği, gereksinimlerini karşılayabileceği kadar öğretim yapılabilir. Bu öğretim sonucunda hafif düzeyde zihin yetersizliği ve görme yetersizliği olan birey temel düzeyde okuma yapabilir, alışveriş listesi hazırlayabilir, yönünü bulabilir.⁴⁰

Zihin ve Bedensel Yetersizlik

Bedensel yetersizlik bireyin doğuştan ya da geçirdiği hastalık ya da bir travma sonucu ortaya çıkan bir durumdur. Zihin yetersizliği birey için başlı başına zor bir durum iken üstüne birde bedensel yetersizliğin eklenmesi durumu daha karmaşık hale getirmektedir. Ülkemizde bu yetersizlik grubu içinde yer alan bireylerin yetersizlikten etkilenme derecesi fazla ve örgün eğitime devam edemiyor ise eğitim gereksinimleri Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi doğrultusunda karşılanmaktadır. Evde ve hastanede eğitim hizmetleri bireyin ihtiyacı ve eğitim ortamına ilişkin şartlar dikkate alınarak haftalık ders saati sayısı en az on saat olarak planlanmaktadır.²⁸

Görme ve İşitme Yetersizliği

Görme ve işitme yetersizliği erken doğum veya doğum sırasında gerçekleşebilecek birçok komplikasyona bağlı oluşabilmektedir. Ayrıca çocukluk ve ergenlik çağında geçirilebilecek menenjit, beyin zedelenmesine bağlı olarak da görülebilmektedir.²² Bu yetersizlik grubundaki bireylerin bir kısmı belirli bir oranda görülebilir veya duyabilir veya bir kısmı tamamen görme ve işitme yetisini kaybetmiş olabilir. Bu çeşitlilik görülme olasılığı düşük olsa da bu yetersizlik biçimindeki

Kaynakça

1. Akçamete, G. (1992). Çok engelli çocuklar. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 14(1), 145-150.
2. Akçamete, G. A. (2010). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
3. American Foundation for the Blind (AFB) (2018). Physical Disabilities. <http://www.familyconnect.org/info/multipledisabilities/common-types-of-disabilities/physical-disabilities/135>. adresinden 30.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
4. Bakkaloğlu, H. (2008). The effectiveness of activity-based intervention program on the transition skills of children with developmental disabilities aged between 3 and 6 years. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 393-406.
5. Diken, H. İ. (2015) Erken Çocukluk Döneminde Doğal Ortamlarda Öğretim, Ankara: Eğiten kitap
6. Downing, J. E. (1996). Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers.
7. Downing, J., & Peckham-Hardin, K. (2006). Students with severe and multiple disabilities. In. Je downinig. *Special education*, 530-568.
8. Downs, A., Downs, R. C., & Rau, K. (2008). Effects of training and feedback on discrete trial teaching skills and student performance. *Research in developmental disabilities*, 29(3), 235-246.
9. Durduran, Y., ve Bodur, S. (2009). Engellilerin engellilikleri dışındaki sağlık sorunları: karşılaştırmalı bir çalışma. *Selçuk Tıp Dergisi*, 25(2), 69-77.
10. Düzkantar, A. (2014). Efficacy of teaching with simultaneous prompting in teaching the environmental sounds to a child with multiple disabilities. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29-1), 87-98.
11. Eikeseth, S., Smith, T., Jahr, E., & Eldevik, S. (2002). Intensive behavioral treatment at school for 4-to 7-year-old children with autism: A 1-year comparison controlled study. *Behavior modification*, 26(1), 49-68.
12. Foreman, P., Dempsey, I., Robinson, G., & Manning, E. (2001). Characteristics, academic and post-university outcomes of students with a disability at the University of Newcastle. *Higher Education Research & Development*, 20(3), 313-325.
13. Görgün, B. (2018). Çoklu engelliliğin tanımı ve kapsamı. A. Düzkantar, (Ed.) Çoklu Engellilerin Bakım ve Rehabilitasyonu (s. 3-9). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
14. Güleç-Aslan, Y. (2014) Temel eşleme becerilerinin öğretiminde ayrıık denemelerle öğretim sürecinin incelendiği bir nitel çalışma. *Sakarya University Journal of Education* 4(1) 24-48.
15. Heward, W. L., & Alber-Morgan, S. R. (1996). Exceptional children: An introduction to special education. Pearson International Edition. Person Education, Upper Saddle River, New Jersey.
16. Horasan, M. M., & Birkan, B. (2015). Fırsat öğretiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara kaybolan nesnelere sözcük kullanarak isteme becerisinin öğretiminde etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 361-383.
17. Jan, J. E., & Freeman, R. D. (2004). Melatonin therapy for circadian rhythm sleep disorders in children with multiple disabilities: what have we learned in the last decade?. *Developmental medicine and child neurology*, 46(11), 776-782.
18. Kennedy, C. H., & Haring, T. G. (1993). Teaching choice making during social interactions to students with profound multiple disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 63-76.
19. Kennedy, C. H., & Horn, E. M. (2004). *Including students with severe disabilities*. Boston: Pearson.
20. Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2009). İleri derecede ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi, G. Akçamete (Ed.) *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.

21. Kurt, O. (2011). Otistik özellikler gösteren çocuklara alıcı dil becerilerinin öğretiminde ayrıık denemelerle öğretimin jestlerle ve jestsiz sunumunun karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*, 1421-1444.
22. Killoran, J. (2007). The national deaf-blind child count: 1998-2005 in review. Monmouth, OR: NTAC <http://www.nationaldb.org/documents/products/IndianaCVHL.pdf>.
23. Lancioni GE, O'Reilly MF, Singh NN, Green VA, Oliva D, Buonocunto F, Colonna F, Navarro J. Special text messaging communication systems for persons with multiple disabilities. *Developmental Neurorehabilitation* 2012;15:31-38.
24. Mastropieri, M.A. ve Scruggs, T.E. (2000) Strategies for effective instruction. New Jersey: Pearson
25. McDuffie, A. (2013). Incidental teaching. In F. R. Volkmar (Ed.), *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1559-1561). New York, NY: Springer.
26. Mednick, M. (2002). *Supporting children with multiple disabilities*. A&C Black.
27. Meyen, E. L., & Skrtic, T. M. (Eds.). (1995). *Special education and student disability: An introduction: traditional, emerging, and alternative perspectives*. Love Publishing Company.
28. Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/02031840_evde_hastanede_egitim_hiz_yonergesi.pdf adresinden 01.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
29. Noonan, M. J., & McCormick, L. (2014). *Teaching young children with disabilities in natural environments*. Paul H. Brookes Publishing.
30. Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27.
31. Orelove, F. P., Sobsey, D., ve Silberman, R. K. (2004). *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
32. Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Activity-based intervention practices in special education. *Educational Sciences: Theory and Practice, 11*(1), 359-362.
33. Özlü, A., Yıldız, M., Aker, ve T. Zarit (2009) Zarit Bakıcı Yük Ölçeğinin şizofreni hasta yakınlarında geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi*; 46:38-42.
34. Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review, 53*(2), 125-135.
35. Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention, 23*(2), 92-105.
36. Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. D. (2004). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore, MD: Brookes.
37. Rakap, S. ve Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 79-96.
38. Rakap, S. ve Rakap, S. (2014). Parent-implemented naturalistic language interventions for young children with disabilities: A systematic review of single-subject experimental research studies. *Educational Research Review, 13*, 35-51.
39. Rakap, S. (2017). *Impact of coaching on pre-service teachers use of embedded instruction in inclusive preschool classrooms*. *Journal of Teacher Education, 68*(2), 125-139.
40. Roth, C. (2018). *Education of the Blind Mentally Retarded Child*. Erişim tarihi: 13.07.2019 Erişim yeri: <https://nfb.org/images/nfb/publications/fr/fr10/issue3/f100311.html>
41. Stahmer, A.C., Ingersoll, B., Carter, C. (2003) Behavioral approaches to promoting play. SAGE publications and the national autistic society 7 (4) 401-413.
42. Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., &

- McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97.
43. Şafak, P. (2012a). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
44. Şafak, P. (2012b). Bireyselleştirilmiş eğitim programı. A. Ataman (Ed.) Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
45. Tekin, E. (1999) Yanlırsız öğretim yöntemleri. *Özel eğitim dergisi* 2 (3) 87-102.
46. Tekin-İftar, E. (2005). İleri derecede ve çoklu yetersizlikler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim*, (s.81-96). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
47. Tekin-İftar, E., ve Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlırsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
48. Yücesoy-Özkan, Ş. (2007) Yetersizlik gösteren bireylere giyinme becerilerinin öğretimiyle ilgili alanyazın taraması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 8 (1) 61-77.
49. Watson, S. (2017). Tips for Working with Students with Severe Handicaps. Erişim tarihi: 13.01.2018 Erişim yeri: from <https://www.thoughtco.com/working-with-students-with-severe-handicaps-3111136>
50. Westling, D. L., & Fox, L. (2004). *Teaching students with severe disabilities*. Prentice Hall.
51. Zarit S. Family care and burden at the end of life. *CMAJ* 2004; 170:1811-1812.
52. Wood, W. M., Karvonen, M., Test, D. W., Browder, D. Ve Algozzine, B. (2004). Prompting student self determination skills in IEP planing. *Teaching Exceptional Children*, 36(3),8-16.

BÖLÜM IX

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Kürşat ÖĞÜLMÜŞ

GİRİŞ

Öğretmenlerimin çoğu beni lisede aptal olarak etiketledi... Gerçek aptalın kim olduğunu çok iyi biliyordum. Liseden güç bela mezun oldum... Üniversiteye gitmem imkansızdı... Hiç düşünemedim bile. Ders kitaplarımı zor okuyabiliyordum.

Muhammed Ali

(Dünyanın En Büyük ve En Ünlü Boksörlerinden Biri)

GİRİŞ

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan bireyler dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında sorun yaşarlar. ÖÖG bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olduğu için ÖÖG olan bireyler örgün eğitim programlarında zekâ düzeyine ve yaşlarına oranla düşük başarı göstermektedirler¹. ÖÖG, çocuğun sadece okul yaşantısını (okuma, yazma, matematik) etkilemekle



kalmaz². Bunların yanı sıra; ev ödevi yapma alışkanlığı, yön kavramları, zamana ilişkin kavramlar, sıraya dizme, sözel ifade, motor beceriler dediğimiz top oynama kaşık-çatal kullanma, makas kullanma gibi becerilerde de yaşitlarına göre geri kalmaktadırlar. ÖÖG'yi zihinsel yetersizlikle karıştırmamak gerekir, ÖÖG'de sorun zihinsel kapasitede değil onu kullanabilme becerisindedir. ÖÖG olan bireylerin zekaları normal ya da normalin üstündedir. ÖÖG'nin bilinen bir ilaç tedavisi yoktur. Bunun yerine özel eğitim programları yer almaktadır¹. ÖÖG'nin olası nedenleri olarak genetik bağlantılar, anne karnında bebek beyinin gelişimindeki anormallikler, beyin yapısındaki farklılıklar, biyokimyasal anormallikler, gebelik ve doğumla ilgili problemler ve çevresel etmenler gösterilmektedir. Ancak ÖÖG'nin birden fazla nedeni olabileceği için kesin bir neden belirtmek oldukça zordur³.

Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı

ÖÖG'ye ilişkin ilk tanımlar bozukluğun daha çok biyolojik kökenine vurgu yapmıştır. “Konjental Kelime Körlüğü”, “Minimal Beyin Hasarı” ve “Minimal Beyin Disfonksiyonu” bu tanımlar arasında yer almaktadır. 1970'lerden sonra konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacılar tanımlarını kendi yaklaşımlarına ve eğilimlerine göre şekillendirmişlerdir. Okuma Güçlüğü, Okuma Geriliği, Disleksi, Gelişimsel Okuma Geriliği, Gelişimsel Disleksi, Primer Okuma Geriliği, Legasteni, Akademik Beceri Bozukluğu, Özel Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü, Özgül Öğrenme Güçlükleri alanyazında yer alan terimler arasındadır⁴. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) tanımına göre ÖÖG zekâsı normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlere göre yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur. Okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu alt gruplarını içerir. APA tarafından geliştirilmiş sınıflandırma sistemi olan DSM-V'de (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) “öğrenme bozuklukları” terimi kullanılmış, bu sorunun çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları kapsamında ele alınması gerektiği belirtilmiş ve sağaltımın bir parçası olarak özel eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır⁵. Öğrenme güçlüğüne sahip bireyler, Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre, dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde tanımlanmaktadır⁶. Başka bir tanıma göre ise ÖÖG; normal ya da normalin üzerinde zekâyâ sahip (IQ > 85), primer ruhsal bir hastalığı, belirgin bir beyin patolojisi ve duyuşal özrü olmayan; dinleme, konuşma, okuma, yazma ve akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması

ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, sekonder olarak kendini ifade etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki durumdur⁷. Yukarıda verilen tanımlarda görüldüğü üzere eğitim ve sağlık alanları başta olmak üzere farklı disiplinlere ait kaynaklarda değişik ÖÖG tanımları yer almaktadır. Fakat uzmanların çoğu ÖÖG ile ilgili aşağıdaki betimlemeleri kabul etmektedirler³:

- ÖÖG olan bireyler akademik başarı ve gelişimde zorluklar yaşamaktadırlar.
- Bireyin öğrenme potansiyeli ile gerçek öğrenme performansı arasında tutarsızlık bulunmaktadır.
- ÖÖG olan bireyler dengesiz bir gelişim örüntüsü sergilemektedir (dil gelişimi, fiziksel gelişim, akademik gelişim ve/veya algısal gelişim).
- Öğrenme problemleri çevresel yoksunluklardan/dezavantajlardan kaynaklanmamaktadır.
- Öğrenme problemleri zihinsel yetersizlikten ya da duygusal bozukluklardan kaynaklanmamaktadır.
- ÖÖG bireyin okuma, yazma, konuşma, heceleme, matematiksel işlemleri yapma ve mantık yürütme becerilerini etkileyebilmektedir. Ayrıca ÖÖG olan birey; dikkat, hafıza, koordinasyon, sosyal beceriler ve duygusal olgunlaşma alanlarında sorun yaşayabilmektedir.
- ÖÖG olan bireyler normal zekâ seviyesine sahiptirler ve hatta bazen üstün zekâlı olabilmektedirler.
- ÖÖG olan bireyler farklı yeteneklere sahip olabilmektedirler. Bazı akademik alanlarda zorluklar yaşarken diğerlerinde hiçbir zorluk yaşamayabilmektedirler.
- ÖÖG bireyin ya algısal becerilerini (beynin gelen bilgileri işleme becerisini) ya da ifade etme becerilerini (bilgiyi pratik beceriler şeklinde kullanabilme becerilerini; örneğin, okuma, yazma, matematiksel işlemleri yapma, vb.) olumsuz şekilde etkilemektedir.

ÖÖG en sık karşılaşılan sınıflandırmaya göre; okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve matematik güçlüğü olmak üzere üç grupta ele alınır bunlara Tablo 1'de değinilmektedir¹.

Kaynakça

1. Milli Eğitim Bakanlığı, (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı. Ankara.
2. Saday, D., N. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
3. Melekoğlu, M. A. (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
4. Korkmazlar, O.Ü. (2003). Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. Farklı Gelişen Çocuklar. Ed: Adnan Kulaksızoğlu. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
5. American Psychiatric Association (APA). (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). Fifth Edition.
6. Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006 – 23937 Sayılı Resmi Gazete.
7. Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. *New York: National center for learning disabilities*, 25.
8. Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü, 285-309.
9. Dadandı, I. Ve Dadandı, P. U. (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 509-532.
10. Şahin, T., S. (2015). *Öğretmen adaylarının engellilerin eğitiminde sanatla terapi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
11. Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
12. Şenel, H. G. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
13. Kalaç, T., E. (2015) Öğrenme Güçlüğü Tanılama Süreci . M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
14. Anğay, Ş. (2016). *Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
15. Demir, B. (2005). *Zihinsel engelliler öğretmenliği bilim dalı okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
16. Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
17. Akdemir, Y. (2018). *Öğrenme güçlüğü: yeni mezun okulöncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
18. Görgün, B. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğüünün Değerlendirilmesi. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s. 15-47). Ankara: Vize Yayıncılık.
19. Doğan, H., (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
20. Yılmaz, T., N., (2010). *Bilişsel müdahale programının öğrenme performansı düşük öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

21. Kara, Z., (2016). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Aydın Üniversitesi, İstanbul.
22. Bağatur; I.J. (2007) *Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar, eğitimci, hekim ve hukukçu işbirliğinin sağlanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
23. Çakmak, Z., (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
24. Sakız, H. ve Baş, G. (2019). Öğrenme güçlüğü olan çocukların ve ebeveynlerinin yaşam kalitesi algılarının belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53-72. doi: 10.21565/ozelegitim-dergisi.392308
25. Kılıç, B. (2013). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyu durumlarına ilişkin sözel olmayan ipuçlarını algılama becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
26. Gökgöz, E., A. (2014) *İlkokul eğitiminin kalitesini artırmada okul-aile işbirliği ve okul sosyal hizmeti*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yalova Üniversitesi, Yalova.
27. Birim Disleksi (2019). 25 Eylül 2019 tarihinde <http://birimdisleksi.com/yasal-haklar/> adresinden erişildi.

BÖLÜM X

ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Doç. Dr. Sertan TALAS

GİRİŞ

Yüz yıllardır ülkemizde ve dünyada insanların birbirine bir aşağılama sözü olarak kullandıkları zihinsel işlevler de bozukluk ve yetersizlik anlamına gelen zihin engeli diğer bir deyişle zekâ geriliği kavramı geçmişten günümüze psikoloji, sosyoloji, tıp ve eğitim alanında çalışan bilim adamlarının ilgi alanına girmekte ve gün geçtikçe bu ilgi artış göstermektedir. Tıp alanında ki uzmanlar daha çok zihin engelliliğini bir hastalık olarak görmekte ve temel olarak bu durumun oluşum nedenleriyle birlikte tedavisi ile ilgilenmektedirler. Psikoloji alanında ki uzmanlar zihin engelliliğin psikolojik alt yapısı ve bu durumun insan davranışlarına nasıl etki ettiği ile ilgilenirken, sosyologlar ise zihin engelli bir bireyin göstermiş olduğu davranışların toplumsal boyutta ne tür etkileri olduğunu araştırmaktadır. Biz eğitimciler ise zihinsel geriliğin bir bireysel farklılık olduğunu, zihinsel geriliğin çocuğun öğrenim hayatını nasıl etkilediği ve bu etkilerin en aza indirilerek çocuğun bağımsız bir birey olarak topluma kabulünün sağlanması için çaba harcamaktadır. Eğitimsel bir bakış açısıyla bakıldığında bir bireyin renk körü olmasıyla ya da gözlerinin farklı renklerde olması ile zihinsel engelli olması arasında genel anlamda bir fark yoktur. Nasıl renk körü olan bir bireye renklerin öğretiminde, bireyin farklılığından dolayı öğretim yöntemlerini farklılaştırmamız ve bu bireye uygun bir hale getirmemiz gerekliyse, zihin engelli bireylerin eğitiminde de normal gelişim gösteren bireylere kullandığımız yöntemleri zihinsel geriliği olan bireyin kişisel özelliklerine göre uyarlamamız gerekmektedir. Normalden zekâ düzeyi açısından farklılaşan zihin engelliler bu nedenle zor çocuklar arasında anılmaktadır. Bu bağlamda ilerleyen bölümlerde zihin engelliğin tanımı, tanınması, zihin engelli bireylerin özellikleri, zihin engelli bir çocuğa sahip ailelere ve sınıfında zihin engelli bir çocuk bulunan öğretmenlere önerilere yer verilecektir.

Zihin Engellinin Tanımı

Zihin ve zekâ dendiğinde her ne kadar ilk akla gelen üstün zekâ, zeki insanlar ve zekâ bakımından özel olan bireyler akla gelmektedir. Dünyanın ve ülkemizin geleceği düşünüldüğünde bu özel gereksinimli çocuklar oldukça önem arz etmektedir. Ortalama zekanın üst kısmında yer alan bu üstün zekalı ve yetenekli çocuklara toplum ve devlet tarafından gösterilen bu önem ülkenin geleceğini yön verecek olan bu çocukların yetiştirilmesine ve eğitilmesine yansımalıdır. Öte yandan ortalama zekanın altında bulunan zihin engelli bir başka deyişle zihinsel yetersizliğe sahip çocuklara gösterilen önem ve sunulan hizmetler bir ülkenin gelişmişlik düzeyinde ve sosyal devlet olma yolunda temel unsurlardan bir tanesidir. Diğer bir ifadeyle zihinsel yetersizliğe sahip olan çocuklara verilecek olan temel eğitim ve sağlık hizmetleri devletleri güçlü ve büyük devlet yapan kriterlerin başında gelmektedir. Bu nedenle geçmişten günümüze zihinsel yetersizliği olan bireylere sunulacak sağlık ve eğitim hizmetleri tüm devlet ve toplumların ilgilendiği konulardan birisi olmuştur.

Zihin yetersizliğinin ya da zihin engelli kavramının tarihsel gelişimine baktığımızda uzun yıllar boyunca zihinsel yetersizliği olan bireyleri betimlemek ve etiketlemek için deli, başıbozuk, yetersiz, aptal, alık, anormal, geri zekalı, moron, idiot gibi kelimelerin kullanıldığı bilinmektedir (3, 4). Zihinsel yetersizliğin farklı alanlarda çalışan uzmanları ilgilendiren bir kavram olduğu düşünüldüğünde, bu alanlarda çalışan alan uzmanlarının algı ve bakış açılarına göre birçok tanım yapılmış ve bu tanımlar yapıldığı alan içinden daha fazla kabul görmüş ve bu alan için geçerli olmuştur. Bu bağlamda zihinsel yetersizlik kavramının ilk tanımlarının da biyolojik ve tıbbi ölçütlerin yer aldığı tıbbi tanımlar olduğu ifade edilebilir (7). Zihinsel yetersizliği olan bireyleri tanılamak için kullanılan ilk terimin, **şu an** da halen bazı toplumlarda insanları aşağılama ve hakaret anlamına gelen “idiot” kelimesi olduğu ifade edilebilir (18). On üçüncü yüzyılda idiot kelimesinin kullanılmasından sonra 16. yüzyıla kadar her hangi bir tanımlama girişimi yapılmamıştır. Fitz-Hebert 1534'te zihinsel yetersizliği; ahmak ve idiot terimlerini kullanarak “*doğuştan bekri (ahmak) ve idiot olduğunu söyleyen kişi, 20 peniyi sayamayan ya da ezberleyemeyen, kaç yaşında olduğunu söyleyemeyen vb. kişidir; dolayısıyla kendisinin yararına ya da zararına olan şeyleri anlaması ya da nedenlerini bilmesi beklenemez*” şeklinde tanımlamıştır (8,9) zihinsel yetersizlik ile ilgili ilk tanımlama girişiminin tıpçılar tarafından 18. yüzyılda yapıldığı söylenebilir (7). Eripek'in Maloney ve Ward'dan (1979) aktardığına göre 1930 yılında tıpçı bir grup bilim adamı zekâ gerilliğini “Gelişimin belirli alanlarında ve çeşitli derecelerde yetersizliğin sonucu olarak, çevreye uyum sağlamada ve bağımsız olarak yaşamını sürdürmede başarısızlık” olarak tanımlamıştır. Bu tanımda ilginç olan durumlarda ise tıpçılarda tarafından yapılan bir tanımda çevreye uyum sağlama kavramının tanım içinde kendine yer bulmasıdır (7).

20. yüzyıla geldiğimizde Trengold (1937) zekâ geriliği kavramını “*Zihin gelişiminde çeşitli tür ve derecede ki eksikliklerin bireyi başkalarının yönetimi, denetimi ve yardımından bağımsız olarak yaşutlarının bulunduğu çevreye uyum sağlamada yetersiz kılması durumu*” olarak tanımlamıştır. Bu tanım ve bu tanımdan üç yıl sonra Doll (1941) zekâ geriliğini zihinsel normal altı olma, sosyal yetersizlik durumu, doğuştan ya da çocukluktan gelme, olgunlaşmada gerilik, kalıtsal nedenlerin ya da hastalıkların bir sonucu olarak yapısal kaynaklı zihinsel gerilik durumu ve kalıcı ve iyileştirilmez bir durum olarak temel altı kritere bağlayarak tanımlamıştır (7).

20. yüzyılın ortalarına geldiğimizde zihinsel yetersizlikle ilgili ilk kurum olan AAIDD (American Association Intellectual Developmental Disabilities) karşımıza çıkmaktadır. 1876’ da Amerika da kurulan bir sivil toplum kuruluşu olan AAIDD ilk yönergesini 1921’de toplamış ve halen dünyada zihinsel yetersizlik alanında öncü bir kurum olma kimliğini kaybetmemiştir. Çeşitli aralıklarla toplanan AAIDD zihinsel yetersizlik alanında ki tanım ve kavram karmaşasına son vermek adına bünyesinde bir komite kurmuş ve bu komite 1959 yılına gelindiğinde yayımladığı yönergede ile ilk kez kapsamlı bir terminolojiye ve sınıflamaya yer vermiştir. AAIDD’nin hazırlamış olduğu bu yönerge 1961 yılında ufak bir revizeden geçmiş ve zihinsel yetersizlik; “*gelişim dönemi içerisinde meydana gelen ve uyumsal davranış bozukluğuyla ilişkili genel zihinsel işlevlerde normal altını gösterme durumu*” olarak ifade dirmiştir (10).

AAIDD’nin 1992 yılında zihinsel yetersizlik kavramını zekâ geriliği kavramı kullanarak “*Zekâ geriliği hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıklar göstermektedir. Bu zihinsel işlevlerde önemli derecede normal altı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplum hizmetlerinden yararlanma, kendilik yönelimi, sağlık, güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları değerlendirme ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. Zekâ geriliği 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır*” şeklinde tanımlamıştır (8). Bu tanımlardan anlaşıldığı üzere gün geçtikçe zihinsel işlev yetersizliğinin tek başına zekâ geriliğini tespit etmede yeterli olmadığı algısı oluşmaya başlamış ve tanımlarda zekâ ile birlikte uyumsal davranışlarında önemli bir etken olduğu ifade edilmeye başlamıştır.

AAIDD’nin 2013 yılında son yapmış olduğu tanımında ise “*Zihinsel yetersizlik, zihin işlevlerde ve uyumsal davranışlarda gözlenen önemli düzeyde sınırlılıkların karakterize ettiği; bilişsel, sosyal ve işlevsel (pratik) uyumsal becerilerde kendini gösteren bir yetersizlik türüdür. Bu yetersizlik 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır*” şeklinde tanımlanmıştır (20). Zihinsel yetersizlik alanında her ne kadar öncü ve lider bir kurum olsa da bu konuda tanım yapan tek kurum AAIDD değildir. AAIDD gibi Dünya Sağlık Örgütü’ de (WHO) zihinsel yeterlilik konusunda çalışmalar yapmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü’nün yapmış olduğu ta-

Kaynakça

1. Başal, H. A. (1997). İlkokul Çocukları İçin Uyumsal Davranış Ölçeği (AAMD Adaptive Behavior Scale, Public School Version, 1974) Bir Geçerlik-Güvenirlik Çalışması. *EĞİTİM VE BİLİM*, 21(105).
2. Bozkurt, S. (2014). An Analysis of the Use of Social Stories in Teaching Social Skills to Children with Autism Spectrum Disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1875-1892.
3. Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi.
4. Çağlar, D. (1979). Geri Zekâlı Çocuklar ve Eğitimi. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
5. Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2011). Zihin yetersizliği olan öğrencilerin özellikleri. Diken, İ. H. (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
6. Eripek, S. (1996). Zihinsel engelli çocuklar. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Eskişehir.
7. Eripek, S. (2005). Zeka Geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık.
8. Eripek, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. Maya Akademi.
9. Grossman, H. J. (1983). Classification in mental retardation. *Amer Assn on Intellectual&Devel.*
10. Heber, R. (1961). Modifications in the manual on terminology and classification in mental retardation. *American Journal of Mental Deficiency*.
11. Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10th ed.). Upper SaddleRiver, NJ: Pearson Education.
12. Kırcaali-İftar, G. (1992): Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim* 16.86 45-50.
13. MEB (2015). Zihinsel engelliler. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
14. MEB, (2013). Bütünleştirme Kapsamında Eğitim Uygulamaları Öğretmen Kılavuz Kitabı.
15. MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği *Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları*.
16. Metin, E. N. ve Işıtan, S. (2011). Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri. Baykoç, N. (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğin kitap.
17. Olson, J., Murphy, C. L., & Olson, P. D. (1999). *Readying Parents and Teachers for the Inclusion of Children with Disabilities: A Step-by-Step Process*. *Young Children*, 54(3), 18-22.
18. Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelli bireylerin özellikleri. Sucuoğlu, B. (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
19. Şafak, P. (2012). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
20. Şahsuvaroğlu, T. (2017). Zihin yetersizliği ile ilgili temel kavramlar, sınıflandırma, nedenler, görülme sıklığı. Şahbaz, Ü. (Ed.) *Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu*. Vize Yayıncılık, Ankara.
21. Talas, S. (2018). Destek Eğitim Hizmetleri ve Destek Eğitim Odaları, Çitil, M (Ed.). *Özel Eğitimde Bütünleştirme, Vize Akademik Yayınları*, Ankara
22. Talas, S., Kaya, F., & Yıldırım, N. (2016). Destek eğitim odaları ve öğretmenler üzerine betimsel bir çalışma: Tokat ili örneği. *Journal of European Education*, 6(3), 31-42.
23. World Health Organization. (2013). *WHO traditional medicine strategy: 2014-2023*. World Health Organization. World Health Organization. (2013). WHO traditional medicine strategy: 2014-2023. World Health Organization.

BÖLÜM XI

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimi

Ailelerle gerçekleştirdiğim görüşmelerde aşağıdaki soruları sıklıkla duymaktayım. Yediğimiz yiyecekler mi bu çocukları hiperaktif yapıyor? Hareketli veya yaramaz her çocuğa hiperaktif denilebilir mi? Çevremizde sıklıkla duyduğumuz hiperaktif çocuk söylemi doğru bir kullanım mıdır? Derslerinde başarısız olan çocuklarda mutlaka dikkat eksikliği var mıdır? Bu soruların cevabını birlikte arayalım.

Bu kitapta zor çocuk kavramını yaşantısında zorlanan ve çevresindeki bireyleri zorlayan çocuk bakış açısıyla ele aldık. Bu nedenle ilk olarak dikkat eksikliği ve Hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) ne olduğunu anlamaya çalışalım. DEHB; dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik yakınmalarının olduğu, gelişimsel düzeye uygun olmayan, bireyin toplum, iş ve okul gibi alanlarda yaşantısını etkileyen aşırı hareketlilik ve dürtüsellikle ilgili karakterize olan yaygın, iyi tanımlanabilen ve milyonlarca çocuk, genç ve yetişkini etkileyen nörogelişimsel bir bozukluktur.^{6,9} DEHB çocukluk çağında başlar ve %60-%80'lik bir kısmı ergenliğe %40-%60'lık bir kısmı ise yetişkinliğe kadar devam eden bir bozukluktur.¹

DEHB'in Zaman İçinde Yolcuğu

DEHB'i anlamak için DEHB'in zaman içindeki yolculuğunu da bilmek gereklidir. Bölümümüzün başında sorduğumuz çevremizde sıklıkla duyduğumuz hiperaktif çocuk söylemi doğru bir kullanım mıdır? Yediğimiz yiyecekler mi bu çocukları hiperaktif yapıyor? sorularının cevabı DEHB tanımının zaman içinde

uğradığı değişikliklerde karşımıza çıkmaktadır. DEHB ilk olarak 1854 yılında Heinrich Hoffman tarafından yazılan Kıpırdak Philip'in Hikayesi (Yerinde Duramayan Philip'in Hikayesi) isimli çocuk kitabında karşımıza çıkmıştır. 1902 yılında İngiliz pediatrist George Still huzursuz, dürtüsel, dikkat problemleri olan; ahlak kontrolünde bozukluk yaşayan yalan söyleyen, zarar veren ve kurallara uymayan çocuklar olarak tanımlamıştır. 1920'lerde ise organik kökenli olarak kabul edilmeye başlanmıştır.¹⁷ 1947'de minimal beyin hasarı sendromu,²⁹ 1962'de minimal beyin disfonksiyonu¹⁰ olarak adlandırılmıştır. 1968'de Ruhsal Bozuklukların Sayımsal El Kitabı DSM-2'de çocuktaki hiperkinetik sendrom olarak, 1980'de Ruhsal Bozuklukların Sayımsal El Kitabı DSM-3'de dikkat eksikliği bozukluğu olarak, 1987'de Ruhsal Bozuklukların Sayımsal El Kitabının revize edilmiş hali olan DSM-3-R'de dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olarak adlandırılmıştır. Günümüzden yaklaşık 300 yıl öncesine dayanan DEHB hakkında daha çok bilgi edindikçe ona yönelik bakış açısı ve kullanılan dilde değişim göstermektedir.

DEHB Türleri, Belirtileri ve Özellikleri

Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 2013 yılında yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Sayımsal El Kitabı DSM-5'te (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-V) DEHB'nin üç türü olduğunu belirtmektedir. Bu türler ve türe özgü özellikler aşağıdaki gibidir.²⁰

Dikkat eksikliğinin baskın olduğu tip	Sık sık dikkat hataları, unutkanlık, organize olamama ve dağınıklık özellikleri görülmektedir.
Hiperaktivitenin baskın olduğu tip	Aşırı hareket ve dürtüsellik özellikleri görülmektedir.
Bileşik görünümlü tip (dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin birlikte görülmesi)	Okul ve evde kurallara uymama, odaklanma sorunları, kazalara maruz kalma, düşük akademik başarı özellikleri görülmektedir

DEHB belirtileri DSM-V'te dikkatsizlik ve hiperaktivite/dürtüsellik başlıkları halinde verilmiştir. Aşağıda bu belirtiler zor çocuğu sizlere daha iyi anlatmak için maddeler halinde verilmiştir.

Dikkatsizlik belirtileri

- Ayrıntılara özen göstermez.
- Dikkatsizce yanlışlar yapar.
- İş yaparken yada oyun oynarken dikkatini sürdürmekte güçlük çeker.
- Kendisi ile konuşulurken dinlemiyor gibi görünür.
- Verilen yönergeyi izleyemez, günlük iş ya da sorumluluklar tamamlayamaz.

- Eşyalarını düzenli tutmakta, işlerini yönetmekte ve tamamlamakta güçlük çeker.
- Zihinsel çaba gerektiren işlerden kaçınır.
- İş için gerekli nesnelere kaybeder.
- Dış uyaranlarla dikkati çok kolay dağılır.
- Günlük etkinliklerde unutkanır.

Örnek: Elif’le bir yıl önce on yaşındayken tanıştım. Elif’in öğretmeni bizi tanıştırmıştı. Çok istekli bir öğrenci olmasına rağmen derslerinde başarılı olmadığını, genellikle ödevlerini yapmadan sınıfa geldiğini hatta öğretmenin hiç ödev vermemiş gibi davrandığını söylemişti. Elif’le bir süre vakit geçirdikten sonra Elif’in iki basamaklı yönergeleri (dolabını aç ve kalemlerini al, vb.) yerine getirirken çok zorlandığını, yönergeyi yerine getirmek için harekete başladığını ancak bir süre sonra farklı işler yaptığını gözlemledim.

Hiperaktivite/dürtüsellik belirtileri:

- Kıpırdanır ya da ellerini ya da ayaklarını vurur ya da oturduğu yerde kavranır.
- Oturması gereken durumlarda (sınıf, ofis vb.) oturduğu yerden kalkar.
- Uygun olmayan ortamlarda ortalıkta koşturur durur ya da bir yerlere tırmanır.
- Serbest zaman etkinliklerine sessiz bir şekilde katılamaz ya da sessiz bir biçimde oynayamaz.
- Her an hareket halindedir.
- Aşırı konuşur.
- Sorulan soru tamamlanmadan cevabını yapıştırır.
- Sırasını bekleyemez.
- Başkalarının sözünü keser ya da araya girer.

Örnek: Eser’le iki yıl önce altı yaşındayken tanıştım. Dizlerinde, kolunda ve gözünün altında çeşitli yaralar vardı. İşe yetişmeye çalışan bir yetişkin gibi sürekli acelesi vardı. Genelde çevresine bir şeyler anlatıyordu. İki yıldır okul öncesi eğitim almasına ve şehir merkezinde bir sitede oturmasına rağmen zaman geçirebileceği bir arkadaşı yoktu. Fiziksel özelliklerine bakınca çok sevimli bir çocuk olan Eser’in akranları oyunlarını bozduğu için sürekli şikâyet ediyorlardı. Ailesi sevdiği çizgi film kanalını izlerken ve tabletindeki bir oyunu oynarken hiç sesinin çıkmadığını, saatlerce vakit geçirebildiğini söylemişti.

Tanımlama Süreci

DEHB’in tanımlama sürecinde bir ölçek, bir test gibi tek bir kaynaktan faydalanmak yeterli değildir. Birçok bilgi kaynağının bir arada kullanılarak bilgilerin

Kaynakça

1. AACAP (2007). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with ADHD. *Journal of Acad Child Adolesc Psychiatry*, 46; 894-921.
2. Akutagava-Martins, G. C., Salatino-Oliveira, A., Kieling, C. C., Rohde, L. A., & Hutz, M. H. (2013). Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder: current findings and future directions. *Expert review of neurotherapeutics*, 13(4), 435-445.
3. Amerikan Psikiyatri Birliği. (1968). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-2*. American Psychiatric Pub Incorporated.
4. Amerikan Psikiyatri Birliği. (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-3*. American Psychiatric Pub Incorporated.
5. Amerikan Psikiyatri Birliği. (1987). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-3-R*. American Psychiatric Pub Incorporated.
6. Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, fifth edition: DSM-5*. American Psychiatric Pub Incorporated.
7. Ardıç, Ü. A., Kutlu, A., Durak, S. ve Ercan E. S. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Tedavi Seçenekleri. Motavalli, M. N. & Ercan, E.S. (Ed) *Nörogelişimsel Bozukluklar*. (s.103-109), Nobel Tıp Kitapevleri.
8. Bacanlı, A. ve Ercan, E. S. (2018). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisinde Genetik Etkenler. (Ed) *Nörogelişimsel Bozukluklar*. (s.71-85), Nobel Tıp Kitapevleri.
9. Barkley, R. A. (2018). *Attention-Deficit Hiperaktivite Disorder: A Handbook for Diagnosis & Treatment Fourth Edition*. New York: Guildford Press.
10. Clements, S. D., & Peters, J. E. (1962). Minimal brain dysfunctions in the school-age child: diagnosis and treatment. *Archives of General Psychiatry*, 6(3), 185-197.
11. Cortese, S., Ferrin, M., Brandeis, D., Holtmann, M., Aggensteiner, P., Daley, D. & Sonuga-Barke, E. J. (2016). Neurofeedback for attention-deficit/hyperactivity disorder: meta-analysis of clinical and neuropsychological outcomes from randomized controlled trials. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(6), 444-455.
12. Daley, D., Van Der Oord, S., Ferrin, M., Cortese, S., Danckaerts, M., Doepfner, M., ... & Banaschewski, T. (2018). Practitioner Review: Current best practice in the use of parent training and other behavioural interventions in the treatment of children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(9), 932-947.
13. Ercan, E. S., Kandulu, R., Uslu, E., Ardic, U. A., Yazici, K. U., Basay, B. K. & Rohde, L. A. (2013). Prevalence and diagnostic stability of ADHD and ODD in Turkish children: a 4-year longitudinal study. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 7(1), 1-10.
14. Ercan, E. S., Ardic, U. A., Kutlu, A., & Durak, S. (2014). No beneficial effects of adding parent training to methylphenidate treatment for ADHD+ ODD/CD children: A 1-year prospective follow-up study. *Journal of attention disorders*, 18(2), 145-157.

15. Ercan, E. S. (2018). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun Etiyolojisine Genel Bir Bakış. Motavalli, M. N. & Ercan, E.S. (Ed) *Nöro gelişimsel Bozukluklar*. (s.53-55), Nobel Tıp Kitapevleri.
16. Faraone, S. V., & Biederman, J. (2005). What is the prevalence of adult ADHD? Results of a population screen of 966 adults. *Journal of attention disorders*, 9(2), 384-391.
17. Hohman, L. (1922). *Post Encephalitic Behavior Disorders in Children*. Johns Hopkins Hospital Bulletin, 33, 372-5.
18. Johnston, C., & Chronis-Tuscano, A. (2018). Families and ADHD. (Ed) Barkley, R. A., *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder A Handbook for Diagnosis and Treatment. Fourth Edition* (p.191-210). Guildford Press.
19. Kendall PC, Hedtke KA. Coping cat workbook (Child therapy workbook series). 2nd ed. Ardmore; 2006.
20. Mukaddes, N. M. (2015). Yaşam Boyu Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Eşlik Eden Durumlar. Nobel Tıp Yayınevi. s:21-22.
21. Ng, Q. X., Ho, C. Y. X., Chan, H. W., Yong, B. Z. J., & Yeo, W. S. (2017). Managing childhood and adolescent attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) with exercise: a systematic review. *Complementary therapies in medicine*, 34, 123-128.
22. NICE (2008). Attention deficit hyperactivity disorder: Diagnosis and management of ADHD in children, young people and adults. NICE Clinical Guideline 72. London: NICE.
23. Öncü, B. ve Şenol, S. (2002). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun etiyojisi: Bütüncül yaklaşım. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 5(2), 111-119.
24. Özcan, Ö. ve Gül-Çelik, G. (2017). Bilişsel Davranışçı Terapi. *Türkiye Klinikleri J. Child Psychiatry-Special Topics*, 3(2), 115-120.
25. Polanczyk, G., De Lima, M. S., Horta, B. L., Biederman, J., & Rohde, L. A. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and meta-regression analysis. *American journal of psychiatry*, 164(6), 942-948.
26. Polanczyk, G., & Rohde, L. A. (2007). Epidemiology of attention-deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. *Current opinion in psychiatry*, 20(4), 386-392
27. Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345-365.
28. Schachar, R. (2014). Genetics of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Recent updates and future prospects. *Current developmental disorders reports*, 1(1), 41-49.
29. Strauss, L. (1947). On the intention of Rousseau. *Social Research*, 14(1), 455.
30. Sürücü, Ö. (2016). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu anne baba öğretmen el kitabı*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
31. Swanson, J. M., Kinsbourne, M., Nigg, J., Lanphear, B., Stefanatos, G. A., Volkow, N. & Wadhwa, P. D. (2007). Etiologic subtypes of attention-deficit/hyperactivity disorder: brain imaging, molecular genetic and environmental factors and the dopamine hypothesis. *Neuropsychology review*, 17(1), 39-59.

32. Yazgan, Y. (2010). *Hiperaktif çocuk ve ergen okulda*. İstanbul: Doğan Kitap.
33. Yazıcı, K. U. ve Yazıcı, İ. P., (2018). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Yürütücü İşlevler. Motavalli, M. N.& Ercan, E.S. (Ed) *Nörogeleşimsel Bozukluklar*. (s.55-70), Nobel Tıp Kitapevleri.
34. Willcutt, E. G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490-499.

BÖLÜM XII

DOWN SENDROMLU ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Özlem İLKER

Down Sendromlu Çocukların Gelişim Özellikleri

Down Sendromlu bireyler, tarih boyunca dışlanarak “deli”, “gerizekâli”, “aptal” ya da “zihin engelli” gibi sözcüklerle çağrılmışlardır [1]. Bunun yanı sıra, Down Sendromlu bireylerin durumunu tanımlamak için “katatonik akıl hastalığı, çocukluğun dezintegratif bozukluğu, depresyon, akıl hastalığı, katatoni” ve “takıntı” gibi terimlerin kullanıldığı görülmüştür [2]; fakat bu sözcüklerin hiçbiri, Down Sendromuna işaret etmemektedir. Down Sendromu, 800-1000 canlı doğumda 1 görülen; yaş, ırk ya da sosyoekonomik seviye fark etmeksizin her bireyi etkileyebilen ve çoğunlukla kromozomal farklılıklardan kaynaklanan genetik bir durumdur. Yalnızca Amerika Birleşik Devletlerinde bile 350,000 Down Sendromlu birey bulunmaktadır. Down Sendromu en çok trizomi 21 şeklinde görülmektedir. Trizomi 21’de, 21. kromozom iki yerine üç kopya halindedir; yani; birey, 46 değil, 47 kromozoma sahiptir. Bu fazladan bir kromozom, Down Sendromlu bireyin özelliklerini belirlemektedir [3, 4].

Down Sendromlu bireylerin tümü, farklı derecelerde öğrenme sorunları yaşamaktadırlar. Down Sendromlu bazı bireylerin gelişimi, tipik gelişim gösteren akranlarından daha az farklılık gösterirken, bazılarının gelişimlerinin akranlarından çok daha fazla geride olduğu, bazılarının ise gelişimdeki geriliğe ek olarak başka bozukluklar da yaşadıkları belirtilmektedir [5]. Bu bireyler, algılama, öğrenme, dikkat, dil, iletişim ve bellek becerileri gibi alanlarda gecikme ve/veya gerilik yaşamaktadırlar. Ayrıca, bu bireyler kas tonularının az olması ve eklemlerde gevşeklik yaşama nedeniyle denge sağlamada güçlük çekmektedirler [6]. Özellikle, Down Sendromlu çocukların dil ile ilgili yaşadıkları sorunlar, büyüdükçe diğer gelişim alanlarını da etkileyebilmektedir [7]; fakat bu bireylere

uygun eğitim sağlandığında yetişkinlik yaşamına uyum sağladıkları görülmektedir [6].

Gelişim alanlarına göre Down Sendromlu bireylerin genel özellikleri aşağıda yer almaktadır [8]:

1. Vücut sağlığı ve motor gelişim

Down Sendromlu bireyler;

- doğumsal kalp sorunları,
- işitme ile kulak, burun ve boğazla ilgili sorunlar (işitme kaybı, kulak/ağız yolu tıkanıklıkları, ağız kaslarının gevşek olması gibi),
- gözle ilgili sorunlar (şaşılık, görme kaybı gibi),
- düşük kas tonusu ve eklem gevşekliği,
- uyku bozuklukları,
- mide-bağırsak sorunları (çölyak hastalığı gibi),
- obezite ve
- diş sorunları yaşamaktadırlar.

2. Bilişsel beceriler

Down Sendromlu bireylerin;

- işitsel kısa süreli bellekleri, görsel kısa süreli belleklerinden daha az gelişmiş olabilir.
- problem çözme becerileri, çok fazla amaca yönelik değildir.
- bellek becerileri zayıftır.

3. İletişim becerileri

Down Sendromlu bireyler;

- gülme, bakma, gılgıldama, sosyal etkileşim, ortak dikkat, erken dönem sözvarlığı gibi dilöncesi iletişim becerilerinde ve
- alıcı dil becerilerinden daha çok, ifade edici dil becerilerinde (sesbilim, sözdizimi, kullanımbilim) sorun yaşamaktadırlar.

4. Duygusal durum ve sosyal-duygusal gelişim

Down Sendromlu bireyler;

- duygularını yoğun olarak ifade etmekte,
- sosyal etkileşim başlatmakta ve sürdürmekte ve
- amaca yönelik sosyal etkileşim kurmakta sorun yaşamaktadırlar.

Down Sendromlu bireylerin, alıcı dilinden daha çok, ifade edici dilleri etkilenmektedir [9]. Bu bireyler benzer sesleri ayırt etmekte, konuşmaların tümünü işitmekte, yaşlarına uygun cümleler kurmakta, uzun cümleler ile yeni ve/

veya konuya özgü sözcükleri anlamakta ve yeni öğrendikleri bilgileri kısa süreli bellekten, uzun süreli belleğe aktarmakta güçlük çekmektedirler. Yönergeleri anlamakta sorun yaşamaktadırlar ve düşünme, akıl yürütme ve genelleme yapma becerileri zayıftır. Bir etkinlikle uzun süre ilgilenmek ve aynı anda birden fazla etkinlik yapmak, bu bireyler için zordur; çok çabuk yorulmaktadırlar. Görme sorunları bulunmakta; örneğin, soluk defter çizgileri üzerinde yazmakta ya da 18 puntodan daha küçük puntolarla yazılmış yazıları okumakta sorun yaşamaktadırlar. Bu bireylerin yaklaşık %70'i işitme kaybına sahiptir [10] ve işitme ile ilgili becerileri zayıftır. Ancak, bilişsel becerileri açısından kendilerinden beklenmeyecek kadar sosyaldirler [11]. Yukarıda belirtilen genel özellikler göz önünde bulundurulduğunda, Down Sendromlu bir bireyin, çocuk doktoru, çocuk psikiyatristi, kardiyolog, göz doktoru, odyolog, nörolog/beyin cerrahı, ortopedist, fizik tedavi uzmanı, dil ve konuşma terapisti, klinik genetikçi ve pediatrik pnömonolog tarafından düzenli sağlık kontrollerinden geçmesi gerektiği belirtilmektedir [12].

Down Sendromlu Bireylerin Hayata Bakışları ve Ruhsal Durumları

Bireylerin hayata katılımında sergiledikleri kişiye özgü davranışlar “mizaç, huy” olarak adlandırılmaktadır. Bu kavram, bireyin dünyaya bakış açısını da tanımlamaktadır. Mizaç açısından, Down Sendromlu çocukların çevrelerine karşı duyarlı olması beklenmektedir. Fakat Down Sendromlu çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarına göre yüz ifadelerine daha az ilgi gösterdikleri, yenilik ve değişikliklere karşı ise daha az duyarlı oldukları görülmüştür. Bu nedenle, bu çocuklar çevreleri tarafından pasif çocuklar olarak adlandırılabilirler. Down Sendromlu çocukların bu özelliklerinin, gelişimlerdeki sınırlılıktan kaynaklanabileceği belirtilmektedir [7]. Bu sınırlılıklardan bazıları, dil ve konuşma becerileri ile motor becerilerinde gecikme yaşanması ve kısa süreli belleklerinin zayıf olmasıdır [5].

Down Sendromlu bireylerin sosyal etkileşim becerilerinin de sınırlı olduğu belirtilmektedir. Bu bireyler, hem kendilerinin hem de başkalarının istek, duygu ve inanışlarını anlamakta, bağlama uygun davranışlar sergilemede ve dolayısıyla, günlük yaşama uyum sağlamakta güçlük çekmektedirler [13]. Bazı Down Sendromlu bireyler, utandıkları için insanlarla etkileşime girmekten çekinmektedir; bazıları aşırı koruyucu bir tutuma sahiptir. Bazı Down Sendromlu bireyler ise insanların kendi başlarına yapabilecekleri işlerde bile onlara yardım etmek için ısrar etmektedirler. Bu bireylerin, tipik gelişim gösteren akranlarına göre ailelerinden daha çok talepte buldukları gözlenmektedir [14].

Down Sendromlu bireyler, farklı kişilik özelliklerine sahiptirler; örneğin, hepsi sakin, sevimli ve müzikle ilgili değildir. Bazı Down Sendromlu bireyler, kendine güvenen, savurgan ve sosyal yaşamı seven bireylerken, bazılarının spora

Kaynakça

1. Kliever, C. (1998). *Schooling children with down syndrome: Toward an understanding of possibility special education series*. USA: Teachers College Press.
2. Dykens, E. M., Shah, B., Davis, B., Baker, B. Fife, T., & Fitzpatrick, J. (2015). Psychiatric disorders in adolescents and young adults with down syndrome and other intellectual disabilities. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 7(9), 1-8.
3. The Down Syndrome Association of Minnesota. (2006). Education resource packet. Erişim adresi: <http://www.dsamn.org/wp-content/uploads/2012/03/EducationResource2006.pdf>
4. Kazemi, M., Salehi, M., & Kheirollahi, M. (2016). Down syndrome: Surrent status, challenges and future perspectives. *IJMCM*, 5(3), 125-133.
5. Buckley, S. (2000). *Living with down syndrome*. United Kingdom: The Down Syndrome Educational Trust.
6. Korkut, S. ve Tayman, C. (2018). *Down sendromunda klinik özellikler ve izlem*. Y. Üstün (Ed.), Her yönüyle down sendromu (s. 44-51) içinde. Erişim adresi: <https://dosyahastane.saglik.gov.tr/Eklenti/96197,her-yonuy-le-down-sendromu-kitap-2pdf.pdf?0>
7. Cicchetti, D. (1990). *Children with down syndrome: A developmental perspective*. USA: Cambridge University Press.
8. Rondal, J. A. & Perera, J. (Eds.) (2006). *Down syndrome: Neurobehavioural specificity*. England: John Wiley & Sons Ltd.
9. [9] Martin, G. E., Klusek, J., Estigarribia, B., & Roberts, J. E. (2009). Language characteristics of individuals with down syndrome. *Topics in Language Disorders*, 29, 112-132.
10. APPGDS (All Party Parliamentary Group). (2012). Down syndrome: good practice guidelines for education. Erişim adresi: https://www.ucl.ac.uk/educational-psychology/newsletter/resources/APPGDS_guidelines.pdf
11. Ministry of Health. (2001). The clinical assessment and management of children, young people and adults with down syndrome: Recommended clinical practice. Erişim adresi: <https://www.health.govt.nz/system/files/documents/publications/downssyndrome.pdf>
12. Asim, A. Kumar, A., Muthuswamy, S., Jain, S., & Agarwal, S. (2015). "Down syndrome: an insight of the disease. *Journal of Biomedical Science*, 22(41), 1-9.
13. Erdem, R. ve Ege, P. (2011). Down sendromlu bireylerin zihin kuramı gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 23-36.
14. Harvey, B. (2017). Down's syndrome: a biopsychosocial perspective. *Nursing Standard*, 18(30), 43-45.
15. Brown, R., Taylor, J. & Matthews, B. (2001). Quality of life-Ageing and down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 6(3), 111-116.
16. Skotko, B. G., Levine, S. P., & Goldstein, R. (2011). Self-perceptions from people with down syndrome. *Am J Med Genet A*, 0(10): 2360-2369. doi:10.1002/ajmg.a.34235.
17. Loureiro Buzatto, L., & Beresin, R. (2008). Quality of life of parents with down syndrome children. *Einstein*, 6(2), 175-181.
18. Haddad, F., Bourke, J., Wong, K., & Leonard, H. (2018). An investigation of the determinants of quality of life in adolescents and young adults with down syndrome. *PLoS ONE* 13(6), 1-19.

19. Ersoy, S. A., Güler, H. A. ve Çetin, F. H. (2018). Psychopathology in down syndrome. Erişim adresi: <https://www.intechopen.com/books/advances-in-research-on-down-syndrome/psychopathology-in-down-syndrome>
20. Stein, D. (2011). Behaviour and down syndrome: A practical guide for parents. Erişim adresi: <http://akdownsyndrome.org/wp-content/uploads/2019/04/Behavior-Guide-for-Down-Syndrome.pdf>
21. DSAWM Educator Manual. (2010). Supportinf the student with down syndrome in your classroom. Erişim adresi: <http://arcwhatcom.org/wp/wp-content/uploads/2017/01/Supporting-the-Student-with-Down-Syndrome-in-Your-Classroom-Teacher-Manual.pdf>
22. Buckley, S. (1999). Improving the speech and language skills of children and teenagers with down syndrome. *Down Syndrome News and Update*, 1(3), 111-128.
23. Down's Syndrome Association. (2014). Including pupils with down's syndromeÇ Information for teachers and learning support assistans. Erişim adresi: <http://www.hdssg.org/wp-content/uploads/2011/09/Inclusion-in-mainstream-primary.pdf>
24. Barati, H., Tajrishi, M. P., & Sajedi, F. (2012). The effect of social skills training on socialization skills in children with down syndrome. *Iranian Rehabilitation Journal*, 10(15), 35-38.
25. Graaf, G. (2002). Supporting the social inclusion of students with down syndrome in mainstream education. *Down Syndrome News and Update*, 2(2), 55-62.
26. Vanderbilt Kennedy Center. (2015). Tennessee kindred stories of disability: Communication and down syndrome. Erişim adresi: <https://vkc.mc.vanderbilt.edu/assets/files/resources/kindred-comDS.pdf>

BÜTÜNLEŞTİRME VE SOSYAL KABUL

Dr. Erdiñç ARSLAN

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

BÜTÜNLEŞTİRME VE SOSYAL KABUL

Yazar: Erdinç ARSLAN

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-98842-4-2

1. Baskı: Ankara - Şubat, 2024

Baskı:

Ayrıntı Basım Yayım ve Matbaacılık Hizmetleri San. Tic. A.Ş
Saray Mahallesi 126. Cadde No: 20/A Kahramankazan/ANKARA
Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 49599

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara
Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

BÜTÜNLEŞTİRME VE SOSYAL KABUL

Dr. Erdiñç ARSLAN

ÇOCUKLARIMA
EREN'lere ve ULAŞ'anlara

Her çocuk özeldir...

Ön Söz

Eğitim ortamları içerisinde çok çeşitli değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerin içerisinde merkeze öğrenciyi koymak kaçınılmazdır. Özel eğitim ortamlarında bu durum daha net bir durum olarak ortaya konulmaktadır. Özel gereksinimli öğrencinin özel eğitim ortamlarında merkeze alınabilmesi de eğitim ortamlarındaki uygulamaların sürekli geliştirilmesiyle gerçekleştirilebilecektir.

Özel Eğitim'de Bütünleştirme kitabı özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere eğitim veren öğretmenler için kaynak oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca alanda çalışanlar uzamanlar için özel eğitim hizmetlerini etkileyen çeşitli değişkenler hakkında fikir vereceği de düşünülerek hazırlanmıştır. Kitabın ilk bölümünde özel eğitim hakkında genel bilgiler verilirken ikinci bölümünde ise özel eğitim uygulamalarını etkileyen değişkenler hakkında bilgi verilmiştir.

Kitabı hazırlarken, özel eğitim alanında katkı olacağı düşünerek uzun soluklu bir alan yazın incelemesi yapılarak hareket edilmiştir. Kitabımın ilk baskısını yapacak olmamızın mutluluğunu ve gururunu yaşamaktayım. Umarım kitabım alan yazında çalışan ya da özel eğitime ilgi duyan bütün herkese faydalı olur. Bütün eğitim camiasına faydalı olması dileğiyle saygılarımla...

Dr. Erdinç ARSLAN

İÇİNDEKİLER

Ön Söz.....	vii
BÖLÜM 1:	
Büyük Problem Sosyal Kabul ve Ölçülmesi.....	1
BÖLÜM 2:	
Özel Eğitim ve Sosyal Kabul.....	7
BÖLÜM 3:	
İlgili Araştırmalar.....	51
KAYNAKLAR	69

BÖLÜM 1

Büyük Problem Sosyal Kabul ve Ölçülmesi

Eğitim ortamları içerisinde öğretmen, öğrenci, aile, yönetim, program vs gibi bir sürü belirleyici vardır. Bu belirleyiciler önem derecesine göre sıralanacak olursa ilk sıraya öğrencinin konulması kaçınılmaz olacaktır. Özellikle dünya üzerindeki hümanizm akımının ve eğitim ortamlarındaki yapılandırmacı yaklaşımın etkin olması öğrencinin önemli olmasını daha güçlendirmiştir. Öğrenciler, eğitim ortamlarında gerek yetenekleriyle gerek ilgileriyle gerekse de değerleriyle çok çeşitli özelliklerini yansıtmaktadırlar. Bu yansımaların öğretmenler tarafından olumlu olarak desteklenmesi eğitim kalitesini akademik açıdan artırmakla kalmayıp, sosyal açıdan da etkileyecektir. Eğitim ortamlarındaki kalitenin artışı sağlamak özel bir çaba gerektirmektedir. Bu çaba özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarında daha da fazla önem arz etmektedir.

Bütünleştirme bireyin engeli ne olursa olsun, kendisine uygun, kendisini geliştirecek bir ortamda bulunmasını destekleyen uygulamadır. Bu uygulamaların amacı, sadece özel gereksinimli öğrencinin akademik becerisini artırmak değil aynı zamanda sosyal becerisini ve sosyal kabulünü artırmayı sağlamakla (Salend, 2011) birlikte empatik becerilerini ve olumlu benlik algısını geliştirmektir (Aktaş ve Küçükler 2002). Bu yüzden de bu ortamlarda normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik algısı, empatik eğilimleri, özel gereksinimli akranlarını sosyal kabulünde oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Sosyal kabul, genel anlamda tanımlanacak olursa bireylerin sosyal çevreleri tarafından buldukları sosyal ortamlarda bütün yönleri ile kabul edilmeleridir (Karataş ve Arslan, 2018). Özel gereksinimli öğrenciyi sosyal kabulde önemli olan benlik algısı bireyin kendini nasıl algıladığı, gördüğü veya tanımladığıdır (Özoğlu 1975). Bireyin kendine ilişkin algısının olumlu ya da olumsuz olması benlik algısını belirler. Olumlu benlik algısına sahip olan bireylerin özgüvenleri, öz saygıları ve değerlilik algılarının yüksek olması (Baumeister, Campbell ve Krueger, 2003) bireylerin kişiler arası ilişkilerinde, iletişim kurmalarında, iş birliği yapmalarında daha başarılı olmasını sağlayacaktır. Bu durum da bize benlik algısının, bireylerin kendinden

farklı olan insanları sosyal kabul edip etmeyeceği yönünde önemli bir yordayıcı değişken olabileceğini göstermektedir.

Sosyal kabulde önemli değişkenlerden birisinin de empati olduğu düşünülmektedir. Empati bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, onun fenomenolojik dünyasına girerek olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Rogers, 1983). Sosyal kabulde önemli bir değişken olan empati; bireylerinin sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlamaktadır (Rogers, 1983). Empatik eğilim ise empatinin duygusal boyutunu oluşturup, bireyin empati yapma potansiyelini göstermektedir (Dökmen, 1994). Bireylerin birbirleri ile sağlıklı ilişkiler geliştirebilmesinin sosyal kabul ile mümkün olacağı düşünüldüğünde, empatik eğilimin sosyal kabul için önemli bir ön koşul olduğu söylenebilir.

Sosyal kabul bütünleştirme eğitimi için önemli bir kavram olmasına rağmen alan yazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulü ile ilgili yurt dışında çok sayıda çalışma olduğu (Carroll, Forlin ve Jobling, 2003, Guarlnick 1990, Kemp ve Carter 2002, Mannet, Schneider ve Sipersitein 2001, Nabuzaka ve Ronning 1997, Sallend 1998) bunlardan bazılarının ilkökul öğrencilerinin sosyal kabulüne yönelik olduğu (Fox ve Weaver 1989, Peb-Pajoh 1992) Türkiye'deki çalışmaların ise sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Alptekin 2010, Arslan 2009, Koyuncuoğlu 2016, Karataş ve Arslan 2018; Öztürk ve Girli 2016, Şahbaz 2007, Şahbaz ve Peker 2005, Tekin 1994, Yaşaran 2009). Bu çalışmalara bakıldığında ilkökula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulüne yönelik herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Sosyal kabule yönelik yapılan sınırlı sayıda araştırma incelendiğinde ise araştırmaların deneysel (Aktaş 2001, Aktaş ve Küçüker 2002, Alptekin 2010, Civelek 1990, Madden ve Slavin 1983, Şahbaz 2007, Tekin 1994, Yaşaran 2009), ölçek geliştirme (Sperstein, 1980, Arslan 2010) ve betimsel (Akçamete ve Ceber 1999, Baydık ve Bakkaloğlu 2008, Brayn 1974, Jonson 1950, Karataş ve Arslan 2018; , Şahbaz 2004, Vuran

BÖLÜM 2

Özel Eğitim ve Sosyal Kabul

Özel Eğitim

Her öğrenci özeldir. Kimi öğrenci sayıları, kimi öğrenciler sözcükleri, kimi öğrenciler de ilişkilerini kontrol etmekte zorlanırken, kimi öğrenciler ise bunları kontrol ederken muheteşem işlere imza atabilmektedir. Bu yüzden çağdaş eğitim anlayışında her öğrenci önemli bir yer tutmakta ve eğitim sisteminin içerisinde özenle var edilmeye çalışılmaktadır. Çünkü çağdaş eğitim anlayışında feda edilebilecek yada önemsenmeyecek tek bir öğrenci bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin eğitim ortamlarından faydalanma düzeyleri birbirinden farklı olabilmekte ve öğrencilerin bazıları özel düzenlenmiş ortamlara ihtiyaç duyabilmektedir. Bu yüzden eğitim sistemi içerisinde bulunan her öğrenci özel olduğu gibi bazı özel gereksinimli öğrenciler için de eğitim ortamları oldukça özel olacak şekilde düzenlenmelidir.

Özel eğitim, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, özel olarak tasarlanmış ortamlarda, özel materyaller kullanılarak ve özel yöntemlerle sunulan eğitimidir. (Hallahan, Koufman, Polen, 2014).

Farrel (2004)'e göre; özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin haklarıyla normal gelişim gösteren öğrencilerin haklarının kaynaştırılması ya da bütünleştirilmesidir.

Bir başka tanımda ise özel eğitim; özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve onların potansiyellerini en yüksek düzeyde geliştirme fırsatı veren özel olarak tasarlanmış eğitim şeklidir (Huefner 2006)

Meijer, Pijl, Hegarty (1994)' göre ise özel eğitim, normal sınıflarda öğretmene gerekli ve yeterli destek sunularak, özel gereksinimli öğrencinin ihtiyacının karşılanabildiği eğitimidir.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili yönetmeliklerde tanımlanan şekliyle özel eğitim, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak ye-

tiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim aşamalarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitime denir (MEB, 2006; KHK/573).

2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği özel eğitimin amaçlarını;

- a) *Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kuran, iş birliği içinde çalışan çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini,*
- b) *Toplum içinde bağımsız yaşamları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşama becerilerini geliştirmelerini,*
- c) *Uygun eğitim programları ile özel yöntem, personel ve araç gereç kullanılarak; eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını sağlamak*

Şeklinde belirtirken, ilkelerini ise;

- a) *Özel eğitime ihtiyacı olan tüm bireyler, eğitim ihtiyaçları, ilgi ve yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.*
- b) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimleri erken yaşta başlatılır.*
- c) *Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.*
- d) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, eğitim performansları dikkate alınarak, amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde ve değerlendirmede uyarlamalar yapılarak, akranları ile birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.*
- e) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için, rehabilitasyon hiz-*

- metlerini sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.*
- f) *Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin bireysel yeterlilikleri ve tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri dikkate alınarak, bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilir ve eğitim programları bireyselleştirilerek uygulanır.*
- g) *Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif olarak katılmaları ve eğitimleri sağlanır.*
- h) *Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylere yönelik etkinlik gösteren sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılır.*
- i) *Özel eğitim hizmetleri, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.*

Şeklinde belirtmiştir.

Yönetmeliğe paralel olarak düşünüldüğünde özel gereksinime sahip bireylerin eğitiminde temel amaç, kendi kendilerine yeterli olmaları ve toplumla bütünleşmelerinin sağlanmasıdır (Cavkaytar, 2000). Bu amaca ulaşmada en çok tartışılan konuların başında bu öğrencilere en uygun eğitim hizmetinin verilmesi geldiği söylenebilir (Eripek 2007). Çünkü özel eğitim ortamları sadece özel gereksinimli olan çocukların yetersizliklerine uygun ortamlarda eğitim vermek değil, onların özel gereksinimlerini karşılayacak en uygun ortamlarda eğitim vermek ve en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim almasını sağlamayı amaçlamaktadır (Forlin ve Loreman 2014, Diken 2008).

Özel Eğitime yönelik günümüzde ifade edilen amaçlar ve ilkelere ulaşılrken özel eğitime ya da engelliliğe yönelik bakış açılarının tarihsel süreçte değişerek geldiği görülmektedir. Tarihsel süreçteki bakış açıları ve uygulamalardaki değişiklikler çeşitli kuram ve modelleri beraberinde getirmiş ve bu modellerin de eğitime farklı farklı yansımaları olmuştur.

Engelliliğe Yönelik Yaklaşımlar ve Öze Eğitim Modelleri

Geleneksel/Ahlaki Model

Feodal yapı engellilerin toplumsal ve ekonomik sisteme katkı sağlamasını imkan sağlayan sosyal bir düzenleme anlayışına sahiptir. Bu dönemde üretim şekli fizyokraziye bağlı olduğu için engelli bireyler kendi güçleri doğrultusunda ailesine katkı sağlamaktadır. Bu yapıda küçük ölçekte de olsa engelli bireylerin üretime katılması onların toplumdan dışlanmasını engelleyip, toplum içinde serbestlik tanımıştır. (Taylor 2004). Bu model engelliliğe yönelik bilenen en eski modeldir. (Arıkan 2002). Bu modelde aynı zamanda engelli bireylere dini ve kültürel bir bakış açısıyla yaklaşılmakta, zaman zaman bir cezalandırılma yöntemi, zaman zaman ise ilahi bir seçim olarak düşünülmektedir. (Okur ve Erdugan, 2010). Söz konusu model engelliliğin, ahlaki çöküntüden kaynaklandığını, insanı şeytanın ele geçirdiği ve sonsuza kadar kalacağı şekilde düşünülerek, engelli bireyleri ve aileleri sürekli bir utanç duygusu ve dışlanma durumuyla karşı karşıya kalmasına da neden olmuştur. (Kırk ve Lord 1975, Sach 2003).

Tıbbi Model:

Bu model 1800'lü yıllarında ortaların doğru tıp alanındaki gelişmelerin artmasıyla ortaya çıkmıştır (Sach 2003). 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında sağlık, "hastalık hâlinin olmayışı" olarak tanımlanmıştır. Dahası, 20. yüzyılın başlarında bilimciliğin popüleritesinin artması nedeniyle hâkim sağlık modeli, klasik bilim anlayışının birçok özelliğini içermekteydi. Bu perspektif içinde insan bedeni çevresinden bağımsız bir makine olarak düşünülmüştür. Bundan dolayı hastalık da insan makinesi içinde meydana gelen, ancak doktorların tamir edebileceği bir bozulma olarak görülmüştür. İnsan bedenine dair bu mekanistik bakış biyomedikal modelin kaynağıdır

BÖLÜM 3

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurt dışında ve Türkiye’de yapılan sosyal kabul çalışmalarına yer verilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bruininks, Robert, Rynders, John, Gross , Jerry (1974) şehir merkezi ve taşradaki, kaynak oda ve normal sınıflarda eğitim gören orta seviyede zeka geriliği olan çocukların, sosyal kabullerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda her iki ortamın da normal öğrenciler ve orta seviyede zeka geriliği olan çocukların akran tercihinde bir fark yaratmadığını saptamışlardır.

Townsend, Wilton ve Vakılırad (1993), yapmış oldukları araştırmalarında ilk ve orta okullarda bulunan zihin engelli öğrencilere yönelik normal gelişim gösteren akranları tutumları incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma da öğretilere kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırmaya ilişkin güçlü idari yapısı olan okullardaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumların daha fazla olduğu ve kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha olumlu tutuma sahip oldukları ifade edilmiştir.

Wentzel (1994), yapmış olduğu araştırmasında öğrencilerin sosyal amaçlarının, sosyal kabul, sınıf içi davranışların ve sağlanan sosyal destekle arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 6 ve 7 sınıfta okuyan 475 öğrenci katılmıştır. Araştırma da öğrencilerin akran kabulü ile sosyal hedeflere ulaşmaları açısından pozitif ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Ancak akademik hedeflere ulaşmada akran kabulü negatif ilişki gösterirken öğretmen kabulü ile pozitif ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Ciechalski, Schmid (1995), yapmış olduğu araştırmasında özel eğitim gerektiren öğrencilere doğrudan öğretim yaklaşımı ile sosyal beceri öğretiminin akran kabulü, kendine saygı, sosyal çekicilik ve kendine güven davranışları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmada çalışma grubunu bir ilköğretim okulunda eğitim gören 54 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada deneysel

yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal beceri kazanımının sosyal kabulü artırdığı bulunmuştur.

Nabuzaka ve Ronning (1997), yapmış olduğu araştırmasında bir kaynaştırma okulunda hafif ve orta dereceli zihinsel engelli çocuklarla, engeli olmayan akranlarının etkileşimde bulunarak zihinsel engelli öğrencilerle etkileşimde bulunmayan öğrencilere göre daha fazla kabul gösterip göstermediklerini incelemiştir. Araştırmada çalışma grubu kaynaştırma okullarında eğitim gören hafif ve orta düzey zihinsel engelli olarak tanımlanmış 8-12 yaşları arasında 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma da deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle etkileşim içinde olan erkek öğrencilerin, etkileşim içinde olmayan erkek öğrencilere nazaran yetersizlik gruplarına daha pozitif yaklaşım gösterdiği bulunmuş, kız öğrencilerde ise böyle bir ayrım bulunmamıştır. Yetersizlik gruplarıyla önceden hiçbir etkileşimi olmayan öğrencilerden kız öğrencilerin, iletişimde erkeklere göre daha pozitif bir tutum sergilediği görülmüştür.

Manetti, Schneider ve Spierstein (2001), zihinsel engeli olan bireylerin normal akranları tarafından sosyal kabulünü araştırmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu kaynaştırma öğrencisi bulunan iki ilköğretim okulundaki 3.4. ve 5. sınıf olan 190 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin zihin engelli akranlarını sosyal aktivitelere dahil edeceklerini belirtmiş olmalarına rağmen sınıflarında yer alan kaynaştırma öğrencilerini sosyal olarak reddettikleri bulunmuştur.

Dyson (2005), Normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumların incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunun 77 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma da nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur.

KAYNAKLAR

- Ainscow, Mel, Tony Booth, ve Alan Dyson (2006); *Improving Schools, Developing Inclusion*, Routledge, London.
- Akçamete G. ve Ceber H. (1999). Kaynaştırılmış Sınıflardaki İşitme Engelli ve İşiten öğrencilerin Sosyometrik Statülerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 64-74
- Akçamete, G., Büyükkarakaya H. S., Bayraklı H. ve Sardohan Yıldırım E. (2012). Eğitim politikalarının yansımaları: Genel ve özel eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(22), 191-208.
- Albayrak, A. S. (2005). Çoklu doğrusal bağlantı halinde en küçük kareler tekniğinin alternatifi yanlı tahmin teknikleri ve bir uygulama. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 105-126.
- Alves S. R. G. (2015). Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção.. Doutor Tese. Psicologia e de Ciencias Educacao da Universidade Porto
- Aktaş, C. (2001). İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Özürlü Yaşlıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Geliştirilmesi, Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.
- Aktaş C. ve Küçüker S. (2002). Bilişsel – Duyuşsal Odaklı bir Programın İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşlıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Ankara üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 3, 15-25
- Arıkan, M. (2019). Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Ümit Şahbaz (Editör) *Kaynaştırma-Bütünleştirme*. İkinci Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, s. 392-416
- Arslan, E. (2010). *Kaynaştırma Uygulamalarına Katılan Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.
- Aydoğan, C. (2017). Farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engelli bireylere ilişkin sosyal kabulleri (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Bandura A. (1976). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall
- Bar-Tal, D., Harel, A. (2002). “Teachers as Agents of Political Influence in the Israeli High School”, *Teaching and Teacher*

- Education. England.Pergamon Press. 121-134.
- Baydık B. ve Bakkaloğlu H. (2009). Predictors of Sociometric Status for Low Socioeconomic Status Elementary Mainstreamed Students with and without Special Needs. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences:Theory & Practice*. 9 (2), 435-447.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.
- Bartholomeu, D. ve Montiel, J., M. (2017). Behavioral and Personality Predict of Acceptance and Rejection in University. *Paideia* (27-68).
- Bickenbach, J. E., Somnath, C., Badley, E. M., & Ustun, T. B. (1999). Models of disablement, universalism and the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. *Social Science & Medicine*, 48, 1173–1187
- Bryan T. H. and Bryan J. H. (1978), *Social Interactions of Learning Disabled Children*. *Learning Disability Quarterly*, 33-38
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü* (2. Basım), Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyüköztürk, S. (2004). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Şekercioğlu, G. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21.Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Detterman, D. K. Thompson L. A.
- Chan, S. Y., & Mpofo, E. (2001). Children's peer status in school settings current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22(1). 43-52
- Chopra, R. (2008). "Factors Influencing Elementary School Teachers' Attitude Towards Inclusive Education" Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Heriot-Watt University, Edinburgh, September 3-6.

- Civelek, A. H. (1990). *Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Normal Çocukların Bilgilendirilmelerinin ve İki Grubun Resim ile Beden Eğitimi Derslerinde Bütünleştirilmelerinin Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cohen, A. B. and H. G. Koenig (2003). Religion, religiosity and spirituality in the biopsychosocial model of health and ageing. *Ageing International/Summer*. 28 (3), 215-241.
- Combs S., Elliott, S. ve Whipple, K. (2010). Elementary physical education teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs: A qualitative investigation, *International Journal of Special Education*, 25(1), 114-125.
- Council of Europa. Action Plan 2006-2015. <http://www.coe.int/en/web/disability/action-plan-2006-2015>. 29 Ocak 2017.
- Cooley H. C. (1992). *Human Nature and The Soacial Order*. Nabu Press
- Çıkılı Y. (1990). Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Türk Milli Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çitil, M. (2012). Yasalar ve özel eğitim. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çitil, M. (2017). Türkiye'de özel eğitim: Tarihsel, yasal ve politik gelişmeler. Ankara: Vize yayıncılık
- Çitil, M. (2018). Özel Eğitiminde Bütünleştirme. Ankara: Vize yayıncılık.
- Dede, Ş. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 91-94.
- Dettmer, P., Thurstone, LP. Ve Dyck N.J. (2005). *Consultation, Collaboration, and Teamwork for Students with Special Needs*. (5.th ed.) Boston: Allyn ve Bacon.
- Dolanay, D. (2016). Annelerin özel gereksinimli çocuklarını kabul etmeleri ile kardeşlerin özel gereksinimli çocukları kabulü arasındaki ilişki (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Dökmen Ü. (1988) Empatinin yeni bir modele dayanarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2).
- Dökmen, Ü. (1990). Yeni bir empati modeli ve empatik becerinin iki farklı yaklaşımla ölçülmesi. *Psikoloji Dergisi*, 7(24), 42-50.

- Dökmen Ü. (1994). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 119-150.
- El-Ashry, F. (2009). "General Education Pre-Service Teachers' Attitudes Toward Inclusion in Egypt", PhD thesis. Florida University.
- ERG (Eğitim Reform Girişimi) (2011). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimde Dünyadan ve Türkiye'den İyi Örnekler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Erikson E. H. (1980). *İdentity Youth And Crisis*. W.w. Norton and Company. New York. London.
- Eripek, S. (2007). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Uygulamaları. İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Farrel, M. (2004). *Inclusion at the Crossroads. Special Education: Concepts and Values*. David Fulton Publishers.(1-9)
- Favazza, P. C., Siperstein, G. N., Zeisel, S. A., Odom, S. L., Sideris, J. H., & Moskowitz, A. L. (2013). Young Athletes Program: Impact on Motor Development. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(3), 235-253. doi:10.1123/apaq.30.3.235
- Geçtan. E. (1981). *Psikanaliz ve Sonrası*. İstanbul: Hür Yayın.
- Güneş, H., Aktaş, İ., Konuk, Ö., ve Şahsuvaroğlu, T.N. (2013). *Engelsiz Türkiye için yolun neresindeyiz? Mevcut durum ve öneriler*. Sabancı Üniversitesi Yayınları. İstanbul: İmak Ofset. 174-227
- Hallahan, D. P. ve J.M. Kaufmann (1978). *Exceptional Children*, New Jersey: Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., Pullen, P. C. (2014). *Special education means specially designed*. Pearson Education Limited. Twelfth Edition.
- Huang, L. (2008). Social capital and student achievement in Norwegian secondary schools. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 320-325. doi:10.1016/j.lindif.2008.11.004
- Huefner, D. S. (2006). *Getting comfortable with special education law: A framework for working with children with disabilities (2nd ed.)*. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- Inclusion International (2009). *Better education for all: When we're included too*. Salamanca: Instituto Universitario de Integracion en la Comunidad (INICO).

- Johnson, G. O. (1950). *A Study of The Social Position of Mentallay Handicapped Children In the Regular Grades*. American Journal Of Mental Deficiency. 55, 60-89.
- Johnsten, M. (1995). Models of Disabltly. *Physiotherapy Theory and Practice* 12(3).DOI: 10.3109/09593989609036429
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). *Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school*. *Journal of autism and developmental disorders*, 40 (9), 1094-1103.
- Jones, N., ve Sumner, A. (2018). *Child poverty, evidence and policy: Mainstreaming children in international develepment*. Policy press.
- Karabulut, A. (2018). Özel Eğitiminde Bütünleştirme (Editör, Mahmut Çitil). *Bütünleştirmede Destek Özel Eğitim Hizmetleri*. 1. Baskı. Ankara: Vize yayıncılık. S, 42-54.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z, ve Arslan, E. (2018). *Ortaokulda Öğrenim Gören Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Gelişim Gösteren Akranları Tarafından Sosyal Kabullerinin İncelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 48, 495-513
- Kargın, T. (2004). *Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2).
- Kırcaali-İftar, G. (1995). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim Bilim*, 16, 45-50
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* (1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Lewis, R.B, ve Doorlag D. H. (1999). *Teaching Special Student in the mainstreaming*, (5. Baskı). Upper Sadle River: Prentice Hall.
- Little, R. J. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American statistical Association*, 83(404), 1198-1202.
- Lozman, T., Sharma, U., Forlin, C., & Earle, C. (2005). Pre-service teachers' attitudes and concerns regarding inclusive education.

- Paper presented at ISEC 2005, Glasgow.
- Lorger, T., Schmidt, M., & Bakracovic Vukman, K. (2015). The social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *CEPS Journal*, 5(2), 177-194.
- Madden, A.N. ve Slavin R.E. (1983) Effects of Cooperative Learning On The Social Acceptance Of Mainstreamed Academically Handicapped Students. *The Journal Of Special Education*, 17. (2), 171-182.
- M.E.B. (2000). Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- M.E.B. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 31.05.2006.26184 Sayılı Resmi Gazete.
- M.E.B. (2013). Özel eğitim ver Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Birlikte başarırız. Bütünleştirme Kapsamında eğitim Uygulamaları Öğretmen Kalvuz Kitabı.
- M.E.B. (2017). *Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi*. Özel Eğitim Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- M.E.B. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 07.07.2018 Tarihli 30471 Sayılı Resmi Gazete.
- Meijer, C. J. W., S.J. Pijl ve S. He-garty (1994). *New Perspectives İn Special Education.- A Six Country Study Of İntegration*. Routledge. New York ve London
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (Vol. 3). CA: Pyrczak Publishing.
- Meşe, İ. (2014). *Engelliği Açıklayan Sosyal Model Nedir? Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*. (79-92).
- M.J. Sandsrtrom ve R.D. Herlan (2007). *Threatened Egotism or Confirmed Inadequacy? How Children's Perceptions of Social Status Influence Aggressive Behavior Towards Peers*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol.26 pp. 240-267
- Özbay Y, S. Erkan (2009). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık 3. Baskı
- Özçelik, D. A. (1989). *Test Hazırlama Kulavuzu*, OSYM Yayınları: Ankara.
- Özel Gereksinim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Resmi Gazete, 2301; 6 Haziran 1997

- Özgökçeler S, Alper Y. Sosyal model açısından Türk engelliliğinin değerlendirilmesi, *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 2010, 1(1):33-54
- Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. (2005). T. C. Resmi Gazete, 5378 Sayılı 1.7.2005
- Palmer, M. ve Harley, D. (2012). *Models and measurment in disability: an international review*. Health Policy and Planning. 27.357-364
- Ray, M. B. (1985). Measuring the Social Position of the mainstreamed handicapped child. *Exceptional Children*, 52,1, 57-62
- Ringlaben, R.P., Price, J.R. (1981). Regular classroom teachers' perceptions of mainstreaming effects. *Exceptional Children*, 47,(4), 302-304.
- Rogers, C. (1959). *A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-centered Framework*. Psychology. A Study of a Science 3. 184-256. New York: Mc Graw-Hill
- Rogers, C. R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The counseling psychologist*, 5(2), 2-10.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. New Jersey: Princeton University Press
- Rosenbaum, P., Armstrong, R., & King, S. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11, 517-30.
- Rosengren, K. E. (1986). Linking Culture and Other Societal Systems. In S. Ball-Rokeach and M. Cantor (Eds.) *Media Audience and Social Structure*. CA: Sage Publications.
- Rotter, J. B. (1982). *The development and applications of social learning theory*. New York: Praeger.
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms* (1st ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (7th ed.). Columbus, OH: Pearson Education.
- Salend, S. J. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices* (8th ed.). Columbus, OH: Pearson Education.
- Sen, A. (2000, June). Social exclusion: Concepts, application, and scrutiny. *Social development pa-*

- pers No. 1. Manila, Philippines: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Smart, J. F. (2004). Models of disability: The juxtaposition of biology and social construction. In T. F. Riggan & D. R. Maki (Eds.), *Handbook of rehabilitation counseling* (pp. 25–49). New York: Springer.
- Smith, A. (2010). Cognitive empathy and emotional empathy in human behavior and evolution. *The Psychological Record*, 56(1), 1.
- Shakespeare, T. (2017). *The Social Model of Disability*. The Disability Studies Reader. L.J. Davis (Eds). Fifth Edition. 711 Third Avenue, New York, NY 10017 and Routledge
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Soodak, L., Podell ve Lehman, L. (1998). Teacher, students and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31, 480-497.
- Spitzer, S. Cupp, R & Parke, D. R. (1995). *School entrance age, social acceptance, and self-perception in kindergarden and 1st grade*. (Vol 10). Elsevier Publishing.
- Stainback, S.B ve Smith, J. (2005). *Inclusive education: Historical perspective*. R. A. Villa ve J.S. Thousand (Eds.), *Creative an inclusive school*. Alexandria Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sucuoglu, B. ve Kargin, T. (2006). *Kaynaştırma Uygulamaları: Ankara: Morpa Yayınları*.
- Sucuoğlu, B., Kargin, T. (2008). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Sucuoğlu, B., Kargin, T. (2010). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları. Ankara: Kök Yayınevi.
- Şahbaz, Ü. (2004). *Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilerin Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi*. XIII. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sunulan bildiri. Eskişehir
- Şahbaz, Ü. (2007). *Normal Öğrencilerin Kaynaştırma Sınıflarına Devam Eden Engelli Öğrenciler Hakkında Bilgilendirilmelerinin Engellilerin Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi*. Eurasian Journal of Educational Research. 26, 199-208.

- Şahbaz, Ü. ve Peker S. (2008). *Comparison of school counselors' views on inclusion in different cities*. 2nd International Conference on Special Education "Sharing knowledge & experience around the world" Marmaris, Muğla-Turkey. 18-21 June.
- Şahin, H. (2008). Kişisel rehberlik ve Psikolojik Danışma. Alim Kaya (Editör) *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik*. Üçüncü Baskı. Ankara. Anı yayıncılık. s. 171-201
- Şahsuvaroğlu, T. N. (2018). *Özel Eğitimde Bütünleştirme* (Editör Mahmut Çitil) *Bütünleştirmenin Temelleri*. Ankara. Vize Yayınları. 1-16
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayınları: Ankara.
- Taylor, S. (2004). *The right not to work: Power and Disability*. Monthly Review. 55-10. DOI:10.14452/MR-055-10-2004-03_2
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, (1), 79–100.
- Tekez, S. (2004). Genel Lise Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir
- Tekin, E. (1994). *The effects of exposure to information techniques on forth grade children's social acceptance level of exceptionality*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Terzi, L. (2014). *Reframing inclusive education: educational equality as capability equality*. Cambridge Journal of Education, Routledge Publisher.
- Okur, n. ve Erdugan, E. F. (2010). "Sosyal Haklar ve Özürlüler: Özürlülük Modelleri Bağlamında Tarihsel Bir Değerlendirme", <http://www.sosyalhaklar.net/2010/bildiri/okur.pdf>, 24.06.2017.
- Özkalp, A., Aıricı, H., Bayrakta, R., Aydın, O., Erkal, B., Uzunöz, A. (2002). *Davranış Bilimlerine Giriş*. Anadolu Üniversitesi Yayını. Eskişehir.
- Özoğlu, S. (1975). Psikolojik Danışmada Benlik Kavramı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 8, 93-112
- Özsoy Y. (1983). Özel Eğitim: Cumhuriyet Döneminde Eğitim. Milli

- Eğitim Yayınevi, İstanbul, 391.
- Salend, S.J. (2010). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*, 7th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Sebba, J. and AINSCOW, M. (1996). 'International developments in inclusive education: mapping the issues', *Cambridge Journal of Education*, 26, 1, 5-18.
- Sachs, R. (2003). "Integrating Disability Studies Into Existing Curriculum" www.mc.cc.md.us/departments/dispsvc/diversity.htm
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, H., Dağıstan, A., Şahin, C., Koçyiğit, E., Dağıstan Yalçinkaya G., Kart, M. ve Dağdelen, S. (2019). Kapsayıcı eğitim bağlamında Türkiye'de temel eğitim programlarında çokkültürlülüğün izleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 177-197.
- Smart, J. F. & Smart D. W. (2006). *Models of Disability: Implications for the Counseling Profession*. *Journal of Counseling & Development*. Winter, Vol. 84, pp. 29-40
- Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilirad, T. (1993). *Children's attitude toward peers with intellectual disability*. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37, 405-411
- Underwood, J. J. (2011). *The role of cultural capital and parental involvement in educational achievement and implications for public policy*. Unpublished master's thesis, East Carolina University, North Carolina.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173-182.
- Vaughn, J, Schumm, J, Jallad, B, Slusher, J and Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11, 96-106.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009).

- Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 5, 473–479.
- Vuran, S. (2005). The Sociometric Status of Student With Disabilities in Elementary Level Integration Classes in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*.18, 217-235
- Yaşaran, Ö. Ö. (2009). *Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2014). The Relationship Between Preschoolers' Attitudes and Play Behaviors Toward Classmates With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51. doi:10.1177/0271121414554432



OTİZM VE KOLAYLAŞTIRICI KİŞİ

Destekleyici Bir Yaklaşım

Editörler: Doç. Dr. Emre ÜNLÜ & Bayram GÜNAY

Yazarlar

Doç. Dr. Hüseyin GÜVEN
Dr. Öğr. Üyesi Bora GÖRGÜN
Dr. Serdal ÖZGÖZGÜ
Doç. Dr. Cevat EKER
Dr. Öğr. Üyesi Özge ÜNLÜ
Uzm. Ayşe KANAY
Arş. Gör. Ayşegül GÖKDAĞ
Arş. Gör. Bedirhan ÖZOĞUL

Copyright © Vize Akademik

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

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

OTİZM VE KOLAYLAŞTIRICI KİŞİ Destekleyici Bir Yaklaşım

Editörler

Emre ÜNLÜ & Bayram GÜNAY

Yazarlar

Hüseyin GÜVEN - Bora GÖRGÜN

Serdal ÖZGÖZCÜ - Cevat EKER

Özge ÜNLÜ - Ayşe KANAY

Ayşegül GÖKDAĞ - Bedirhan ÖZOĞUL

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Yayına Hazırlayan: Vize Akademik Yayınları Grafik Tasarım Birimi

Redaksiyon: Gözdem ÖRDÜ - Büşra Buse TELLİOĞLU

Kapak Tasarım: Nur İYİGÜNGÖR

ISBN: 978-625-95460-0-1

Yayın Hakkı © Vize Akademik

Materyal Türü: Elektronik Kitap (Çevrim içi / Web tabanlı)

Elektronik Yayın Formatı: PDF

Elektronik Yayın Tipi: Adobe Ebook Reader

İnternet Adresi: www.vizeakademik.com.tr

Vize Akademik Yayıncılık

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	4
Kısaltmalar	5
1. BÖLÜM.....	6
1.1. Özel Eğitimin Temel İlkeleri.....	6
1.2. Özel Gereksinimli Bireyler ve Özellikleri.....	8
1.3. Otizm Spektrum Bozukluğundan Etkilenen Bireyler ve Eğitim Gereksinimleri	10
1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitimleri.....	14
1.5. Kaynaştırma / Bütünleştirme Yoluyla Eğitim	14
1.6. Kolaylaştırıcı Kişi.....	16
1.6.1. Kolaylaştırıcı Kişilerin Rol ve Sorumlulukları	18
1.6.2. Kolaylaştırıcı Kişi Uygulamasının Avantajları	20
1.6.3. Dünyada Kolaylaştırıcı Kişi Uygulaması.....	24
1.6.4. Türkiye’de Kolaylaştırıcı Kişi Uygulaması	24
1.6.5. Kolaylaştırıcı Kişi Konusunda Yapılmış Yurtdışı Çalışmalar	25
1.6.6. Kolaylaştırıcı Kişi Konusunda Yapılmış Yurtiçi Çalışmalar	27
2. BÖLÜM.....	31
2.1. Çalışmanın Amacı	31
2.2. Kolaylaştırıcı Kişi Uygulaması Süreci	31
2.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi ve Uygulama Ön Çalışmalarının Yapılması	31
2.2.2. Uygulama Süreci.....	33
3. BÖLÜM.....	38
3.1. Öğretmenlere İlişkin Bulgular	38
3.2. Velilere İlişkin Bulgular	45
3.3. Uygulamaya Katılan Üniversite Öğrencilerinin Görüşleri	50
3.4. Kolaylaştırıcı Kişi Uygulamasının Değerlendirilmesi	56
4. BÖLÜM.....	58
4.1. Sonuç	58
4.2. Öneriler.....	60
KAYNAKLAR.....	62

ÖNSÖZ

Özel gereksinimli bireylerin sosyal yaşama katılımları ve uygun eğitim kurumlarından faydalanabilmelerinin önünde bazı engeller bulunmaktadır. Özel gereksinimli bireyler, sahip oldukları engel türüne ve oranına göre farklı sorunlarla yüz yüze gelebilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin sosyal hayata ve örgün eğitime katılımlarını destekleyecek program ve faaliyetlere duyulan ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Gerek okul içi gerek okul dışında özel gereksinimli bireyler için gerçekleştirilen uygulamalar özel gereksinimli bireylerin hem sosyal katılımlarını kolaylaştırmakta hem de örgün eğitimden faydalanabilme olanağını artırmaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), bireyin sosyal etkileşim, iletişim, tekrarlayıcı davranışlar ve sınırlı ilgi alanları gibi alanlarda belirgin zorluklar yaşadığı bir nörogelişimsel bozukluktur. Otizm, her bireyde farklı derecelerde ortaya çıkabilir ve bireyin yaşam kalitesini etkileyebilir. Okul çağındakilere eğitim kurumlarında, okul çağını tamamlayanlara ise diğer kurumlarda destek olacak profesyonellere olan ihtiyaç gittikçe artmaktadır. Bu doğrultuda son yıllarda özel gereksinimli bireylere profesyonel destek olabilmek için günlük kullanımda ve literatürde adına gölge öğretmen denen ve bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı'nın kolaylaştırıcı kişi olarak benimsediği bir görev tanımı geliştirilmiştir. Bu görevi yapan kişiler gelişmiş ülkelerde yaygın durumdayken bizde de giderek yaygınlaşacağı tahmin edilmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de kolaylaştırıcı kişi adında yapılmış bir çalışmaya literatürde henüz karşılaşılmamaktadır. Bu eksiklik göz önünde bulundurulduğunda yapılan bu çalışmanın, literatürdeki eksikliği gidereceği düşünülmektedir. Özellikle eğitim ve akademik çalışmalarda kolaylaştırıcı kişi konusunda yapılacak çalışmaların artırılması ve uygulamanın pratik düzeyde hayata geçirilmesinin gerekliliği bu kitabın oluşmasında çıkış noktası olmuştur. Bu amaçla İzmir Demokrasi Üniversitesi ve Karabağlar Rehberlik Araştırma Merkezi'nin 2021-2022 yılından itibaren düzenli olarak yürüttüğü "Kolaylaştırıcı kişi" uygulaması tüm süreçleriyle kitapta aktarılmıştır.

Eğitim camiasına faydalı olması dileğiyle...

Kısaltmalar

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu

TZK: Tam Zamanlı Kaynaştırma

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

1. BÖLÜM

Engel, yaşamı boyunca yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak bireyin, toplumda yerine getirebileceği rollerini yetersizliği sebebiyle yerine getirememesidir (Sarı, 2000). Yetersizliğe sahip olmak bir bakıma bireyin yaşamı boyunca engellerle birlikte yaşamasıdır.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından açıklanan 2023 Ocak ayı Engelli İstatistik Bülteni'ne göre; Türkiye'de Ulusal Engelli Veri Sistemine kayıtlı engelli nüfusunun yüzde 56'sını erkekler, 44'ünü kadınlar oluşturmaktadır. Bu veriler engelli raporu almak için yetkili hastanelere başvurmamış, hizmet almak için devlet kurumlarıyla temasa geçmemiş kişileri kapsamamaktadır. 2023 Ocak ayı raporuna göre Türkiye'deki 2 milyon 511 bin 950 engelli nüfusun 1 milyon 414 bin 643'ünü erkekler, 1 milyon 97 bin 307'sini kadınlar oluşturmaktadır. Ayrıca bu gruptaki 775 bin 12 kişi ağır engelli bireylerdir. Kariyer 2023 Engelli Envanteri ve Engelli İstihdam Eylem Planı'nda ise Türkiye'deki engelli nüfusun toplam nüfusa oranının %12,29 olduğu; buna göre Türkiye'de 8 milyon 431 bin 937 kişinin yaşamını engelli olarak sürdürdüğü belirtilmiştir.

Engelli birey tanımı son dönemlerde yerini özel gereksinimli birey kavramına bırakmıştır. Özel gereksinimli birey tanımı 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de, "Özel eğitim gerektiren birey" başlığı altında; çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşlılarıyla arasında anlamlı farklılık bulunan birey olarak tanımlanmıştır. Her bireyin ihtiyaçları farklı olmakla birlikte, bu kişilerin yaşamın her alanında eşit fırsatlara sahip olması ve toplumun bir parçası olarak kabul edilmesi önemlidir. Önceleri özel gereksinimli öğrencilerin toplumdan soyutlanarak yaşamaları, ayrı eğitim almaları düşüncesi savunulurken, sonraları bu düşüncenin yerini bu öğrencilerin toplumdaki diğer çocuklarla yaşamayı öğrenmesi ve toplumsallaşması düşüncesi almaya başlamıştır (Altıntaş ve Şengül, 2014). Beraber yaşamının en önemli aşamalarından biri şüphesiz ki eğitim sürecidir. Özel eğitim gereksinimi olan bireylerin eğitim süreci ile ilgili öncelikle bu eğitimin ilkelerinden bahsetmek faydalı olacaktır.

1.1.Özel Eğitimin Temel İlkeleri

Öğrenci merkezli, kapsayıcı ve esnek bir yapıya doğru evrilen eğitim sistemi öğrenci popülasyonunun çeşitliliğini ve bireysel öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi anlama ve karşılama

çabasının bir sonucudur (Smith ve Tyler, 2012). Her bireyin benzersiz özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak özelleştirilmiş bir eğitim sunmayı amaçlayan önemli bir alanı temsil eden özel eğitimde hizmet sunarken belirlenen temel ilkeler, eşitlik, kapsayıcılık ve bireysellik gibi önemli prensipler üzerine kurulmuştur.

Eşitlik ilkesi, her bireyin eğitim hakkına eşit şekilde sahip olduğunu ve bu hakka saygı gösterilmesi gerektiğini vurgular. Özel eğitimde eşitlik ilkesi, tüm öğrencilerin eğitimde ayrımcılığa maruz kalmadan, eşit fırsatlara sahip olmalarını sağlamayı amaçlar. Bu, özel gereksinimli bireylerin diğer öğrencilerle aynı eğitim olanaklarına erişebilmelerini ve potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilmelerini sağlamayı içerir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin eğitim süreçleri normal eğitim koşulları yeterli olmadığı durumlarda önem arz etmektedir. Bu nedenle eğitimde fırsat eşitliği ilkesine göre eşit koşullarda eğitim hakkına sahip olmaları gereken özel eğitime muhtaç bireyler için söz konusu koşulların sağlanması gereklidir. Öğrencinin engelinden dolayı geliştirmiş olduğu kendisine has bireysel özellikler detaylı bir şekilde algılanmalı ve öğrenciye bu çerçevede eğitim-öğretim verilmelidir. (Pirgon ve Babacan, 2013)

Kapsayıcılık ilkesi, her bireyin topluma aktif bir şekilde katılmasını ve kabul görmesini hedefler. Bu ilke, özel gereksinimli bireylerin ayrımcılığa uğramadan genel eğitim ortamlarında diğer öğrencilerle birlikte eğitim görmelerini teşvik eder. Kapsayıcı eğitim, farklı ihtiyaçlara sahip olan öğrencilerin bir arada öğrenmesini ve toplumda çeşitliliği sağlar. Bu sayede, özel gereksinimli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmeleri ve kendilerini ifade etmeleri desteklenir.

Bireysellik ilkesi, her bireyin benzersiz özelliklere ve ihtiyaçlara sahip olduğunu kabul eder. Özel eğitimde bireysellik ilkesi, her öğrencinin eğitim programının bireysel olarak belirlenmesini ve kişisel gereksinimlerine uygun olarak düzenlenmesini gerektirir. Bu, özel gereksinimli bireylerin güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini tanıyarak onlara en etkili eğitim ve destek sağlamayı amaçlar. Bireyselleştirilmiş eğitim planları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini optimize eder ve potansiyellerini maksimum seviyeye çıkarmalarına yardımcı olur.

Ulusal ve uluslararası yasal düzenlemelerde garanti edildiği gibi özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarının korunması için devlet tarafından alınacak özel tedbirlerin başında özel eğitim hizmetleri gelmektedir. Özel eğitimin temel ilkeleri 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 2005 tarihli 5378 sayılı Özürlüler Kanunu, engelli tanısı almış çocukların özel eğitim kurumlarında eğitim alabileceğini ve eğitim giderlerinin de

devlet tarafından ödeneceğini hükme bağlamıştır. Bu doğrultuda ülkemizin bakış açısı da özel eğitimi önemseyen bir rodedir. Türk Milli Eğitimini düzenleyen temel esaslar doğrultusunda özel eğitimle ilgili temel ilkeler şunlardır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018):

□ Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

□ Özel eğitime erken başlanılır.

□ Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri, sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

□ Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitimsel performansları dikkate alınarak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak, diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

□ Özel eğitim gerektiren bireylerin, her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.

□ Özel eğitim gerektiren bireyler için, bireyselleştirilmiş ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.

□ Ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.

□ Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde üniversitelerin ilgili bölümleri ve özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik faaliyette bulunan sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması gerekmektedir.

1.2.Özel Gereksinimli Bireyler ve Özellikleri

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sahip olduğu özel gereksinim durumu, birçok yetersizlik türünü de beraberinde getirmektedir. Bu yetersizlik türleri, özel eğitim ve destek eğitime gereksinim duyma düzeyi ve görülme sıklıkları gibi çeşitli ölçütler temel alınarak farklı şekillerde gruplanabilmektedir (Eldeniz Çetin, 2017). Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre özel gereksinimli bireyler; zihin yetersizliği olan birey, birden fazla yetersizliği olan birey, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan birey, dil ve konuşma güçlüğü olan birey, duygusal ve davranış bozukluğu olan birey, görme yetersizliği olan birey, işitme yetersizliği olan birey, ortopedik yetersizliği olan birey, otizm ve spektrum bozukluğu olan birey, özel öğrenme güçlüğü olan birey, serebral palsili birey, süregen hastalığı olan birey,

2. BÖLÜM

Bu bölümde çalışmanın amacı, uygulama süreci, eğitim programı, yerleştirme, süreç danışmanlığı ve sonlandırılmasına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1.Çalışmanın Amacı

Bu çalışmada, özel gereksinimli bireylerin çok yönlü desteklenmesi, topluma uyum ve sosyalleşme sürecinde ihtiyaç duydukları yaşam alışkanlıklarının kazandırılması başta olmak üzere, bu süreçte en önemli görevi üstlenen öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yeni bilgi ve becerilerin kazandırılması, özel eğitim alanında kullanılan en etkili öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama fırsatı sunulması ve sınıf ortamından başlayarak topluma yayılmasını istediğimiz bireysel farklılıklara duyarlı bir iklimin yaratılmasına katkı sunulması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada kolaylaştırıcı kişinin rol ve sorumluluklarını belirlemek, kolaylaştırıcı kişi eğitiminin içeriğini oluşturmak ve kolaylaştırıcı kişi uygulamasının etkilerini incelemek hedeflenmiştir.

2.2.Kolaylaştırıcı Kişi Uygulaması Süreci

Kolaylaştırıcı kişi uygulaması temelde üç ana aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

- Katılımcıların belirlenmesi ve uygulama ön çalışmalarının yapılması
- Uygulama süreci
- Uygulamanın değerlendirilmesi

Bu aşamalarda kullanılan yöntem hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

2.2.1. Katılımcıların Belirlenmesi ve Uygulama Ön Çalışmalarının Yapılması

Proje 2022-2023 Eğitim Öğretim yılında Karabağlar ilçesinde yürütülmüştür. Bu kapsamda uygulamanın sağlıklı yürütülebilmesi için yürütme ve çalışma ekibi oluşturulmuş, bu ekipler uygulamaya katılım sağlayacak kişileri belirlemiştir. Kolaylaştırıcı kişi uygulamasından faydalanacak öğrenciler ve kolaylaştırıcı kişi görevini yerine getirecek üniversite öğrencileri tespit edilmiştir. Kolaylaştırıcı kişi görevini yerine getirecek kişiler İzmir Demokrasi

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu öğrencilerin katılımı Özel Eğitim ve Kurum Deneyimi dersi kapsamında sağlanmıştır.

Kolaylaştırıcı kişi uygulamasından faydalanacak öğrenciler için sınırlılıklar çerçevesinde Karabağlar ilçesinde otizm spektrum bozukluğu tanılı tam zamanlı kaynaştırma tedbir raporu olan ilkokul öğrencileri dahil edilmiştir. Bunun için Kaymakamlık oluru alınarak Karabağlar ilçesindeki ilkokullarda OSB tanısı olan tam zamanlı kaynaştırma raporlu öğrenciler, veliler, öğretmenleri, okul psikolojik danışman/rehber öğretmenleri ve yöneticilerinden oluşan gruba bilgilendirme toplantısı yapılarak uygulama esasları hakkında bilgi verilmiş, görüş ve önerileri alınmıştır. Toplantı sonrasında Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından okullara resmi yazı ile katılımcı öğrenci bilgisi, öğrencinin katılımı ile ilgili BEP Geliştirme Birimi Kararı ve Veli Onam Formu gönderilmiştir. Uygulamadan faydalanacak öğrencilerin belirlenmesinde belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda 24 ilkokulda 71 OSB tanılı tam zamanlı kaynaştırma öğrencisi olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın evrenini 71 OSB tanılı öğrenci oluşturmuştur.

Okul müdürlükleri tarafından Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezine gönderilen OSB tanılı tam zamanlı kaynaştırma raporu olan öğrenci listeleri dikkate alınarak bahsi geçen kriterlere uygun ve velilerin onayının alındığı öğrenciler belirlenmiştir. Çalışma sürecine katılım tamamen gönüllü olarak gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle gönüllü katılım gösteren velilerden proje sürecine katılımı ile ilgili veli onam formu istenmiştir. Bu durumda 20 ilkokuldan 35 öğrenci velisi projeden faydalanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçla çalışmanın örneklemini 35 ilkokul öğrencisi oluşturmuştur. Bir sınıfta iki öğrenci olmasından dolayı çalışma kapsamında 34 sınıf öğretmeni projeye dahil olmuştur.

Kolaylaştırıcı kişi uygulamasına katılan OSB tanılı TZK tedbiri olan ilkokul öğrencilerinin cinsiyete ve sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Uygulamaya Katılan OSB Tanılı TZK Tedbirli İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyete ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Değişken	Grup	Öğrenci Sayısı
Cinsiyet	Erkek	32
	Kız	3
Sınıf	1	11
	2	5
	3	10
	4	9

Tablo 1'e göre uygulamaya katılan ilkokul öğrencilerinin 32'si erkek, 11'i ise 1. sınıf öğrencisidir.

Kolaylaştırıcı kişi uygulaması için çıkan duyuru sonucu İzmir Demokrasi Üniversitesi'nde 92 Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans öğrencisi çalışmaya dahil olmuştur. Kolaylaştırıcı kişi uygulamasına dahil olan Özel Eğitim Bölümü öğrencilerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Özel Eğitim Lisans Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

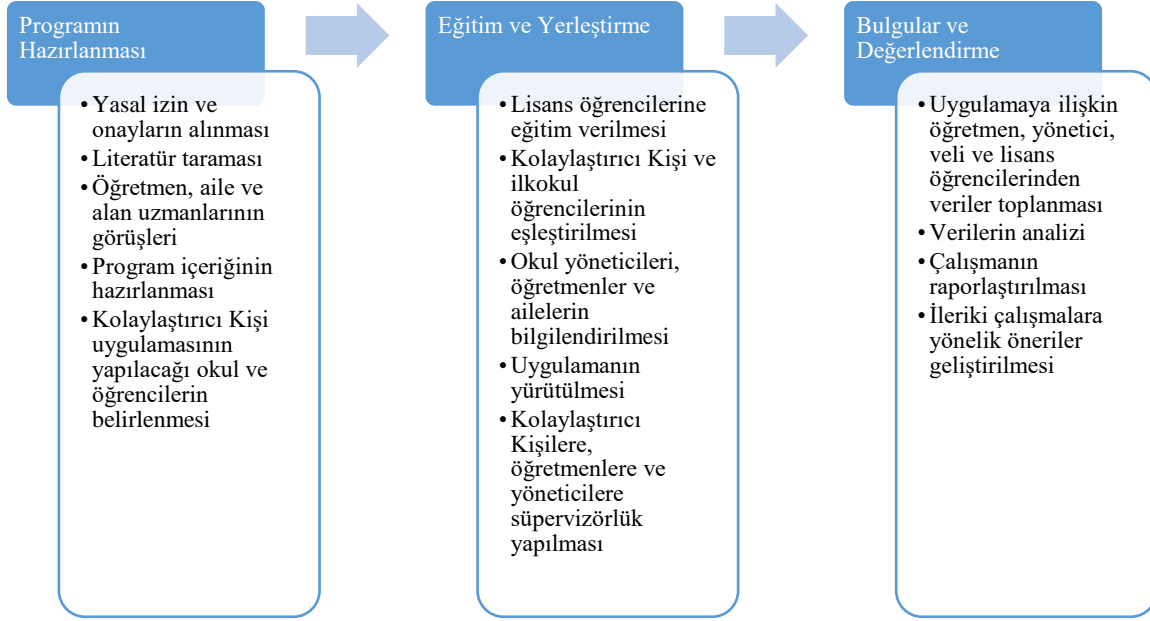
Değişken	Grup	Öğrenci Sayısı
Cinsiyet	Erkek	35
	Kız	57

Tablo 2'de bilgileri verilen lisans öğrencilerine İzmir Demokrasi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyeleri tarafından "Kolaylaştırıcı Kişi Eğitim Programı" uygulanmıştır. Eğitim programı ile ilgili ayrıntılı bilgi Uygulama Süreci bölümünde verilmiştir. Bu programı almış üniversite öğrencilerinin OSB tanılı kaynaştırma öğrencileri ile eşleştirilmesi yapılmıştır. Bu kapsamda İlkokul 1. sınıf ve bazı 2. sınıf öğrencilerine üç kolaylaştırıcı kişi, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerine iki kolaylaştırıcı kişi olmak üzere eşleştirme yapılmıştır. Yapılan eşleştirmeler ile ilgili olarak ilgili makamlardan gerekli onaylar alınmıştır.

2.2.2. Uygulama Süreci

Bu kısımda çalışmanın uygulanması sürecinde izlenen adımlara yer verilmiştir. Çalışmanın uygulanabilmesi için öncelikli olarak İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve

Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı alınmıştır. Etik kurul onayı alınması sonrasında Karabağlar ilçesinde çalışmanın uygulanmasına ilişkin gerekli yasal izin ve olurlar alınarak çalışmanın uygulama sürecine geçilmiştir. Çalışmanın uygulama süreci ana hatları ile 3 adımda ele alınabilir. Aşağıda uygulama sürecine ilişkin genel tablo yer almaktadır.



Uygulama için üniversite öğrencisi olan kolaylaştırıcı kişi adaylarına yönelik kolaylaştırıcı kişi eğitim programı oluşturulmuştur. Bunun için literatür taranmış, yapılmış çalışmalar gözden geçirilmiştir. Bununla birlikte OSB tanımlı öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri ve velilerden kolaylaştırıcı kişi hakkındaki gereksinimleri sorulmuştur.

2.2.2.1. Kolaylaştırıcı Kişi Eğitimi İçeriğinin Belirlenmesi

Kolaylaştırıcı kişi eğitim içeriğinin belirlenmesinde aile ve öğretmenlerden gelmiş olan veriler, literatürde daha önceden hazırlanmış olan programların bileşenleri ve alan uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Aile, öğretmen görüşleri, literatürden elde edilmiş olan geçmiş çalışmaların içerikleri doğrultusunda araştırma ekibi tarafından taslak bir içerik oluşturulduktan sonra, özel eğitim alanında doktora derecesine sahip beş uzman ve eğitim programları alanında doktora derecesine sahip üç uzmana taslak içerik gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda etkinlik saatlerinde bazı değişiklikler yapılması ile içeriğe son hali verilmiştir. Hazırlanmış olan içerikle ilgili bilgiler sonraki başlıkta sunulmuştur.

2.2.2.2. Kolaylaştırıcı Kişi Eğitim Programı İçeriği

Kolaylaştırıcı kişilere verilecek eğitim içeriğini belirlemek için öğretmen, veli ve üniversite öğrencilerinin ve alan uzmanlarının görüşleri yanında literatür taraması sonucu oluşturulan eğitim programı yedi başlık altında toplanmış ve ihtiyaca göre ders saati ağırlıklandırması yapılmıştır.

1. BEP ve Hazırlanması (6 saat)
2. Davranış Problemleri ile Baş Etme (6 saat)
3. Kaynaştırma Ortamında Kullanılabilecek Öğretim Yöntem ve Teknikleri (4 saat)
4. Öğretimsel Uyarlamalar (3 saat)
5. OSB'den Etkilenen Çocuklar ve Karakteristik Özellikleri (2 saat)
6. Aileler ile İş Birliği ve Koordinasyon (2 saat)
7. Kolaylaştırıcı Kişi Rol ve Sorumlulukları (2 saat)

Kolaylaştırıcı kişi eğitim programında BEP ve özel eğitim öğrencilerinin davranış problemleri ile baş etme konuları en fazla yer verilen konular olmuştur. Bu konuları öğretim yöntem ve teknikler ile öğretimsel uyarlamalar konuları izlemiştir. Otizm spektrum bozukluğunun özellikleri, ailelerle iş birliği ve kolaylaştırıcı kişinin rol ve sorumlulukları da verilmesi gereken konular arasında değerlendirilmiştir.

2.2.2.3. Üniversite Öğrencilerine Kolaylaştırıcı Kişi Eğitimi Verilme Süreci

Kolaylaştırıcı kişi eğitimine katılmaya aday olan 92 lisans öğrencisi için hazırlanmış olan eğitim, öğrencilerin lisans ders saatleri ile çakışmaması sebebi ile çevrimiçi ortamda sunulmuştur. Öğrencilere Microsoft Teams programı üzerinden her gün bir eğitim olacak şekilde yedi gün boyunca eğitim verilmiştir. Öğrencilerin eğitimleri sonradan da izleyebilmeleri için eğitimler kaydedilmiş ve öğrencilerin uygulama sonuna kadar içerikleri tekrar izleyebilmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin eğitim sürecindeki gelişimlerini takip etmek amacı ile araştırma ekibi tarafından Kolaylaştırıcı Kişi Yeterlilik Değerlendirme Formu oluşturulmuştur. Bu formu çalışmaya katılmış olan öğrencilerin doldurması sağlanarak öğrencilerin eğitim sonrasındaki performansları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcı

öğrencilerin tamamının ilgili formdan 70 puan ve üzerinde puan almış oldukları belirlenmiş ve başarılı oldukları görülmüştür.

2.2.2.4. Kolaylaştırıcı Kişilerin Sınıflara Yerleştirilmesi Süreci

Lisans öğrencileri kolaylaştırıcı kişi eğitimi ile eş zamanlı olarak Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından ilçede ilkököl kademesinde bulunan ve kaynaştırma ortamına yerleştirilmiş olan OSB tanımlı öğrencilere ait veriler toplanmıştır. Bu süreçte okullardaki öğretmenlerden, yöneticilerden ve ailelerden görüşme yoluyla kolaylaştırıcı kişi uygulamasından yararlanma talepleri alınmış ve değerlendirilmiştir. Sonrasında kolaylaştırıcı kişi uygulamasından yararlanmasına karar verilen 35 OSB tanımlı öğrenci ile Kolaylaştırıcı kişi uygulamasında başarılı olmuş olan lisans öğrencileri, Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından eşleştirilmiştir. Bu eşleştirme sonrasında Kolaylaştırıcı kişi olan lisans öğrencilerinin haftanın iki veya üç günü öğrencilere destek olmalarının sağlanması amaçlanan bir program oluşturulmuştur. İlgili program taslağı lisans öğrencilerine ve okullara duyurulmuştur. Kolaylaştırıcı kişi olan lisans öğrencilerinin, çalışma yürütecekleri sınıflardaki öğretmenler, OSB tanımlı öğrenciler ve velileri ile tanışmaları sağlanmıştır.

Lisans öğrencilerinin OSB tanımlı öğrenciler ile eşleştirilmesi sonrasında İzmir Demokrasi Üniversitesi konferans salonunda “Kolaylaştırıcı Kişi Eğitim Programı” tanıtım toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıya kolaylaştırıcı kişi olan lisans öğrencileri, OSB tanımlı çocukların aileleri, öğretmenleri, okul müdürleri, çalışmanın gerçekleştirileceğı okulların rehber öğretmen/psikolojik danışmanları ve projenin çalışma ekibi katılmıştır. Bu süreçte katılacak olan tüm personel önceden belirlenerek gerekli izinler ve eğitim öğretimin aksamaması için tedbirler alınmıştır.

2.2.2.5. Öğrenci, Yönetici ve Öğretmenlere Süpervizörlük Yapılması

Kolaylaştırıcı kişi yerleştirme süreci tamamlandıktan sonra okullarda görevlendirilen lisans öğrencilerine, üniversite tarafından atanmış olan ders danışmanları tarafından süpervizörlük yapılmıştır. Üniversite öğrencilerinin süpervizyonu için grup dörde bölünmüştür ve düzenli olarak öğrencilerin süreçte yaptıkları çalışmalar takip edilmiş varsa problem ve sorunlar giderilmiştir. Ayrıca Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından ilgili okullara düzenli ziyaretlerde bulunularak, öğretmenlere, ailelere ve yöneticilere süpervizyon

sağlanmıştır. Bu ziyaretlerde genel sürece ilişkin gözlemler yapılmış ve varsa yaşanan problemler belirlenmiş ve çözümlenmiştir.

2.2.2.6. Kolaylaştırıcı Kişi Uygulamasının Sonlandırılması

Kolaylaştırıcı kişi eğitimi almış üniversite öğrencilerinin OSB tanıli kaynaştırma öğrencilerine kolaylaştırıcı kişi olarak görevlendirilmesi gerçekleştirildikten sonra eğitim sürecine en yüksek katkıyı vermesi amacıyla danışmanlar tarafından süpervizyon desteği verilmiştir. Kolaylaştırıcı kişi uygulaması, OSB tanıli kaynaştırma öğrencilerinin olduğu okul ve sınıflarda yürütülmüş, süreç çalışma ekibi tarafından yakından izlenmiştir. Planlanan takvime bağlı olarak dönem sonunda uygulama sonlandırılmıştır. Uygulama hakkında öğretmen, veli ve görev alan üniversite öğrencileri ziyaret edilmiş uygulamaya ilişkin değerlendirme amacıyla çeşitli veriler toplanmıştır. Bu verilerden bazıları amaca uygun bir şekilde uygulama öncesinde, bazıları ise uygulama sonrası elde edilmiştir.

3. BÖLÜM

Bu bölümde kolaylaştırıcı kişi uygulaması ile ilgili öğretmen, veli ve görevlendirilen üniversite öğrencilerinden anket ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

Kolaylaştırıcı kişi uygulaması ile ilgili olarak kolaylaştırıcı kişi olarak görevlendirilen üniversite öğrencileri, sınıfında kolaylaştırıcı kişi uygulaması yapılan sınıf öğretmenleri ve bu uygulamadan faydalanan OSB tanımlı kaynaştırma öğrencilerin velilerinden araştırmaya ait verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Toplanan verilere ilişkin analizler aşağıda sunulmuştur. Verilere ilişkin oluşturulan bazı tabloların yanında okuyucular tarafından anlaşılmayı kolaylaştırmak adına grafikler de eklenmiştir.

3.1.Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Sınıfında kolaylaştırıcı kişi uygulaması yapılan ve araştırma için katılımcı olan sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik özellikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellik	Grup	n	Oran (%)
Cinsiyet	Kadın	26	79
	Erkek	7	21
Yaş	30 ve altı	4	12
	31-40	8	24
	40 ve üstü	21	64
Kıdem	1-5 yıl	1	3
	6-10 yıl	2	6
	11-15 yıl	5	15
	16 yıl ve üstü	25	76

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 79'u kadın, yüzde 64'ü 40 ve üstü yaşta ve yüzde 76'sı 16 yıl ve üstü kıdeme sahip durumdadır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin lisans eğitimlerinde ders alma durumları Tablo 4'te verilmiştir.

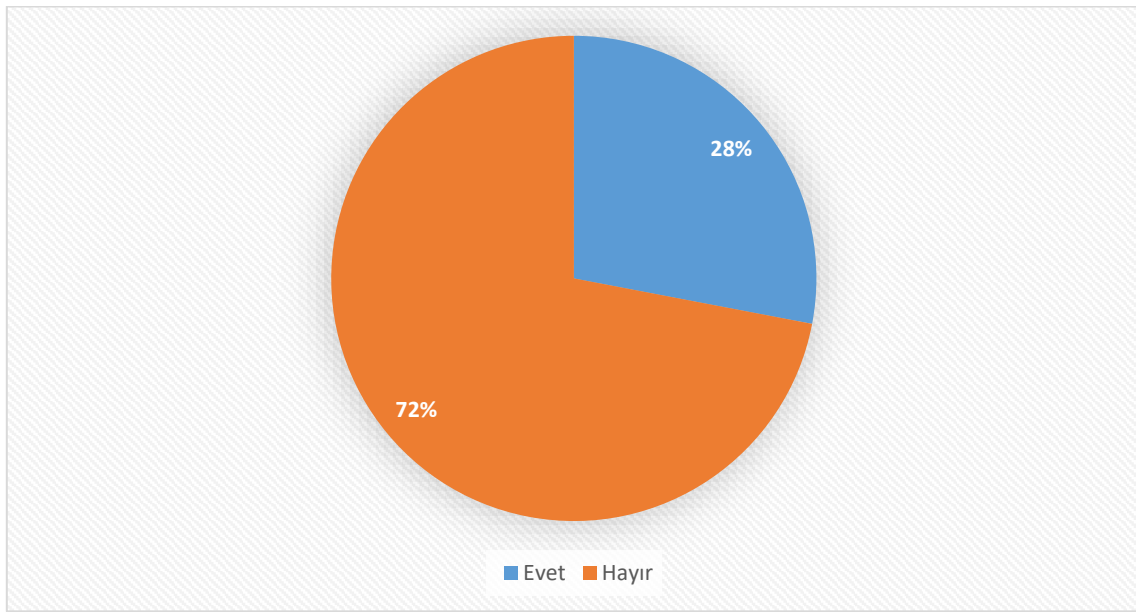
Tablo 4

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Lisans Düzeyinde Ders Alma Durumu

Lisans dersi alma durumu	n	Oran (%)
Evet	9	28
Hayır	24	72
Toplam	33	100

Şekil 2

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Lisans Düzeyinde Ders Alma Durumu



Araştırmaya katılan öğretmenlerin yüzde 72'si lisans düzeyinde kaynaştırma eğitime yönelik herhangi bir ders almadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursu alma durumları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitime Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kursu Alma Durumu

Hizmet içi eğitim alma	n	Oran (%)
Evet	20	61
Hayır	13	39
Toplam	33	100

KAYNAKLAR

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2023). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. https://aile.gov.tr/media/130921/eyhgm_istatistik_bulteni_ocak_23.pdf (Erişim Tarihi: 20.12.2023).
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma Eğitiminde Takım Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin Öğrencilerin Ders Başarısı Derse Karşı Tutum ve Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Altıntaş, E. ve Şengül, S. (2014). Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımların Bakımının Değerlendirilmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-12.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental health disorders: DSM-5 (5. baskı)*. Washington, DC: HYB Yayıncılık.
- Aslan, M. (2023). *Öğretmen Adaylarının Ortaokullarda Kolaylaştırıcı Kişi Uygulamasına Yönelik Yeterliliklerinin Belirleme Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Ataman, A. (2012). *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aurora, M., & Farkas, G. (2022). Does attending center-based care prior to kindergarten improve Latino children's academic readiness?. *Early Child Development and Care*, 192(15), 2417-2441.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve araştırma merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Batu, E.S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (2005). Kaynaştırma ve Özel Eğitim Hizmetleri. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim içinde* (ss. 15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2016). *Otizm spektrum bozukluğu (2.baskı)*. Ankara: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- Chez, M. (2008). *Autism and its medical management: A guide for parents and professionals*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Clarizio, H. F. (1997). Conduct disorder: Developmental considerations. *Psychology in the Schools*, 34 (3), 253-265.
- Çopuroğlu, C. ve Mengi, A. (2014) Toplumsal Dışlanma ve Otizm. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 607-626.
- Cowan, J. R., & Allen, D. K. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: A focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44(7), 701-715.
- Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüştü, Ş. (2000). *Otizm ve otistik çocuklar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Duncan A.W. & Bishop S.L (2013) Understanding the gap between cognitive abilities and daily living skills in adolescents with autism spectrum disorders with average intelligence. *Autism*. Epub ahead of print 25 November.
- Eldeniz-Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 309-328.
- Elmeanawy, R. (2021). A proposed Conception to Develop the Professional Competencies of the Shadow Teacher According to the Techniques of The TEACCH program. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies (IJITES)* 2(1), 1-5.
- Elrashidy, A. M. (2021). A proposed Conception to Develop the Professional Competencies of the Shadow Teacher according to the Techniques of The TEACCH program. *International Journal of Instructional Technology and Educational Studies*, 2 (January), 23-27.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer Interactions and Social Acceptance of Elementary-Age Children with Severe Disabilities in an Inclusive School. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(4), 205-212.

- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20 (1), 9-27
- Gezer, M. S. (2017). Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Giangreco, M. F., Suter, J. C., & Doyle, M. B. (2010). Paraprofessionals in Inclusive Schools: A Review of Recent Research. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20, 41–57.
- Güner-Yıldız, N. & Tutuk, T. (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Arı ve M. Sönmez-Kartal (Ed.). *Tüm öğretmenlik programları için özel eğitime giriş* içinde (ss:17-37). Eğitim Yayınevi.
- Hamid, A., Muhammad, H., & Ullah, I. (2020). Role of Shadow Teacher in the provision of Academic and Social Support for Children with Special Needs at Inclusive Schools. *Journal of Inclusive Education*, 4(1), 129-144.
- Hodges, H., Fealko, C. & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(1), 55-65
- Kamath, A. (2016). What is a Shadow Teacher dikutip dari <http://www.oliviasplace.org/what-is-a-shadowteacher/> (Erişim Tarihi: 10.10.2023).
- Kargın, T. (2004). Baş makale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kariyer 2023 Engelli Envanteri ve Engelli İstihdam Eylem Planı TR33/14/DFD/0019 proje, Manisa Şehzadeler Belediyesi. <https://www.kalkinmakutuphanesi.gov.tr/assets/upload/dosyalar/kariyer-2023-engelli-envanteri-ve-engeli-istihdam-eylem-planı.pdf> (Erişim Tarihi: 16.12.2023).
- Kaynaştırma Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genelgesi. (2017). http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/2112929_kaynastirm_genelge.pdf (Erişim tarihi: 20.01.2024)
- Kemple, J. & Hartle, L. (2017). Empathy development in inclusive classrooms: A modern approach. *Journal of Inclusive Education*, 45(3), 215-228.

- Kırcaali-İftar, G. (2014) Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri* içinde (ss: 1-22), Ankara: Vize Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim (17-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No:1018.
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Ashbaugh, K., & Bradshaw, J. (2014). The importance of early identification and intervention for children with or at risk for autism spectrum disorders. *International journal of speech-language pathology*, 16(1), 50-56.
- Köroğlu A. Y.& Göle M.O., (2020). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yardımcı Öğretmenlerin Görev ve Sorumluluklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 5:1, 16-28.
- Kurtkapan, H. (2023). Özel Gereksinimli Bireyler İçin Okullarda Gölge Öğreticilik. *Muhakeme Dergisi/Journal*, 6(2), 50-57.
- Layden, S., Hendricks, D., Inge, K., Sima, A., Erickson, D., Avellone, L. & Wehman, P. (2018). Providing online professional development for paraprofessionals serving those with ASD: Evaluating a statewide initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(2), 285-294.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Baio, J., Washington, A., Patrick, M., Dirienzo, M., Christensen, D. L., Wiggins, L. D., Pettygrove, S., Andrews, J. G., Lopez, M., Hudson, A., Baroud, T., Schwenk, Y., White, T., Rosenberg, C. R., Lee, L. C., Harrington, R. A., Huston, M., Hewitt, A., Esler, A., Hall-Lande, J., Poynter, J. N., Hallas-Muchow, L., Constantino, J. N., Fitzgerald, R. T., Zahorodny, W., Shenouda, J., Daniels, J. L., Warren, Z., Vehorn, A., Salinas, A., Durkin, M. S. & Dietz, P. M. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years- autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2016. *Centers for Disease Control and Prevention, MMWR. Surveillance Summaries*, 69 (4), 1-12.
- Major, S. O., Seabra-Santos, M. J., & Gaspar, M. F. (2018). Preschool teachers and classroom aides: Same context, similar perceptions of children's behaviors?. *Psychology in the Schools*, 55(7), 801-814.

- Manansala, M. A., & Dizon, E. I. (2008). Shadow teaching scheme for children with autism and attention deficit-hyperactivity disorder in regular schools. *Education quarterly*, 66 (1), 34-49.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> (Erişim Tarihi: 15.12.2023)
- Mohammed, A.A. (2013). The role of the special education teacher, support teacher, and shadow teacher in teaching children with disabilities: Zagazig. *Journal of Special Education - Educational, Psychological and Environmental Information Center, College of Education*, (2): 1-12.
- Nasir, A., Winarni, I., & Lestari, R. (2018). The Experience of Shadow Teachers in Helping Children WITH Special Needs in Telogo Patut Elementary School I Gresik. *Journal of Nursing Science Update (JNSU)*, 6(1), 1-9.
- National Center for Health Statistics. Health, United States (2012). With Special Feature on Emergency Care. Hyattsville, MD. 2013. <https://www.cdc.gov/nchs/data/hus/hus12.pdf> (Erişim Tarihi: 10.01.2024).
- Ng, M. S. H. (2015). *Factors influencing the success of inclusive practices in Singaporean schools: Shadow teacher's perspectives* (Master's thesis).
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 163-192.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özaydın, L. (2020). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yardımcısının görevlerine ilişkin paydaş görüşleri: Karma yöntem çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 561-587.
- Özbaba, N. (2000). *Okul öncesi eğitimcilerinin ve ailelerin özel eğitime muhtaç çocuklar ile normal çocukların entegrasyonuna (kaynaştırılmasına) karşı tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Palladino, P., Cornoldi, C., Vianello, R., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1999). Paraprofessionals in Italy: Perspectives from an inclusive country. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 24, 254-258.
- Parlak, C. (2023). *Gölge Öğretmenler Tarafından Kullanılan Doğal Öğretim Yöntemlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin İletişim Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Payne, A. A. (2010). Successful reintegration into a special school. *Good Autism Practice*, 11(1) 16–22.
- Pirgon, Y., & Babacan, E. (2013). Görme engelli öğrencilerin piyano eğitimi üzerine durum çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 191-206.
- Polfuss, M., Johnson, N., Bonis, S, A., Hovis, S, L., Apollon, F. ve Sawin, K, J., (2016). Autism Spectrum Disorder and the Child's Weight Related Behaviors: A Parents' Perspective. *Journal of Pediatric Nursing*, 31(6), 598-607.
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R. & Blatchford, P. (2015). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36(3), 1-10.
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim. Salih Rakam (Ed.). *Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme* içinde (ss. 51-67). Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Raporu.
- Sari, H. (2002). An analysis of the policies and provision for children with special educational needs in England and Turkey (Unpublished Doctorate Thesis), England: Oxford Brookes University
- Sevim, C. ve Atasoy, R. (2020). Özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine göre kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(228), 215-239.
- Smith, F. & Tyler, N. (2012). Effective inclusive education: Equipping education professionals with necessary skills and knowledge. *Prospects*, 42(6),157-178.
- Steere, D. E., Rose, E. D., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up: Transition to adult life for students with disabilities*. Allyn & Bacon.

- Sucuoğlu, B. (2014). Otizm Spektrum Bozukluğu olan Çocukların Değerlendirilmesi. E.Tekin-İftar (Ed.) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimi* içinde (ss:25-56 Ankara: Vize Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2019). *Türkiye’de Otizm Spektrum Bozukluğu Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ve Bütünleştirme*. Tohum Otizm Spektrum Bozukluğu Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları II.
- tacanow.org/press-release/autism-prevalence-is-now-1-in-36 (Erişim Tarihi: 04.02.2024)
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.
- Tews, L. & Lupart, J. (2008). Students with disabilities’ perspectives of the role and impact of paraprofessionals in inclusive education settings. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5, 39–46.
- Variş, Y. A., & Hekim, M. M. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler ve Müzik Eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 29-42.
- Vuran, S. (2013). *Özel eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Wardani, E. S., Sowiyah, S., & Ambarita, A. (2018). Kinerja Guru Pendamping Khusus SD Inklusi. *Jurnal Manajemen Mutu Pendidikan*, 6(1).
- Yuwono, I. & Utomo, A.P. (2017). Shadow Teacher Social Interaction Problem in SDN of Gadang 2 Banjarmasin: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), Volume 147- "Multicultural Transformation in Education, Social Sciences and Wetland Environment"* (ICSSE 2017).
- Yuwono, I., Utomo, M., & Widodo, A. P. A. (2017, November). Shadow Teacher Social Interaction Problem in SDN of Gadang 2 Banjarmasin. In *1st International Conference on Social Sciences Education-" Multicultural Transformation in Education, Social Sciences and Wetland Environment"*(ICSSE 2017) (pp. 145-148). Atlantis Press.

ÖYKÜSEL TERAPİ

(Narrative Terapi)

Dr. Levent YAYCI

Copyright © Vize Akademik

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

Sayın okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÖYKÜSEL TERAPİ (Narrative Terapi)

Yazar: Levent YAYCI

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-98842-7-1

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2024

Baskı:

Vadi Grafik Tasarım ve Reklamcılık Ltd. Şti. İvedik Org. San. 1420. Cad. No:
58/1 Yenimahalle/ANKARA,

Tel: 0 312 395 85 71

Yayıncı Sertifika No: 41659

Matbaa Sertifika No: 47479

İletişim:

Seyranbağları Mah. Kirazlı Sok. Akyıldız Apartmanı No: 3/A Çankaya / Ankara

Tel.: 0312 431 85 00

Web: www.vizeakademik.com.tr

E-mail: vizeakademik@gmail.com

ÖYKÜSEL TERAPİ

(Narrative Terapi)

Dr. Levent YAYCI

Dr. Levent YAYCI

Hacettepe Üniversitesi'nde psikoloji eğitimini tamamlayan Levent Yaycı, yüksek lisans ve doktorasını Marmara Üniversitesi'nde rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yaptı. Öyküsel Terapi, Gerçeklik Terapisi, Şema Terapi, Bilişsel Davranışçı Terapi ve EMDR gibi farklı terapi ekollerinde eğitimler verdi. Meslektaşlarına yönelik süpervizyon çalışmalarında bulundu. Farklı demografik kesimlere yönelik ebeveyn okulu çalışmaları yürüttü. Halen bireysel ve grup terapi çalışmalarına devam etmekte ve alanına yönelik eğitim çalışmalarını sürdürmektedir.

Çocuklarım Gülce Nil ve Serhan Yiğit'e,

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	vii
GELENEKSEL TERAPİLERDEN ÖYKÜSEL TERAPİYE.....	1
ÖYKÜSEL TERAPİNİN FELSEFİ KÖKENİ.....	9
AVUSTRALYA'DA SOSYAL YAPILANDIRMACI	
BİR YAKLAŞIM GELİŞİYOR.....	13
ÖYKÜ METAFORU.....	18
İNSANIN DOĞASI ve KİŞİLİK GELİŞİMİ.....	20
ÖYKÜSEL TERAPİ NE YAPAR?.....	22
ÖYKÜSEL TERAPİNİN DİĞER TERAPİLERDEN TEMEL FARKLARI	24
TERAPÖTİK SÜREÇ.....	27
TERAPÖTİK ORTAM VE TERAPİST- BİREY İLİŞKİSİ.....	29
ÖYKÜSEL TERAPİ SÜRECİ.....	31
BASKIN ÖYKÜ (PROBLEME DOYGUN ÖYKÜ).....	33
DIŞSALLAŞTIRMA.....	38
DIŞSALLAŞTIRMA YAPARKEN NELERE DİKKAT ETMELİYİZ?...	46
NELER DIŞSALLAŞTIRILABİLİR?.....	47
SORU SORMA (SORUŞTURMA).....	50
EŞSİZ ÇIKTILAR.....	51
YAPI SÖKÜMÜ VE YENİDEN YAZMA.....	59
DIŞARIDAN TANIK UYGULAMASI.....	66
TERAPÖTİK DOKÜMANLAR.....	74
TERAPİ SÜRECİNİN SONLANDIRILMASI.....	79
ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSİ.....	83
ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSİNDE TERAPİSTİN ROLÜ VE	
TERAPÖTİK ORTAM.....	89
ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSTİNDE BİR ÖRNEK OLAY.....	90
ÖYKÜSEL TERAPİNİN ÇOCUKLAR ÜZERİNDE KULLANIMI.....	95
TRAVMALAR VE ÖYKÜSEL TERAPİ.....	105
TÜM SÜREÇLERİ İLE BİR ÖYKÜSEL TERAPİ	
SEANSINDAN KESİTLER.....	117
SON SÖZ.....	135
KAYNAKÇA.....	140

ÖNSÖZ

Bu yıl mesleğimde 30. yılım. Bu süreçte çok sayıda eğitime katıldım, süpervizyon aldım, kitap ve makale okudum, video izledim. Bunları iyice içselleştirebilmek için notlar aldım, notları tekrar tekrar okudum. Yeni çıkan bir kitap olup olmadığını öğrenmek için yayınevlerini takip etmeye çalıştım. Sadece terapi odasında değil, yaşamın içinde de insan hikayelerini empati kurmaya çalışarak dinlemekten zevk aldım. Çok sayıda kişiden ve çalışmadan etkilendim. Bilgi birikimine, olaylara yaklaşımına ve disiplinine hayran olduğum çok sayıda kişi oldu. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de yolumuzu aydınlatan ve bize farkındalık kazandıran müthiş insanlar var.

Zamanla yaşam bana öğrendiklerimi başkaları ile paylaşabilme fırsatları sundu. Bu kitap böyle bir paylaşım aracılığı ediyor. Bu kitabı yazmaya başladığımda ülkemizde öyküsel terapiyle ilgili birkaç çeviri kitap ve oldukça nitelikli bazı makaleler vardı. Çalışmamı planlarken uygulamaya dönük olması ve örnek olaylarla zenginleştirilmesi gerektiğini düşündüm. Bu nedenle kitabın son söz kısmından önce örnek bir çalışma deşifresi paylaştım. Tüm örnek olaylarda kişilerin isimlerini, kimlik bilgilerini ve olayları değiştirerek asla tanınmamalarını sağlamaya çalıştım. Bu nedenle örnek olaylarda geçen isimlerin, olayların, söylemlerin gerçek yaşamda birebir karşılığı yok. Öyküsel terapiyi geliştiren kişilerden biri olan Michael White “danışan” demek yerine “birey” kelimesini kullanmış. Ben de bu kullanıma sadık kaldım ve genel olarak “danışan” kelimesini kullanmamaya özen gösterdim. White açısından bu ayrımın gerekçesini kitapta bulacaksınız.

Bu kitabın son kontrollerini yaparken geliştirebilecek yanlarını gördüm. Bu yanları geliştirmeyi bu kitabı okuyan kişilere bıraktım. Bu öncü çalışmalardan birisi olsun,

meslektaşlarım ileride bu kitaptaki eksikleri de belirleyerek çok daha kapsamlı çalışmalar ortaya koysunlar lütfen...

Öyküsel terapi yaşadığımız sorunlara ve terapiye bambaşka bakış açıları getiriyor. Okudukça bu özgün bakış açılarını görebileceğinizi ümit ediyorum. Bu kitabı yazma ve bu özgün yanları okuyucularla buluşturma konusunda beni motive eden de bu oldu.

Bu kitabı yayınlama noktasına geldiğimizde kıymetli dostum Tarık Gümüşkaya yine bana ve çalışmama inandı. Bu kitap onun sayesinde sizlere ulaşıyor. Vize Akademi Yayıncılık birçok alanda nitelikli yayınları okurlarla buluşturuyor. Kitabın son halini alması iyi bir tasarım yapılmasını gerektiriyor. Bunu da sevgili Sadık Hangül yaptı. Kendisine çok teşekkür ediyorum. Emegine sağlık.

Herkese keyifli okumalar diliyorum.

Dr. Levent YAYCI

Eylül, 2024



**GELENEKSEL
TERAPİLERDEN ÖYKÜSEL
TERAPİYE**



Eğer psikoloji tarihini 1879 yılında Wilhelm Wundt'un derme çatma kulübesine "psikoloji laboratuvarı" ismini vermesi ve psikoterapiler tarihi de Sigmund Freud'un psikanaliz yöntemi ile başlatan geleneksel görüşleri temel alacak olursak öyküsel terapinin doğmaya başladığı 1980'li yılları kimilerinin "3. dalga" kimilerinin ise "4. dalga" olarak nitelendirdiğini görürüz. Her yaklaşım uzun bir sürecin sonunda ortaya çıkar. Bilim insanları uzun süredir uygulanan veya o günlerde popüler olan yaklaşımları incelerler. Kuramların etkililiğini araştıran kanıta dayalı çalışmaları analiz ederler. Hangi yaş gruplarında, hangi problem türlerinde, hangi kültürel yapıda, bireyle mi yoksa grupla çalışmada mı da daha etkili gibi sorulara yanıt ararlar. Bilim insanları için psikoterapilerin yaşantıya dönük etkileri ve etkilerin sürdürülebilirliğinin araştırıldığı izleme sonuçları özellikle dikkate alınması gereken çalışmalardır. Psikoterapilerin doğup geliştiği bağlamların, kültürlerin ve geçmişindeki birikimlerin doğru analiz edilmesi gerekir.

Psikoterapileri 1.,2.,3. ve 4. dalga diye sınıflandırırken ölçütümüz ne olmalıdır? İnsan doğasına bakış açısı mı?, neye vurgu yaptığı mı?, kişiliğe ve davranışlara etki eden dinamiklerin ne olduğu konusundaki söylemleri mi?, kullandığı yöntemler mi?... Bunların hepsi mi ya da bunlara ilave edilmesi gereken başka faktörler mi? Yaşamda her şey birçok faktörün oluşumuyla ortaya çıkar. Bir şeyi tek bir nedenle açıklamaya çalışan indirgemeci yaklaşımlar bilimin doğasına aykırı düşer. İncelenmesi gereken şey insan davranışları olunca kalıtımla gelen faktörler, genler, hormonlar, sinir sistemi, kültür, coğrafya, ekolojik çevre, yaşantılar, duygular ya da dış dünyanın bizi etkileyen güncel güçleri gibi birçok faktörün sarmalıyla karşılaşırız ve davranışları anlamak için kombinasyonel düşünmemiz gerektiğini fark ederiz. Bu nedenle psikoterapilerdeki te-

mel dalgaları belirlemede neleri ölçüt olarak alırsak alalım muhakkak tüm faktörleri birlikte kontrol edemeyeceğimizi ve bazılarını biraz daha öne çıkartıp bazılarını ihmal edeceğimiz gerçeğini hesaba katarak işe başlamamız gerekir.

Psikoterapilerde birinci dalga, psikanalitik yaklaşımın başını çektiği ve 1940'lara hatta 50'lere kadar devam eden yaklaşımlardır. "Bilinçdışı, çocukluk çağı yaşantıları, ebeveyn-çocuk ilişkileri" bu dalganın öne çıkan kavramlarıdır. Birinci dalga yaklaşımları Freud'un bazı görüşlerine katılarak, bazılarını eleştirerek yol almışlardır. Bu yıllardaki yaklaşımlar Freud'a katılmasalar bile yine Freud'u baz almışlar ve ondan hangi konularda farklı düşündüklerini ortaya koymaya çalışmışlardır. Bir anlamda bu yıllarda nirengi noktası Freud'un görüşleridir. Örneğin, psikoloji tarihinin göreceli olarak şanssız dahisi Adler birçok özgün görüş, operasyonel kavram, gündelik yaşama dönük teknik geliştirmesine, birçok psikoterapi yaklaşımına ilham veren görüşler ileri sürmesine rağmen Freud'la hemen hemen aynı dönemlerde yaşaması, Freud'un karizmatik, hırslı, kendisi gibi düşünmeyenleri yok sayan yapısının ve etki gücünün en yoğun olduğu dönemlerde eserler ortaya koyması nedeniyle başlangıçta Freud'dan bir adım geride kalmıştır. Alfred Adler, Freud'un çocukluk çağı yaşantılarının kişilik gelişimini nasıl etkilediğini ileri süren deterministik yaklaşımına "erken çocukluk dönemi yaşantılarının önemli olduğu ancak neler yaşadığımızdan ziyade bunları nasıl anlamlandırdığımızın davranışlarımız üzerinde daha etkili olduğu, insan yöneten gücün bilinçdışı değil, bilinç olduğunu" ileri süren görüşü ile karşı çıkmıştır. Yine Carl Gustav Jung'un "sadece kendi yaşantılarımızdan oluşan bir bilinçdışımız olmadığı, atalarımızdan gelen kolektif bir bilinçdışımızın da olduğu ve Freud'un benliğin büyük ölçüde ilk altı yılki yaşantılarımızla geliştiği fikrine benliğin orta yaşlarda geliştiği" görüşleri bu itirazlara ör-



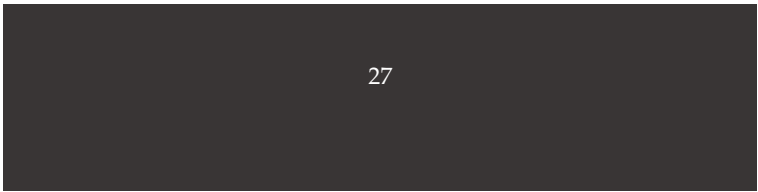
**AVUSTRALYA'DA SOSYAL
YAPILANDIRMACI BİR
YAKLAŞIM GELİŞİYOR**



Kişilik ve psikoterapi kuramlarının çoğu Avrupa'da doğmuş ve gelişmiştir. Avrupa'da doğan ve gelişimine Amerika'da devam eden kuramlar olduğu gibi özellikle son yıllarda Amerika'da doğup gelişen kuramlar da vardır. Eğer mistik anlayışı merkeze alan doğu temelli meditasyonel yaklaşımları saymazsak bu iki kıta dışında gelişen ve büyük popülarite kazanmış bir kuram yoktur. 1980'li yıllarda bu kuralı bozan bir ses Okyanusya'dan, Avustralya-Yeni Zelanda'dan yükseldi. 1981 yılında Avustralya'da yaşayan Michael White ve Yeni Zelanda da yaşayan David Epton 2. Avustralya Aile Terapisi Kongresi'nde tanıştılar. White, kongre düzenleme kurulu üyesi, Epton ise konuşmacı olarak bu kongrede yer almaktaydı. Michael White o günlerde ayrıca Avustralya Aile Terapisi Dergisi'nin editörlüğünü yapmaktaydı. Kongrede el kitabında yazdığı gibi paralel oturumlar düzenlenmekteydi. Bildiri sunumu ve çalıştay aralarında White'ın bir şey dikkatini çekti. Bir salondan daha fazla dinleyici dışarı çıkıyor ve ara sonrasında yine o salon diğerlerine göre daha çok katılımcı çekiyordu. White, sessizce içeri girdi ve bu salonu çekici kılan şeyin ne olduğunu anlamaya çalıştı. Orta yaşlarda sakallı bir adam bir sandalyede oturuyor ve bir şeyler anlatıyordu. Önünde not ya da arkasında slayt yoktu. Kültürün davranışlarımıza etkisinden ve bunun aile terapisinde nasıl kendini gösterdiğinden ve bunun terapide nasıl değerlendirilebileceğinden bahsediyordu. Sessiz çoğunluk büyük bir dikkatle bu zevkli anlatımı ve özgün görüşleri dinliyordu. Tekrar ara verildiğinde White, Epton'ın yanına gitti ve Epton'la tanıştı. Bu tanışma White'ın 2008 yılındaki ölümüne kadar büyük bir dostluk olarak devam etti. Başlangıçta yeni bir ekol ya da terapi modeli geliştirme gibi bir amaçları yoktu ama tanıştıktan bir yıl sonra öyküsel terapi filizlenmeye başladı ve 1988 yılında belli bir noktaya ulaştı. 1990 yılında "Narrative Means to Therapeutic Ends" adlı ilk kitapları bu terapinin dünyaya yayılmasını sağlayan ilk önemli eserdi.



TERAPÖTİK SÜREÇ



TERAPÖTİK ORTAM VE TERAPİST- BİREY İLİŞKİSİ

Öyküsel terapi yapılandırılmamış bir terapidir. Her oturumda neyin konuşulacağı ve oturumların kaç seans süreceği önceden belli olmamakla birlikte seans süreleri genellikle 50 dakika civarındadır. Fakat seans süreleri daha uzun veya daha kısa olabilir. Bizzat White'ın iki saate kadar süren terapi seansları olduğu bilinmektedir. Öyküsel terapi kısa süreli bir terapi modeli değildir ancak terapinin kısa ve uzun oluşu göreceli bir kavramdır. Örneğin, öyküsel terapi çözüm odaklı terapiye göre daha uzun yönelimli ancak analitik terapi ve bilişsel davranışçı terapi gibi modellere göre daha kısa sürelidir. Birey ve terapist arasında hiyerarşinin olmadığı eşitlikçi bir yapı vardır ve birey hayatının uzmanı olarak görülür. Terapist sadece psikoterapi kuramı ve teknikler konusunda uzmandır. Terapi ortamında hayatı konuşulan bireydir ve kendi hayatını en iyi o bilebilir. Bireyler bugüne kadar kendileri ile en fazla zaman geçiren insanlar olarak şu an buldukları noktaya nasıl geldiklerine dair inançları ve öngörülleri olan kişilerdir. Terapist dikkatli bir dinleyicidir ve ilgili bir merakla sorular sorar. Tıpkı meraklı bir öğrenci gibidir. Bu sorular bilişsel davranışçı terapideki sokratik sorgulama türü sorulara benzemez. Sokratik sorgulamada terapist soruları ile danışanın akılcı olmayan inançlarını, bilişsel tutarsızlıklarını ortaya çıkarmaya çalışırken öyküsel terapide terapist soruları ile deneyimleri harekete geçirebilmeyi amaçlar. Bu nedenle sorular genellikle saygılı, meraklı, açık bir şekilde sorulur. Seanslar bireycilik karşıtı bir anlayışla yürütülür. Kültür, ilişkiler ve bağlam danışanın hikayesini anlamada hiçbir zaman göz ardı edilmez. Terapide bireyin uzman konumuna getirilmesi bireyin aktif, terapistin pasif olduğu anlamına gelmemelidir. Her ikisi de aktiftir. White (2000) terapistin konumunu, “merkezde olmayan fakat etkili”

olarak kavramsallaştırır. Terapist yorumlayıcı ve yol gösterici değil, kolaylaştırıcıdır.

Terapide klasik terapilerdeki gibi yapılandırma ve terapötik ilişkinin kurulmasına yönelik paylaşımlardan sonra birey tanınmaya başlanır. Bu aşamada muhtemelen bireyler üzüntü, karamsarlık, öfke, heyecan, durgunluk, hayal kırıklığı gibi çeşitli duygu durumları ile baskın öykülerini anlatmaya başlarlar. Terapist önce bu öyküyü kabul eder ancak bireyin tek öyküsünün bu öykü olmadığını bilir. Olumlu yönleri ve kaynaklara odaklanarak pozitif bir duruş sergiler. Öyküyü çabucak anlayıp müdahaleye geçmeye çalışmaz. Yeni öykünün yazımında içten bir ilgiyle bireyi cesaretlendirir.

Öyküsel terapi ile çalışan bir uygulayıcı için şeffaflık, hesap verebilirlik ve sosyal adalet savunduğu temel değerler arasında yer alır (Hayward, 2003). Her zaman doğal ve ilişkide rahattır. Eşitlikçi yapıyı davranışları ile sürekli gösterir. Sıcak ve saydam ilişkiye önem verir. Dilerse seans boyunca aldığı notları gösterebileceğini söyler. “Gerek mesleki gerekse kişisel açıdan benimle ilgili öğrenmek istediğiniz bir şey var mı?” gibi sorularla insan olarak terapistin üzerindeki giz perdesini kaldırır. Bireye olan saygısını her zaman gösterir.

Öyküsel terapide terapist-birey ilişkisinde “işbirliği” adı verilen bir teknik de uygulanır. İşbirliği tekniği, terapistle birey arasındaki konumlarından kaynaklanan güç farkını azaltmak, bireye kontrol duygusu kazandırmak için bireyden geri bildirim alınmasıdır. Bu teknikte kendisini bir uzman olarak görmeyen, herkesin kendi yaşamının uzmanı olduğunu kabul eden terapist bireyin terapi sürecinde etkin olmasına katkı sağlar.

- Bu görüşme senin açıdan nasıl gidiyor?
- Bu konu ilgini çekiyor mu?



ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSİ



Öyküsel terapistlerin aileye bakışı sistematik aile terapilerinden ve diğer birçok aile terapisinden farklıdır. Farklı aile terapileri ailede yaşanan sorunların kaynağı olarak aile bireylerini, sistemin kendisini ya da ailenin işlevsel olmasını görürken öyküsel aile terapisi daha farklı yaklaşımla problemi ailenin dışına atar.

Öyküsel aile terapistleri sosyal yapılandırmacı anlayışlarının bir sonucu olarak bir ailenin gelişiminin nasıl olması gerektiği, ideal ya da hatalı aile yapıları, aile etkileşimleri, aile dinamikleri, aile özellikleri veya davranış bozuklukları ve onların gelişimi hakkında konuşmaktan kaçınırlar. Çünkü bunlar hakkında varsayımlar üretmenin, etiketleme, sınıflama ve sınırlamadan başka bir şeye hizmet etmediğini düşünürler (Özer, 2020). Yaşanan problemlerin, ailelerin nasıl davranması gerektiğini dayatan ve doğru olarak kabul edilen bir kültürel bağlamın ve söylemin etkisinin sonucu olduğu öne sürerler (Dickerson 2016). Ailelerin yaşadığı sorunlar, sosyal yapısalçılıkla birlikte ilişkisel olarak görülmemeye, politik bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır (White ve Epston, 1990). Sosyal etki olarak değerlendirilen çocuk yetiştirme stilleri, aile yapısı, tarihsel zaman, kişilerarası etkileşimler, din, kültür, alt kimlikler, ekonomik nedenler ve grup ihtiyaçları bireyin yaşam öyküsünü oluşturmaktadır (Kararırmak ve Bugay, 2012).

Eşler, evliliğin ne olduğu, kendilerinden neler beklediği, ideal eşin nasıl olduğu, eşlerine ve eşlerinin ailelerine nasıl davranmaları gerektiği gibi konuları yaşadıkları kültürler içindeki söylemler yoluyla alabilmektedirler. Örneğin, kayınvalidenin oğluna gelini üzerinde otorite kurmasına yönelik telkinleri aile içi şiddetin nedeni olabilmektedir. Yine “her şeyini eşine anlatma” söylemi eşe karşı açık olmamaya ve bazen de güven problemlerine neden olabilmektedir.

Öyküsel terapistler sorunları sürdüren etkileşimlerle ya da yapısal kusurlarla ilgilenmezler. Ailenin sorun üzerindeki etkisiyle değil, sorunun aile üzerindeki etkisiyle ilgilenirler (Nichols, 2017). Dışsallaştırma aile terapilerinde de öncelikli tekniktir. Terapistin ikna edici söylemleri ailenin tanımladığı problemin kişiselleştirilmesi yerine bağımsız hale getirilmesi sağlar. Böylece eşler birbirlerinden uzaklaşmak yerine yakınlaşırlar. Problemin çözümünde iş birliği yapan ekip ruhu edinirler.

White ve Epston (1990), yaptıkları aile terapilerinde dışsallaştırma tekniğinin çok etkili olduğunu ve aileyi güçlendirdiğini görmüşlerdir. Aile terapilerinde dışsallaştırma;

- Aile üyeleri arasındaki gereksiz çatışmaları azaltmakta (probleme neden olan birey üzerindeki tartışmalar da dahil),
- Çözüm için gösterilen çabaya rağmen problemin var olması nedeniyle ortaya çıkan başarısızlık hissini yıkmakta,
- Aile üyelerinin birbirleriyle iletişimlerini kolaylaştırarak, probleme karşı birleşmelerini sağlamakta, problemin hayatlarındaki etkisini azaltmakta ve
- Her bir üyenin kendi yaşantılarını yeniden dizayn etmekte ve problemin etkisinden kurtulmaları için yeni fırsatlar yaratmaktadır.

Örneğin, “Ben çok kıskancım. Eşime ulaşamadığımda panikliyorum. Çok kırıcı oluyorum ona ulaştınca” diyen birisi kendisini problemlili olarak görmektedir. Terapist “kıskançlık, sizinle eşinizin arasına girmeye çalışıyor” dediğinde bireyle problemi birbirinden ayırmış olur. Mücadele edilmesi gereken şey netleşir. Bir anlamda “Sen” ve “O” olur.

Terapistler dışsallaştırma yaparken sorunların oluşmasına neden olan sosyo-politik etkenleri özellikle vurgularlar. Problemlerin oluşmasında ya da sürmesinde dil, inanç sistemi ve toplumsal dinamikler konusunda bireye iç görü kazandırmaya çalışırlar.

Terapist: İçinde büyüdüğünüz kültür, bir erkek olarak eşinizle dışarıda başka insanların yanındayken nasıl davranmanız gerektiği konusunda sizi etkilemiş.

Terapist: Mensubu olduğunuz inanç sistemi sizi eşiniz üzerinde daha kontrolcü olmaya zorlamış.

Terapist: Bir erkeğin nasıl bir eş olması gerektiği konusunda büyüdüğünüz çevrede duyduğunuz söylemler, size uluslararası bakış açısı kazandırmış eğitimlerde öğrendiğiniz bilgilerin yaşama aktarılmasını güçleştiriyor.

Çoğu kez problemlerini çözebilen ailelerle problemlerini çözemeyen ailelerin yaşadıkları problemler benzerdir. Aralarındaki fark problemlere yaklaşım tarzlarındadır. Problemlerini çözmekte güçlük çeken ailelerde eşler birbirlerini karşılarına alırken, çözebilen ailelerde eşler birleşerek sorunlarını karşılarına almaktadırlar. Düşmanı yenmek için düşmanı tanımak gerekir. Düşman birbirleri değil, aralarındaki ilişkiye kötü etkileri olan davetsiz misafirlerdir. Bu anlayış eşlerin birbirlerini suçlamalarını veya savunma durumunda bırakmalarını önler.

Öyküsel aile terapisinin genel olarak işleyişi şu şekildedir:

1. Terapist öncelikle aile olmak, eşler arası iletişim, ev içlerinde yardımlaşma vb. bir konu belirleyerek bu konuda aile geçmişine yönelik bir öykü oluşturma sürecini başlatır. Bu süreçte ailenin belirlenen konu ile ilgili sorunları netleştirilir.
2. Yaşanılan sorunlar aile bireylerinin kişilik yapılarından ayrıştırılarak dışsallaştırma denenir.

3. Sorunların birey/bireyler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik sorular sorulur. Yaşanılan sorunların aile bireylerinin aile ve aile dışındaki yaşamlarına etkileri netleştirilir. Problemin ailenin hayatında kalmak için yaptığı hileler araştırılır.
4. Farkındalıkları artırılır.
5. Ailenin kaynaklarına odaklanılır. Sorunun olmadığı anlardaki etkileşimler araştırılır. Problemlerle baş edebilme potansiyellerini ortaya konulmaya çalışılır.
6. Aile eski öykülerinden ayrıştırıldıktan sonra problemin artık kontrol altında olduğunu ifade edilir.
7. Aile bireylerinin neleri istemediğinden ziyade neyin istendiği üzerine durulur.
8. Aile ile birlikte yeni öyküler oluşturulmaya çalışılır (aile kültürü, ritüeller, ilişkiler vb.).
9. Seanslarda değişimler konusunda ailelerden sık sık geri bildirimler alınır. Terapinin ne zaman biteceğine aile karar verir.
10. Sertifikalar ve seremonilerle terapi sonlandırılır.

Farklı kültürel argümanlar, söylemler ve inanç sistemleri bazen baskın öyküye katkı sağlayan faktörler olabilirken bazen yeni öyküler yazmada yeni araçlar da olabilirler. Örneğin, kültürel olarak maneviyat, bireylerin ve ailelerin yaşamı anlamlandırmalarında ve baskın öykülerinin yarattığı sınırlamaların dışında bakış açıları geliştirebilmelerinde etkili olabilir. Dollahite, Marks ve Olson'un (2002) manevi yönelimli babaların, babalıkla ilgili karşılaştıkları sorunlarda maneviyatı bir güç kaynağı olarak kullanabildiklerine yönelik örnekleri dikkat çekicidir.

Michael'in oğlu Alan normalden kısa kollarla, parmaksız ellerle ve omurgasız olarak doğmuştu. Bu durum içerisinde pek

çok tıbbi müdahale gerektiren bir süreci de beraberinde getirmişti. Michael oğlunun doğumundan sonra hayatın amacını sorgulamaya başladı. Sorgulama sırasında, güzelliğin sadece fiziksel görünümle değil, kalbin ve ruhun kalitesiyle ilgili olduğu kanaatine vardı. Alan için ülkenin farklı yerlerinden doktorlarla görüşmeler yapan Michael, insanların oğluna nazik ve özverili bir şekilde yaklaştığını, oğlunun da onlara sevgisini ve iyi niyetini gösterdiğini gördü. Michael hayatta neyin gerçekten önemli olduğunu düşünürken, dindarlığın hayattaki önemini fark etti. Oğlunu Tanrı tarafından gönderilen bir hediye olarak görmeye başladı. Michael böyle düşünmesinde etkili olan şöyle bir anısını anlattı:

“Alan ve ben mutfakta yalnızdık. Bana bakarken “eğer yeniden doğmuş olsaydım, Kathleen ve Benjamin gibi ellerim olsun isterdim” dedi. Bir an için hiçbir şey söylemedim, kısa bir duraksama oldu ve sonra şöyle dedi: “Tanrı beni bu ellerle bu hayat için yarattı”. Sonra coşkuyla ve içtenlikle şöyle dedi: “Sorun değil, bu benim hayattaki mücadelemdir.” Michael dini inancı sayesinde babalığı oğluyla ebedi bir ilişki olarak görmeye başladı. Oğlu Alan’a artık daha farklı ve daha olumlu bakıyordu. Alan ise fiziksel durumunu sadece bu dünya için bir sınırlama ve meydan okuma olarak görüyordu. Michael’ın dindar bir birey olarak babalık yolculuğuna ilişkin vaka, oğlunun fiziksel sınırlamalarından ziyade “fiziksel olmayan” yeteneklerine, kalbine ve ruhuna odaklanarak ruhen güçlü olmanın getirdiği olayları ve durumları daha olumlu görmesine yardımcı oldu.

ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSİNDE TERAPİSTİN ROLÜ VE TERAPÖTİK ORTAM

Öyküsel aile terapistleri içten, meraklı ve empatik bir tutum içinde aile ile iş birliği yaparlar. Terapi sürecinde yakından ilgilenme, etkin dinleme, açıklama ve yansıtma gibi diğer terapilerde de olan teknikleri kullanırlar. Ancak intrapsişik nedenleri gösteren yorumlamalardan uzak

dururlar. Ailenin dilini anlamaya ve o dilden konuşmaya özen gösterirler.

Öyküsel aile terapisi seansları en az 50 dakika sürer ancak çoğu kez bu sürenin çok üzerine çıkılır. Ortalama 75-90 dakika arasındaki süreler daha idealdir. White'ın 120 dakikaya kadar çıktığı seanslarda vardır. Aile bireylerinin kendilerini ifade etmek için süreye ihtiyaçları vardır. Öyküsel aile terapilerinde seansa katılan birey sayısı arttıkça seans süresi de artar.

Seansların kaç hafta süreceği ailenin getireceği probleme/problemlere, iş birliği ve motivasyon düzeylerine göre değişir. Süreç ailelerle birlikte planlanır. Seanslar 18-20 haftaya kadar sürebilir. Gerekirse seanslar azaltılabilir ya da artırılabilir.

Öyküsel terapistler uzman ve otorite gibi algılanmamak ve aile bireyleri ile kurulacak iş birliğine zarar vermemek için doğrudan yorum yapmak yerine aile üyelerini çıkarım yapmaya teşvik ederler. Bu noktada terapistler soruları ile aile üyelerinin alternatif bakış açıları geliştirebilmelerini, kaynaklarını fark edebilmelerini, deneyimlerine farklı anlamlar yükleyebilmelerini sağlamaya çalışırlar.

ÖYKÜSEL AİLE TERAPİSTİNDE BİR ÖRNEK OLAY

Zehra ve Metin bir yıllık evliydi ve ayrılma noktasına gelmişlerdi. Aynı şehirde bir kamu kuruluşunun farklı birimlerine atanmışlardı. Meslektaşları ve göreve başlama sırasında belgelerini il müdürlüğüne teslim ederken tanışmışlar ve arkadaş olmuşlardı. Yaklaşık iki ay sonra birlikte yaşamaya başlamışlar, arkadaşlıklarının altıncı ayında evlilik kararı almışlar ve ilk yılın sonunda da evlenmişlerdi. Evlilik sürecinin başlangıcı sancılı olmuştu. Etnik ve

mezhepsel farklılıkları özellikle Metin'in ailesinde büyük bir kriz yaratmış ve bu evliliğin karşısında durmuşlardı. Ailenin bu tutumu Zehra'nın ailesi ile tanışma ve sonrasında da devam etmişti. Zamanla bu karşı koyuşa her ikisinin akrabalarından taraf olanlar katılmış ve neredeyse kimsenin kimseyle konuşmadığı bir sürecin sonunda evlilik gerçekleşmişti. Bu süreç hem Zehra hem de Metin'i çok yıpratmıştı. Özellikle Zehra Metin'i kendisini ailesine karşı yeterince koruyamamakla suçluyordu. Metin ise Zehra'nın kendisine karşı kırıncı tutumundan şikayetçiydi. Metin'e göre bu evlilik için çok emek vermişti ve Zehra'nın söylemlerini haksız buluyor ve inciniyordu. Başlangıçta Zehra'yı çok alttan aldığı, oldukça yapıcı ve destekleyici davrandığını ama zamanla enerjisinin tükendiğini ve ondan uzaklaştığını söylüyordu. Metin Zehra'dan uzaklaştıkça Zehra'nın öfkesi iyice artmıştı. Zehra hamileydi ve bebeği aldırılmayı düşünüyorlardı.

Terapinin başlarında probleme Zehra "öfke", Metin ise "kırgınlık" adını verdi. Sonra ikisinin de onayıyla problemin adı "öfke içeren kırgınlık" olarak belirlendi. Bu durumu "alev topuna" benzettiler. Problemin adı *alev topu* olarak güncellendi. Bu alev topu nereye değse orayı yakıp kavuruyordu. Ağızlarını açtıklarında, düşüncelerini paylaşmaya kalktıklarında her şeyi küle döndürüyordu. Birbirlerine dokunmaya çalıştıklarında ellerini, birbirlerini dinlemeye çalıştıklarında ise kulaklarını yakıyordu. Böylece ne sağlıklı iletişim kurabiliyorlar ne de sağlıklı düşünemiyorlardı. Haritalama yapıldıktan sonra baskı öykünün dışında kalan eşsiz öyküler araştırılmaya başlandı. Aşağıda bu süreçten küçük bir kesit verilmiştir.

Terapist: Birbirinize karşı yoğun duygular hissettiğiniz için birlikte yaşamaya ve evlenmeye karar verdiniz. Merak ediyorum, alev topu hayatınıza girmeden önce birlikte şu andan farklı neler yapıyordunuz?

Zehra: (gülümser) Ben bağlama çalıyorum. Birlikte bağlama çalıp gece boyu şarkılar söylüyorduk. Bir sürü mum almıştık. Mumla aydınlanıyorduk (gülümseme). Güzel sofralarımız oluyordu. Sofrada uzun uzun sohbetler ediyorduk. Çok gülüyorduk. Birbirimizin anılarını dinliyorduk. Bazen gecenin bir yarısı termosumuza çayımızı koyup sahile doğru yürüyüşe çıkıyorduk. Çok film izliyorduk. İkimizin de film zevki aynıydı. Romantik filmleri ve deneysel filmleri seviyorduk...

Metin: Bir de bilgisayardan bakarak hiç yapmadığımız yemekleri yapmaya çalışıyorduk. Bazen facialar olsa da aşçı yamaklığından şefliğe doğru gidiyorduk (gülüşmeler)...

Zehra: Bir de Metin çiçek falan alırdı. Küçük sürprizler yapardı (esprili bir sitem). Şimdi manavdan meyve getiriyor (gülüşmeler).

Metin: Evet, güzel sözler duyduğum ve romantik öpüşler aldığım zaman (gülüşmeler).

Zehra: Birde bir mizah dergisi alıyorduk. Hatta bilgisayardan karikatürlere bakıp keyifleniyorduk.

Metin: Dışarıda yemeğe ya da bir şeyler içmeye falan da gidiyorduk. Bunu 7-8 aydır yapmadık doğru dürüst...

Terapist: Alev topu sizi kıskanmış (gülüşmeler)

Zehra: Evet, gerçekten bazen bize nazar mı değdi diyorum Metin'e.

Metin: Nazar değil, ateş topuymuş hatta ateş bombası (gülüşmeler).

Terapist: Bu süreçte ateş topunun etkisinden kurtulduğunuz anlar oldu mu? O anlarda neleri farklı yapıyordunuz?

Metin: Oldu. Kırıcı konuşmalarımızı azalttığımız ve ailelerimizle ilgili konuşmadığımızda genellikle daha iyi oluyor değil mi Zehra?

Zehra: Doğru.

Terapist: Ateş topunun en büyük hilesi aileleriniz ve geçmişte yaşanılanları sürekli sofranıza getirmek. Doğru anlamış mıyım?

Zehra: Evet aslında. O konuları zihnimizden silebilsek. Ama olmuyor. Bir türlü aklımdan çıkmıyor. Aklıma gelince de Metin'in kalbini kırıyorum.

Terapist: Ateş topu o yaşanılanları size fısıldayarak eskiden yaşadığınız güzel şeylerin devam etmesini engelliyor. Sizi birlikteyken mutlu yapan şeylerden bazen alıkoyuyor bazen de alıkoyamıyor. Alıkoyamadığı anlarda bunu nasıl başarıyorsunuz?

Zehra: Suçlayıcı konuşmayarak...

Terapist: Bu çok iyi. Bunu tutun. Her ikinizin birbirine olan sevgisi, coşku içinde yaşanan bir hayat. Birlikte şarkı söylemeler, yemek yapmalar, film izlemeler ve sohbetler. İlişkinizin alev topu öncesi çok özel. Buraya daha çok odaklanmak istiyorum. Şu anki konuşmalarınız, romantizm içeren küçük sitemleriniz ve gülüşmeleriniz bana bu çiftin gerçeklerinin bunlar olduğunu düşündürdü. Büyük sevgi, romantizm ve coşku...

Bu aşamadan sonra geçmişteki olumlu yaşantılar üzerinde duruldu ve her ikisi de aslında geçmişte zevkle yaptıkları şeyleri artık yapmamalarının şu anki yaşanılanlarda önemli bir etkisi olduğunu anladılar. Geçmiş rutinelere geri dönme arzusu her ikisinde de büyük bir heyecan yarattı. Metin seanstan çıkarken kendisini bataryası değiştirilmiş yeni bir telefon gibi hissettiğini söyledi. Eşsiz çıktılarını aramak bu çift terapisinde de görüldüğü gibi umudu artırmaktadır. Bu örnek olayda probleme sebep olan ve problemin daha da hacim kazanmasına neden olan kültürel faktörler de görülmektedir.



**ÖYKÜSEL TERAPİNİN
ÇOCUKLAR ÜZERİNDE
KULLANIMI**

Öyküsel terapi, tüm gelişim dönemlerindeki bireylere uygun olup, birçok araştırma tarafından bireysel ve grup formatlarında etkili olduğu desteklenmiştir. En eski çalışmalardan biri olan ve White (1984) tarafından yapılan bir çalışmada, enkopresiz problemi olan çocuk danışanda “Sneaky Poo (Sinsi Kaka)” olarak adlandırılan dışsallaştırma tekniği uygulanmıştır (İleride bu olguya değinilmiştir). Bu çalışmada çocuğun sorunu isimlendirerek, kendisini suçlamadan sorunla ilişkisinin değiştiği, sorunun kendisinden kaynaklanmadığını fark ettiği ve çözüm seçeneklerini uygulamaya başladığı görülmüştür. Sonraki yıllarda, hastalığa bağlı stres bozukluğu, obezite, öğrenme güçlüğü, depresyon, iletişim zorlukları, duygu düzenleme becerilerini artırma, çocuk ve ergenlerde sosyal kaygı bozukluğu gibi konularda birçok çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çocuklar terapiye baskın öyküleri ile getirilirler. Hareketli olma, bir şeylerden korkma, söz dinlememe, yaramazlık yapma, okul problemleri bunlardan bazılarıdır. Bazı çocuklar otokontrollerini sağlamakda güçlük çekmekte, dürtüsel olmakta, davranışlarının sonuçlarını öngörememekte ve bu gibi nedenlerle sorunlar yaşayabilmektedirler. İstenmeyen davranışlarının sonucunda orantısız tepkilerde alabilirler, bu davranışları için uygun olmayan sıfatları sıklıkla işitebilirler. “Çok yaramaz”, “tembel”, “sorumsuz”, “çok korkak”, “kıskanç”, “yalancı” gibi etiketlemelere maruz kalabilirler. Zamanla bunları kendi kimliklerinin bir parçası gibi algılamaya başlayabilirler. Böylece baskın öyküler daha kalınlaşır. Maruz kaldıkları geri bildirimler zamanla çocuklarda öfke, saldırganlık ve içe çekilme gibi duyguların gelişmesine neden olabilir. Kimi zaman ise hissettikleri duyguları ifade edemezler ve seslerini duyuramazlar.

Öyküsel terapide çocukların kullanılan teknikler yoluyla duygularını ifade edebilmeleri, baskın öykülerinden kurtulabilmeleri, benliklerini yeniden inşa edebilmeleri

sağlanmaya çalışılır. Terapi odasında kum, kil, oyun hamuru, boya kalemleri, çizim için kağıtlar, artık materyaller, battaniye gibi yumuşak dokunsal nesnelere, küçük figürler (insan, hayvan, nesne) vb. bulunur. Öyküsel çocuk terapisinde oyun sadece bir araçtır, temel terapötik müdahale değildir. Terapist öncelikle çocuğun öykülerini anlatmak için seçtiği oyuncaklara odaklanır. Çocuğun kendisini, annesini, babasını, annesi ve babası arasındaki ilişkiyi, kardeşini, çevresini ve yaşamı nasıl algıladığı ve içinde bulunduğu kültürel yapıyı anlamaya çalışılır. Aile tutumlarının çocuğun baskın öykülerini pekiştirebileceği düşüncesiyle paralel oturumlarda ebeveynlerle çalışılır. Ebeveynlerin çocuklarının baskın öyküsünde kalmış diğer yönlerini görmeleri ve iletişim dillerinin daha nitelikli hale gelmesi hedeflenir. Oyun oturumlarına zaman zaman ebeveynlerde katılabilir. Ebeveynlerden çocukları hakkında uzun uzun bir şeyler anlatması istenmez. Bunun yerine çocukların kendilerini daha çok ifade etmesi sağlanmaya çalışılır.

Yetişkinlerle olan terapilerde olduğu gibi öncelikle probleme bir isim verilir. Çocuğun durumuna göre özellikle korku ve fobi gibi durumlarda probleme verilen isimlerin çocuğun gerginliğini azaltmaya çalışıcı komik isimler olması sağlanır. Örneğin, tablet kullanımına sınır koymakta güçlük çeken yedi yaşında bir çocukla yapılan çalışmada çocuk probleme "Kurnaz Necati" adını vermiştir. Terapist:

- "Kurnaz Necati, seni tablet başında uzun süre tutmak için hangi hilelere başvuruyor?"
- "Kurnaz Necati, sokağa çıkıp arkadaşlarında oynamayı nasıl engelliyor?"
- "Kurnaz Necati, senin sadece onunla ilgilenmeni sağlamak için neler yapıyor?"

gibi ifadelerle problemin çocuğun hayatı üzerindeki etkisi araştırmaya çalışmıştır. Sonra Kurnaz Necati'nin resmi

çizdirilmiştir. Kurnaz Necati ile ilgilenmediğinde ve onun tuzaklarına düşmediğinde neler yapabileceği konuşulmuştur. Kurnaz Necati'nin resmi komikleştirilmiş ve itibarı düşürülecek hale dönüştürülmüştür. Çocuk kendisini boks ringinde Kurnaz Necati ile maç yapıp onu yenerken çizmiştir. Onu yenmek için kaynaklarına odaklanıldığında (eşsiz çıktılar) "Ben daha akıllıyım", "Onun kurnazlıklarını biliyorum, bana istemediğim şeyleri yaptırılmaz", "Ben güçlüyüm" gibi ifadeler kullanmıştır.

Çocuklarla çalışmada White'in "Sinsi Kaka" olarak isimlendirdiği vaka örneği de çok popülerdir.

Altı yaşındaki Nick kakası ile oynamakta, duvarlara bulaştırmakta, bunlardan toplar yapmakta, elbiselerinin içinde gizlemekte, evin köşelerine saklamakta ve banyoda suyun aktığı yere koymaktadır. Nick ayrıca hemen hemen her gün bir olay çıkarmaktadır. Nick'le yapılan görüşmeye ve ailesinin düşüncesine göre "kaka" onu diğer çocuklardan izole ederek ve okul yaşantısını engelleyerek onun yaşamında problem yaratmaktaydı. Bu kaka onun geleceğini karartıyordu, hem kendisinin hem de başkalarının onun gerçekten kim olduğunu görmesine imkan vermiyordu.

Annesi bir ebeveyn olarak kendisini başarısız görüyor, babası kaktan dolayı büyük bir utanç duyuyor ve kendisini arkadaşlarından uzaklaştırıyordu. Ebeveynler arasında büyük bir gerginlik vardı ve ilişkileri kakanın yarattığı üzüntü nedeniyle zarar görüyordu. Aralarındaki ilişkinin ana konusu bu kaka olmuştu ve sevgiyle birbirlerine odaklanamıyorlardı.

White ve Epton, Nick ve ailesine Sinsi Kaka'yı nasıl yenebileceklerini göstererek yardımcı oldular. Bunun için öncelikle Nick'in hangi durumlarda kakayla oynamayı reddettiğini belirlediler. Sue (anne) dayanamaz ve bunalmış hale geldiği durumları belirledi. Ron (baba) kaktan dolayı mahcup olmadığı bir zamanı hatırlayamadı ama bu kötü sırrı arkadaşlarına söyleme kararı aldı. Bu aile nasıl yeniden bir öykü yazabilecekti?

Terapistler bu aileye onları sinsi kakanın hükmü altında kalmaktan çıkararak kendi kaynaklarını belirlemelerinde yardımcı oldular. Nick artık bu Sinsi Kaka'nın "tuzağına düşerek" onun oyun arkadaşı olmamaya karar verdi. Ron bu problemi başkalarına anlattı. Sue onların yaşamlarına ızdırap veren bu Sinsi Kaka'nın davetiyelerini nasıl almayacağı konusunda fikirler geliştirdi.

Aile üç seansın sonunda Sinsi Kaka'yı yenebildi. Nick kendine arkadaşlar edinmeye, Sue ve Ron diğer ailelerle görüşmeye başladılar. Sinsi Kaka Nick'in yaşamından çıktığında (başka bir yere taşındığında) ailede birlik oluştu. Aile, problemleri ile olan ilişkilerini gözden geçirerek bunu başardı. Nick, "Sinsi Kaka'ya Tutunmayı Bırakma" başarısından dolayı bir sertifika ile ödüllendirildi.

Kaynak: White, M. & Epton, D. (1990). *Narrative Means to Therapeutic End*. NY:W.Norton & Company.

Öyküsel çocuk terapisi de sertifika törenleri ve seremonilerle sona ermektedir. Çocuk problemle nasıl baş ettiğini aile, arkadaşları vb. kişilerle paylaşmaktadır. Amaç, tanık olan diğer kişilerin tebrik etmeleri değil, çocuğun baskın öyküye ilişkin anlayışını nasıl değiştirdiği konusunda diyalog kurmak ve yeniden yazılan öykünün sağlamaştırılması ve güçlendirilmesidir (Rice, 2015).

Çocuklarla öyküsel terapi konusunda ikinci örneğimiz zaman zaman öfke nöbetleri gözlenen Arda (7 Yaş) isimli bir çocukla ilgilidir. Psikiyatri konsültasyonunda önce "aralıklı patlayıcılık bozukluk" ihtimali düşünüldü ancak bu tanının kriterlerini tam olarak karşılamadığı görüldü. Bu bir davranışta kontrast durumuydu. Davranışta kontrastta istenmeyen bir davranışın pekiştirildiği ortamda sıklığı artarken, pekiştirilmediği ortamlarda sıklığı azalmaktadır. Arda evde öfkelenildiğinde istediklerini elde edebiliyor, okulda öfkelenildiğinde ise elde edemiyordu. Bu nedenle okulda öfke tepkisi daha az görülürken ve çabuk denetim altına alınabilirken, evde sıklığı artıyor ve denetim altına

alınması güçleşiyordu. Arda'nın öfke tutumlarını pekiştirmemek ve istenmeyen davranışlarına müdahale konusunda ebeveynler ile davranışçı tekniklerle çalışılırken Arda ile de bireysel olarak öyküsel terapi yönelimli çalışıldı.

1. İlk seans Arda'yı genel olarak tanımaya yönelik (Sevdiği oyuncaklar, oyunlar, odası, aldığı hediyeler vb.) konuşma ile başladı ve Yaşam Ağacı etkinliği uygulandı.
2. İkinci seansta Arda'dan önce içindeki öfkeyi betimlemesi istendi. Öfkenin resmi çizdirildi.
3. Çizdiği öfkeye bir isim vermesi istendi (Hileci Öfke).
4. Hileci Öfke'nin ona ne yaptırmaya çalıştığı konuşuldu. Sonra kendisinin resmi çizdirildi. Hileci Öfke ile nasıl baş edebileceği konuşuldu.
5. Üçüncü seansta Hileci Öfke'nin resmi ilave eklemelerle komik hale sokturularak güçsüzleştirildi. Kendi resmine ilave güçler eklendi (Bu aşamada Arda'nın Hileci Öfke ile baş etmede içsel kaynaklarına odaklanıldı). Hileci Öfke ile savaşıp yendiği hali çizdirildi. Hileci Öfke'nin onu öfkelendirip, öfkelendiği anda kötü şeyler yapmasına neden olabilecek tuzakları konuşuldu.
6. Dördüncü seansta Hileci Öfke ileride ona bir şey yaptırmaya çalıştığında onu bir kavanoza hapsetmek için bir kavanoz boyandı. Öfkelendiğinde sakın kalma konusunda egzersiz yapıldı (İçinden sayma, Hileci Öfke ile savaşan kendi kahraman resmini hatırlama). Hafta arasında bunu başarabildiği anlarla ilgili kayıt tutması istendi. (Hileci Öfke ve kendi kahraman hali çizimle birkaç farklı parçaya bölündü ve Hileci Öfke'nin hilelerine kanmadığı her an bir parça siyaha, kendi kahramanındaki parça ise açık maviye boyatıldı). Hafta içinde iki kez

kısa telefon görüşmesi yapıldı. Aile seans dışında Arda'da olumlu değişimler rapor etti.

7. Altıncı seansta dışarıdan tanık uygulamasında ebeveynler davet edildi. Bu uygulamada Arda Hileci Öfke'ye nasıl dur dediği ile ilgili izlenimlerini anlattı. Ailesi onunla ilgili olumlu duygularını ifade etti. Bu uygulamanın sonunda "Hileci Öfkeyi Yenmiş Kahraman Arda" belgesi verildi. Seans kutlama ve fotoğraf çekimi ile sona erdi.

İkinci seanstan itibaren Arda'dan günlük tutması ve yaşadığı güzel şeyleri terapisti ile her oturumda paylaşması istendi. Oturumlarda kısaca bu anlara da değinildi ve istisnai öyküler güçlendirilmeye çalışıldı.

Öyküsel çocuk terapisinde özellikle çocuklarla ilişki kurmada "Yaşam Ağacı Tekniği" isimli bir teknikten yararlanılır (Hughes, 2013). Bu teknik özellikle travma yaşamış çocuklarla yapılan bireysel ve grup uygulamalarında bireylerin hayatları ile ağaç metaforu arasında bir ilişki kurarak travma yaşayan bireyleri tekrar travmatize etmeden bu zorlu yaşantılarını güvenli bir alanda paylaşmalarını, bu yaşantılardan olumsuz etkilenmiş benlik algılarını düzeltmeyi, alternatif hikayelerini güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu metaforun kullanımı sayesinde birey yaşadığı zorlanımlı yaşantıları bir metafor ile dışsallaştırmakta, travma sebebiyle benlik algısında oluşmuş olumsuzlukların gölgelediği benliğinin olumlu taraflarını keşfetmektedir (Baştürk ve Baş, 2021).

Yaşam ağacının bölümleri ve metaforik olarak ifade ettiği anlamlar şu şekildedir:

1. *Kökler*: Nerede doğdu?, Ailede kimler var? En sevdiği oyuncağı hangisi?, En yakın arkadaşları kimler? Ailesi ile ne yapmaktan hoşlanır? vb.

2. *Zemin (Toprak)*: Şu an yaşadığı yer neresi? Yapmaktan zevk aldığı aktiviteler (hobiler) neler?, Okulda en keyif aldığı dersler? vb.
3. *Gövede*: Becerileri nelerdir? Yaşamda önem verdiği değerler hangileridir? Zor zamanlarda baş etmesine yardımcı olan yanları nelerdir?
4. *Dallar*: Ümitleri, hayalleri, dilekleri nelerdir? Bunların oluşmasında kimlerin etkisi var?
5. *Yapraklar*: Çocuk için önemli olan kişiler kimler?
6. *Meyveler*: Aldığı ve kendisini mutlu eden veya özel anlamı olan hediyeler nelerdir? Yaşamında önem verdiği kişiler ona neler kattılar?



**TRAVMALAR VE
ÖYKÜSEL TERAPİ**



Travma sözcüğü “yara/yaralanma” anlamına gelmektedir. Bu nedenle ruhsal ve duygusal alanda travma bir olay değil, olay sonrasında ortaya çıkan algılama, hissetme, düşünme, hafıza ya da hayal kurma gibi süreçleri belli dönemlerde ya da uzun vadede, işlevleri belirgin derecede kısıtlayan ya da normal olarak işlev görmeyi engelleyen ruhsal bir yaralanmadır (Ruppert, 2014). Bu anlamda ruhsal travma olayın kendisi değil, olaya verilen duygusal tepkidir.

DSM-5'e (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) göre ise travma, bireyin “doğrudan, başkalarının başına gelen olaylara tanıklık etme, aile üyesi ya da yakın arkadaşın başına gelen travmatik olayı öğrenme, örseleyici yaşantının rahatsız edici ayrıntılarına meslek dolayısıyla sürekli maruz kalma yollarından biri ile gerçek ya da göz korkutucu bir ölüm, ağır yaralanma ya da cinsel saldırıya uğramış olma” sonucunda yaşamış olduğu durum olarak açıklanmaktadır.

EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing- Göz Hareketleri ile Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme) terapisinde travmalar “büyük T’ travmalar” ve “küçük t travmalar” olarak ikiye ayrılır. Bu travma ayrımı günümüzde bu terapi dışında da kabul gören bir ayırım olmaya başlamıştır.

Büyük ‘T’ travmalar “şok travması”, küçük ‘t’ travmalar da “gelişimsel travma” olarak adlandırılabilir. Şok travmasına örnek olarak ciddi kazalar (otomobil ve bisiklet kazası, ciddi düşme vs.), doğal afetler (deprem, fırtına, tsunami, orman yangını, volkanik patlama), insan kaynaklı afetler (yangın, terör), yaşamda önemli değişiklik (ciddi hastalık, sevdiği birini kaybetme), fiziksel ve cinsel saldırı, önemli ameliyat, ciddi hastalıklar (kanser, kalp krizi), de-

vam eden olaylar (cinsel taciz, şiddet), savaş ve bağlantılı olaylar verilebilir. Gelişimsel travmalara örnek olarak ise çocukluk boyunca devam eden çoklu eylemler, zorbalık, kalıcı fiziksel hastalıklar, sürekli eleştirme, reddedilme, ihanet, olumsuz olarak dikkat çeken yorumlamalar, işini kaybetmek, anne babanın boşanması, hayvanının ölmesi, karşılanmayan fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlar, utanç veya başarısızlık içeren yaşantılar verilebilir.

Bir kişisel deneyimin travmatik etki yaratıp yaratmaması kişiden kişiye değişir. Psikolojik sağlamlık ve özsaygı düzeyi, olayın algılanış biçimi, başa çıkma becerileri, kişilik özellikleri gibi birçok değişken yaşanan deneyimin bireyi ne şekilde etkileyeceğini belirler. Yaşamda bazı durumların üstesinden savunma mekanizmaları kullanılarak gelişebilirken travma durumlarında bu savunmalar benliği korumada ve uyumu sağlamada yetersiz kalır. Dolayısıyla birey başa çıkmakta zorlanır. Travmatik yaşantı kişinin yaşamında kaçınma başta olmak üzere aşırı uyarılma, panik atak, özgül fobi, sosyal anksiyete bozukluğu, obsesyon, öfke kontrol problemi, konversiyon, uyku bozuklukları, yaygın anksiyete bozukluğu ve depresyon gibi sonuçlar doğurabilir. Bireylerde çaresizlik, suçluluk, utanç, üzüntü, duygusal küntlük, karamsarlık, haz almama, umutsuzluk, korku ve dehşet tepkileri gibi duygular görülebilir. Olaylar tekrar yaşanabilir, rüyalarda aynı olaylar görülebilir. Yaşanılan durumun etkileri aile, iş yaşamı, sosyal yaşam ve özel ilişkilerde bozulmalara yol açabilir. Fiziksel, sosyal ve psikolojik olarak bozulan denge yeniden uyumu gerektirir.

Yaşanılan büyük travmanın türüne göre çoğu insan travmatik deneyimin ilk yılı geride kaldığında tedavi görmeden iyileşme göstermektedir. Ancak geriye kalan 2/3'lük kesimin travmayı uzun yıllar boyunca deneyimledikleri bilinmektedir. Travmatik yaşam deneyimlerinin

yaklaşık %5-10'u uzun yıllar devam edecek olan travma sonrası stres bozukluğu-TSSB- (örselenme sonrası stres bozukluğu) belirtileri gösterir. TSSB, travma yaratan bir olayın ardından kişide ortaya çıkan ve en az bir ay süresince temel olarak olayın yeniden yaşanması, kaçınma ve genel tepki düzeyinde azalma ve aşırı uyarılma belirtilerine yol açan bir bozukluktur. TSSB, bireyin yalnızca travmatik deneyimlere maruz kalması veya tanık olmasıyla değil, bu deneyimleri dinlemesi veya haberdar olmasıyla da yaşanabilir (APA, 2013). TSSB; tedavi edilmezse ek psikopatolojilere de yol açan kronik bir rahatsızlığa dönüşür.

Travmayla ilişkili problemlerin tedavisinde en popüler yaklaşımlar travma odaklı bilişsel-davranışçı terapi ve göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işlemedir (EMDR). Bununla birlikte maruziyet terapisi, stres aşılama eğitimi, diyalektik terapi gibi yaklaşımlarda kullanılmaktadır. Travma odaklı bilişsel terapilerde gevşeme eğitimi, hayali maruz bırakma (in vitro), rol oynama, bilişsel yeniden yapılandırma, davranışsal deneyler, beceri eğitimleri ve mantıklı olmayan inançların belirlenmesi ve bunların alternatif düşünme biçimleriyle değiştirilmesi en sık kullanılan tekniklerdir.

Shapiro, kişisel deneyimleri sonucu sistematik ve bilinçli olarak yapılan tekrarlı göz hareketlerinin olumsuz bir olayla ilgili var olan rahatsız edici düşüncelerin yoğunluğunu azaltabildiğini fark etmiş ve bu keşfinden hareketle yaptığı erken dönem çalışmalarla EMDR'ı geliştirmiş ve giderek tekniğin içeriğini zenginleştirmiştir. EMDR, sekiz aşamadan oluşan terapötik bir yaklaşımdır. Birinci aşama olan danışanın öyküsü ve tedavinin planlanması; danışanın öyküsünün alınmasını, vaka kavramsallaştırmasını ve terapötik müdahale planının geliştirilmesini içermektedir. İkinci aşama; hazırlık süreci olarak değerlendirilmektedir. Bu süreçte danışan, EMDR süreci hakkında bilgilendirilerek

işleme sürecine hazır duruma getirilmektedir. Üçüncü aşama olan değerlendirme aşamasında, katılımcı hedef anıyı imgeler, buna yönelik olumsuz inançlar ve bunlara karşıt olarak geliştirilecek olumlu bir inançlar belirlenir. Çalışılacak travmatik anıya dair duygu, beden duyuları ve yaşanan rahatsızlık düzeyi saptanır. Dördüncü aşamada (duyarsızlaştırma aşamasında) danışan olumsuz olaya odaklanırken, eş zamanlı olarak terapistin parmak hareketlerini takip ederek uyarılır. Beşinci aşama olan yerleştirme aşamasında önceki aşamalarda belirlenen olumlu inancı pekiştirmek için çift yönlü uyarım setlerine devam edilir. Beden taraması aşamasında (6. aşama) somatik kaygı için beden taranır. 7. aşama olan kapanış evresinde, terapist danışandan geri bildirim alır, rahatlama egzersizleri uygulanır ve seans sonlandırılır. Sekizinci ve son aşama olan yeniden değerlendirme aşaması sonraki seansın başında yapılır ve kazanımların korunup korunmadığı değerlendirilir. Üçüncü ve sekizinci aşamalardaki müdahale süreçlerinde geçmiş olaylar, mevcut tetikleyiciler ve gelecekte yapılacaklarla ilgili üç boyutlu bir değerlendirme yapılır (Shapiro, 1989, 2001, 2002, 2009; Gonzalez-Vazquez ve ark. 2018).

Son yıllarda travma yaşayan danışanlarla öyküsel terapi kullanılarak yapılan çalışmalarda da gözle görülür bir artış olmuştur. Öyküsel terapiye göre savaş, afet, işkence, istismar gibi travmatik olay yaşayanlar, bu olaylara neden olan (travmaya maruz kalanların geçmişte ve şu anda kim oldukları ve kim olabilecekleri ile ilgili) öykülerini de bir anlamda yanlarında taşımaktadırlar. Bu öyküler, o deneye neden olanlar, medya haberleri, hukuki ve tıbbi metinler tarafından da sıklıkla desteklenmektedir. Öyküsel terapi ise bireyin bu öyküyü nasıl oluşturduğuna odaklanmakta; öykünün her zaman değişebileceğini, değişimin her zaman olası olduğunu vurgulamaktadır (Bjorøy ve ark, 2015; İkizer, 2020).

Travmayı yordayan bazı değişkenler vardır. Azınlık grubunda olma , sosyal destek eksikliği ve kadın olma bu faktörlerdendir (Brewin ve ark., 2000; Balcıoğlu ve Turan, 2015; Nobakht ve ark., 2019). Örneğin, TSSB kadınlarda erkeklerin yaklaşık iki katı oranda görölmektedir. Kadının cinsel tacize daha fazla maruz kalmaları ve kültürün kendilerini damgalayacağı ya da suçlayacağı endişesiyle sorunlarını paylaşmamaları bu durumun nedenlerinden birisi olarak değerlendirilebilir. Yine toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında kimi kamusal imkanlardan faydalanamama, yeterliliklerinin küçümsenmesi, çocuklarının başlarına gelen problemlerde öncelikle suçlanma, zorbalığa maruz kalma gibi nedenler de kadınların daha fazla travmatik yaşantı deneyimlemesine neden olabilir. Kimi kültürler gelenekleri ve söylemleri ile kadının yaşamında nasıl konumlanacağını tayin ederler. Sosyal ve politik çevre, sosyal yaşama ne düzeyde katılacağı, duygularını nasıl göstereceği, hangi meslekleri yapabileceği, hangi rolleri oynayacağı ve hangi sorumlulukları alacağı ile sınırlamalarla kadının psiko-sosyal gelişimini engelleyebilir. Bu durumlara fazlaca maruz kalma ve karşı koyamama travmatik bir deneyimdir. Yine azınlık grubunda olma kimi kültürlerde bireyi damgalanmaya, ayrımcılığa maruz kalmaya, yalnızlaştırılmaya ve zorbaca muameleye uğramaya açık hale getirebilir. Kadınlar, azınlık grubundakiler, sosyo-ekonomik açıdan düşük statüde olanlar zorluklarla karşılaştıklarında yeterince sosyal destek almakta zorlanabilirler. Travmatik deneyimlerin bu olası nedenleri, öyküsel terapinin kültür ve dil yoluyla baskın öykülerin oluşabilmesi görüşüne uygun düşer.

Ayrıca göç, savaş, iç çatışma ve sığınmacılık sonucunda gelişen travmalarla çalışılırken kültürden bağımsız hareket etmenin danışanlara istenilen faydayı sağlayamaması bir yana zarara da neden olabileceği öngörülebilir. Örneğin,

yüceltilmiş vatanseverlik ve kutsanmış şehitlik (Müslüman toplumlarda) travmaya yaklaşımda baskın öykülerin dışında güçlü yanlar olarak değerlendirilebilir. Terapistin bu boyutları gözden kaçırmaması, danışanın yaşadıklarının toplumsal yanını göz ardı etmesine, sorunu bireyselleştirmesine, baskın öyküye odaklanmasına ve alternatif öyküleri gözden kaçırmamasına neden olabilir. Travmalarla çalışan diğer terapiler ağırlıklı olarak bireyin travmasına odaklanır. Oysa bireyin tek öyküsü travma yaşantısı değildir. Travma dışındaki yaşantılara da odaklanmak ve travmanın etkilerini azaltmada bireyin diğer olumlu öykülerinden yararlanmak öyküsel terapiyi diğer terapilerden ayrıcalıklı kılar. Çünkü yaşantılardaki olumlu hikayeleri yakalamak bireyi terapi konusunda daha güçlü hale getirir.

Özellikle kompleks ve büyük travmalarla baş edebilmek için Neuner, Schauer, Roth ve Elbert (2002) tarafından geliştirilen “öyküsel maruz bırakma terapisi” (NET- Narrative Exposure Therapy) oldukça etkilidir. Terapi ortalama 5-10 seans sürmekte ve hem çocuklara hem de yetişkinlere uygulanabilmektedir. Terapide problemin ne olduğu ve bireyin hayatına etkilerinin netleştirildiği değerlendirme aşamasından sonra bireye yaşadıkları ile ilgili psiko-eğitim verilmekte ve bireyin kronolojik yaşam öyküsü oluşturulmaktadır.

Bir halat üzerinde taşlar, çubuk, mumlar ya da çiçekler gibi nesnelerin kullanımıyla yaşam çizgisi oluşturulmakta ve yaşam öyküsü görselleştirilmektedir. Daha sonra öyküsel maruz bırakmaya geçilmektedir. Birey, öykünün anlatımı sırasında anılarının parçalarını birleştirerek, tutarlı bir otobiyografik öykü oluşturmaktadır. Bununla birlikte, bireyden travmatik olayın öyküsünü şimdiki zaman ile bağlantıyı kaybetmeden anlatması istenmektedir. Anılar öyküleştirdikçe ortaya çıkan duygusal ve fiziksel tepkiler üzerinde durulmaktadır (Schauer ve akt, 2011; akt; İkizer.).

Terapi sürecinin sonuna doğru, terapist bireyin ifadesini yazılı olarak hazırlamakta ve sonrasında bu yazılı ifade, düzeltmeler ya da eklemeler yapması için bireye okunmaktadır. Bu işlem, bireyin biyografisi tamamlanıncaya kadar seanslar boyu devam edebilmektedir. Son aşamada ise, terapist, birey ve varsa çevirmen bu yazılı ifadeyi imzalamaktadır. İfade oluşturma, bireyin öz-saygısını artırmanın yanı sıra kişisel kimlik hissini güçlendirme işlevi de taşımakta, davranış örüntülerinin ve şemaların entegrasyonunu ve kavranmasını kolaylaştırmaktadır (İkizer, 2020).

Son yıllarda ülkemizde travma geçmişi olan bireylere yönelik grup çalışmaları da ağırlık kazanmıştır. Örneğin, Yıldırım Kurtuluş ve Kurtuluş (2022) öyküsel terapi odağında Suriyeli mülteci çocukların göç öykülerini inceledikleri çalışmalarında çocukların göç öykülerini yeniden yazdıklarını, göç öykülerinin ihmal ettikleri olumlu ve güçlü yönleri hatırladıklarını rapor etmişlerdir. Araştırmacılar mülteci çocukların göç deneyiminde dayatma altında iken sergiledikleri başarıların, geliştirdikleri hayatta kalma becerilerinin ve öykülerinin dışında kalan sahip oldukları değerlerin farkındalığının artırılması ile çocukların göç sonrası uyumlarının artacağını ve durumun ruh sağlığını olumlu yönde etkileceği düşündüklerini belirtmişlerdir.

Travmayla Çalışmada Öyküsel Terapi Kullanımına Yönelik Örnek Bir Olay

Gülser Hanım, evliliklerinin üçüncü gününde eşinin dikkatsizlik sonucu yaptığı bir trafik kazası sonrasında çarpmaya bağlı olarak gelişen deformasyonlar nedeniyle uzun süre tedavi görmüş ve yüzünden bazı operasyonlar geçirmiştir. Görünümüne ilişkin oldukça hassastır. Agorafobili panik atak belirtileri göstermektedir. İnsanların olduğu or-

tamlarda bulunmakta güçlük çekmekte ve bu durumlarda terleme, ateş basması, nefes darlığı, boğulacakmış gibi olma vb. belirtiler göstermektedir. Bu belirtilerin hepsi kaza sonrası birkaç ay içinde ortaya çıkmıştır ve yaklaşık 30 yıldır sürmektedir. Yaşadıkları hayat kalitesini oldukça etkilemiş, sosyal durumlardan kaçınması yalnızlaşmasına ve yabancılaşmasına neden olmuş ve nihayetinde fiziksel sağlığında da önemli derecede bozulmalar belirmiştir. Bu sürede birçok psikiyatrik tedavi görmüş, birçok farklı ilaç kullanmış fakat semptomların etkisi ortadan kalkmadığı gibi dönemsel olarak azalmalarda görülmemiştir. Aşağıda bu süreçten küçük bir kesit paylaşılmıştır.

Terapist: Bu KORKU, sizi dışarı çıkartmamak için hangi hilelere başvuruyor bunu anlamaya çalışıyorum. Tekrar bir kaza yaşayabileceğinizi mi söylüyor yoksa başka bir şey mi?

Gülser Hanım: O değil. Onu aştım. Yüzüm bu şekilde (işaret ediyor). Yüzümün bu halinden dolayı insanların arasına girmekten çekiniyorum.

Terapist: Bunu tutun. Buna tekrar dönelim ama kaza korkusunu nasıl aştınız, bunu merak ediyorum?

Gülser Hanım: Mecburiyetlerim vardı. Kızımı görmeye gitmem gerekiyordu. Başlarda ilaç alıp yol boyunca uyuyordum. Daha sonra ilacı iyice azalttım. Şimdi de ilaç alıyorum ama tedbir amaçlı. Yoksa artık arabaya binebiliyorum.

Terapist: Bu arabaya binememe korkusundan kurtulmanızda ilerlemenize ne yardımcı oldu?. Sadece mecburiyet mi?

Gülser Hanım: Evet.

Terapist: Mecburiyet hissetmenize rağmen yine de o arabaya binemeyebildiniz. İlerlemenize yardımcı olan şey mecburiyetten öte bir şey? Buna cesaret diyebilir miyiz?

Gülser Hanım: Bilmem. Biraz cesaret var galiba.

Terapist: Önemli bir kazadan sonra bu korkunun üstesinden gelmenizi sağlayan “biraz cesaret” değil, “büyük cesaret” ben- ce. Hangisini kabul edelim. Biraz cesareti mi, büyük cesareti mi?

Gülser Hanım: Büyük cesaret diyelim (gülümseme).

Terapist: Başka böyle büyük cesaretler gösterdiğiniz hangi anlar oldu?

Gülser Hanım:... Ben küçükken babamın kardeşine yani hala- ma evlatlık verilmişim. Çocuğu olmuyormuş. Bana çok düş- kündü. Kocası kendisinden 15 yaş falan büyüktü. Beni liseye göndermek istememişti. Babamı da ikna etmişti. Çok mücadele ettim. Liseye kaydımı yaptırdım. Mahallede birçok kız liseye gitmiyordu. Bu karşı koyuş büyük bir cesaretti...Bir de lisede beden eğitimi dersinde kızların çoğu eşofman giymiyordu. Ai- leleri izin vermiyordu. Ben direktip derslerde eşofman giymiş- tim. Bizim oralar için büyük şeylerdi bunlar...

Terapist: Başkalarının sizi sınırlandırmasına izin vermiyorusu- nuz. Özellikle de cinsiyetçi ayrımlara ve sınırlandırmalara kar- şı durabiliyorsunuz...

Gülser Hanım: Evet. Kızımı da öyle yetiştirdim.

Terapist: Kızınızı kadın olmaktan kaynaklanabilecek ayrımcı- lığa, baskılara ve dayatmacılığa karşı durabilecek şekilde ye- tiştirdiniz. Bu dış koşulların sınırlamalarına boyun eğmeden onurlu bir duruşla yaşayabilmek için önemli bir yetkinlik. İn- san kendisinde olmayan bir şeyi veremez. Bu sizde vardı ve verdiniz.

Gülser Hanım: Teşekkür ederim. Şimdi de kızıma öğrettiğim şeyleri kendim için kullanmam gerekiyor. Bir kadın olarak yü- zümden utanmadan çıkmam gerekiyor dışarıya.

Terapist: Bilgi gerçek hayata aktarıldıkça gerçek bilgidir. Bu ce- saretiniz kızınız içinde gerçek bir örnek olacak. Sanırım korku- ya bay bay demenin zamanı geldi.

Bu aşamadan sonra Gülser Hanım’a sistematik duyar- sızlaştırma ilkeleri uygulandı. Sahip olduğu *büyük cesareti*

bu adımları atmada ona çok yardımcı oldu. Bu örnekte bas-
kın öykünün dışında kalan eşsiz çıktılar Gülser Hanım'ın
korkuyu hayatından çıkarmasını sağladı. Gülser Hanım
travma etkilerine bağlı olarak ortaya çıkan agorafobili pa-
nik atakla ilişkisini birkaç seansta kontrol altına alabildi.



**TÜM SÜREÇLERİ İLE
BİR ÖYKÜSEL TERAPİ
SEANSINDAN KESİTLER**



Bu bölümde ismini burada Can olarak ifade edeceğimiz 26 yaşında bir erkekle yapılan görüşmeden kesitler sunulmuştur. Can üniversiteye geç başlamış, psikolojik nedenlerden dolayı ara vermiş, sınıf arkadaşlarından yaşça büyük bir öğrencidir. Yaşamda çok geride kaldığını düşünmekte ve kendisini değerli bulmamaktadır. Durgun ve güvensiz bir yüz ifadesi göze çarpmaktadır. Sanki suçlu bir insanmış gibi ürkek bir görünüm sergilemektedir.

Dışsallaştırma ve Haritalama Sürecinden...

Terapist: Bu yaşadığın duruma bir isim koysak... Sence bu durumun ismi ne olsun?

Can: DEĞERSİZLİK

Terapist: Peki, bu değersizlik sence neye benziyor? Bir metafor yapsan... (Burada gerekirse danışana metaforun ne olduğu açıklanır ve iyice kavraması için örnek verilebilir)

Can:İçten gelen ve beynimi sarmalayan kötü bir sese benziyor.

Terapist: İstersen değersizliğin adını KÖTÜ SES olarak değiştirebiliriz ne dersin?

Can: Daha iyi olur.

Terapist: Gördüğüm kadarıyla yaşadığın çok fazla şey var, bunları biraz daha açıklığa kavuşturup somutlaştıralım. Bu KÖTÜ SES hayatına nasıl girdi?, Ne zamandı?

Can: Lise son sınıfta girdi, dersaneye gidiyordum. Aylar geçtikçe ben yerimde sayıyordum. Netlerim bir türlü artmıyordu. Hocaların bana yardım etmek için söyledikleri sözler aslında başarısızlığımı tescilliyordu. Önceleri derste anlatılanları anlıyordum. Fakat iş soru çözmeye gelince sanki hiçbir şey bilmiyor gibi yanlışlar yapıyordum. Zamanla derste anlatılanları da anlamamaya başladım. Ge-

celeri geç yatıyor, sabahları yorgun kalkıyordum. Gün içinde kendimi yorgun hissediyordum. Böylece performansım daha da düşmeye ve kendimi daha da kötü hissetmeye başladım...

Terapist: Peki bu iç ses sınavdan sonra hayatını nasıl etkilemeye başladı?

Can: Başarısızlık başarısızlığı getirmeye başladı. Hem çok şey yapmak istiyor hem de hiçbir şey yapmıyordum. Etrafımdaki herkesin gururla anlatabileceği bir şeyler oluyordu. Bunları görmemek için insanlardan uzaklaşmaya başladım. Telefonum çalınca bile titremeye başlıyordum. Hemen açamıyordum. Biraz bekleyip kendimi hazırlayıp sonra geri dönüş yapıyordum...

Terapist: Gelelim bugüne. Bu KÖTÜ SES bugün hayatını nasıl etkiliyor?

Can: Kendimi sanki 70 yaşındaymışım ve geriye bakınca hiçbir şey yapmamışım gibi hissettiriyor. İnsanlar benim gerçek yüzümü anlayacaklar diye onlardan uzak durma neden oluyor. Ne kadar çabalasan da geçmişte çok eksikliklerin var, olmaz diyor. Atı alan Üsküdar'ı geçti diyor (ağlıyor)...

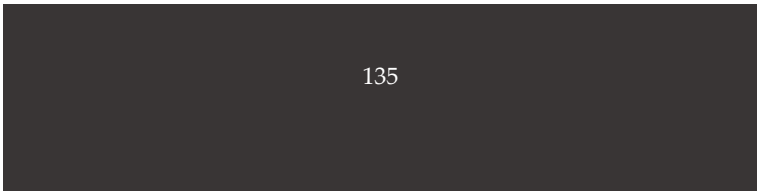
Terapist: ...

Can: Sanki durmuş ölümü bekliyorum. Geleceğe ait umudumu kırıyor. Bazen de bir şeylerden etkileniyorum. Kendime yapabilirsin diyorum, büyük bir azimle başlamak istiyorum. Ama o ses tekrar devreye giriyor.... (ağlıyor)

Terapist: Bazen kötü sesi hayatının dışına çıkarabilmek için ümit duyduğun oluyor.... Hayatına giren bu davetsiz misafiri daha iyi tanımaya çalışıyorum. Peki bu DAVETSİZ MİSAFİR hayatının bir parçası olarak kalabilmek için neler yapıyor?



SON SÖZ



Bir terapi yaklaşımının terapistlerce kabul görmesinde ve varlığını sürdürmesinde, iyi bir kuramsal zemine oturtulması ve uygulamaya dönük olmasının önemi büyüktür. 1980'li yıllarda doğan ve kanıta dayalı çalışmalarla her gün gelişerek büyüyen öyküsel terapi, sosyal yapılandırmacı bakış açısı, dil ve kültürel söylemler yoluyla şekillenen insan doğasına yaptığı vurgu ve kişi ile problemi birbirinden ayırması nedeniyle terapiler tarihinde önemli bir yer edinmiştir. Öyküsel terapi, özellikle kültürün bireyin duygusu, düşünce ve davranışları üzerinde etkisinin daha fazla olduğu toplumdaki terapistlerce daha çabuk kabul görmüştür. Psikiyatristler, psikologlar, psikolojik danışmanlar, psikiyatri hemşireleri gibi doğrudan ruh sağlığı hizmeti veren meslekler yanında sosyal hizmet uzmanları ve aile danışmanlarınca da tercih edilen bir yaklaşım olmuştur.

Öyküsel terapide problemle benliğin dışsallaştırma yoluyla ayrıştırılması, bireyin ne ile mücadele etmesi gerektiğini somutlaştırmaktadır. Problem, bireyin hayatına giren "davetsiz misafir" metaforu ile ifade edilmektedir. Bu davetsiz misafirin bireyin hayatını nasıl etkilediği, onu ne yapmaya zorladığı ve onun hayatının bir parçası olarak kalabilmek için yaptığı hileler bireyin farkındalık düzeyini artırmaktadır. Eşsiz çıktılar yoluyla baskın öyküsünden kurtulup yeni bir öykü yazmaya doğru yönelen birey kendisi için zihnen ve ruhen daha özgür bir dünyanın kapısını açmaktadır. Yaşamda ileriye doğru gidebilmek için umut ve cesaret gerekir. Öyküsel terapi bunu fazlasıyla verir.

Öyküsel terapi dışarıdan tanık uygulaması ve yansıtıcı takım çalışması gibi başka hiçbir terapide örneği olmayan özgün tekniklere sahiptir. Terapinin son oturumunda verilen sertifikalar, ödüller, madalyalar ve küçük törenler hem terapi sürecinin herkes için olumlu duygularla sonlanmasına hem de bireyin benliğinin güçlenmesine katkı sağlamaktadır.

Günümüzde hem ülkemizde hem de dünyada öyküsel terapiye yönelik ilgi giderek artmaktadır. Çalışmalarını eklettik tarzda yürüten terapistler için ise öyküsel terapiden alınacak çok sayıda teknik ve bakış açısı vardır. Terapistin DSM'de belirtilen tanı kriterleri konusunda uzman olmasının gerekmemesi de öyküsel terapiyi ayrıcalıklı yapmaktadır.

Her terapi yaklaşımının hem kuramsal hem de uygulamaya dönük yanları için eleştiriler getirilebilir. Öyküsel terapinin doğduğu günden günümüze kadar gelen süreçte farklı terapistler ya da bilim insanları tarafından yapılan eleştirilerden öne çıkanlar şunlardır:

1. Terapinin kalıcılık etkisi ile ilgili daha fazla nitel çalışmaya ihtiyaç vardır.
2. Fazla entelektüeldir ve eğitim düzeyi düşük olan bireylerde etkili olamayabilir.
3. Fazlaca fenomenolojik bir bakış açısı ile bireyin dış dünyanın nesnel gerçeklerini göz ardı etmesine neden olabilir.
4. Özellikle deneyimsiz terapistler tarafından terapi sürecinin basamakları mekanik bir şekilde uygulanabilir.
5. Bazı kültürlerde bireyler terapistten doğrudan yönlendirme beklerler. Öyküsel terapideki eşitlikçi yapı bazı bireylerin terapiden beklentilerini karşılayabilir.
6. Bazı kültürlerde insanlar yaşadıkları için sıklıkla başkalarını suçlarlar. Öyküsel terapistlerin kimseyi suçlamayan tarzı bazı bireylerin terapisti yanında hissedememesine neden olabilir. Bu durum terapiye devam oranını düşürebilir.
7. Bazı bireyler dışsallaştırmayı tam kavrayamayıp yaşamları üzerinde sorumluluk almayabilirler.

8. Yansıtıcı takım çalışmasında hem aynalı oda temini hem de ek terapist gereksinimi terapiyi zaman alıcı hale getirebilir. Ek ekipman sağlanması fazla maliyetlere neden olabilir.

Süreç içerisinde bu eleştirilere yönelik kanıta dayalı çalışmaların yapılması öyküsel terapi yaklaşımını daha güçlü hale getirecektir.

KAYNAKÇA

- Abels, P., & Abels, S. L. (2001). Understanding narrative therapy: A guidebook for the social worker. New York: Springer Publishing Company.
- Altan, H.Z. (2021) Televizyondan topluma bir öyküsel terapi girişimi: "Kırmızı Oda" dizisi. Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi e-book.
- APA (2013) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. (DSM-5). Washington DC, American Psychiatric Association.
- Balcioğlu, İ., & Turan, Ş. (2015). Olgu dosyaları psikiyatri. Nobel Tıp Yayıncılık, İstanbul.
- Baştemur, Ş., & Baş, E. (2021) Öyküsel terapinin dışavurumcu sanat uygulamaları ile bütünleşmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 146-169 Doi: 10.18863/pgy.771319
- Bjorøy, A., Madigan, S., & Ny-lund, D. (2015). Narrative therapy. In S. Palmer (Ed.), The beginner's guide to counseling and psychotherapy (2nd ed.). London, UK: Sage Publications.
- Besley, A. C. (2002). Foucault and turn to Narrative Therapy. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30(2), 125-143.
- Brewin, C.R., Andrews, B., & Valentine, J.D. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 748. Doi:10.1037//0022-006x.68.5.748.
- Buckman, R., Kinney, D., & Reese, A. (2008). Narrative therapies. İçinde N. Coady & P. Lehmann, (Eds), Theoretical perspectives for direct social work practice: A generalist-eclectic approach (369-399). New York: Springer Publishing Company.
- Burr, V. (2003). Social constructionism. (2nd ed.). Routledge.
- Brown, C., & Augusta-Scott, T. (Eds.). (2007). Narrative Therapy: Making meaning, making lives. London: SAGE Publications.
- Combs, G., & Freedman, J. (2012). Narrative, poststructuralism, and social

- justice: Current practices in narrative therapy. *The Counseling Psychologist*, 40(7), 1033-1060.
- Corey, G. (2005). Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları. Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Çelik, H. (2017). A New Lens in Psychotherapy: Narrative Therapy. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(1), 34-50.
- Denborough, D. (2014). Retelling the stories of our lives: Everyday narrative therapy to draw inspiration and transform experience. New York & London: W. W. Norton & Company.
- Dyck, T. (2000). Narrative therapy with individual adults. Unpublished Master Dissertation. University of Manitoba. Winnipeg, Manitoba, Canada
- Dickerson, V. (2016). What is narrative therapy? Poststructural and narrative thinking in family therapy practice. Poststructural and Narrative Thinking in Family Therapy. Switzerland.
- Doan, R.E. (1997). Narrative therapy, postmodernism, social constructionism, and constructivism: Discussion and distinctions. *Transactional Analysis Journal* 27(2), 128-133. doi:10.1177/036215379702700208.
- Dollahite, D.C., Marks, L.D., & Olson, M.M. (2002). Fathering, faith, and family therapy: Generative narrative therapy with religious fathers. *Journal of Family Psychotherapy*, 13(3-4), 259-290. Doi.org/10.1300/J085v13n03_03
- Freeman, E.M. (2011). Narrative approaches in social work practice: A life span, culturally centered, strengths perspective. U.S.A: Charles C. Thomas Publisher.
- Gonzalez-Vazquez A.I, Rodriguez-Lago, L., Seoane-Pillado, M.T, Fernández, I, García-Guerrero, F, Santed-Germán, MA. (2018) The progressive approach to EMDR group therapy for complex trauma and dissociation: A case-control study. *Front Psychol*, 8, 2377.
- Hayward, M. (2003). Critiques of narrative therapy: A personal response. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 24(4), 183-189.

- Hughes, G. (2014) Finding a voice through 'The Tree of Life': A strength-based approach to mental health for refugee children and families in schools. *Clin Child Psychol Psychiatry*, 19,139-153.
- Işık-Terzi Ş, Ergüner-Tekinalp, B. (2013) Psikolojik danışmada güncel kuramlar. Ankara: Pegem.
- İkizer, G. (2020). Travmanın nitel ve öznel yönlerine bir bakış: Öyküsel terapi yaklaşımları. *Ayna Klinik Psikoloji Dergisi*. 7(1), 1-19.
- Kararmak, Ö., & Bugay, A. (2010). Postmodern dialog: Öyküsel psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4(33), 24-36.
- Kararmak, Ö., & Siviş, R. (2008). Modernizmden postmodernizme geçiş ve pozitif psikoloji. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 102-115.
- Madigan, S. (2016). Naratif terapi. (Çev. Gonca Akkaya). İstanbul: Okyanus Yayınları.
- Marlowe M. (2009). Narrative approaches to recovery-oriented psychotherapy with individuals with schizophrenia. Smith College School for Social Work, Northampton, Theses, Dissertations, and Projects.
- Mascher, J. (2002). Narrative therapy: Inviting the use of sport as metaphor. *Women & Therapy*, 25(2), 57-74.
- McKenzie-Mohr, S., & Lafrance, M. N. (2017). Narrative resistance in social work research and practice: Counter-storying in the pursuit of social justice. *Qualitative Social Work*, 16(2), 189-205.
- Morgan, A. (2022). Narrative terapi nedir? (Çev. Aydın İ.E.). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Murdock, N.L. (2013). Psikolojik danışma ve psikoterapi kuramları: Olgu sunumu yaklaşımıyla (2nd ed.). Ankara: Nobel.
- Neuner, F., Schauer, M., Roth, W. T., & Elbert, T. (2002). A narrative exposure treatment as intervention in a refugee camp: A case report. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30(2), 205-210. Doi: 10.1017/S1352465802002072
- Nichols, M.P (2017). Aile terapi-si: Kavramlar ve yöntemler (Çev: Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

- Özer, İ.Ö. (2020). Pozitivizm, yapılandırmacılık ve sosyal yapısalcılığın aile terapisi üzerindeki etkisi. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(2), 1-28.
- Payne, M. (2006). Narrative therapy: An introduction for counsellors (2nd ed.). SAGE Publications.
- Rice, R.H. (2015). Narrative therapy. The SAGE Encyclopedia of Theory in Counseling and Psychology 2, 695-700.
- Riessman, C.K. & Quinney, L. (2005). Narrative in social work: A critical review. *Qualitative Social Work*, 4(4), 391-412.
- Roscoe, K.D. & Madoc, I. (2009). Critical social work practice: A narrative approach. *International Journal of Narrative Practice*, 1(1), 9-18
- Rosen, L.V. & Lang, C. (2005). Narrative therapy with couples: Promoting liberation from constraining influences. M, Harway (Ed.) In: Handbook of couples therapy. New Jersey Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Ruppert, F. (2014). Travma, bağlanma ve aile konstelasyonları. (Çev: F. Zengin). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schauer, M., Neuner, F., & Elbert, T. (2011). Narrative exposure therapy: A short term treatment for traumatic stress disorders (2nd ed.). Cambridge, MA: Hogrefe Publishing
- Shapiro, F. (1989). Efficacy of the eye movement desensitization procedure in the treatment of traumatic memories. *Journal of Traumatic Stress*, 2, 199-223. Doi:10.1002/jts.2490020207
- Shapiro F (2001) Eye movements desensitization and reprocessing: Basic principles, protocols, and procedures (2nd ed.). New York, Guilford Press.
- Shapiro, F. (2002). EMDR 12 years after its introduction: Past and future research. *Journal of Clinical Psychology*, 58, 1-22. Doi:10.1002/jclp.1126
- Shapiro E (2009) EMDR treatment of recent trauma. *Journal of EMDR Practice and Research*, 3,141-151.
- Weingarten, K. (1995). The small and the ordinary: The daily practice of a postmodern narrative the-

- rapy. *Family Process*, 37(1), 3- 15.
- White, C. (2009). Where did it all begin? Reflecting on the collaborative work of Michael White and David Epston. *Context*, 59-60.
- White M. (1984) Pseudo-encopresis: From avalanche to victory, from vicious to virtuous cycles. *Fam Syst Med*, 2,150-160.
- White, M. K. (1995). Re-authoring lives: Interviews & essays. Adelaide.
- White, M. (2000). Reflections on narrative practice: Essays and interviews. Adelaide.
- White, M. (2011). Narrative practice: Continuing the conversations. New York & London: W. W. Norton & Company.
- White, M., & Epston, D. (1990). Narrative means to therapeutic ends. New York & London: W. W. Norton & Company.
- Yeni, G., (2014). Öyküsel terapi. A.N. Canel (Ed.) Terapi-de yeni ufuklar: Modern, postmodern ve kısa terapiler. İstanbul: Pinhan Yayıncılık
- Yıldırım Kurtuluş, H., & Kurtuluş, E. (2022). Çocuk gözünden göç hikayesinin öyküsel terapi odağında incelenmesi: Suriyeli mülteci çocuklar. *Humanitas*, 10(19), 318-348.