



2023 Kaynakça

Vize Akademik olarak bünyemizde yer alan 2023 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

ÖZEL EĞİTİMDE AİLE EĞİTİMİ

Editör

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Yazarlar

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Doç. Dr. Veysel AKSOY

Doç. Dr. Seray OLÇAY

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM

Arş. Gör. Tahir Mete ARTAR

Arş. Gör. Hamdi GÖNÜLDAŞ

Arş. Gör. Dinçer SARAL

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.

ÖZEL EĞİTİMDE AİLE EĞİTİMİ

Editör: Atilla CAVKAYTAR

Yazarlar: Atilla CAVKAYTAR - Veysel AKSOY - Seray OLÇAY - Avşar ARDIÇ
Mine SÖNMEZ KARTAL - Onur ÖZDEMİR - Hatice ŞENGÜL ERDEM
Tahir Mete ARTAR - Hamdi GÖNÜLDAŞ - Dinçer SARAL -

ISBN: 978-605-7989-95-6

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık Gümüşkaya

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık Hangül

- 1. Baskı- 5. Baskı:** Ankara (2012-2019)
- 6. Baskı:** Ankara - Mart, 2021 (Güncellenmiş)
- 7. Baskı:** Ankara - Eylül, 2022
- 8. Baskı:** Ankara - Mart, 2023 (Genişletilmiş)

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

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

1. BÖLÜM	TOPLUM VE AİLE
	Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR - <i>Maltepe Üniversitesi</i>
2. BÖLÜM	ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK VE AİLE
	Doç. Dr. Avşar ARDIÇ - <i>Ege Üniversitesi</i>
3. BÖLÜM	AİLEYE İLİŞKİN BİLGİLERİN TOPLANMASI VE DEĞERLENDİRME
	Doç. Dr. Veysel AKSOY & Arş. Gör. Hamdi GÖNÜLDAŞ - <i>Anadolu Üniversitesi</i>
4. BÖLÜM	AİLE KATILIMI: ANNE-BABA, KARDEŞLER VE TÜM AİLE ÜYELERİNİN ROLÜ
	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL - <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
5. BÖLÜM	AİLELERİN KİŞİSEL GELİŞİMİNİ DESTEKLEME
	Doç. Dr. Seray OLÇAY & Arş. Gör. Dinçer SARAL - <i>Hacettepe Üniversitesi</i>
6. BÖLÜM	AİLELERİN DANIŞMANLIK, REHBERLİK VE EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN KARŞILANMASI
	Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR - <i>Marmara Üniversitesi</i>
7. BÖLÜM	OKUL-AİLE-ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ
	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL - <i>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</i>
8. BÖLÜM	AİLELERLE İLETİŞİM VE ETİK
	Doç. Dr. Veysel AKSOY- <i>Anadolu Üniversitesi</i>
9. BÖLÜM	AİLE EĞİTİMİ UYGULAMA MODELLERİ
	Doç. Dr. Avşar ARDIÇ - <i>Ege Üniversitesi</i>
10. BÖLÜM	ÖRNEK AİLE EĞİTİMİ PROGRAMLARI
	Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR & Arş. Gör. Tahir Mete ARTAR <i>Maltepe Üniversitesi & Anadolu Üniversitesi</i>
11. BÖLÜM	ÖZEL EĞİTİMDE KARDEŞ KATILIMI
	Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM <i>İstanbul Medeniyet Üniversitesi</i>

Önsöz

Çeşitli türlerde yetersizlikleri olan bireylerin toplum yaşamına tam katılımlarının sağlanması tüm Dünyanın gündemindeki konulardandır. Artık, şu ya da bu bireyler için değil, herkes için hizmet, herkes için erişilebilirlik, herkes için eğitim gibi söylemler sıklıkla dile gelmektedir.

Birleşmiş Milletler (BM) tarafından ilan edilen 3 Aralık gününü, uluslararası engelli bireyler günü olarak duyurulmaktadır. BM bu yılın temasını “Herkes için topluma erişebilme ve bütünleşmeyi sağlayacak engelleri ortadan kaldırma” olarak duyurmaktadır. Bu slogan günümüzde engellileri toplumdan ayırıştırıcı, uzaklaştıran ayrımcılığın önüne geçilmesinin çağrısıdır. Bugün Dünya nüfusunun %15’i, bir başka deyişle bir milyarın üzerinde insan bazı yetersizliklerle yaşamaktadır. Bu açıdan bakıldığında yetersizliği olan bireyler, toplumun tüm alanlarına katılmada engellerle sıklıkla yüz yüze gelen “Dünyanın en büyük azınlık grubudur”. Bu engeller, fiziksel çevreyle ilişkili olabilir ya da bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT ya da Türkçe kısaltması BİT), politika ve yasal düzenlemelerin sonuçları, toplumun tutumları, ayrımcılık gibi çeşitli biçimlerde olabilir. Sonuç olarak yetersizliği olan bireyler eğitim, iş, sağlık, ulaşım, politikalara katılım ya da yargıyı kapsayan hizmetlere ya da topluma erişimde eşit olanaklara sahip değildirler.

BİRLEŞMİŞ MİLLETLERİN 3 ARALIK 2014 ULUSLARARASI ENGELLİLER GÜNÜ TEMASI TEKNOLOJİDİR.

İnsanlık tarihi boyunca, teknoloji her zaman insanların yaşamını etkilemiştir. Sanayi Devrimi dünyada insanların mal ve hizmetlere erişim standartlarını yükselten yeni bir çağın başlangıcı olmuştur. Bugün, teknoloji her yönüyle günlük yaşam için inşa edilmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması önemli ölçüde insan ve bilgiye erişimleri arasındaki bağlantıyı ve yaşam standartlarını artırmıştır.

Tüm dünyada, yetersizliği olan bireyler sadece fiziksel engellerle yüzyüze gelmez, aynı zamanda sosyal, ekonomik ve davranışsal engellerle de karşılaşır. Ayrıca, gelişmekte olan ülkelerdeki küresel yoksulluk %20’si yetersizliği olan bireylerle ilişkilidir. Dünyanın en büyük azınlık grubu olmalarına rağmen, engelli ve engellilik sorunu olan kişiler genel kalkınma hedef ve süreçleri içinde büyük ölçüde görünmez kalmıştır.

1992 yılından bu yana her yıl gerçekleştirilen Uluslararası Engelliler Günü ile engellilik sorunlarına bir anlayış geliştirmek, engelli bireylerin onuru, hakları ve refahı için destekleri harekete amaçlamaktadır. Ayrıca engellilerin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamın her alanında farkındalığı artırmak hedeflenmektedir. Bu yılki Uluslararası Engelliler Günü teması, “Sürdürülebilir Kalkınma: Teknolojinin Vaadi” olmuştur.

Teknolojinin vaatlerini içerecek şekilde seçilen üç alt tema:

- Engelli Dahil Eden Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri
- Hastalık Riskini Azaltma ve Acil Önlemler
- Etkin Çalışma Ortamları Oluşturma

Türkiye'nin hedefi ve çabasının da Birleşmiş Milletlerin hedefleriyle paralel olarak yetersizliği olan bireylere eşit yaşam koşullarının sağlanması ve onların toplumla tam bütünleşmelerinin sağlanması yönünde ilerlemesi yönündedir.

Dünya sağlık örgütünün en önemli hedefi teknolojinin özel gereksinimi olan bireylerin ve ailelerinin yaşamını kolaylaştırıcı olarak kullanılmasıdır. Bu hedef doğrultusunda teknolojinin işe koşulduğu bazı aile eğitimi programları geliştirilmiştir. Bu programlardan biri e-abdep: Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programıdır. Programın amacı, zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin eğitiminde çevrimiçi bilgilendirme ve destek hizmetleri sunmaktır. Bir diğer program ise “Zihin Engelli Bireylerin Ebeveynlerinin Kullanımına Yönelik Mobil Beceri Öğretimi Yazılımının Geliştirilmesi” adlı çalışmadır. Bu çalışmalarda özel gereksinimi olan çocuk ailelerini bilgilendirmeye yönelik uygulamalara yer verilmiştir. Bu tür teknolojinin ailelerin eğitimlerine uyarlandığı çalışmaların ve geliştirilen programların çoğaltılarak özel gereksinimi olan bireylerinin ve ailelerinin toplumla bütünleşmesine katkı sağlanması beklenmektedir.

Yetersizliği olan bireylerin ve ailelerin yaşam kalitelerinin artırılması için kalkınma planlarında sürdürülebilir hedeflere gereksinim bulunmaktadır. Aile bireylerinin bakım, eğitim ve sosyal güvencelerinin sağlanması, ailedeki özel gereksinimi olan bireye yeterli ve gerekli desteklerin sağlanması, ailenin yaşam kalitesini etkileyecektir. Ancak, tüm bunların yapılabilmesinde teknolojinin kullanımı ve teknoloji yoluyla hizmetlere erişimin önündeki engeller bir önce kaldırılmalıdır. Bu kitapla hedeflenen aile hizmetlerinin sunulmasında da yine teknolojinin işe koşulması öncelikli hedeflerden olacaktır.

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Editör

Eskişehir 2015

4. Baskıya Önsöz

Önceki önsözde erişilebilirlik ve bilgi iletişim teknolojilerinin engelli bireylerin hizmetine sunulmasından söz edilmişti. Yıl 2018 ve artık tam erişilebilirliğin sağlanması, hiçbir bireyin toplumun dışında kalmaması için çalışılmaktadır. O halde yeni çözüm arayışları da gündeme gelmelidir. Birleşmiş Milletler 3 Aralık 2017’de Dünya Engelliler Günü nedeniyle Birdleşmiş Milletler Genel Sekreteri António Guterres bir mesaj yayınlamıştır. “Fiziksel ve kültürel engelleri kaldırmamıza, esnek toplumlar oluşturmamıza ve gerçekten kimseyi geride bırakmayacak fırsatları yaratmamıza izin verin”. Bu mesajdan hareketle 2017 teması “Herkes için sürdürülebilir ve dirençli topluma dönüşüm” olmuştur. Bu yeni tema çerçevesinde özel eğitim hizmetlerinin hem nicelik hem de nitelik yönünden artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gündeme gelmektedir. Dolayısıyla sürdürülebilir hizmetlerin geliştirilmesi, engellilerin yaşam boyu eğitimlerini gündeme getirmelidir. Bunun yanısıra öncelikle engelli bireyin kendisinin daha sonra ailesinin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma kapasitelerinin artırılması gerekmektedir. Bu çalışmalarda ise en önemli konu anne babaların etkili ve nitelikli anne baba olmaları, dolayısıyla anne babalık becerilerine sahip olmaları; çocuklarının haklarını savunucu kişiler olmaları; çocuklarına destek olan, eğitimlerini destekleyen öğretici kişiler olmaları hedeflenmelidir. Bu niteliklerin geliştirilmesi için ise etkili aile eğitimi programlarının uygulanması ile gerçekleştirilecektir. Gözden geçirilmiş olan Özel Eğitimde Aile Eğitimi kitabının lisans ve lisans öğrencilerin ile tüm özel eğitimcilerle katkı sağlaması dileğiyle saygılarımı sunarım.

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Editör

Eskişehir 2018

6. Baskıya Önsöz

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde üç ana unsur önemlidir. Bunlar; çocuk, okul, ailedir. Çocuk merkezli ve aile merkezli uygulamaların özel eğitim hizmetlerinde yerini alması aile eğitimi çalışmalarının önemini arttırmıştır. Özel eğitim uygulamalarının vazgeçilmez unsuru olan okul aile işbirliğinin geliştirilmesi hedefleri öğretmenlerin ailelerle birlikte çalışmasını gerekli kılmaktadır. Bunun yanı sıra ailelerle çalışmada aile gereksinimlerinin belirlenerek ailelere kendi gereksinimleri doğrultusunda eğitim programlarının hazırlanması eğitim sistemimizin öncelikli konuları içerisinde yer almaktadır. Özel Eğitimde Aile Eğitimi Kitabı, çocuk ve aile merkezli uygulamalar temelinde özel eğitim alanında ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim gören öğrencilerin başvuru kaynağı olması açısından gözden geçirilerek okuyucuların hizmetine sunulmuştur.

Özel eğitimde aile eğitimi kitabı 10 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde toplum ve aile konusu kapsamında ailelere ilişkin temel kavramlar açıklanmaktadır. İkinci bölümde ise özel gereksinimli çocuğun aile içerisindeki durumu, ailenin çocuğun durumunu kabullenme ve duruma uyum sağlama süreci ile ilgili konuları içermektedir. Üçüncü bölümde aile gereksinimlerinin belirlenmesine temel oluşturacak bilgilerin toplanması ve değerlendirilmesi konularına yer verilmiştir. Kitabımızın dördüncü bölümü aile katılımı konusunu içermektedir. Aile katılımı bölümü gerek anne babanın, gerek kardeşlerin, gerekse aile büyüklerinin katılımının ve özel eğitim sürecindeki rollerinin incelendiği bir bölümdür.

Kitabımıza daha önceki bölümlerde yer almayan kişisel gelişimin desteklenmesi adlı bir bölüm eklenmiştir. Bu bölüm ailelerin de çocukları gibi çeşitli destek hizmetlere gereksinim duyduğu gerçeğinden hareket edilerek hazırlanmıştır. Konunun temelinde güçlü aile modelini oluşturma amacı yatmaktadır. Kitabımızın altıncı bölümünde ailelerin danışmanlık rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması ile ilgili temel kavramlara bu hizmetlerin sunulması ile ilgili konulara yer verilmiştir.

Kitabımızın yedinci bölümünde ise daha önceki bölümlerde belirtilen konuları bir araya getirecek şekilde; okulların ailelerle nasıl işbirliği yapabileceğine ilişkin konular tartışılmıştır. Bu bölümü izleyen sekizinci bölüm tüm bu etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için ailelerle nasıl iletişim kurulacağı açıklanmıştır. Bu bölümde aynı zamanda her özel eğitimcinin uygulaması gereken etik kurallarla ilgili konularına yer verilmiştir. Kitabımızda yer alan dokuzuncu bölüm aile eğitimi uygulama modellerinin tartışıldığı bölümdür. Son bölüm olan onuncu bölümde ise örnek aile eğitimi programlarına yer verilmiştir.

Kitabımızda özel eğitim alanında görev yapacak öğretmenlerin hizmet öncesinde aile eğitimi ailelerle çalışma konularında yeterli bilgi beceri ve donanıma sahip olmaları hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmada gelecekte ailelere ışık olacak öğretmen adaylarına ve araştırmacılara başarılar dilerim.

Hiç bir çocuğun geride kalmaması için güçlü aile modelini geliştirelim...

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Editör

Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Özel Eğitim Bölümü

Mart 2021

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM: TOPLUM VE AİLE 1
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
2. BÖLÜM: ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK VE AİLE 21
Doç. Dr. Avşar ARDIÇ
3. BÖLÜM: AİLEYE İLİŞKİN BİLGİLERİN TOPLANMASI VE DEĞERLENDİRME61
Doç. Dr. Veysel AKSOY & Arş. Gör. Hamdi GÖNÜLDAŞ
4. BÖLÜM: AİLE KATILIMI: ANNE-BABA, KARDEŞLER VE TÜM AİLE
ÜYELERİNİN ROLÜ 101
Dr. Öğr. Üyesi. Mine SÖNMEZ KARTAL
5. BÖLÜM: AİLELERİN KİŞİSEL GELİŞİMİNİ DESTEKLEME 119
Doç. Dr. Seray OLÇAY & Arş. Gör. Dinçer SARAL
6. BÖLÜM: AİLELERİN DANIŞMANLIK, REHBERLİK VE EĞİTİM
GEREKSİNİMLERİNİN KARŞILANMASI..... 147
Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR
7. BÖLÜM: OKUL-AİLE-ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ..... 187
Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL
8. BÖLÜM: AİLELERLE İLETİŞİM VE ETİK..... 209
Doç. Dr. Veysel AKSOY
9. BÖLÜM: AİLE EĞİTİMİ UYGULAMA MODELLERİ..... 239
Doç. Dr. Avşar ARDIÇ
10. BÖLÜM: ÖRNEK AİLE EĞİTİMİ PROGRAMLARI 277
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR & Arş. Gör. Tahir Mete ARTAR
11. BÖLÜM: ÖZEL EĞİTİMDE KARDEŞ KATILIMI..... 331
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM



1. BÖLÜM

TOPLUM VE AİLE

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Bir erkeği eğiterseniz, bir adamı eğitirsiniz. Bir kadını eğiterseniz, bir kuşağı eğitirsiniz.

Brigham Young

GENEL AMAÇ

Bu üitedeki konuları tamamladığınızda aileye ilişkin temel kavramları kullanarak Türk aile yapısının özelliklerini tartışır duruma geleceksiniz.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

1. Aileye ilişkin temel kavramları tanımlayabilecektir.
 - 1.1 Aileyi tanımlar.
 - 1.2 Aile işlevlerini sıralar.
 - 1.3 Aile tiplerini betimler.
2. Türk aile yapısını betimleyerek aileleri daha iyi anlamının yollarını tartışabilecektir.
 - 2.1 Türk aile yapısının özelliklerini sıralar.
 - 2.2 Aileleri daha iyi anlamının yollarını tartışır duruma geleceklerdir.

ÖRNEK OLAY

Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün ülke çapındaki aile eğitimi uygulamaları sürmektedir. Milli Eğitim Bakanlığınca toplumsal gelişmeyi ve refahı güçlendirmek amacı ile 1993 yılından bu yana 0-6 yaş gurubunda çocuğu bulunan ailelere uygulanan aile eğitimleri ile anne-babayı eğiterek, çocuğun; zihinsel, duygusal, fiziksel ve toplumsal olarak çok yönlü gelişimine katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Aile eğitimlerine ilişkin araştırmalar çocuklara yapılan yatırımların toplumsal faydaya dönüştüğünü, bireysel ve toplumsal kalkınmaya destek sağladığını, aile içi iletişimi güçlendirdiğini, annelerin kendilerine güven kazanmasını sağlayarak, çocukların okul başarısının artmasına büyük katkılar yaptığını göstermektedir. Ülkemizde birçok sektör anne-çocuk-baba eğitimleri ile aileye eğitim hizmeti götürmektedir. 2006-2010 Ülke Programı Eylem Planı çerçevesinde çocuk yetiştirme konusunda etkili anne-babalık eğitimlerinin koordinatörlüğü Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu süreçte Aile Eğitimine ayrılan kaynakların etkili ve verimli kullanılabilmesi, hizmet tekrarının önlenmesi için çocuklara ve ebeveynlere götürülecek eğitim, sağlık, bakım, koruma, danışmanlık hizmetleri disiplinler arası ve bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, ulusal aile eğitimi politika ve stratejileri çerçevesinde yeniden yapılandırılarak "Aile Eğitimi Kurs Programı (0-18 Yaş)" geliştirilmiş, çalışmalar bu alanda hizmet üreten paydaşlarımızla işbirliği ile sonuçlandırılmıştır. 2011-2015 Ülke Programı Eylem Planı'na da "Aile Eğitimi Kurs Programının (0-18 Yaş)" sürdürülebilirliği ve yaygınlaştırılması çalışmaları dâhil edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen bu program, 0-18 yaş arasında çocuğu olan ailelere yönelik olarak hazırlanmış bir "Aile Eğitim Programı"dır. Programın genel amacı, ülke genelinde 0-18 yaş arasında çocuğu olan anne-babaların "anne-babalık becerileri"nin geliştirilmesi ve böylece aile içi ilişkilerin güçlendirilmesi yoluyla çocuğun ve ergenin var olan potansiyelini kullanmasını sağlamaktır. Günümüzde artık aileler T. C. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının birlikte düzenledikleri programlara katılabilmektedirler. Aileler <https://www.aep.gov.tr/> adresine girerek eğitimlere uzaktan eğitimle sunulan Aile Eğitimi Programlarına katılabilmektedirler.

Bu bilgi T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan <http://aileegitimi.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Aybars, A. I. (2014). Ailede sosyal faaliyetler. *Türkiye Aile Araştırması Tespitler, Öneriler*. (Ed. M. Turğut, M., S. Feyzioğlu) Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı proje raporu.
- Aydın, O. & Cavkaytar, A. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuğa temel matematik becerilerinin öğretiminde baba eğitim programının etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(1), 71-93. doi: 10.21565/ozelegitimdersisi.523342
- Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı. (1994). *1994 Uluslararası aile yılı özel ihtisas komisyon raporları*. Ankara: Kılıçsarı Matbaacılık Sanayi Ltd. Şti.
- Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu (1990). *1. Aile Şurası: Raporlar, Görüşmeler, Kararlar*. Ankara: Aile Araştırma Kurumu yayınları.
- Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı Türkiye Engelliler Araştırması Sonuçları (2003). http://www.ozida.gov.tr/arastirma/tr_ozurluler_arastirmasi.htm Erişim tarihi: 24 Temmuz 2009.
- Beşpınar, F. U. (2014). Türkiye’de evlilik. *Türkiye Aile Araştırması Tespitler, Öneriler*. (Ed. M. Turğut, M., S. Feyzioğlu) Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı proje raporu.
- Can, G. ve Boyacı, A. (2000). Bir kurum ve bir sistem. (Ed. Sibel Türküm). *Anne baba eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O.C., Uysal, H. ve Garan, Ö. (2014). Aile Bilgi ve Destek Eğitim Programı (e-ABDEP): Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitiminde Çevrimiçi Bilgilendirme ve Destek Hizmetlerin Etkililiği. TUBITAK Projesi SOBAG 110K255. ve AÜ BAP, 1005E102 nolu Proje.
- Cavkaytar, A., Batu, S., Kartal, B., Çetin, O., B ve Güllüoğlu, F. (2004). Gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip ailelerin aile özelliklerinin ve yaşadıklarının betimlenmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.
- Diken, I. H. (2008). Okul-Aile işbirliğinin tanımı, kapsamı ve önemi. (Ed. E. Aysin Küçükıılmaz). *Okul, aile ve çevre işbirliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Fiedler, C. R., Simpson, R. L., & Clark D, M. (2007). *Parents and Families of Children with Disabilities. Effective School-Based Support Services*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Koç, I. (2014). Türkiye’de aile yapısının değişimi: 1968-2011. *Türkiye Aile Araştırması Tespitler, Öneriler*. (Ed. M. Turğut, M., S. Feyzioğlu) Ankara: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı proje raporu.
- Murdock, G.P. (1949). *Social Structure*, New York: MacMillian.
- Parsons, T. (1959). The social structure of the family, (Ed R.N. Anshen). *Family: its functions and destiny*, New York: Harper Row.
- Seligman, M. & Darling, R. B. (2007). *Ordinary families, special children*. (3rd ed). New York, NY: The Guilford Press.
- TAYA (2011). Türkiye’de Aile yapısı. Ankara: T. C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü yayını.
- TUIK (2006). Aile yapısı araştırması. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü ve Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu.
- TUIK (2009). İstatistikler. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=14&ust_id=5 Erişim tarihi: 4 Temmuz 2009.

- TUIK (2009). Nüfus ve Kalkınma Göstergeleri. <http://nkg.die.gov.tr> Erişim tarihi: 24 Temmuz 2009.
- TUIK (2017). İstatistiklerle Aile, 2016. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, 10 Mayıs 2017, sayı: 24646. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24646> Erişim tarihi: 24 Haziran 2016.
- TUIK (2017). İstatistiklerle Aile, 2019. Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni, 6 Mayıs 2020, sayı: 33730. <http://tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33730> Erişim tarihi: 1 Şubat 2021.
- Turnbull, A., Turnbull, R. & Wehmeyer, W. L. (2007). Today's families and their partnership with professionals. (5th Ed.). *Exceptional Lives: Special education in today's schools*. Columbus Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ulugöl, F , Cavkaytar, A . (2020). Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Aile Eğitimi Programının Etkililiği . *Anadolu Journal of Educational Sciences International* , 10 (2) , 930-957 . DOI: 10.18039/ajesi.760299
- UNICEF (2009). Ülke pro li. http://www.unicef.org/turkey/ut/_ut2_2010.html Erişim tarihi: 4 Temmuz 2009.
- UNICEF (2009). Dünya çocuklarının durumu. http://www.unicef.org/turkey/pc/_he12.html Erişim Tarihi: 05 Ekim 2009.
- Yıldız, G. & Cavkaytar, A. (2020). Effectiveness of the Parent Training Program for Supporting the Preparation of Individuals with Intellectual Disability for Adulthood on Mothers' Quality of Life Perceptions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(2), 201-214.



2. BÖLÜM

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK VE AİLE

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Bir erkeği eğitirseniz, bir adamı eğitirsiniz. Bir kadını eğitirseniz, bir kuşağı eğitirsiniz.

Brigham Young

GENEL AMAÇ

Bu ünitenin genel amacı: Türkiye özelinde özel gereksinimli çocuk ve bu çocukların ailelerinin özelliklerinin tanımlanması, ailenin yetersizliği olan bir çocuğa sahip olduğunun ilk farkına vardığında yaşadıklarının tanımlanması, ailenin özre uyum sürecinin anlatılması, ailenin özre uyum sürecinde verebileceği tepkilerin tanımlanması, aile tepki modellerinin anlatılması, ailenin beklenti, tutum, stres ve tükenmişliğin anlatılması ve bunlar arasındaki ilişkinin betimlenmesi, stres kaynaklarının ve stresle başa çıkma modellerinin açıklanması, yaşam kalitesinin hem bireysel hem de aile boyutunda tanımlanması ve özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin eğitim çalışmaları açısından öneminin belirtilmesi ve bütün bu değişkenler ve etkenler arasındaki ilişkinin gösterilmesi ve yorumlanmasıdır.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenci:

1. Özel gereksinimli çocuk sahibi olan ailelerin özelliklerini tanımlayabilecek ve bu özellikler arasındaki ilişkiyi yorumlayabilecektir.
 - 1.1 Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailelerin çocuklarının gereksinimlerini karşılamada etkin katılımcı olmalarını ve karşılaştıkları sorunlar ile başa çıkma kapasitelerini etkileyen etmeleri tanımlar ve aralarındaki ilişkiyi yorumlar.
 - 1.2. Ailenin özellikleri ile özel eğitim uygulamaları arasındaki ilişkiyi betimler.
2. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan ailenin çocuklarının durumunun ilk farkına varış sürecini tanımlayabilecektir.
 - 2.1. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin çocuklarının gelişimine göre geçirdikleri aşamaları tanımlar.
 - 2.2. Normal gelişim gösteren çocukların ailelerinin geçirdiği aşamalar ile gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların ailelerinin geçirdikleri aşamalar arasındaki farkı anlatır.
 - 2.3. Her iki gelişim arasındaki farkın nedenlerini listeler.
 - 2.4. Her iki gelişim arasındaki farklılıkları etkenlere göre yorumlar.
3. Ailenin yetersizliğe uyum sürecini tanımlayabilecektir.
 - 3.1 Ailenin yetersizliğe uyum sürecini etkileyen etmeleri tanımlar.
 - 3.2 Aile tepkilerinin açıklayan modelleri tanımlar.
 - 3.3 Aile tepkilerini açıklayan modeller arasındaki farkı yorumlar.

- 3.4 Aile tepkilerini açıklayan modelleri örnekler ile betimler.
4. Ailede beklenti, tutum, stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri tartışabilecektir.
 - 4.1 Beklenti, tutum, stres ve tükenmişlik kavramlarını tanımlar.
 - 4.2 Beklenti, tutum, stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi tartışır.
 - 4.3 Ailede potansiyel stres alanlarını listeler.
 - 4.4 Ailedeki stres kaynaklarını listeler ve birbirleri ile ilişkilerini yorumlar.
 - 4.5 Stres yönetimini ve stresle başa çıkmayı kuramsal olarak tanımlar ve betimler.
5. Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesi kavramını açıklayabilecektir.
 - 5.1 Yaşam kalitesini ve ailenin yaşam kalitesini tanımlar.
 - 5.2 Yaşam kalitesinin alanlarını ve bu alanların göstergelerini tanımlar ve betimler.
 - 5.3 Bireysel yaşam kalitesi ile ailenin yaşam kalitesi arasındaki farkları betimler ve aralarında var olan ilişkiyi yorumlar.

ÖRNEK OLAY

Zor bir yaşamım oldu. Okuyamadım. Hamile olduğumda ve kızım olacağını öğrendiğimde çok mutlu olmuştum. Kızım benim yapamadıklarımı yapacaktı. Kendi başına ayakta durabilecek, istemediği sorumlulukları almayacak ve kendi seçimlerini kendi yapabilecekti. Ekonomik durumumuz iyi olmasına rağmen hamileliğim sırasında bir uzman tarafından çocuğumun gelişimi takip edilmedi. Hamileliğimin üçüncü ayından sonra herhangi bir doktor ile görüşmedim. Doğumdan sonra kızım da bir gariplik olduğunu ailem söyledi. Ama bence hiçbir gariplik yoktu. Sadece gözleri biraz çekikti. Ama doktorlar onun down sendromu olduğunu söylediler. İnanmadım. Kesinlikle yanılıyorlardı. Birkaç doktora ve hastaneye daha gittim. Sonuç değişmedi. Çocuğum down sendromluydu. Eşime son derece kızgındım bu dönem. Eşimin sigara ve alkol kullanımı çok fazlaydı. Çocuğum ve benimle hamilelik döneminde hiç ilgilenmemişti. Her şeyin suçlusuydu. Birkaç doktora daha başvururdum. Ne ailem ne eşim ne de doktorlar beni anlamıyorlardı. Çocuğumun bir özrü olduğunu söylüyorlar ve beni özel eğitim kurumlarına yönlendiriyorlardı. Bu dönemde herkes ile kavgalıydım. Herkese kızgındım. Tanrının neden bizi seçtiğini bir türlü anlayamıyordum. Doktorlardan ve çevremden umudu kesmiştim. Türbeleri gezdim. Çocuğum ve benim gezmediğim türbe kalmadı. Eşimle kötü olan ilişkim bu dönem daha da kötüleşmeye başlamıştı. Herkesle kavga ediyordum. Çocuğuma biraz dikkatli bakan insanlarla bile ciddi tartışmalara giriyordum. Çevremde kimse kalmamıştı. Yapayalnızdım. Sadece annem beni ziyarete geliyordu. Bir tek onu bezdirememiştim. Geceleri uyuyamıyor, yemek yemiyor ve kişisel bakımımı yapamıyordum. Kızımla bile ilgilenemiyordum. Ama bunların farkında değildim, önemli değildi sanırım benim için. Bütün umutlarımı kaybetmiştim. Bana kimse yardım edemez, diye düşünüyordum. Eşim sonunda isyan etti. Onun zoru ile bir psikologdan yardım almaya başladım. Aradan üç yıl geçmiş çocuğum üç yaşına gelmişti. Down sendromunu araştırdım. Özel eğitim uygulamalarını araştırdım. Böylece eğitime başladık. Şimdi çocuğum on yaşında ve istemediği hiçbir sorumluluğu almıyor. O, ailemizin bir parçası. Benim bir parçam. Yaşamımızın bir parçası...

GİRİŞ

Bu bölümde özel gereksinimli çocuk ve aile incelenecektir. Bu amaçla özel gereksinimli çocuğa sahip ailenin özellikleri, ailenin yetersizliği ilk farkına varışı, yetersizliğe uyum süreci ve bu süreci açıklayan modeller, ailede ortaya çıkan beklenti, tutum, stres ve tükenmişlik, ailede duygusal etkileşim ve değişim ve ailenin yaşam kalitesi konuları incelenecektir.

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUĞA SAHİP AİLELERİN ÖZELLİKLERİ

Ailelerin özel gereksinimli çocuklarının birçok gereksinimini karşılamada etkin katılımcı olabilmelerini ve karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma kapasitelerini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler arasında ailenin büyüklüğü ve kültürel yapısı, anne babanın kişilik özellikleri, eşlerin birbirine ne ölçüde yakın ve destek oldukları, anne-babaların evlilik uyumları, dini inanışları, yakın çevrenin ve toplumun özellikleri, aile bireylerini sosyo-ekonomik düzeyleri, sağlık, kişilik özellikleri çocuk ihmali ve istismarı ve yoksulluk gibi değişkenlerin yanı sıra çocuğun cinsiyeti, özünlük türü ve derecesi gibi etmenler ilk göze çarpan etmenler arasında sıralanabilir (Hallahan ve Kaufmann, 1997; Kurt, 2001; Sucuoğlu, 1997). Aşağıda bu etmenler daha ayrıntılı olarak ele alınmaktadır.

Ailenin özellikle kültürel yapısı ve sosyo-ekonomik özellikleri, çevre ve aile içinde etkileşimlerini belirler ve tanımlar. Bu nedenle bu özelliklerin iyi tanımlanması ve bilinmesi, aile işlevlerinin etkinleştirilmesi için çok önemlidir. Bu özelliklerin hepsi ayrı ayrı ve bütünlük olarak ailenin çocuklarındaki özünlük algılayışını, özünlük karşı geliştirdiği tepkiyi, özel gereksinime sahip olan çocuklarına karşı ilgilerini ve yaklaşımlarını doğrudan etkilemektedir. Benzer şekilde ailenin diğer bireyleri arasındaki etkileşim üzerinde de ailenin bu özellikleri belirleyicidir. Bu nedenle, özel gereksinimli çocukları olan ailelerin özelliklerinin saptanması bu aileler ve özel gereksinime sahip çocuk için geliştirilecek hizmetlerin türünün, özelliklerinin ve öğelerinin belirlenmesinde son derece önemlidir.

Türkiye’de özel gereksinimli çocukları olan ailelerin demografik özellikleri ve yaşam alanlarının özellikleri, sosyo-ekonomik statüleri, aile türü ve bu ailelerin hane içindeki birey sayıları hakkında bütün Türkiye’yi kapsayan bir araştırma bulunmamaktadır. Ancak, gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip aileler üzerinde Eskişehir ilinde yapılan bir araştırma genel resmin bir parçası hakkında bilgi vermektedir (Cavkaytar, Batu ve Beklan-Çetin, 2007). Bu çalışma Eskişehir ilinde resmi özel eğitim okullarına devam eden 143 öğrencinin ailesinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya katılan ailelerin %47,6’sı ilköğretim, %21’i lise, %10,5’i orta-okul ve %7,7’si ise üniversite mezunudur. Diğer yandan cevaplayıcıların eşlerinin eğitim düzeyleri ise %41,7’si ilköğretim, %20,5’i lise, %17,4’ü orta-okul ve %11,4’ü üniversite mezunu şeklindedir. Araştırmaya katılanların %65,8’i

KAYNAKÇA

- Akçamete, G., ve Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 7-24.
- Akıncı-Aydoğan, A. (1999). *Özürlü çocuğa sahip anne babaların umutsuzluk düzeylerinin belirlenmesi*". Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Akkök, F., Aşkar, P., ve Karancı, N. (1992). Özürlü bir çocuğa sahip anne-babalar-daki stresin yordanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 8-12.
- Akkök, F. (2018). *Bayan perşembeler*. (6. Bas.). Ankara: Pegem Akademi.
- Altuğ-Özsoy, S., Özkahraman, Ş., ve Çallı, F. (2006). Zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Aile ve Toplum, Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9), 69-77.
- Ardıç, A., ve Olçay, S. (baskıda). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyi ile OSB semptom düzeyi ve aile gereksinimleri arasındaki ilişkinin regresyon analizi ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*.
- Ardıç, A. (2016). Özel gereksinimli çocuk aileleri ve özellikleri. V. Aksoy (ed.) *Özel Eğitim içinde* sf. 213-235. Ankara: Pegem Akademi.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., ve Nolen-Hoeksema, S. (1996). *Hilgard's introduction to psychology*. (12 th Ed.). Forth Worth; Harcourt Brace & Company.
- Aydoğan, D., ve Kızıldağ, S. (2017). Examination of relational resilience with couple burnout and spousal support in families with a disabled child. *The Family Journal*, 25(4), 407-413.
- Bayhan, P. (2001). Zihinsel engelli kardeşe sahip olan çocukların duygu, düşünce ve davranışları. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Beavers, W. R., ve Hampson, R. B. (2000). The beavers systems model of family functioning. *Journal of Family Therapy*, 22, 128-143.
- Berger, E. H., ve Weiss, T. (2009). The posttraumatic growth model: An expansion to the family system. *Traumatology*, 15(1), 63-74.
- Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education: Families and schools working together*. (7th ed.). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bilal, E. ve Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihinsel engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stres, stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2), 56-68.
- Bresó, E., Salanova, M., ve Schaufeli, W.B (2007). In search of the 'third dimension' of burnout: Efficacy or inefficacy? *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460-478.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cadman, D., Rosenbaum, P., Boyle, M., ve Offord, D. R. (1991). Children with chronic illness: Family and parent demographic characteristics and psychological adjustment. *Pediatrics*, 87(6), 884-889.
- Calhoun, L. G., ve Tedeschi, R. G. (2006). The foundations of posttraumatic growth: An expanded framework. L. G. Calhoun ve R. G. Tedeschi (Ed.), *Handbook of Posttraumatic Growth: Research & Practice* sf. 3-23. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Cavkaytar, A., Batu, E., ve Beklan-Çetin, O. (2007). Gelişimsel geriliğe olan çocuğa sahip ailelerin sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 79-96.
- Cavkaytar, A., ve Diken, İ. H. (2006). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cin, F. M., Aydın, M. A., ve Arı, E. (2017). Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(31), 19-32.
- Dale, N. (1996). Working with families of children with special needs. New York: Rutledge.
- Diken, I. H. (2006). Turkish mothers' interpretations of the disability of their children with mental retardation. *International Journal of Special Education*, 21(2), 8-18.
- Doğru, S. Y., ve Arslan, E. (2008). *Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (19), 543-554.
- Duygun, T., ve Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18 (52), 37-52.
- Fiedler, C.R., Simpson, R.L. ve Clark, D.M., (2007). *Parents and families of children with disabilities*. New Jersey: Pearson Education.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Galinsky, E. (1987). *The six stages of parenthood*. MA: Addison-Wesley.
- Hallahan, D. P., ve Kaufman, J. M. (1997). *Exceptional learners. (seventh ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hanline, M. R. (1991). Transitions and critical events in the family life cycle: Implications for providing supports to families of children with disabilities. *Psychology in Schools*, 28, 53-59.
- Hastings, R. P. (2002). Parental stres and behaviour problems of children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 27(3), 149-160.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmenlerin ve ane-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Raporu.
- Kaner, (2002). Aile destek ölçeği: Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları. *Özel Eğitim Dergisi*, 4 (1), 57-72.
- Kurt, O. (2001). Zihin özürülü çocuk ailelerinin aile özelliklerine ilişkin algılamaları ile çeşitli ailesel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kübler-Ross, E. (1969). *On death and dying*. New York: The Macmillan.
- Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Lessenberry, B. M., ve Rehfeldt, R. A. (2004). Evaluating stress level of parents of children with disabilities. *Exceptional Children*, 70(2), 231-244.
- Lindström, C., Aman, J., ve Norberg, A. L. (2010). Increased prevalence of burnout symptoms in parents of chronically ill children. *Acta Paediatrica*, 99(3), 427-432.

- Lusting, D. C. (2002). Family coping in families with a children with disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1), 14-22.
- Norberg, A. L. (2007). Burnout in mothers and fathers of children surviving brain tumour. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 14(2), 130-137.
- Olshansky, S. (1962). Chronic sorrow: A response to having a mentally defective child. *Social Casework*, 43, 190-193.
- O'Shea, D. J., O'Shea, L. J., Algozzine, R. ve Hammitte, D. J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Boston: Allyn and Bacon.
- Park, J., Hoffman, L., Marquis, J., Turnbull, A. P., Poston, D., Mannan, H., Wang, M., ve Nelson, L. L. (2003). Toward assessing family outcomes of service delivery: Validation of family quality of life survey. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 47(4/5), 367-384.
- Park, J., Turnbull, A. P., ve Turnbull, H.R. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 151-170.
- Patterson, J. M. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 349-361.
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B. A., Van Dalen, E., ve Van Engeland, H. (2014). Parental reaction to early diagnosis of their children's Autism Spectrum Disorder: An exploratory study. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(3), 294-305.
- Rimmerman, A. & Muraver, M. (2001). Undesired life events, life satisfaction and well-being of ageing mothers of adult offspring with intellectual disability living at home or out-of-home. *Journal Of Intellectual*, 26 (3), 195-204.
- Sarı, H. Y. (2007). Zihin engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 11(2), 1-7.
- Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities*. New York: Guilford Press.
- Segeren, L., ve Fernandes, F. D. M. (2016). Correlation between verbal communication of children with autism spectrum disorders and the levels of stress of their parents. *Audiology-Communication Research*, 21, 1-8.
- Shea, T. M., ve Bauer, A. (1991). *Parents and teachers of children with exceptionalities: A handbook for collaboration*. (2nd ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, T.E.C., Gartin, B.C., Murdick, N.L. ve Hilton, A., (2006). *Families and children with special needs*. New Jersey: Pearson Education.
- Sucuoğlu, B. (1991). Anne babaların özel eğitimi algılama biçimleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara; Hacettepe Üniversitesi.
- Tedeschi, R. G., ve Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: Conceptual foundation and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15, 1-18.
- Tedeschi, R. G., ve Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 9(3), 455-472.
- Turnbull, A. ve Turnbull, R. (2000). Achieving "rich" lifestyles. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 2(3), 190-192.

- Turnbull A. P., Turnbull H. R., Poston D., Beegle G., Blue-Banning M., Diehl K., Frankland C., Lord L., Marquis, J., Park J., Matt S. ve Summers J. A. (2000) *Enhancing quality of life of families of children and youth with disabilities in the United States. A Paper Presented at Family Quality of Life Symposium, Seattle, WA.* Beach Center on Families and Disability, Lawrence, KS.
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., ve Çolak-kadioğlu, O. (2004). Zihinsel engelli ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Van Riper, M. (2007). Families of children with down syndrome responding to “A Change in Plans” with resilience. *Journal of Pediatric Nursing*, 22(2), 116-128
- Yıldırım, F. & Conk, Z. Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip anne/babaların stresle başa çıkma tarzlarına ve depresyon düzeylerine planlı eğitimin etkisi, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2005, 9(2), 1-10.
- Yıldız, M. C. (2020). Siblings of children with special needs in the context of inclusive counseling and guidance services. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(2), 1-15



3. BÖLÜM

AİLEYE İLİŞKİN BİLGİLERİN TOPLANMASI VE DEĞERLENDİRME

Doç. Dr. Veysel AKSOY & Arş. Gör. Hamdi GÖNÜLDAŞ

*Tüm uzmanların aynı görüşte olmaları, hepsinin yanılmaları
anlamına da gelebilir.*

B. Russell

GENEL AMAÇ

Bu ünitedeki konuları tamamladığınızda, özel gereksinimi olan bireylerin ailelerini daha iyi tanımaya hizmet edecek bilgileri toplama ve bu bilgileri özel gereksinimi olan bireylerin eğitim gereksinimleri doğrultusunda değerlendirmeye ilişkin konuları tartışabileceksiniz.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

1. Aileye ilişkin bilgi toplama yöntemlerinin neler olduğunu sıralayarak açıklayabileceklerdir.
 - 1.1. Bilgi kaynaklarını tanımlar.
 - 1.2. Görüşme tekniğini açıklar.
 - 1.3. Gözlemsel tekniklerin neler olduğunu sıralar.
 - 1.4. Ölçek, Anket ve Envanterlerin kullanım amaçlarını açıklar.
 - 1.5. Gereksinime dayalı olarak bilgi toplama aracı geliştirme yollarını açıklar.
2. Aile hakkında bilgi toplamanın amaçlarını sıralayabileceklerdir.
 - 2.1. Ailelerin güçlü yanlarının ve önceliklerinin neler olabileceğini sıralar.
 - 2.2. Ebeveyn-çocuk etkileşimi hakkında bilgi toplama nedenlerini açıklar.
 - 2.3. Anne-babaların değerlendirmeden olası beklentilerini sıralar.
3. Ailelerin sosyo-demografik özelliklerinin özel gereksinimi olan bireyin performans ve eğitim gereksinimlerine etkilerini tartışabilecekleridir.
 - 3.1. Ailenin kültürel yapısının kendi içinde ve çevresiyle girdiği etkileşimlerine olası etkilerini açıklar.
 - 3.2. Ailenin sosyo-ekonomik özelliklerinin ailenin kendi içinde ve çevresiyle girdiği etkileşimlerine olası etkilerini açıklar.
4. Ailelerin gereksinimlerinin nasıl belirlenebileceğini ve çevresel aile merkezli değerlendirme yöntemini açıklayarak tartışabileceklerdir.
 - 4.1. Aile gereksinimi belirleme yöntemlerini sıralar.
 - 4.2. Çevresel aile merkezli değerlendirme yönteminin bileşenlerini açıklar.

ÖRNEK OLAY

Ayla Hanım ve eşi Mehmet Bey'in ilk çocukları olan Çınar, iki ay erken doğmuştu. Bebeğin gelişiyile birlikte birtakım sıkıntıları göğüslemek durumunda kalan aile, bebeğin geldiği ilk günleri hastanede geçirdi. Hastaneden çıktıktan sonraki dönemde de Çınar'ın sağlık sorunları devam etti. Ayla Hanım ve Mehmet Bey, daha önce hiç olmadığı kadar hastaneyle, doktorlarla ve ilaçlarla tanışmak zorunda kaldılar. İlerleyen dönemlerde çocuklarının doktoru Çınar'da gelişimsel gerilik olduğunu ve bir özel eğitim kurumuna devam etmesi gerektiğini söylediğinde ne yapacaklarını bilemediler. Yakın arkadaşlarından edindikleri bilgilerle ulaştıkları bir özel eğitim merkezinden aldıkları ilk randevuya giderken her ikisi de gergin ve kaygılıydı. Çınar'ın ilk değerlendirmesini tamamlayan uzman, anne babayı görüşmek için odaya aldı. Uzman bir yandan önündeki dosyaya bir şeyler yazıyor bir yandan da aileyle konuşuyordu. "Bana biraz, neydi adı (dosyanın kapğını çevirip baktı) hah Çınar. Çınar'dan bahseder misiniz?" dedi. Ayla Hanım ve Mehmet Bey birbirlerine baktılar. Tam olarak neyden bahsetmeleri gerektiğini anlayamamışlardı. Kısa bir sessizlik oldu. Uzman başını kaldırıp onlara baktı ve "Neleri yapmaktan hoşlanır? Hangi oyunları oynar?" diye sordu. Ayla Hanım, Çınar'ın en sevdiği oyunu anlatmaya başlamıştı ki uzmanın masasındaki telefon çaldı. Uzman, telefona cevap verdi ve birileriyle konuşmaya başladı. Bir yandan da eliyle Ayla Hanıma siz devam edin anlamında işaret veriyordu. Ayla Hanım kısaca söyleyeceklerini tamamladı. Telefon konuşmasını bitiren uzman, aileden çocuğun geçmişine dair bilgiler istedi. Anne-baba doğumdan başlayarak yaşadıklarını anlatmaya başladılar. Uzman, bu sırada masasında duran bir başka dosyayı açmış içindeki bazı evrakları inceliyordu. Bir ara başını kaldırdı ve "Çağdaş'ın başka kardeşi var mı?" diye sordu. Ayla Hanım "Çağdaş değil Çınar" diyerek ismi düzeltilti. Uzman, "Evet, Çınar'ın" dedi. Ayla Hanım ve Mehmet Bey tekrar birbirlerine baktılar. Yarım ağız "Hayır yok" diyerek yanıtladı. Uzman bir süre daha masadaki kâğıtları inceledi ve başını kaldırıp. "Evet, güzel bir toplantı oldu. Size verilen kâğıttaki evrakları tamamlayarak gelin, haftaya eğitime başlasın" dedi. Ayla Hanım ve Mehmet Bey kafaları karışık bir şekilde odadan çıktılar. Eve dönerken her ikisi de sıkıntıları artmış gibi hissediyorlardı.

GİRİŞ

Aile değerlendirmesinin amacı, özel gereksinimi olan bireylere ve ailelerine, gereksinim duydukları özel eğitim ve destek hizmetlerini sağlamaktır. Aile değerlendirmelerinin geçmişine bakıldığında ailelere yönelik değerlendirmelerin özel gereksinimi olan bireylerin yetersizliklerine odaklanan değerlendirme sürecinin bir parçası olduğu görülmektedir. Geleneksel özel eğitim uygulamalarında yapılan değerlendirmelerde amaç, yetersizliğin tanınması ve düzeltilmesidir. Ancak bu bakış açısı yerini, özel gereksinimi olan birey ve ailesinin güçlü yanlarının belirlenmesi, bireyin ve ailenin alacağı özel eğitim destek hizmetlerinin bu güçlü yanlar üzerine bina edilmesine bırakmaktadır. Bireylerin yetersizlikleri ve var olan performans düzeyleri, eğitimi planlama sürecinin tamamına egemen olan başlıca özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Değerlendirme bulguları, özel eğitim hizmetleri için seçilebilirliği, uygun öğretimsel hedeflerin ve uygun öğretim ortamlarının belirlenmesi için kullanılmaktadır.

Değerlendirme bu şekliye, özel gereksinimi olan bireyleri akranları, normal gelişim gösteren bireyler ile, (norm grubu) karşılaştırmaya olanak sağlayan ve özel gereksinimi olan bireylerin veya ailelerinin yetersizlik ya da güçlüklerini tanılamaya olanak sağlayacak sayısal verilerin elde edildiği bir süreçtir. Geliştirilmiş olan değerlendirme süreçleri özel eğitim için seçilebilirlik ve uygun eğitsel yerleştirme kararlarını almak için kullanılmaktadır. Bununla birlikte, yapılandırılmış-sistemik (formel) süreçler her zaman istenilen bilgilerin elde edilmesini sağlayamamaktadır. Aile üyeleri değerlendirme sürecinden yoksun bırakıldığında elde edilen bilgiler, özel gereksinimi olan çocuğun ya da ailesinin başarısı için gereksinim duyulan bilgilerle doğrudan ilgili olmayabilen sınırlı bilgilerdir ve çoğu zaman çocuğun gelişimi için önemli olabilecek bilgiler atlanmış olabilir. Ayrıca değerlendirme sonucu belirlenen öğretimsel amaçlar, işlevsel olmayabilir ya da aile üyeleri tarafından desteklenmeyebilir.

Bu nedenlerle özel gereksinimi olan çocuğun ve ailesinin değerlendirilmesi sürecinde ailenin ve çocuğun şimdi ve gelecekte içinde buldukları çevresel koşulları dikkate almak önemlidir. Çevresel koşullar denildiği zaman ailenin ve çocuğunun şimdi içinde buldukları ve gelecekte içinde yer alacakları olası sosyal çevre, bu çevrede egemen olan kültürel özellikler ve davranış kalıpları, ailenin sahip olduğu destek ve kaynaklar, ailelerin güçlü yanları, gereksinimleri ve öncelikleri gibi özellikleri kastedilmektedir. Sosyo-kültürel ortama katılım için gereksinim duyulan özelliklerin belirlenmesi, bireyin şimdi içinde yer aldığı ve gelecekte içinde yer alacağı olası çevreye katılımını arttırmada önemlidir.

Her ailenin sahip olduğu, sosyo-demografik ve kültürel özellikleri ile kendine özgü olduğunu bilmek ve aile değerlendirmesi yaparken bu ilke doğrultusunda değerlendirme süreç ve prosedürlerini (aşamalarını) planlamak gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, V. ve Topuz, Ç. (2019). Özel eğitimde değerlendirmenin temelleri. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* içinde (s.9-25). Ankara: Maya Akademi.
- Ardıç, A. (2019). Özel gereksinimli çocuk aileleri ve özellikleri. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 200-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Ardıç, A., & Olçay, S. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan Çocukların Ebeveynlerinin Tükenmişlik Düzeyi ile OSB Semptom Düzeyi ve Aile Gereksinimleri Arasındaki İlişkinin Regresyon Analizi ile İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*.
- Arı, M., Bayhan, P., ve Artan, I. (2002). The effects of various parental approaches on the problematic cases for children of 4 to 11 years of age. *Education Physical Training Sport*, 4(45), 5-12.
- Ayas, B. ve Öpengin, E. (2019). Özel eğitimde formel değerlendirme. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* içinde (s.59-89). Ankara: Maya Akademi.
- Bailey, D. B., ve Simeonsson, R. J. (1988). Assessing needs of families handicapped infants. *The Journal of Special Education*, 22(1), 117-127.
- Balcı, A. (2007). Sosyal bilimlerde araştırma. (6.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bulut, I. (1990). Aile değerlendirme ölçeği el kitabı. Ankara: Öz güzel iş Matbaası, 6-8.
- Cavkaytar, A. (2002a.). “Görüşme Tekniği”. Bireyi tanıma teknikleri. A. A. Ceyhan (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim yayınları. Yayın no: 737.
- Cavkaytar, A. (2002b.). “Gözlem Tekniği”. Bireyi tanıma teknikleri. A. A. Ceyhan (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim yayınları. Yayın no: 737.
- Cavkaytar, A. (2018). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* içinde (s.1-17). Ankara: Vize Akademi.
- Cavkaytar, A., Batu, S. ve Beklan-Çetin, O. (2007). Gelişim geriliği olan çocuğa sahip ailelerin sosyo ekonomik ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 79-96.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Çev. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çıkkılı, Y. (2019). Özel eğitimde informel değerlendirme. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* içinde (s.91-100). Ankara: Maya Akademi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Doğan, M. (2015). Yetersizliği olan çocuklar, aile ve aile eğitimi: kavramsal ve uygulamaya dönük gelişmeler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Gülperi, E. & Doğan, U. (2020) Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Babaların Stres Düzeyleri Ve Stresle Başa Çıkma Yöntemlerinin İncelenmesi: Karma Deseni Bir Çalışma. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 1-21.

- Hiratani, Y., & Hohashi, N. (2020). Family Functioning of Single-parent Families with Children Attending a Special Needs School in Japan. *Pediatrics International*.
- Kaner, S. (2001). Aile stres değerlendirme ölçeği faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 1-10.
- Kaner, S. (2002). Aile stres değerlendirme ölçeğinin (The questionnaire on resources and stress/ F-QRS) ülkemize uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34(1-2), 1-10.
- Kaner, S. (2003). Aile destek ölçeği: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(3), 57-72.
- Kaner, S. (2004). Engeli çocukları olan anne-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının İncelenmesi. (Bilimsel Araştırma Projesi: 007) Ankara Üniversitesi.
- Karaca, M. A., & Efiltili, E. (2020). The communication between parents with special needs children and their typically developing children in Turkey. *European Journal of Special Education Research*, 6(2).
- Karakoç, Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49.
- Kargın, T., Akçamete, G. ve Baydık, B. (2001). Okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin anasınıfına geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 13-24.
- Kaytez, N., Durualp, E., ve Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Kesiktaş, D., Sucuoğlu, B., Keceli-Kaysılı, B., Akalın, S., Gul, G., ve Yıldırım, B. (2009). The home environments of young children with and without disabilities. *Infant and Young Children*, 22 (3), 201-210.
- Kırbaş, Z. Ö. ve Özkan, H. (2013). Down sendromlu çocukların annelerinin aile işlevlerini algılama ve sosyal destek düzeylerinin değerlendirilmesi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 3(3), 171-180.
- Küçükler, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne-babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Lerner, J.W., Lowenthal, B.ve Egan-R.W.(2003). *Preschool children with special needs*. (Second Edition). Boston MA: Allyn ve Bacon,
- O'Shea D. J., O'Shea L. J., Algozzine R. ve Hammite D. J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Öner, N. ve Compte, A. L. (1983). *Sürekli durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell Publisliers Ltd.
- Robson, C. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması* (Çev: Ş. Çinkır ve N. Demirkasimoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shonkoff, J. P., ve Meisels S. J. (2000). *Handbook of early childhood intervention*. (Second Edition). USA: Cambridge University Press.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne-babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(1), 10-18.

- Tanrıverdi, A. (2019). Özel eğitimde yaygın kullanılan informel değerlendirme türleri. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme* içinde (s.101-121). Ankara: Maya Akademi.
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö. ve Rasmussen, M. U. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 17(1).
- Tekinarslan, İ. Ç., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö., & Rasmussen, M. U. (2018). Kaynaştırma Eğitimi Alan Öğrencilerin Ebeveynlerinin Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 17(1).
- Toker, M., Senem Başgöl, Ş., & Özyayın, L. (2019). Down sendromlu çocuğa sahip annelerin aile gereksinimlerinin belirlenmesi ve sosyal destek algılarına yönelik görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 651-676.
- Turnbull A. P. ve Turnbull H. R. *Families, professionals, and exceptionality*. (Third Edition.) New Jersey: Prentice-Hallinc., 1996.
- Wragg, E. C. (1994). Conducting and analysing interviewies. N. Bennett, R. Glatter, R. Levacic (Edt). *Improving educational management through research and consultancy* (s:267-282). The Open University.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



4. BÖLÜM

AİLE KATILIMI: ANNE-BABA, KARDEŞLER VE TÜM AİLE ÜYELERİNİN ROLÜ

Dr. Öğr. Üyesi. Mine SÖNMEZ KARTAL

*Küçük bir çocuk, ceketine asılıp aslancılık oynamak
istediğinde en ciddi baba bile emekleyip gürlmekten
geri durmaz.*

Charlotte Gray

GENEL AMAÇ

Bu üniteyi tamamladıktan sonra; çeşitli türlerde aile katılımının yararlarını sıralayabilecek ve aile katılımının nasıl sağlanabileceğini tartışabileceksiniz.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenciler:

1. Aile katılımı kavramını açıklayabilecektir.
2. Aile katılımı türlerini listeleyebilecektir.
 - 2.1. Ebeveynlik türü katılımın özelliklerini açıklar.
 - 2.2. İletişim türü katılımın özelliklerini açıklar.
 - 2.3. Gönüllülük türü katılımın özelliklerini açıklar.
 - 2.4. Evde öğrenme türü katılımın özelliklerini açıklar.
 - 2.5. Karar alma türü katılımın özelliklerini açıklar.
 - 2.6. Toplumla işbirliği türü katılımın özelliklerini açıklar.
3. Anne-baba dışındaki diğer ailelerin katılım özelliklerini açıklayabilecektir.
 - 3.1. Normal gelişim gösteren kardeşlerin katılımını açıklar.
 - 3.2. Büyükanne-büyükbabaların katılımını açıklar.
4. Aile katılımını etkileyen etmenleri sıralayabilecektir.
 - 4.1. Ailenin kültürel özelliklerinin katılımı nasıl etkilediğini açıklar.
 - 4.2. Ebeveynin önceki eğitim deneyimlerinin katılımı nasıl etkilediğini açıklar.
 - 4.3. Aile yapısının katılımı nasıl etkilediğini açıklar.
 - 4.4. Ailelerin katılımı artırmak için öğretmenlerden beklentilerini listeler.
5. Aile katılımının yararlarını tartışabilecektir.

ÖRNEK OLAY

6 yaşındaki Arda, aldığı özel eğitim desteğine rağmen öğrendiği kavram ve becerileri gerekli ortamlarda kendisinden beklenen düzeyde kullanamıyordu. Ayrıca özellikle son zamanlarda okula sık sık eksik malzemelerle ya da evde yapması beklenen etkinlikleri tamamlamamış olarak gelmeye başlamıştı. Öğretmen Arda'nın ailesini görüşmeye çağırarak Arda'nın okulda etkinlikler yapabilmesi için malzemelerini olabildiğince eksiksiz temin etmeleri gerektiğini, ayrıca öğrendiklerini kullanabilmesinde en önemli etkenin ailenin eğitime katılımı olduğunu yani evde yapması istenen etkinlikleri mutlaka anne babası ile beraber yapması gerektiğini onlara anlattı. Annesi Arda'nın özel eğitim almasını sağlamanın yeterli olduğunu sandıklarını ve daha fazla nasıl katılım göstereceklerini bilmediklerini söyledi. Öğretmen onlara daha etkili bir katılım için ev çevresini öğrenmeye uygun halde düzenleyebileceklerini, öğretmenle çok daha fazla iş birliği kurabileceklerini ve evde yapabilecekleri etkinlikleri öğrenmek üzere zaman zaman sınıftaki etkinliklere gönüllü olarak katılabileceklerini anlattı. Aydın ailesi kısa sürede çocuklarının eğitimine daha fazla katılır hale gelmişti. Bu arada Arda'nın öğrendiklerini daha fazla kullandığını görmek de onları çok mutlu ediyordu.

AİLE KATILIMI

Her çocuk ailesiyle bir bütündür ve büyüdüğü aile ortamında ona sağlanan yaşantıların izlerini taşır. Aile üyeleri, çocuğun tıbbi geçmişi, günlük rutinleri, alışkanlıkları, hoşlandığı/hoslanmadığı şeyler ve davranışlarının yanı sıra onun ve kendilerinin gereksinimleri konusunda çok geniş bilgiye sahiplerdir. Çoğunlukla çocuklardaki gelişim gecikmelerini, dikkat yetersizliklerini ve gelişimsel problemlere ilişkin işaretleri de ilk fark edenler aile üyeleridir. Çünkü aile üyeleri, özellikle anne babalar, çocuklarıyla öğretmen ve/veya diğer okul personelinin geçirdiğinden daha fazla zaman geçirir ve onları daha fazla gözleme şansına sahip olurlar (Smith, Gartin, Murdick ve Hilton, 2006). Bu nedenle okulda verilecek eğitimin yararlı olabilmesi için öncelikle aileleri önemsemek ve onlarla olumlu iletişim içine girmek gerekir (Cömert ve Güleç, 2004). Böylelikle çocuğun eğitimine ailenin katılımını sağlamak mümkün olabilir.

Henderson ve Berla'ya göre çocukların okul başarılarını sağlayan etmen ailelerin; öğrenmeyi artırıcı bir ev çevresi yaratıp yaratmamaları, çocuklarının geleceği ile ilgili gerçekçi beklentiler geliştirip geliştirmemeleri, çocuklarının okuldaki ve toplumdaki eğitimlerine katılıp katılmamaları ile ilgilidir (Akt. Olsen ve Fuller, 2003). Çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek amacıyla anne babaların eğitime katılımlarına gerek duyulmaktadır. Eğitimde okul ile ev arasındaki tutarlılık ve sürekliliğin sağlanabilmesi, edinilen kazanımların kalıcı olabilmesi için ailelerin katılımı, neredeyse bir zorunluluk haline gelmiştir (Dinç, 2008).

Çocuğun eğitiminde aile katılımının artırılması gerektiğini savunanlar, bu görüşlerini şu dört temel varsayıma dayandırmaktadır: (1) Anne babalar çocukların ilk ve en önemli öğretmenleridir, (2) ev, çocuğun ilk öğrenme çevresidir (3) çocuklar, yaşamlarının ilk yıllarında, diğer zamanlarda öğrenebileceklerinden çok daha fazla şey öğrenirler ve (4) tüm anne babalar, iyi ebeveyn olmak ister ve çocuklarının gelişimini önemserler (Ehlers ve Ruffin, 1990). Aile katılımının artırılmasında, bu varsayımlardan yola çıkılarak; aileleri destekleyecek, çocuk gelişimi ve eğitimi hakkında eğitecek ve onların çocuklarının eğitimine katılmalarını sağlayacak şekilde sistematik bir yaklaşım sergilenmeli ve kurumsal eğitimle evdeki eğitim paralel hale getirilmelidir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Özel eğitim alanında hizmet sunan uzmanlar, ailelerle çalışırken tüm bu varsayımları göz önüne almalı ve ailenin katılımını sağlamak için elinden gelenin en iyisini yapmalıdır. Günümüzde okul ile aileler arasındaki ilişkiler, anne babalara tavsiyelerde bulunmaktan çok; okul ile aile arasında profesyonel bir işbirliğinin kurulmasına doğru bir değişiklik göstermektedir (Becker Cottrill, McFarland ve Anderson, 2003).

Ailelerin eğitim sürecine katılmaları tüm çocuklar için önemlidir. Özel gereksinimli çocuklar göz önüne alındığında özellikle kaynaştırma uygulamalarının başarılı olması için anne babalar en etkili elemanlar olarak kabul edilmektedir. Anne babalar, çocuğun okul dışı performansı hakkında bilgi vermekte, eğitim

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., & Aral, N. (2008). Schaefer kardeş davranışı değerlendirme ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 379-388.
- Aksoy, A. ve Turla, A. (1999). Okul-aile işbirliği: Gazi Üniversitesi anaokulu/anasınıfı öğretmeni el kitabı. İstanbul: YA-PA Yayıncılık
- Becker-Cottrill, B., McFarland, J., & Anderson, V. (2003). A model of positive behavioral support for individuals with autism and their families: The family focus process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 113-123.
- Berger, E. H. (2008). Parents as partners in education: families and schools working together. New Jersey: Pearson.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99- 109.
- Bozbey-Akalın, A. O. (2005). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların abla ve ağabeylerinin sosyal beceri düzeyi ve kardeş ilişkileri. Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Mary Kemple, K. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Cavkaylar, A. (1999). Zihin engellilere özbakımı ve ev içi becerilerinin öğretiminde aile eğitimi programının etkililiği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2008). Okul aile işbirliğini geliştirme etkinlikleri. E. A. Küçükylmaz (Ed.), *Okul aile ve çevre işbirliği* (pp. 55–75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Cömert, D. ve Güleç, H. (2004). Okulöncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi: Öğretmen-aile-çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 131-145.
- Dabkowski, D. M. (2004). Encouraging active parent participation in IEP team meetings. *Teaching Exceptional Children*, 36, 34-39.
- Dinç, B. (2008). Eğitime ailenin katılımı. E. A. Küçükylmaz (Ed.), *Okul Aile ve Çevre İşbirliği* (pp. 55–75). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ensari, H. ve R. Zenbat. (1999). Yönetim stillerinin ailenin okulöncesi eğitim programlarına katılım üzerindeki etkileri, *Marmara Üniversitesi Anaokulu / Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713.
- Epstein, J. L., & Salinas, K.C. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-17.
- Eraslan. E., Çalışkan, M. ve Özmen, M. (1997). Zihinsel özürli çocuklarda portage erken eğitim programı uygulaması. *Beşinci Mithat Enç Özel Eğitim Günleri Bildiri Kitabı*. Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları.
- Eryorulmaz, A. (1993). Kurumsal okulöncesi eğitimde ailenin rolü. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Yayıncılık Semineri, İstanbul
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Child, S. (2004). Multiple dimension of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, lowincome children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.

- Fiedler, C.R., Simpson, R.L. & Clark, D.M., (2007). Parents and families of children with disabilities. New Jersey: Pearson Education
- Gürşimşek, I., Kefi, S., & Girgin, G. (2007). Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 181-191.
- Hagiwara, M., Palmer, S. B., Hancock, C. L. ve Shogren, K. A. (2019). Sibling roles in family-school partnerships for students with disabilities during transition planning. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42, 194-200.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). A new generation of evidence: the family is critical to student achievement. ABD: National Committee for Citizens in Education.
- Lynn Griffiths, D., & Unger, D.G. (1994). Views about planning for the future among parents and siblings of adults with mental retardation. *Family Relations*, 43, 221- 227.
- Morrison, G. S. (2007). Early childhood education today. New Jersey: Pearson
- Morton, D. D. (2000). Beyond parent education: The impact of extended family Dynamics in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 145, 359-365.
- Olsen, G., & Fuller, M. L. (2003). Home-School relations: Working successfully with parents and families. (2. Baskı). Boston : Allyn and Bacon.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Smith, T.E.C., Gartin, B.C., Murdick, N.L., & Hilton, A., (2006). Families and children with special needs. New Jersey: Pearson Education.
- 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.
- Stephenson, J. R. & Dowrick, M. (2000). Parent priorities in communication intervention for young students with severe disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35, 25- 35.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarına anne-baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2),25-43.
- Sucuoğlu, B., Kanık, N. ve Küçükler, S. (1993). Anne babaların özürü çocuklarının eğitimine katılmaları: Nihai Rapor. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Tekin, E. (1999). Zihin özürü çocuklara kardeşleri aracılığıyla sunulan dört saniye sabit bekleme süreli öğretimin ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiklerinin ve verimliliklerinin karşılaştırılması. Anadolu Üniversitesi, Doktora Tezi Eskişehir.
- Tezel Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Toment, T. S., Ellis, B. M., Rankin, J. A. ve Barry, T. D. (2017). Sibling relationship quality and psychosocial outcomes among adult siblings of individuals with autism spectrum disorder and individuals with intellectual disability without autism. *Research in Developmental Disability*, 62, 104-114.
- Zoylan, E.O. (2005). Engelli kardeşe sahip olan ve olmayan bireylerin kardeşlik ilişkilerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.



5. BÖLÜM

AİLELERİN KİŞİSEL GELİŞİMİNİ DESTEKLEME

Doç. Dr. Seray OLÇAY & Arş. Gör. Dinçer SARAL

*“Başkalarını tanımak akıllılıktır; kendini tanımak bilgeliktir.
Başkalarını yönetmek kuvvettir; kendini yönetmek iradedir.”*

Lao Tzu

GENEL AMAÇ

Bu ünitedeki konuları tamamladığınızda, özel gereksinimli çocuk ailelerinin kişisel gelişimlerini desteklemeye yönelik beceriler arasında yer alan stresle başa çıkma, problem çözme, zamanı yönetme ve nitelikli aile içi iletişim kurma becerilerini nasıl destekleyebileceğinizi açıklayabilecek ve bu amaçla kullanılabilecek teknikleri ve stratejileri sıralayabileceksiniz.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

1. Stresle başa çıkma çıkmaya ilişkin kaynakları ve stratejileri sıralayabileceklerdir.
 - 1.1. Gevşeme tekniğini tanımlar.
 - 1.2. Gevşeme tekniği türlerini açıklar.
 - 1.3. Bilişsel başa çıkma stratejisini tanımlar.
 - 1.4. Bilişsel başa çıkma stratejisi türlerini açıklar.
 - 1.5. Destek stratejilerini açıklar.
 - 1.6. Uzmanların ailelerin stresle başa çıkabilme becerilerini nasıl destekleyebileceklerini açıklar.
2. Ailelerin karşılaştıkları problemleri etkili bir şekilde çözmek üzere izleyebilecekleri aşamaları açıklayabileceklerdir.
 - 2.1. Problem çözme aşamalarını sıralar.
 - 2.2. Uzmanların her bir aşamada aileleri nasıl destekleyebileceklerini açıklar.
3. Ailelerin, zamanı daha nitelikli yönetebilmeleri için sahip olması ve sergilemesi gereken davranışları açıklayabileceklerdir.
 - 3.1. Zaman algısı türlerini tanımlar.
 - 3.2. Zamanı etkin kullanma tekniklerini açıklar.
 - 3.3. Uzmanların ailelerin zamanı etkili bir şekilde yönetme becerilerini nasıl destekleyebileceklerini açıklar.
4. Etkili aile içi iletişimin önemini özel gereksinimli çocuk aileleri özelinde tartışabileceklerdir.
 - 4.1. Aile içi etkileşimi etkileyen etmenleri sıralar.
 - 4.2. Ailelerin, etkili aile içi iletişime ilişkin engellerin önlenmesi ve yönetilmesinde sahip olması ve sergilemesi gereken davranışları açıklar.
 - 4.3. Uzmanların ailelerin etkili iletişim kurma becerilerini nasıl destekleyebileceklerini açıklar.

ÖRNEK OLAY

Her şey gün geçtikçe daha da üstüne geliyordu Kaan'ın annesinin. Altı yaşındaki küçük Kaan otizm spektrum bozukluğu tanısı alalı henüz bir sene olmuştu ancak 10 yıl gibi geliyordu Ayça Hanım'a. Eşiyle televizyonda mavi denizini, sokak arası kafelerini, insanların kaynaştığı vapurları izlerken hayran kaldığı İzmir'e bir nebze nefes almak ve Kaan'a nefes olmak ümidiyle büyük bir heyecanla, büyük bir umutla taşınmışlardı Kaan, ablası, Ayça Hanım ve eşi. Hem daha nitelikli eğitime erişmek hem sorgulayan gözlerden kaçmak için vazgeçmişlerdi köylerinden. Ne var ki düş kırıklığına uğramıştı Ayça Hanım... Ayça Hanım ev hanımı olmasına rağmen eşinden daha çok yoruluyordu. Zaten işe giden de baba değil miydi? O uyuyacak ve dinlenecekti tabii (!). "E çocuk uyudukça sen de uyu." diyordu. Ancak, kimse de gözlerine bakıp "Sen de uyursan ev işleri ne olacak?" diye sormuyordu. Sabah güneşine selam vererek kahvaltıyı hazırlar, akşam güneşine el sallayarak kirli bulaşıklarını bitirirdi Ayça Hanım. Kaan'ın kreşi, özel dersi, İzmir'in karşı yakasındaki doktoru derken su gibi geçiyordu gün. Eğer evde Kaan ve ablası arasındaki sürtüşmelerden zaman kalırsa sevdiği televizyon programını göz ucuyla izleyerek ütü yapıyor, temizlik yapıyordu. Neyse ki kızı ev işlerine meraklıydı da ara sıra kendisine yardım ediyordu. Bu süreçte, en yakın arkadaşı kızı, tek sosyal etkinliği pazara gitmek olmuştu Ayça Hanım'ın. Ancak, ne eskiden yaptığı leziz yemeklere zamanı yetiyor, ne de en sevdiği etkinlik olan örgülere zaman kalıyordu. Ne bir komşuya gidip bir kahvenin hatırını sayabiliyor ne de iki çocuğunun eğitimine evde destek olabiliyordu. Zamandan kaynaklı sorunların aile içinde yol açtığı olumsuz sonuçlar aile içi iletişimi de etkilemişti. Gitgide bunalıma giren Ayça Hanım'ın işten gelmesini dört gözle beklediği eşiyle de arası bozulmaya başlamıştı. İşten dolayı bitap düşen baba, Ayça Hanım'ın olur olmaz her şeye kavga çıkarmasını beklemeden artık hemen uyumaya gidiyor, sabah erkenden de işine dönüyordu. Ayça Hanım sürekli ağlıyor ve annesine telefonda her şeyin üstüne geldiğini, hiçbir şeye yetişemediğini söylüyordu. Bu durum, Kaan ve ablasının eğitimlerine de yansımıştı. Ayça Hanım, Kaan'a nefes olma umuduyla geldikleri bu şehirde artık neden nefes alamaz olduğunu anlamaya başlamıştı...

GİRİŞ

Özel gereksinimli bir çocuğa sahip olma olumlu ve olumsuz yaşantıları beraberinde getiren, başa çıkılması zor bir süreçtir. Bu zorlu süreçte ailelerin çocuklarının ve kendilerinin günlük bakım, eğitsel ve sağlık gereksinimleri ile birlikte kişisel ve toplumsal gelişimlerine ilişkin gereksinimlerini de karşılaması gerekmektedir. Bu durum aile işlevselliğini arttırarak ailenin psikolojik olarak güçlü olmasına katkı sağlamaktadır.

Psikolojik olarak güçlü aileler; stresle başa çıkabilme, problem çözebilme, zamanı etkili bir şekilde kullanabilme, etkili iletişim kurabilme gibi kişisel gelişimlerini destekleyebilecek becerilere sahiptir. Bu beceriler aileleri psikolojik olarak güçlü kılarken özel gereksinimli bir çocuğa sahip olma durumunun aile için yönetilebilir olmasına, ailenin bu süreçte karşılaştığı zorluklarla baş edebilmesine ve her bir aile üyesinin gereksinimlerinin karşılandığı olumlu iklime sahip bir aile ortamının oluşturulmasına da olanak sağlar (Adıgüzel, 2019). Bu bölümde, sözü edilen noktalardan yola çıkılarak özel gereksinimli çocuk ailelerinin stresi yönetme, problem çözme, zamanı etkili bir şekilde kullanma ve etkili iletişim kurma becerilerinin desteklenmesi konusu ele alınmış; bu amaçla uzmanların izleyebileceği uygulama ve stratejilere yönelik açıklamalara ve önerilere yer verilmiştir.

STRESLE BAŞA ÇIKMA

Kitabınızın ikinci bölümünde de belirtildiği gibi stres bedensel ve ruhsal sınırların zorlanması sonucu bireyin kendini korumaya yönelik verdiği fiziksel, ruhsal ve bilişsel tepkilerdir (Baltaş & Baltaş, 2010). Peki bedensel ve ruhsal sınırları zorlayan durumlar, bir başka ifadeyle stres yaratan durumlar nelerdir? Stres kaynakları olarak adlandırılan bu durumlar kimi zaman yaşamamızdaki olumlu durum, olay ya da değişimler, kimi zaman ise olumsuz durum, olay ya da değişimler olabilir (Şahin, 1994). Bu noktada belirleyici olan bireyin karşılaştığı durum, olay ve değişimleri nasıl algıladığı; bu durum, olay ve değişimlerin bireyin yaşamını nasıl etkilediğidir. Örneğin yetişkin yaşamındaki en çarpıcı değişimlerden biri olan çocuk sahibi olma insan yaşamındaki olumlu ve doyum sağlayan bir durum olmakla birlikte birçok değişimi ve bu değişime uyumu da beraberinde getiren önemli bir stres kaynağıdır (Garrie vd., 1998). Kuşkusuz bütün ebeveynler çocuklarını yetiştirme sürecinde çeşitli stres kaynaklarıyla başa çıkmak durumunda kalırlar ancak özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmak başa çıkılması daha güç stres kaynaklarını beraberinde getirerek ailelerin yaşadıkları stres düzeyini arttırabilir. Pek çok araştırmada da özel gereksinimli çocuk ailelerinin stres düzeylerinin tipik gelişen çocuk ailelerinin stres düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Hayes, 2013; Uğuz, Toros, İnanç, & Çolakkadıoğlu, 2004).

KAYNAKÇA

- Baltaş, A. & Baltas, Z. (2004). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bayramlı, Ü.Ü. (2017). Zaman Kavramı ve Önemi. Ünver Ünlü B. (Ed.), *Zaman yönetimi: Öz yönetim, zaman tuzakları, zaman yönetim teknikleri* (s. 17-50). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Beresford, B.A. (1994). Resources and strategies how parents cope with the care of a disabled child?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(1), 171-209.
- Cavkaytar, A., Batu, S. Kartal, B., Beklan-Çetin, O., & Güllüpmar, F. (2004). *Gelişimsel yetersizliğe sahip ailelerin aile özelliklerinin ve yaşadıklarının belirlenmesi* (030512). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi.
- Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel review*, 36(2), 255-276.
- Coochlin A (2001). Eliciting children's thinking in families and family therapy. *Family Process, Rochester*, 40(3), 293-312.
- D'Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). New York: Springer.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11-28). Baltimore, MD: United Book Press.
- Duygun, T. (2001). *Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeylerine olan etkisi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gammon, E. A. & Rose, S.D. (1991). The Coping Skills Training Program for parents of children with developmental disabilities: An experimental evaluation. *Research on Social Work Practice*, 1(3), 244-256.
- Gökler, I. (2007). Çocuk ve ergenler için sosyal destek değerlendirme ölçeği Türkçe formunun uyarlama çalışması: Faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 90-99.
- Green, S. E. (2007). "We're tired, not sad": Benefits and burdens of mothering a child with a disability. *Social Science & Medicine*, 64(1), 150-163.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). Principal time management skills. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793.
- Hastings, R. P. & Taunt, H. M. (2002). Positive perceptions in families of children with developmental disabilities. *American Journal of Mental Retardation*, 107(2), 116-127.
- Hayes, W. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 43(3), 629-42.

- Küçükali, R. (2018). Aile İçi İletişim ve Anne-Baba Tutumları. Rıdvan K. (Ed.), *Çocuk ve Aile* (s. 87-108). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Li-Tsang, C. W. P., Yau, M. K. S., & Yuen, H. K. (2001). Success in parenting children with developmental disabilities: Some characteristics, attitudes and adaptive coping skills. *The British Journal of Development Disabilities*, 47(93), 61-71.
- Nezu, C. M., Palmatier, A. D., & Nezu, A. M. (2004). Problem solving therapy for caregivers. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 223-238). Baltimore, MD: United Book Press.
- Olçay-Gül, S., Olgunsoylu, B., & Ünal, Y. (2015). Yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ailelerin travma sonrası stres belirti ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 221-245.
- Patterson, M. J. (2002). Integrating family resilience and family stress theory. *Journal of Marriage and Family*, 64, 349-360.
- Scorgie, K., & Sobsey, D. (2000). Transformational outcomes associated with parenting children who have disabilities. *Mental Retardation*, 38(3), 195-206.
- Sen, E., & Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 238-252.
- Shanmugham, K., Cano, M. A., Elliott, T. R., & Davis, M. (2009). Social problem-solving abilities, relationship satisfaction and depression among family caregivers of stroke survivors. *Brain Injury*, 23(2), 92-100.
- Şahin, H. N. (1994). *Stresle başa çıkma olumlu bir yaklaşım*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları: 2.
- Şimşek, Ş., & Gürsoy, F. (2015). The investigation of problem solving skills of mothers with and without disabled children. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 104-111.
- Taunt, H. M., & Hastings, R. P. (2002). Positive impact of children with developmental disabilities on their families: A preliminary study. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 37(4), 410-420.
- Tekin-Ersan, D. (2015). *Problem çözme eğitiminin otizm spektrum bozukluğu olan çocuk annelerinin problem çözme becerileri ve bazı psikolojik değişkenler üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tezcan, M. (2010). *Sosyolojiye giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y., & Çolakkadioğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7, 42-47.
- Ünal-Kılıç, Y. (2014). *Afetlerde yardım çalışanlarının travma sonrası stres bozukluğu, benlik saygısı, algıladıkları sosyal destek ve yardım arama davranışları açısından değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmit.

- Vardarcı, G. (2011). *Otistik çocuklu ailelere uygulanan aile eğitim programının, aile içi iletişim becerilerine, ailelerin problem çözme becerilerine ve otistik çocuklarıyla algılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Vuchinich, S. (2004). Problem solving training for families. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 209-222). Baltimore, MD: United Book Press.
- Wallace, H. S. (2010). *An investigation of time management and organization in Head Start families*. Doktora tezi, Tennessee Üniversitesi, Knoxville.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6(1), 115-130.
- Yenilmez, Ç. (2017). Ailede iletişim. Çınar Y. (Ed.), *Aile yapısı ve ilişkileri* (s. 42-61). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.



6. BÖLÜM

AİLELERİN DANIŞMANLIK, REHBERLİK VE EĞİTİM GEREKSİNİMLERİNİN KARŞILANMASI

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR

*Başka şeyler bizi değiştirebilir,
ama aileyle başlarız ve aileyle son buluruz.*

Anthony Brandt

GENEL AMAÇ

Bu ünitenin sonunda özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sunulan hizmetler ve destekleri açıklayabileceksiniz.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

1. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerini açıklar.
 - 1.1. Ailelerin psikolojik destek gereksinimlerini açıklar.
 - 1.2. Ailelere sunulan psikolojik danışma hizmetlerini açıklar .
2. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sunulan rehberlik hizmetlerini açıklar.
3. Sosyal destek kavramını açıklar.
4. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere sunulan aile eğitimlerini açıklar.
 - 4.1. Aile eğitimi ve amaçlarını açıklar.
 - 4.2. Aile eğitiminde temel yaklaşımları açıklar.
 - 4.3. Aile eğitimi programlarını açıklar.
5. Özel gereksinimli çocuğu olan ailelere yönelik oluşturulan yasal düzenlemeleri açıklar.

ÖRNEK OLAY

Okansoy ailesi son zamanlarda çocukları Mehmet ile ilgili bazı zorluklar yaşamaya başlamıştı. Mehmet 12 yaşında, hafif düzeyde zihin yetersizliği bir çocuktur. Öncesinde çevresiyle ilgili, arkadaşlarıyla iyi geçinen, ailesine bağlı bir çocukken, kardeşi dünyaya geldiğinden beri davranışları belirgin ölçüde değişmişti. Mehmet, annesinin hamile olduğu ve bir kardeşi olacağı kendisine söylendiğinde önce çok mutlu olmuştu. Kardeşi doğduktan sonra ise kardeşine olan ilgisi zamanla azalmış, anne babasına da aksi davranmaya başlamıştı. Daha önceleri hiçbir zorluk çekmeden yaptığı bazı şeyler için de annesini yardıma çağırır olmuştu. İkinci çocuklarının heyecanıyla, Mehmet'in durumunu ilk başlarda fark etmeyen anne ve baba, yavaş yavaş çocuklarındaki değişimi görmeye başlamıştı. Baba Kazım Bey, bir veli toplantısında bu durumu sınıf öğretmenine açtığında, öğretmen Kezban Hanım da son zamanlarda Mehmet'in çevresiyle pek ilgilenmediğini, içine kapandığını belirtmiş ve bu durumun Mehmet'in yeni doğan kardeşini kıskanmasıyla ilgili olabileceğini söylemişti. Kazım Bey, öğretmene bu durumla ilgili olarak ne yapabileceklerini sorunca Kezban Hanım, okullarında düzenli olarak düzenlenen anne baba eğitim programlarında bir sonraki hafta "kardeş kıskançlığı" üzerine eğitim verileceğini ve bu programın kendilerine faydalı olabileceğini söylemişti. Kazım Bey, eşiyile beraber bu eğitime katılacaklarını söylemişse de eve giderken, Mehmet'in bu davranışlarının kardeş kıskançlığından olmayacağını düşünüyordu. Ne de olsa Mehmet aylar boyunca büyük bir hevesle kardeşinin doğumunu beklemişti.

GİRİŞ

Ailenin temel işlevlerinden bir tanesi çocuğun yetiştirilmesi ve hayata hazırlanmasıdır. Bu süreçte çekirdek ailenin destek gereksinimleri genellikle aile büyükleri, akrabalar, komşular gibi gayri resmi destek unsurlarınca giderilmektedir. Bu gruplar; özellikle deneyimsiz ebeveynlere çocuk gelişimi ve bakımı konularında kendi tecrübelerini aktardıkları gibi, maddi ve manevi konularda da destek olmaktadır. Bu destekler ebeveynlerin yüklerini önemli ölçüde azaltmaktadır. Çocukta özel gereksinim ortaya çıktığında ise ebeveynlerin destek gereksinimleri farklılaşmaktadır. Örneğin; Cavkaytar ve diğerleri (2014), özel gereksinimli çocuk sahibi ebeveynlerin; maddi konularda, bilgi edinmede, çocuğun durumunu başkalarına açıklayabilmede ve toplumsal konularda destek gereksinimlerinin olduğunu belirtmektedirler. Ailenin gereksinimleri zaman içerisinde de farklılaşmaktadır. Haveman ve diğerleri (1997); doğumdan dokuz yaşına kadar çocuğun gelişimine yönelik doğrudan uzman desteklerinin, çocuğun değerlendirilmesinin, tıbbi desteklerin ve duygusal desteklerin ön plana çıktığını rapor etmektedirler. 10-19 yaş aralığında ise öncekilere ek olarak, çocuğun ileride bağımsız yaşamasına ilişkin konularda ve çocuğun hafta sonlarında ya da tatillerdeki zamanını geçirmesine yönelik destek gereksinimleri ortaya çıkmaktadır. Çocuğun yaşı 20 olduğuna ise ebeveynler, çocuklarının bağımsız yaşamalarına ilişkin gereksinim desteklerini daha fazla ifade etmektedirler. Bu bulgulara göre ebeveynler farklı dönemlerde, farklı destek kaynaklarına gereksinim duymaktadır. Yakın çevre (ör. aile büyükleri, akrabalar, komşular vb.) ebeveynlere pek çok konuda yardımcı olsa da yeterlikleri sınırlıdır. Bu nedenle özel gereksinimli çocuğu olan aileler için yapılandırılmış ve resmi destekler önem kazanmaktadır. Özel gereksinimli çocuk sahibi ailelerin gereksinimleri şu başlıklar altında ele alınabilir: (a) psikolojik destek gereksinimi, (b) rehberlik gereksinimi, (c) sosyal destek gereksinimi, (d) eğitim gereksinimi. Bu ünite de sayılan bu gereksinimler ve bunların giderilmesine yönelik hizmetler ele alınacaktır. Son kısımda ise özel gereksinimli çocuk sahibi ailelere yönelik yasal düzenlemeler tartışılacaktır.

AİLELERİN PSİKOLOJİK DESTEK GEREKSİNİMİ

Özel gereksinimli bir çocuğun dünyaya gelmesi ya da durumunun anlaşılması, aile bireylerine karmaşık duygular yaşatmaktadır. Çocukların mevcut ve gelecekteki durumlarına yönelik sosyo-kültürel beklentilerin (ör.; sağlıklı ve başarılı olmaları, büyüyünce aileye destek olmaları, ailenin soyunu devam ettirmeleri), gerçekleşmeyeceğinin anlaşılması aile tepkilerini de etkilemektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar da aile bireyleri için zorlayıcı olabilmektedir (Buscaglia, 1975; Davidson & Doss, 1982).

Özel gereksinimli çocuğun aileye katılması sonucu ortaya çıkan aile tepkilerini ele alan çalışmalarda; şok, çöküntü, suçluluk, kararsızlık, öfke, utanma gibi

KAYNAKLAR

- Anan, R. M., Warner L., J., McGillivray, Chong, I. M., & Hines, S. J. (2008). Group intensive family training (GIFT) for preschoolers with autism spectrum disorders. *Behavioral Interventions*, 23, 165-180.
- Anastopoulos, A. D., Shelton, T. L., DuPaul, G. J., & Guevremont, D. C. (1993). Parent training for attention-deficit hyperactivity disorder: Its impact on parent functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21(5), 581-596.
- Ardıç, A. (2013). Otistik Spektrum Bozukluğu Tanısı Almış Çocukların Ailelerine Yönelik Bir Psiko-Eğitsel Grup Programının Ebeveynlerin Bazı Psikolojik Değişkenleri Üzerindeki Etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bacon, J. K., & Causton-Theoharis, J. (2013). 'It should be teamwork': a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 682-699.
- Baker, B. L., Blacher, J., Crnic, K. A. & Edelbrock, C. (2002). Behavior problems and parenting stress in families of three-year-old children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 107(6), 433-444.
- Bakıma Muhtaç Engellilerin Tespiti ve Bakım Hizmeti Esaslarının Belirlenmesine İlişkin Yönetmelik (2007). Resmi Gazete: 26679: 23.10.2007
- Barrera Jr, M. & Ainlay, S. L. (1983). The structure of social support: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Community Psychology*, 11(2), 133-143.
- Beckman, P. J. (1991). Comparison of mothers' and fathers' perceptions of the effect of young children with and without disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 95(5), 585-595.
- Birenbaum, A. (2002). Poverty, welfare reform, and disproportionate rates of disability among children. *Mental Retardation*, 40(3), 212-218.
- Bray, L., Carter, B., Sanders, C., Blake, L., & Keegan, K. (2017). Parent-to-parent peer support for parents of children with a disability: A mixed method study. *Patient Education and Counseling*, 100(8), 1537-1543.
- Bronfenbrenner, U. (1974). Is early intervention effective? *Day Care and Early Education*, 2(2), 14-18.
- Burke, M. M. (2013). Improving parental involvement: Training special education advocates. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(4), 225-234.
- Burke, M. M., Magaña, S., Garcia, M., & Mello, M. P. (2016). Brief report: The feasibility and effectiveness of an advocacy program for Latino families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), 2532-2538. 2013
- Burton, R. S., Zwahr-Castro, J., Magrane, C. L., Hernandez, H., Farley, L. G., & Amodei, N. (2018). The nurturing program: An intervention for parents of children with special needs. *Journal of Child and Family Studies*, 27(4), 1137-1149.
- Buscaglia, L. F. (1975). *The disabled and their parents: A counseling challenge*. Slack.
- Cambridge Dictionary. (t. y.). <https://dictionary.cambridge.org/tr/> adresinden 17 Kasım 2020'de erişilmiştir.

- Cantwell-Bartl, A. (2009). How psychologists can assist parents of children with a disability. *In Psych: The Bulletin of the Australian Psychological Society Ltd*, 31(6), 18.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihin engellilere öz-bakım ve ev içi becerilerinin kazandırılmasında bir aile eğitimi programının etkililiği. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü yayınları. Eskişehir.
- Cavkaytar, A., Ardiç, A., & Aksoy, V. (2014). Aile gereksinimlerini belirleme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2), 001-012.
- Cavkaytar, A., Batu, S., & Cetin, O. B. (2008). Perspectives of Turkish mothers on having a child with developmental disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(2), 101-109.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C., Uysal H., & Garan Ö. (2014). Aile bilgi ve destek eğitim programı (E-ABDEP): Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin eğitiminde çevrimiçi bilgilendirme ve destek hizmetlerinin etkililiği. Tubitak Projesi No: 1005E102. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Conway, S. & Meyer, D. (2008). Developing support for siblings of young people with disabilities. *Support for Learning*, 23(3), 113-117.
- Coşkun, Y., & Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KE-FAD)*, 10(1), 213-227.
- Council for Disabled Children (2010). Disabled children: A legal handbook.
- Danino, M., & Shechtman, Z. (2012). Superiority of group counseling to individual coaching for parents of children with learning disabilities. *Psychotherapy Research*, 22(5), 592-603.
- Davidson, B., & Dosser, D. A. (1982). A Support system for families with developmentally disabled infants. *Family Relations*, 31, 295-299.
- Davis, H., & Rushton, R. (1991). Counseling and supporting parents of children with developmental delay: a research evaluation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 35(2), 89-112.
- Fiedler, C. R., Simpson, R. L., & Clark D, M. 2007. *Parents and Families of Children with Disabilities. Effective School-Based Support Services*. Pearson Education Inc, New Jersey U.S.A
- Fine, M. J., & Gardner, A. (1994). Collaborative consultation with families of children with special needs: Why bother? *Journal Of Educational and Psychological Consultation*, 5(4), 283-308.
- Gilson, K. M., Davis, E., Johnson, S., Gains, J., Reddihough, D., & Williams, K. (2018). Mental health care needs and preferences for mothers of children with a disability. *Child: Care, Health and Development*, 44(3), 384-391.
- Ginn, N. C., Clionsky, L. N., Eyberg, S. M., Warner-Metzger, C., & Abner, J. P. (2017). Child-directed interaction training for young children with autism spectrum disorders: Parent and child outcomes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(1), 101-109.
- Goldman, S. E., & Burke, M. M. (2017). The effectiveness of interventions to increase parent involvement in special education: A systematic literature re-

- view and meta-analysis. *Exceptionality*, 25(2), 97-115.
- Gottlieb, B. H. (1985). Social networks and social support: An overview of research, practice, and policy implications. *Health Education Quarterly*, 12(1), 5-22.
- Gupta A., & Singhal N. (2005) Psychosocial support for families of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(2), 62–83.
- Harty, M., Joseph L., Wilder, J., & Rajaram, P. (2007) Social networks and support of families: Towards positive family functioning. *South African Journal of Occupational Therapy*, 37(3), 18-21.
- Hastings, R. P. (1997). Grandparents of children with disabilities: A review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 44(4), 329-340.
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Brown, T., Ward, N. J., Espinosa, F. D., & Remington, B. (2005). Coping strategies in mothers and fathers of preschool and school-age children with autism. *Autism*, 9(4), 377-391.
- Haveman, M., Van Berkum, G., Reijnders, R., & Heller, T. (1997). Differences in service needs, time demands, and caregiving burden among parents of persons with mental retardation across the life cycle. *Family Relations*, 417-425.
- Hazine ve Maliye Bakanlığı (2019). Özel tüketim vergisi (II) sayılı liste uygulama genel tebliğinde değişiklik yapılmasına dair tebliğ. Resmi Gazete: 30858: 10.08.2019.
- Hazine ve Maliye Bakanlığı (2020). 2020 Yılı özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere verilecek eğitim desteği tutarlarına ilişkin tebliğ. Resmi Gazete: 31030: 05.02.2020
- Herman, S. E., & Thompson, L. (1995). Families' perceptions of their resources for caring for children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 33(2), 73.
- Holmes, S. E., & Kivlighan Jr, D. M. (2000). Comparison of therapeutic factors in group and individual treatment processes. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 478.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?. *Teachers college record*.
- 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.
- İş Kanunu (2003). Resmi Gazete: 25134: 22 Mayıs 2003.
- Johnson, A. B., & Sandall, S. (2005). *Siblings: A follow-up of participants of a sibling support program* (Doctoral dissertation, University of Washington).
- Kaminski, J. W., Valle, L. A., Filene, J. H., & Boyle, C. L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 567-589.
- Kaytez, N., Durualp, E., & Kadan, G. (2015). Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve stres düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 197-214.
- Kobak, K. A., Stone, W. L., Wallace, E., Warren, Z., Swanson, A., & Robson, K. (2011). A web-based tutorial for parents of young children with autism: results from a pilot study. *Telemedicine and E-Health*, 17(10), 804-808

- Koegel, R. L., Bimbela, A., & Schreibman, L. (1996). Collateral effects of parent training on family interactions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 347-359.
- Koegel, R. L., Schreibman, L., Britten, K. R., Burke, J. C., & O'Neill, R. E. (1982). A comparison of parent training to direct child treatment. *Educating and Understanding Autistic children*, 260-279.
- Korumalı İş Yerleri Hakkında Yönetmelik (2013). Resmi Gazete: 28833: 26 Kasım 2012
- Kuzu, A., Cavkaytar, A., Odabaşı, H. F., Erişti, S. D., & Çankaya, S. (2014). Development of mobile skill teaching software for parents of individuals with intellectual disability. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(2), 11-26.
- Küçükler S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*. 1(3), 23-29.
- Küçükler, S., Bakkaloğlu, H., C., & Sucuoğlu B. (2001). Erken eğitim programlarına katılan gelişimsel geriliği olan çocuklar ve anne-babalarının etkileşim davranışlarındaki değişimin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 3(1), 61-71.
- Ma, J. L., Lai, K. Y., & Xia, L. L. L. (2018). Treatment efficacy of multiple family therapy for Chinese families of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Family Process*, 57(2), 399-414.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 131-140.
- McCubbin, H. I., & Patterson, J. M. (1983). The family stress process: The double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage & Family Review*, 6(1-2), 7-37.
- McIntyre, L. L. (2008). Parent training for young children with developmental disabilities: Randomized controlled trial. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 356-368.
- 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(1), 155-169.
- Melnyk, B. M., Feinstein, N. F., Moldenhouer, Z., & Small, L. (2001). Coping in parents of children who are chronically ill: Strategies for assessment and intervention. *Pediatric Nursing*, 27(6), 548-558.
- Meyer, D. J., & Vadasy, P. F. (2008). Sibshops: Workshops for siblings of children with special needs (revised edition). *Paul H. Brookes, Baltimore, Maryland*
- Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. Tebliğler Dergisi: 2629 Şubat 2010.
- Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D. E., Schuster, J. W., & Hemmeter, M. L. (2000). Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 165-179.
- Naylor, A., & Prescott, P. (2004). Invisible children? The need for support groups for siblings of disabled children. *British Journal of Special Education*. 31(4), 199 – 204.
- Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J., & Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 109.

- Özel Eğitim Hizmetleri Hakkında Kanun Hükümünde Kararname, Karar Sayısı: KHK/573, Resmi Gazete 23911: 6 Haziran 1997.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete: 30471: 7 Temmuz 2018
- Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Resmî Gazete: 28296: 18 Mayıs 2012
- Porter, N. (2014). Special education advocate: Interviewing with Mr. Louis H. Geigerman.
- Preece, D., & Trajkovski, V. (2017). Parent education in autism spectrum disorder: A review of the literature. *Croatian Review of Rehabilitation Research*, 53(1), 128-138.
- Reio, T. G., & Fornes, S. L. (2011). Learning and adaptation after diagnosis: The role of parent education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2011(132), 53-61.
- Rios, K., & Burke, M. M. (2020). The Effectiveness of special education training programs for parents of children with disabilities: A systematic literature review. *Exceptionality*, 1-17.
- Roll-Peterson, L. (2001) Parents talk about how it feels to have a child with cognitive disability. *European Journal of Special Needs Education*, 16(1), 1-14.
- Schaffer, H. R. (1984). The child's entry into a social world. *Behavioural Development: A Series of Monographs*, 326.
- Schulz J. B. (1987). Parents And Professionals In Special Education. Allyn And Bacon Inc. Massachusetts, U.S.A.
- Sen, E., & Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 238-252.
- Singer, G. H. S., Ethridge, B. L., & Aldana, S. I. (2007). Primary and secondary effects of parenting and stress management interventions for parents of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 13, 357-369.
- Sloper, P. (1999). Models of service support for parents of disabled children. What do we know? What do we need to know?. *Child: Care, Health and Development*, 25(2), 85-99.
- Sloper, P., & Turner, S. (1992). Service needs of families of children with severe physical disability. *Child: Care, Health and Development*, 18(5), 259-282.
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L., & Hilton, A. (2007). *Families and Children with Special Needs: Professional and Family Partnerships*. Pearson Education Inc. New Jersey, U.S.A.
- Sommers-Flanagan, J., & Sommers-Flanagan R. (2004). Counseling and psychotherapy theories in context and practice: Skills, strategies, and techniques. John Wiley & Sons Inc. New Jersey, U.S.
- Sucuoğlu, B., Kanık, N., & Küçükler, S. (1994). Anne babalara öğretme becerilerinin kazandırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31, 36-43.
- Şad, S. N., & Gürbüz Türk, O. (2013). İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin çocuklarının eğitime katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 993-1011.
- Taylor, J. L., Hodapp, R. M., Burke, M. M., Waitz-Kudla, S. N., & Rabideau, C. (2017). Training parents of youth with autism spectrum disorder to advocate for adult disability services: Results from a pilot randomized controlled trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 846-857.

- Thomas, V., & Ray, K. E. (2006). Counseling exceptional individuals and their families: A system perspective. *Professional School Counseling, 10*(1), 58-65.
- Tracy, E. M., & Whittaker, J. K. (1990). The social network map: Assessing social support in clinical practice. *Families in Society, 71*(8), 461-470.
- Trainor, A. A. (2010). Diverse approaches to parent advocacy during special education home—school interactions: Identification and use of cultural and social capital. *Remedial and Special Education, 31*(1), 34-47.
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinnon, A., King, N., & Rinehart, N. (2006). Effects on parental mental health of an education and skills training program for parents of young children with autism: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 45*(5), 561-569.
- Tsao, L. L., & Odom, S. L. (2006). Sibling-mediated social interaction intervention for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 106-123.
- Ünlü, S. (1987). İtirme engelli çocukları olan ailelerin uzaktan eğitilmesi. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Eskişehir.
- Van Haren, B., & Fiedler, C. R. (2008). Support and empower families of children with disabilities. *Intervention in School and Clinic, 43*(4), 231-235.
- Van Laarhoven, T., Munk, D. D., Lynch, K., Wyland, S., Dorsch, N., Zurita, L., ... & Rouse, J. (2006). Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education. *Teacher Education and Special Education, 29*(4), 209-212.
- 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.
- Wakelin, M. M. (2008). Challenging disparities in special education: Moving parents from disempowered team members to ardent advocates. *Northwestern Journal of Law and Social Policy, 3*, 263.
- Wan, M. W., Green, J., Elsabbagh, M., Johnson, M., Charman, T., Plummer, F., & BASIS Team. (2012). Parent-infant interaction in infant siblings at risk of autism. *Research in Developmental Disabilities, 33*(3), 924-932.
- Wood, T. A., & Flynt, S. W. (1990). Social support and stress of mothers of mentally retarded children. *Paper Presented at the 98th Annual Meeting of the American Psychological Association.*
- Woods, J. J., & Brown, J. A. (2011). Integrating family capacity-building and child outcomes to support social communication development in young children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders, 31*(3), 235-246.
- Woolfson, L., & Grant, E. (2006). Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: Care, Health and Development, 32*(2), 177-184.
- Yurdakul, A., & Girli, A. 1999. Engelli çocuğu olan ailelerin sosyal destek örüntüleri ve bunun psikolojik sağlık ile ilişkisi. *İlkışık Dergisi, 1-5.*
- Yücel, G., & Cavkaytar, A. (2007). The effectiveness of a parent education programme offered through distance education about independent autistic children education center (IACEC). *Turkish Online Journal of Distance Education, 8*(1), 24-32.



7. BÖLÜM

OKUL-AİLE-ÖĞRETMEN İŞBİRLİĞİ

Dr. Öğr. Üyesi. Mine SÖNMEZ KARTAL

*Akılı adam aklını kullanır.
Daha akılı adam başkalarının da aklını kullanır.*

Bernard Show

GENEL AMAÇ

Bu üniteyi çalışmayı tamamladıktan sonra; okul ile aile arasındaki işbirliğini geliştirmenin önemini tartışır duruma gelecek, bir öğretmen olarak işbirliğini sağlamaya yönelik temel davranışlar hakkındaki tutumlarınızı değerlendirebileceksiniz.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

1. Okul aile işbirliği kavramını tanımlayabilecektir.
 - 1.1. İşbirliğini tanımlar.
 - 1.2. İşbirliğinin temel özelliklerini sıralar.
 - 1.3. İşbirliğinin önkoşulu olan becerileri sıralar.
2. Okul aile işbirliğinin yasal dayanaklarını listeleyebilecektir.
3. Okul aile işbirliğinin sağlanmasından taraflara düşen görev ve sorumlulukları tartışabilecektir.
 - 3.1. Okul idaresinin görev ve sorumluluklarını sıralar.
 - 3.2. Öğretmenin görev ve sorumluluklarını sıralar.
 - 3.3. Anne-babaların görev ve sorumluluklarını sıralar.
4. İşbirliğini sağlamak üzere gerçekleştirilecek etkinliklere örnekler verebilecektir.

ÖRNEK OLAY

Nevin Öğretmen, öğrencisi Emre'nin sınıfta diğer arkadaşlarına vurma davranışından son derece şikâyetçiydi. Bu nedenle Emre'nin annesini okula çağırdı. Kendisine saat kaçta okula geleceği ile ilgili olarak bir bilgi verilmeyen Ayşe Hanım 13.30'da okula geldi. Nevin Öğretmen bu saatte dersteydi. Ayşe Hanım 13.45'e kadar öğretmenin dersten çıkmasını bekledikten sonra, yardımcı öğretmen tarafından öğretmenler odasına alındı. Nevin Öğretmen zaman zaman evrak imzaladığı için kesintiye uğrayan konuşması sırasında Ayşe Hanım'a, Emre'nin yaramazlıklarının derslerini olumsuz etkilediğini ve bu yüzden vurma davranışını evdepekiştirmekten vazgeçmelerini söyleyerek 13.50'de görüşmeyi sonlandırdı.

2 ay sonra, okulda gerçekleştirilecek yılsonu gösterisi için velilerin desteğine gereksinim duyan Nevin Öğretmen, Emre'nin annesini telefonla arayarak okula çağırdı. Bu kez Ayşe Hanım, tıpkı diğer öğrencilerin velileri gibi, görüşmeye gelmemişti. Nevin Öğretmen nerede hata yaptığını düşünmeye başladı...

GİRİŞ

Ailelerle birlikte çalışmak ve etkili sonuçlar elde edebilmek için okul ile aile arasında öncelikle öğretmen kanalıyla gerçekleşecek bir işbirliğinin kurulmasına gereksinim vardır. Aile katılımı başlıklı ünite de söz edildiği gibi okul ile aileler arasındaki ilişkiler hakkındaki vurgu, ailelere sadece önerilerde bulunmaktan, okul ile aile arasında profesyonel bir işbirliği kurmaya doğru bir değişiklik göstermiştir (Becker-Cottrill, McFarland ve Anderson, 2003). Okulun da, anne babanın da amacı, çocuklara daha iyi bir eğitim ortamı yaratmak olduğuna göre; okul ve aileler arasında sağlanabilecek işbirliği okulun, çevrenin olanaklarından da yararlanarak daha iyi, daha zengin bir eğitim ortamı haline gelmesine büyük katkı sağlayacaktır (Oktay, 2000). İlerleyen bölümlerde de söz edileceği gibi ailelerle kurulan işbirliği, çocuğun başarısında çok önemli bir yere sahiptir. Okul ile aile arasında kurulması gerekli işbirliğinin hangi yollarla gerçekleştirilebileceğinden söz etmeden önce işbirliğinin tanımının yapılması ve genel özelliklerinin sıralanması uygun olacaktır.

İŞBİRLİĞİ VE GENEL ÖZELLİKLERİ

İşbirliği, amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığıdır (TDK, 2005). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler göz önüne alındığında, özel gereksinimli bireyin yararına olacak her tür hizmeti sağlamak amacı ile işbirliği içerisine giren taraflar, aile üyeleri ile diğer uzmanlardır. Cramer (1998), işbirliğinin birlikte problem çözme olduğunu ve taraflar arasında eşitlik anlamına geldiğini ifade etmiştir. Okul ile aile arasında kurulacak işbirliği Turnbull ve diğerleri (2004) tarafından; eğitimcilerin, öğretmenlerin ve ailelerin güçlerini ve kaynaklarını problemleri çözmek için paylaştıkları dinamik bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Diken (2007), işbirliğini ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen kişilerin, ortak çözümler üretip bu çözümleri hayata geçirdikleri süreç olarak tanımlarken, işbirliğinin genel özelliklerini gönüllülük, eşitlik, ortak bir amaç, önemli konularda sorumluluğu paylaşma, sonuçlarda sorumluluğu paylaşma olarak sıralamıştır. Bu özellikler aşağıda tek tek açıklanmaktadır:

Gönüllülük, işbirliğinin gerçekleşmesi için en önemli önkoşullardan biridir. İşbirliği içinde bulunması gereken kişilerin hiçbir zorlama olmaksızın bu etkinliklere katılımı, görevlerini en iyi düzeyde yapmaları için gereklidir. İşbirliği için gönüllülüğün sağlanması da öncelikle bu işbirliğinin gereğinin ilgili kişilere açıklanması ve işbirliğinin yararlarının kendilerine gösterilmesi yoluyla olabilir.

Eşitlik, işbirliği içinde bulunan her ekip üyesinin sorumluluklarında ve katılımlarında birbirine denk olmaları anlamına gelir. Etkili bir işbirliğinden söz edilebilmesi için ekip üyeleri arasında özellikle görev ve sorumlulukların dağılımı

KAYNAKÇA

- Becker-Cottrill, B., McFarland, J., & Anderson, V. (2003). A model of positive behavioral support for individuals with autism and their families: The family focus process. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, 113-123.
- Berger, E.H. (2008). Parents as partners in education: Families and schools working together. New Jersey: Pearson.
- Blue-Banning, 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, 167-184.
- Cavkaytar, A. (2008). Ailelerle işbirliği. (Ed. S. Eripek). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2008). Okul aile işbirliğini geliştirme etkinlikleri. (Ed. A. Küçükylmaz). *Okul, aile ve çevre işbirliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2002). Ailelerle birlikte çalışma. (Ed. S. Eripek) *Özel eğitim* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2000). Okul öncesi eğitimde okul, aile ve çevre işbirliği. (Ed. Ş. Yaşar) *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cramer, S. (1998). *Collaboration: A success strategy for special educators*. Boston: Allyn & Bacon
- Diken, İ.H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. (Ed. S. Eripek). *İlk öğretimde kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ.H. (2008). Okul aile işbirliğinin tanımı, kapsamı ve önemi. (Ed. A. Küçükylmaz). *Okul, aile ve çevre İşbirliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Genç, S. Z. (2005). İlköğretim I. kademede okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2).
- İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2008). http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html
- Linn, S. (2000). Coping and adaptation in families of children with cerebral palsy. *Exceptional Children*, 66, 201-218.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>
- Okul öncesi Eğitim Programı. (2006). http://www.shcek.gov.tr/duyuru/cocuk/okuloncesi/program_kitabi.Pdf
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon
- Smith, T.E.C., Gartin, B.C., Murdick, N.L., & Hilton, A., (2006). *Families and children with special needs*. New Jersey: Pearson Education.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., & Smith, S.J. (2004). *Exceptional lives: Special education into-days school*. (4. Basım). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall



8. BÖLÜM

AİLELERLE İLETİŞİM VE ETİK

Doç. Dr. Veysel AKSOY

Ne kadar bilersen bil; söylediklerin karşındakinin anladığı kadardır.

Mevlana

GENEL AMAÇ

Bu üitedeki konuları tamamladığınızda ailelerle etkili iletişim kurma ve aile çalışmalarında etik konuları hakkında tartışabilir duruma geleceksiniz.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenci;

1. Ailelerle iletişim kavramını tanımlayabilecektir.
 - 1.1. İletişimin ne olduğunu tanımlar.
 - 1.2. İletişim modellerini ve özelliklerini açıklar.
2. Ailelerle yazılı ve sözlü iletişim tekniklerinin neler olduğunu sıralayabilecektir.
 - 2.1. Yazılı iletişimde dikkat edilmesi gereken hususları sıralar.
 - 2.2. Sözlü iletişimin önemli özelliklerini açıklar.
3. Ailelerle iletişimde öğretmen olarak dikkat edilmesi gereken hususların neler olabileceğini sayabilecektir.
 - 3.1. Ailelerle iletişimde uygun öğretmen davranışlarının neler olduğunu açıklar.
4. Özel eğitimde aile çalışmalarında göz önünde bulundurulması gereken etik ilkelerin neler olduğunu tartışabilir duruma gelebilecektir.
 - 4.1. Aile çalışmalarında uluslar arası etik ilkelerin neler olduğunu sıralar.

ÖRNEK OLAY

Turgut, yeni öğretim yılı başında Sevgi Öğretmenin sınıfına kaydoldu. Turgut'un annesi Nurşen Hanım, çocuğunu okula ilk gün kendisi getirdi. Sevgi Öğretmenle tanıştı. Sevgi Öğretmen okul, sınıf düzeni ve ders etkinlikleri hakkında Nurşen hanıma bilgi verdi. Nurşen Hanım ayrılırken, Sevgi Öğretmen ona istediği zaman kendisiyle görüşebileceğini söyleyerek telefon numarasını verdi. Birkaç hafta sonra Turgut'un annesi Sevgi Öğretmeni arayarak Turgut'un durumuna ilişkin bilgi almak istedi. Sevgi Öğretmen kısaca Turgut'un sınıftaki durumundan bahsetti. Daha sonra aile hakkında sorular sorarak aileyi tanımaya çalıştı. Oldukça uzun sayılabilecek bir telefon görüşmesinin ardından Sevgi Öğretmen, Turgut'un bir kardeşi daha olduğunu, annesinin ev hanımı, babasının ise bir restoranda garson olarak çalıştığını öğrendi. Sonraki dönemlerde de benzer telefon görüşmeleri yaptılar. Ancak telefon görüşmelerinin süresi gittikçe uzuyordu. Görüşmelerde sadece Turgut'tan değil gündelik birçok konudan da konuşulmuştu. Nurşen Hanım, eşinin eve geç gelmesinden, kaynanasıyla yaşadığı sıkıntılara kadar doğrudan Turgut'la ilgili olmayan pek çok şeyi de Sevgi Öğretmene anlatır olmuştu. İzleyen günlerde Nurşen Hanım, Sevgi Öğretmeni fırsat buldukça okulda da ziyaret etmeye başladı. Ders aralarında yapılan bu görüşmeler uzadıkça uzadığından Sevgi Öğretmenin derse geç başladığı oluyordu. Bir süre sonra okul müdürü, Sevgi Öğretmeni odasına çağırdı ve derslere geç girdiğine ve sınıfını ihmal ettiğine dair şikâyetler olduğunu söyleyerek onu uyardı. Bu durum karşısında Sevgi Öğretmen, Nurşen Hanımla yaşadığı iletişime bir sınır koymasına gerektiğine karar verdi. Telefon görüşmelerine ve ders arasında okuldaki görüşme taleplerine bir düzen getirmesi gerekiyordu. Peki, ama bunu nasıl gerçekleştirecekti?

GİRİŞ

İletişim en genel anlamıyla, iki birim arasında bilgi, duygu, düşünce alışverişi olarak tanımlanabilir. Kişiler arası iletişim ise bir kişinin bir başkası ya da başkalarına niyetli ya da niyetsiz olarak sözel ya da sözel olmayan mesajlarını iletmesi ve onun ya da onların mesajlarını alması süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Korkut ve Bilge, 2005).

Korkut ve Bilge, (2005) aile içi iletişimi anlattıkları bölümlerinde iletişimin öğelerini; kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt olarak sıralamışlardır. *Kaynak* iletişim sürecini başlatan kişi, *Mesaj* kaynaktan alıcıya gönderilen uyarıcılar, *Kanal* mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan araç, yöntem ve teknikler, *Alıcı* gönderilen mesaja hedef olan kişi, *Dönüt* ise alıcının kaynak tarafından gönderilen uyarıcılara verdiği tepki olarak tanımlanmıştır.

Süreç olarak bakıldığında iletişimin iki modelinden söz edilmektedir: Birincisi, doğrusal iletişim modeli; ikincisi ise etkileşimsel modeldir.

Doğrusal İletişim Modeli, beş öğeden oluşmaktadır. Mesajı verenin, mesajı vermesi ve karşısındakinin mesajı almasıyla ilgili olan bu modelde karşılıklı etkileşim yoktur. Radyo dinlemek, TV izlemek, bir konferansı izlemek, bir kitap okumak, karşısındakinin tepki vermesine izin vermeden konuşma yapmak daha çok bu modele giren iletişimlerdir. Doğrusal iletişim modeli Tablo 8.1'deki gibi gerçekleşir.

Tablo 8.1. Doğrusal İletişim Modeli

- Mesajı veren, istenen bir amacı gerçekleştirmek için mesajının ne olacağına ve nasıl vereceğine karar verir.
- Bu amaçla kişi, mesajın içeriğine ilişkin kodlamalar yapar. Bunu, söylemek istediklerini en uygun nasıl iletebileceğine ilişkin geçmiş deneyimlerinden, gözlemlerinden yararlanarak, anlamları verebilecek sözcük örüntülerini bularak gerçekleştirir.
- Mesajı aktarmak için kişi mesajını sözel ya da sözel olmayan mesajlara dönüştürür.
- Alıcı, mesajı anlamaya çalışır.
- Ardından mesajı kendi belleğindeki yaşantılarla ve gözlemlerle karşılaştırarak kendine en uygun görünen sonucu bulana dek yorumlar.

Etkileşimsel Model, altı temel öğeden oluşur. Kişilerin hem “mesaj veren” hem de “mesaj alan” olabildikleri bir iletişim modelidir. Kişiler arası ilişkileri açıklamada en yaygın kullanılan modeldir. Etkileşimsel modelin özellikleri Tablo 8.2'deki gibidir (Korkut ve Bilge, 2005).

KAYNAKÇA

- Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education*. (Seventh Edition.) New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Berry, J. O., & Hardman, M. L. (1998). *Lifespan perspectives on the family and disability*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon,
- Fiedler C. R., Simpson R. L., & Clark D. M. (2007). *Parents and families of children with disabilities*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Korkut, F. ve Bilge, F. (2005). Aile içi iletişim. (Ed. Sibel Türküm). *Anne baba eğitimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- O'Shea D, J., O'Shea L. J., Algozzine R., & Hammite D. J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Özen, A., ve Kırcaali İftar, G. (2000). Ailelere uzmanlarla çalışırken sahip olmaları gereken etkili iletişim becerilerinin öğretimi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 59-72.
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L., & Hilton A. (2006). *Families and children with special needs*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Turnbull, A. P. & Turnbull, H. R. (1996). *Families, professionals, and exceptionality*. (Third Edition.) New Jersey: Prentice-Hall inc.

9. BÖLÜM

AİLE EGİTİMİ UYGULAMA MODELLERİ

Doç. Dr. Avşar ARDIÇ

Usun kılavuzluğu altında kendilerine yararlı olanı arayan insanlar, kendileri için, geri kalan insanlar için istemedikleri hiçbir şeyi istemezler ve dolayısıyla doğrudurlar, bağlılık gösterirler ve onurludurlar.

Spinoza

GENEL AMAÇ

Bu ünitenin amacı; aile eğitimi uygulama modellerini oluşturan grup eğitimi, sınıf içi etkinlik, birebir eğitim ve uzaktan eğitim modellerinin tanımlanmasıdır.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenci:

1. Aile eğitiminde grup eğitimi uygulamalarını tanımlayabilecektir.
 - 1.1. Grup eğitimini tanımlar.
 - 1.2. Grup eğitimi uygulamalarında dikkat edilmesi gerek boyutları tanımlar.
 - 1.3. Grup eğitimi uygulamalarında liderliği betimler.
 - 1.4. Grup eğitimi uygulamalarında değerlendirmeyi betimler.
 - 1.5. Grup eğitimi uygulamalarında ailenin en iyi şekilde öğrenebileceği ve grup etkinliklerine katılabileceği ortamın özelliklerini betimler.
 - 1.6. Grup eğitimi uygulamaları sırasında grup tartışmalarını tanımlar.
 - 1.7. Grup eğitimi sırasında grup üyelerinin sergileyebileceği rolleri betimler ve yorumlar.
 - 1.8. Grup eğitimi uygulamasının gerçekleştirilebileceği grup düzenlemelerini betimler.
 - 1.9. Grup eğitimi uygulamaları sırasında ailenin katılımını etkileyen etmenleri listeler.
2. Sınıf içi etkinlik uygulamasını tanımlayabilecektir.
 - 2.1. Sınıf içi etkinlik uygulamalarının hangi amaçlar için planlanabileceğini betimler.
 - 2.2. Sınıf içi etkinlik uygulamalarının planlanması sırasında dikkat edilmesi gereken etmenleri listeler.
 - 2.3. Sınıf içi etkinlik uygulamaları sırasında öğretmenin ya da aile eğitimi veren uzmanın dikkat etmesi gereken bazı etkenleri listeler.
 - 2.4. Sınıf içi etkinlik uygulaması sonrasında öğretmenin ya da aile eğitimi veren uzmanın gerçekleştirmesi gerekenleri listeler.
3. Birebir eğitim uygulamasını tanımlayabilecektir.
 - 3.1. Aile eğitimini gerçekleştirecek uzmanın ya da öğretmenin görüşme öncesi yapması gereken hazırlıkları listeler.
 - 3.2. Aile eğitimini gerçekleştirecek uzmanın ya da öğretmenin görüşme sırasında dikkat etmesi gereken etmenleri listeler.
 - 3.3. Aile eğitimini gerçekleştiren uzmanın ya da öğretmenin görüşme sonrası yapması gereken ve dikkat etmesi gereken konuları betimler.
4. Uzaktan eğitim uygulamalarını tanımlayabilecektir.

ÖRNEK OLAY

Çocuğumun özrünü kabullendikten sonra eğitimi için elimden geleni yapmaya başladım. Devam ettiğimiz rehabilitasyon merkezinde aile eğitimi verilmekteydi. Eşimi de ikna ettikten sonra bu uygulamalara katılmaya başladık. İlk önce çocuğumuzun öğretmeni ve rehabilitasyon merkezinin psikologu ile görüştük. Bize çocuğumuzun yetersizliği ve yasal haklarımız hakkında bilgiler verdiler. Sonra psikolog bize beceri ve kavram öğretimi için bir grup eğitimi planladıklarını katılmak isteyip istemediğimizi sordu. Eşim zamanı olmadığını bahane etse de ben katılacağımızı söyledim ve eşimi de ikna ettim. İlk başta eğitim çok sıkıcıydı. Yaklaşık 7-8 aile aynı anda eğitim alıyorduk. Öğretmen bize kavram ve beceri öğretiminin nasıl yapıldığını, yöntemleri ve teknikleri anlattı. Beş toplantımızı bu şekilde geçti. Sonraki toplantılarımızda bütün aileler, çocuklarımız için eğitim materyalleri hazırladık. Öğretmenler ve psikolog bu materyalleri geliştirdiğimiz toplantılarda hep yanımızda oldular. Hersorumuzu hiç yüksünmeden cevapladılar. Materyalleri nasıl kullanacağımızı ve ne yapmamız gerektiğini tek tek anlattılar. Eğitim materyallerini bitirdikten sonra öğretmenimiz bize sınıfta çocuğumuzu gözlememizin bizim için çok iyi olacağını söyledi. Öğretmenimizle iki defa bir araya gelip sınıfta neler yapabileceğimizi konuştuk ve kararlaştırdık. İnanılmaz bir şeydi. Sınıfta öğretmenle beraber çocuğuma bir sürü şey öğrettim. Hem de kendi geliştirdiğim materyaller ile. Her sınıfa katılışından sonra öğretmen benimle en az yarım saat sınıfta neler yaptığımızı ve evde neler yapabileceğimi görüştü. Bu çalışmalar sırasında yetersizliği olan çocuklara sahip bir sürü aile ile tanıştım. Şimdi bir dernek kurduk. Her hafta birkaç defa toplanıyoruz. Çocuklarımız için neler yapabileceğimizi konuşuyoruz. Tartışıyoruz. Çeşitli uzmanları çağırıp bize eğitim vermelerini sağladık. Birçok aile bu toplantılara katıldı. Ayda bir kere kitap tartışma toplantımız oluyor. Birkaç arkadaşımız bir kitabı paylaşıp kendi aralarında okuyorlar ve sonra bize sunuyorlar. Bu kitaplar üzerinden tartışmalar yapıyoruz. Bende bu şekilde birkaç kitap sunusu yaptım. Önümüzdeki hafta da drama çalışmalarına başlayacağız. Drama çalışmaları için birçok kaynağı araştırdık. Ancak bu konuda bize en çok internet yardımcı oldu. Etkinliklerin neler olabileceği, bu etkinlikleri nasıl düzenleyeceğimiz ve kimlerden yardım alabileceğimizi hep internet üzerinden bulduk. Aynı zamanda yabancı dil bilen arkadaşlarımızın bizimle paylaştıkları bilgilerin büyük çoğunluğu internet kaynaklı. Önümüzdeki aylarda üyelerimizin internet üzerinden kaynaklara daha kolay ulaşmalarını sağlamak amacıyla internet eğitimi planlıyoruz.

GİRİŞ

Özel eğitim alanında aile eğitimi farklı uygulamalar ile gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamalar eğitim verilecek aile ya da ailelerin özellikleri göz önünde bulundurularak tercih edilmeli ve uygulanmalıdır. Daha önceki bölümlerde söz edildiği gibi yetersizliği olan çocuklara benzer bir şekilde yetersizliği olan çocuklara sahip aileler de kendi sosyoekonomik koşullarında farklı özelliklere sahiptirler. Bu bölümde aile eğitiminin planlanmasında ve uygulanmasında kullanılabilecek uygulama modelleri anlatılmıştır. Alan yazında genel olarak, aile eğitimi uygulamaları grup, sınıf içi etkinlik, birebir ve uzaktan eğitim uygulamaları başlığı altında incelenmektedir. Bu uygulamaların her biri kendisine özgü özellikler taşımalarına rağmen, bazı temel özellikler de her uygulama için geçerlidir. İzleyen bölümde grup eğitimi, sınıf içi etkinlik, birebir eğitim ve uzaktan eğitim uygulamaları incelenecektir.

GRUP EĞİTİMİ UYGULAMALARI

Grup eğitimi uygulamaları özel eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaktadır. Aile eğitimi amacıyla gerçekleştirilen grup eğitimi uygulamaları birçok değişkeni barındırması nedeniyle dikkatlice planlanmalıdır. Grup eğitimi uygulamalarında grubun gelişimi için uzmanlık alanlarının bütün türlerinin ve biçimlerinin dahil edilmesi son derece önemlidir (Berger, 2008).

Grup ortak toplumsal/ruhsal etkenler temelinde doğal olarak bir arada bulunan veya ortak çıkar, inanç, etkinlik amaç vb. temelinde bir araya gelen ve ortak bir kimliği paylaşan insanlar kümesi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000). Grubun tanımlanmasında grubun büyüklüğü ve küçüklüğü, grup üyeleri arasındaki ilişkilerin organik ya da sembolik olup olmaması da bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak bizim konumuz gereği ailelerden oluşturulan grupları ya da ailelerin oluşturdukları grupları ortak toplumsal etkenler temelinde bir araya gelen ve ortak bir çıkar, etkinlik ve amaç temelinde hareket eden insanlar kümesi olarak tanımlamak yerinde olacaktır. Grup eğitimi ise ortak bir çıkar, etkinlik ve amaç doğrultusunda bir araya gelen ailelerin oluşturduğu gruplara bu ortak çıkar, etkinlik ve amaca ulaşmaları için aileler içerisinde bir liderin, bir uzmanın ya da bir öğretmenin gerekli bilgileri vermesi ve verilen bilgiler konusunda deneyimin kazandırılması için uygulamaların yapılması olarak tanımlanabilir.

Grup eğitimi uygulamaları çeşitli boyutlara sahip olması nedeniyle de dikkatlice planlanmalıdır. Bu planlama aile eğitimi uygulamalarından ailelerin yeterince yararlanmasına, grup uygulamalarına dahil edilen ailelerin bu eğitim uygulamalarına devam etmesine ve ailelerin işbirlikçi bir yaklaşımla uygulama içerisinde bulunmasına olanak sağlayacaktır. Bu nedenle bu bölümde grup eğitimi uygulamalarının boyutları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Grup eğitimi uygulamaları planlanırken dikkat edilmesi gereken boyutlar Tablo 9.1’de görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Becker, W. C. (1973). *Parents are teachers: A child management program*. Illinois: Research PressCompany.
- Berger, E. H. (2008). *Parents as partners in education: Families and schools working together.(seventh ed)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Fiedler, C.R., Simpson, R.L. ve Clark, D.M., (2007). *Parents and families of children with disabilities*.New Jersey: Pearson Education.
- O'Shea, D. J., O'Shea, L. J., Algozzine, R., & Hammitte, D. J. (2001). *Families and teachers of individuals with disabilities: Collaborative orientations and responsive practices*. Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, T.E.C., Gartin, B.C., Murdick, N.L, Hilton, A., (2006). *Families and children with special needs*.New Jersey: Pearson Education.
- Topping, K. J. (1986). *Parents as educators: Training parents to teach their children*. Australia: Cro- om Helm.



10. BÖLÜM

ÖRNEK AİLE EĞİTİMİ PROGRAMLARI

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR & Arş. Gör. Tahir Mete ARTAR

Karanlığı lanetlemektense, bir mum yakın.

Konfüçyus

GENEL AMAÇ

Bu ünitenin amacı; aile eğitimi program geliştirme ilkeleri ve örnek aile eğitimi programları hakkında bilgi vermektir.

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenciler:

1. Aile eğitimi program geliştirme ilkelerini tartışabilecektir.
 - 1.1 Aile eğitimi uygulamalarını tanımlar.
 - 1.2 Aile eğitimi geliştirme ilkelerini sıralar.
 - 1.3 Aile eğitimi programlarının değerlendirme süreçleri açıklar.
2. Aile eğitimi programlarının özelliklerini tanımlayabilecektir.
 - 2.1. Aile eğitimi programlarını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme açılarından tartışır.
 - 2.2. Bir aile eğitimi programında bulunması gereken özellikleri tartışır.

ÖRNEK OLAY

Okulun başladığı ilk günlerdi. Henüz 6 yaşında Down sendromu olan oğlumuz Mehmet okula alışmaya çalışıyor, bizler de onun okul ortamına uyum sağlayıp sağlamayacağını, arkadaş edinip edinemeyeceğini çok merak ediyorduk. Okuldan ailelerle bir toplantı yapılacağına ilişkin duyuru geldiğinde çok heyecanlanmıştım. Gözümün önüne hemen kendi öğrenciliğimde öğretmenin annemi okula çağırışı gelmişti. Hep merak ederdim, öğretmenim annemle neler konuşacak diye. İşte şimdi sıra bendeydi ve bir anne olarak ben okula çağırılmıştım. Ertesi gün Mehmet'i de alarak eşimle birlikte okula gittik. Okulun kapısına geldiğimizde güler yüzlü bir görevli bize hoş geldiniz diyerek görüşme odasına aldı. Daha sonra okulda görevli bir yardımcı öğretmen Mehmet'i oyun odasına davet etti. Çocuklarıyla gelen veliler bir odada toplanmışlardı. Çocuklarda öğretmenler eşliğinde etkinlik yapıyorlardı. Önce birkaç form vererek doldurmamızı istediler. Form doldurma işi bittikten sonra yine bir görevli bizi toplantı salonuna götürdü. Tüm veliler toplanmışlardı. Program okul idaresinin konuşmalarıyla başladı. Konuşmalar bittikten sonra okulda 12 haftalık bir aile eğitimi programı düzenlendiği duyuruldu ve program ayrıntılı olarak açıklandı. Daha sonra çocuklarımızın bulunduğu sınıflara gitmemizi ve bundan sonra sınıf toplantısı şeklinde programa devam edileceği söylendi. Sınıfa geldiğimizde sınıf öğretmenimiz bizi bekliyordu. Kapıda tüm velileri karşılayarak hoş geldiniz dedikten sonra konuşmasına başladı. Öğretmenimiz bizi sınıf ve uygulayacakları program hakkında bilgilendirdikten sonra okulun düzenlediği aile eğitimi katılım formlarını dağıttı. Formda programda işlenecek konular, tarihleri, saatleri ve konuyu anlatacak kişilerin isim ve görevleri yer alıyordu. Bizden program konularını okumamızı istedi ve sorduğumuz soruları yanıtladı. Eşimle birlikte 6 konu ilgimizi çekmişti ve formda bu konulara katılmak istediğimizi belirten bölümleri işaretledik. Hemen altında ise hangi gün ve saatlerin uygun olduğu soruluyordu. Eşimde, ben de çalıştığım için Cumartesi günleri saat 10.00-12.00'yi işaretledik. Böylece, bir dönemlik programımızı yapmış olduk. Toplantılara başladığımızda biz de artık çocuğumuzla birlikte öğrenen öğrenci olmuştuk. Bu kez biz çocuğumuzun eğitimi ve ona daha fazla yardımcı olmak için yeni bilgiler öğrenmeye çalışırken, aile eğitiminin olduğu saatlerde Mehmet de arkadaşlarıyla oynuyor, eğleniyordu.

GİRİŞ

Bu bölüm buraya kadar olan konuların genel bir özeti anlamını taşımakla birlikte öğrendiklerinizi uygulamaya dönüştürmenin yollarından biri olan aile eğitimi programlarının örneklerinin paylaşıldığı bir bölüm olacaktır. Sıklıkla üzerinde durulduğu gibi ailelerin eğitime katılımlarını arttırmanın yolu onların sistematik aile eğitimi programlarından yararlanmalarıyla mümkün olabilecektir. Aile eğitimi sadece ailelerin, bir araya getirilerek onlara çeşitli konularda bilgi vermek, ya da onların birbirlerinin deneyimlerini paylaşabilmeleri için ortamlar oluşturmak anlamına gelmemektedir. Aile eğitimi programlı bir süreçtir. Aile eğitimi programları, diğer eğitim programlarında olduğu gibi amaçları ve bir içeriği olan, öğretme öğrenme süreçlerinin açıkça tanımlandığı, sistematik olarak yürütülen değerlendirilebilir programlardır. Dolayısıyla aile eğitimi, kavramsal ve kuramsal temelleri olan, araştırma sonuçlarına dayalı, gözlenebilir, ölçülebilir çıktıları olan uygulamalardır.

Aile eğitimi programları ebeveyn eğitim programları, anne eğitimi programları, baba eğitimi programları olarak da adlandırılmaktadır. Aile eğitimi programlarından çoğunlukla kastedilen anne-baba eğitimi programları olmaktadır. Hatta daha da ötesi uygulamada aile eğitimi programlarına katılım oranlarına bakıldığında anneler her zaman babalara göre daha fazla katılım göstermesi bu programlara anne eğitimi programları denmesine yol açabilmektedir. Ancak adı nasıl olursa olsun, aile eğitimi programları aile bireylerinden biri ya da birkaçının katılımıyla gerçekleştirilmektedir. Aile eğitim programlarında, programın odağı bireyle en çok etkileşim kuran aile üyesinin üzerine yoğunlaşmaktadır. Örneğin anne babası yoğun olarak çalışan ve bakımı büyükannesi tarafından gerçekleştirilen bireye yönelik programın anne baba yerine büyükanneye sunulması gerekmektedir. Diğer yandan anne ya da babası olmayan ve bakımı yatılı kurum personeli tarafından gerçekleştirilen birey içinse aile eğitimi programının bakım sunan personele sunulması gerektiği söylenebilir.

Genel olarak ele alındığında ailelerle çalışmalar öncelikle aile çalışmaları ve ebeveynlerle yapılan çalışmalar olmak üzere iki kategoride incelemek mümkündür. Aile çalışmaları çoğunlukla aile yapıları, ailenin sosyo-demografik özellikleri, aile dinamikleri ve diğer aile özellikleriyle ilişkili çalışmalardır. Bu çalışmalar aynı zamanda özel gereksinimi olan bireyin aileye olan etkileri ve ailenin bireye etkileri gibi konuları incelemektedir. Konu özel eğitim çalışmaları ve ailenin özel eğitim sürecine katılımı söz konusu olduğunda çoğunlukla ebeveyn eğitim programlarından söz edilebilmektedir. Son yıllarda gerçekleştirilen araştırma sayısında artış gözlenirse de kardeş eğitimi programları halen anne-baba eğitimi programlarına göre oldukça az sayıdadır. Özellikle ebeveynlerle çalışmalarda üç temel yaklaşımın öne çıktığı gözlenmektedir. Birincisi, ebeveyni ebeveyn olarak gören yaklaşımlar, ikincisi ebeveyni savunucu olarak gören yaklaşımlar, üçüncüsü ise ebeveyni öğretici olarak gören yaklaşımlardır.

KAYNAKLAR

- Al-Shanawani, H. M. (2019). Evaluation of self-learning curriculum for kindergarten using Stufflebeam's CIPP Model. *SAGE Open*, 9(1), 2158244018822380.
- Aziz, S., Mahmood, M., & Rehman, Z. (2018). Implementation of CIPP model for quality evaluation at school level: A case study. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 189-206.
- Cavkaytar, A. (2015). Özel Gereksinimli Çocuk Aileleri İçin Çevrimiçi Öğrenme Fırsatı: E-Abdep. Uluslararası Engellilerin Sosyal Refahı Açısından Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kongresinde Sunulan Sözlü Bildiri, 9-11 Ekim 2015, Ankara: Engelliler Konfederasyonu.
- Cavkaytar, A., Ceyhan, E., Adıgüzel, O. C. ve Uysal, H. (2014). Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Eğitiminde Çevrimiçi Bilgilendirme ve Destek Hizmetlerin Etkililiği. TUBİTAK Projesi SOBAG 110K255 ve AÜ BAP 1005E102 nolu Proje raporu.
- Diri, A., Tuz, C. L. ve Özdemir, A. (2008). Güney Doğu Anadolu Anne destek programı Değerlendirme araştırması. İstanbul: Anne Çocuk Vakfı Araştırma Raporu.
- Hakan, K., & Seval, F. (2011). CIPP evaluation model scale: development, reliability and validity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 592-599.
- Kuzu, A., Cavkaytar, A., Odabaşı, H.F., Erişti, S.D. & Çankaya, S. (2014). Development of mobile skill teaching software for parents of individuals with intellectual disability. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(2), 11-26
- Özen, A. (1999). Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine eğitim uzmanlarıyla çalışırken gerekli olan etkili iletişim becerilerinin kazandırılması. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi.
- Pieterse, M. & Treolar, R. (1989). *Small Steps: An early intervention program for children with developmental delays*. Sydney, Australia: Macquarie University Press.
- Shearer, M. S. & Shearer, D. E. (1972). A model for early childhood education. *Exceptional Children*, 39(3), 210-217.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models* (Chapter 7, pp. 117- 141). Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Sucuoğlu, B., Küçükler, S., & Kanık, N. (1992). Özel eğitimde anne-baba eğitim programları (Örnek çalışma). *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 521-537.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.



11. BÖLÜM

ÖZEL EĞİTİMDE KARDEŞ KATILIMI

Dr. Öğr. Üyesi Hatice ŞENGÜL ERDEM

Bazen kardeş olmak süper kahraman olmaktan bile iyidir.

Marc Brown

GENEL AMAÇ

Bu üniteyi tamamlandıktan sonra tipik gelişim gösteren kardeşlerin özel gereksinimli kardeşlerinin eğitiminde nasıl yer alabileceği, kardeşlik ilişkisinin hangi özelliklerinden dolayı kardeşlerin eğitime ve müdahaleye katılımının güçlü bir yaklaşım olduğu ve kardeş-aracılı müdahale programlarının özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren kardeşlere katkıları konularında bilgi sahibi olacaksınız. .

ÖĞRENME ÇIKTILARI

Bu ünitenin sonunda öğrenciler:

1. Özel eğitimde kardeş katılımına zemin hazırlayan etkenleri ve kardeş katılımının gerekçelerinin açıklayabilecektir.
 - 1.1. Kardeşi tanımlar.
 - 1.2. Kardeşlik ilişkisinin güçlü yanlarını sıralar.
 - 1.3. Özel eğitimde kardeş katılımının gerekçelerinin sıralar.
2. Özel gereksinimli çocukların eğitimine kardeş katılımının olumlu etkilerini açıklayabilecektir.
 - 2.1. Eğitime/müdahaleye kardeş katılımının özel gereksinimli çocuk üzerindeki etkilerini söyler.
 - 2.2. Eğitime/müdahaleye kardeş katılımının kardeşlerin kendileri üzerindeki etkilerini söyler.
3. Özel eğitimde kardeş katılımın en çok hangi alanlarda kullanıldığını açıklayabilecektir.
 - 3.1. Tipik gelişim gösteren kardeşlerin, özel gereksinimli kardeşlerinin eğitiminde/müdahalesindeki farklı rollerini sıralar.
 - 3.2. Tipik gelişim gösteren kardeşlerin hangi alanlarda eğitime katıldıklarını sıralar.

ÖRNEK OLAY

Şu anda 5 yaşında olan Kaan, 3 yaşında otizm spektrum bozukluğu tanısı aldı. Tanı sonrası Kaan'ın ailesi çocuklarını desteklemek için birçok girişimde bulundu. Kaan 4 yaşına geldiğinde aldığı desteklerle özbakım becerileri edinmeye oldukça ilerleme gösterdi. Bu süreçte aile sosyal yaşamdan kendini çekerek oğullarının eğitimine odaklandılar. Zor zamanlarda birbirlerine destek olan aile bireyleri içerisinde Kaan'ın ablası 10 yaşındaki Aylin de vardı. Kardeşi tanı aldığı 9 yaşında olan Aylin kardeşinin durumunu ve aile yaşantılarındaki yeni durumu anlamaya çalışıyordu. Bir süre sonra anne ve babası kardeşinin özel durumundan Aylin'e bahsettiklerinde Aylin daha önce otizm sözcüğünü hiç duymamıştı ve ne anlama geldiğini bilmiyordu. Aylin tanı öncesinde Kaan'ın kendisine ilgi duymadığını, odasına girmeye çalışmadığını, evde yalnız oynamayı sevdiğini, dışarı çıkmak istemediğini ve kardeşinin kalabalık ortamlarda huzursuz olduğunu gözlemliyordu fakat bunun nedeninin otizm olduğunu bilmiyordu. Tanıdan sonraki bir yılda Aylin kardeşi ile daha yakın bir ilişki geliştirmeye başladı çünkü evde daha çok zaman geçirdikleri için Aylin de eskisi kadar dışarı çıkmıyordu. Aylin kardeşinin davranışlarının nedenlerini anlayabiliyor ve verdiği tepkilerin sebeplerini kestirebiliyordu. Annesi ve babasının çok üzgün olduğunu gören Aylin zaman zaman annesine kardeşi ile oyun oynayarak destek olmaya çalışıyordu. Zamanla bu oyun zamanları uzadı ve iki kardeş bu zamanları keyifli geçirmeye başladı. Kaan ablası ile birlikte oyuna dahil oluyor ve etkileşimli oyunlar oynuyordu. Ayrıca iki kardeş oyun dışındaki zamanlarda da birlikte vakit geçiriyorlardı. Özellikle yemek zamanları ve yatma rutinleri sırasında Kaan ablasını gözlemliyor ve onun desteği ile bu zamanlardaki becerilerinde gelişmeler gösteriyordu. Özel eğitim desteği için eve gelen özel eğitim uzmanı, kardeşler arasındaki olumlu etkileşimi fark edince Aylin'in Kaan için planlanan müdahale programına katılımının olumlu sonuçlar ortaya koyabileceğini düşünerek aileye bu yönde bir öneri sununca ebeveynler bu fikri destekleyebileceklerini ifade ettiler. Planlamadan önce mutlaka Aylin'le bunu konuşmaları gerektiğini söyleyen ebeveynler özel eğitim öğretmeni ile birlikte Aylin ile kısa bir görüşme sonrasında Aylin'in onayını aldılar ve ev içi müdahale programına Aylin'i dahil etmeye karar verdiler. Özellikle sosyal beceriler ve oyun becerileri alanında hedeflenen becerilerle ilgili öğretim veya düzenlemlerde Aylin de yer alıyordu. Haftalık ziyaretlerde özel eğitim öğretmeni Aylin'e neler yapması gerektiğini anlatıyor ve model olarak gösteriyordu. Zaman zaman Aylin ile uygulama yapıyor ve ona geribildirimler sunuyordu. Zamanla Aylin ve Kaan'ın arasındaki etkileşim daha da gelişti ve Aylin kardeşi için çok önemli bir kaynak olarak eğitimine destek olmaya devam etti. Aylin kardeşindeki gelişmeleri gördükçe mutlu oldu ve destek olmak için motivasyonu arttı.

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireylerin gelişiminde aile katılımı en önemli ve kritik bileşenlerden biridir. Aile yapılarında farklılıklar olmakla birlikte aile bir birim olarak düşünüldüğünde her bir bireyin ailedeki özel gereksinimli bireyin/bireylerin bakımı, eğitimi ve duygusal gelişimine katkıları olmaktadır. Ailedeki tipik gelişim gösteren kardeşler de uzun dönemde özel gereksinimli kardeşleri için birçok alanda ebeveynlerden sonra en büyük destek kaynaklarıdır (Banda, 2015).

Özel eğitimde kardeşlerle ilgili çalışmaların iki farklı alanda yürütüldüğü söylenebilir. Bunlardan ilki özel gereksinimli bir kardeşle büyümenin tipik gelişim gösteren kardeşler üzerindeki etkisi ve kardeşlerin deneyimleri ile ilgilidir. Bu alanda yürütülen çalışmaların kardeşlerin dışsal ve içsel uyum özellikleri, özel gereksinimli bir kardeşle büyümenin psikolojik etkileri ve bu etkilerde yordayıcı faktörlerin neler olduğu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarının genelde olumsuz sonuçlar verdiği, özel gereksinimli kardeşi olan çocukların herhangi bir gelişimsel geriliği olmayan kardeş sahip çocuklara göre depresyon ve kaygı gibi daha yoğun içsel sorunlar ile davranış sorunları ve akademik başarısızlık yaşadıkları görülmektedir (Şengül Erdem & Fazlıoğlu, 2020; Şengül Erdem, 2021; Petalas vd., 2009; Verte vd., 2003). Bunun yanında kardeşlerin olumlu deneyimler yaşadıklarını, özel gereksinimli bir kardeşe sahip olmanın kardeşlerin sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu etkileri olduğunu ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır (Hastings, 2003).

Kardeşlerle yürütülen çalışmaların yoğunlaştığı ikinci alan özel eğitimde kardeş katılımıdır. Bu alanda yürütülen çalışmaların özellikle özel gereksinimli kardeşlere sosyal becerilerin öğretiminde kardeşlerin aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda kardeşler çoğunlukla özel gereksinimli kardeşlerine hedeflenen becerinin öğretiminde eğitim olarak katılım sağlamak veya eğitim almadan sadece eşlik etmektedir. Kardeşlerin eğitime katılımının her iki kardeşe de olumlu katkıları olduğu ve kardeş katılımının kardeş ilişkisini geliştirdiği belirtilmektedir. Kitabın bu ünitesinde özel eğitimde kardeş katılımının gerekçeleri, etkileri ve uygulama yöntemleri üzerinde durulacak ve uygulama örneklerine yer verilecektir.

KARDEŞLİK İLİŞKİSİ NEDİR?

Kardeşin tanımına ilişkin alanyazın incelendiğinde farklı kardeşlik biçimleri (örn., üvey kardeş) olmakla birlikte çoğunlukla öz kardeşin tanımına rastlandığı ve öz kardeşlerin her iki biyolojik ebeveyni de ortak olan bireyler olarak tanımlandığı görülmektedir. Daha geniş ve yalın bir tanımla kardeşlerin, bir veya iki ebeveyni ortak olan bireyler olduğu söylenebilir (Hayden & Hasting, 2022).

KAYNAKÇA

- Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2(2), 6684.
- Banda, D. R. (2015). Review of sibling interventions with children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 303-315.
- Bass, J.D. and Mulick, J.A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in Schools*, 44, 727-735.
- Bene, K & Lapina, A. (2021). A meta-analysis of sibling-mediated intervention for brothers and sisters who have autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8, 186-194.
- Brody, G. (2004). Siblings' direct and indirect contributions to child development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(3), 124-126
- Carter, E. W., Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (2008). *Peer support strategies for improving all students' social lives and learning*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing Company.
- Celiberti, D. A., & Harris, S. L. (1993). Behavioral intervention for siblings of children with autism: A focus on skills to enhance play. *Behavior Therapy*, 24(4), 573-599.
- Cicirelli, V. G. (1995). *Sibling relationship across the life span*. Springer Science+Business Media. New York.
- Cuskelly, M., & Gunn, P. (2003). Sibling relationships of children with Down syndrome: Perspectives of mothers, fathers, and siblings. *American Journal on Mental Retardation*, 108(4), 234-244.
- Ferraioli, S. J., Hansford, A., & Harris, S. L. (2012). Benefits of including siblings in the treatment of Autism spectrum disorders. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(3), 413-422.
- Glugatch, L.B. & Machalicek, W. (2021). Examination of the effectiveness and acceptability of a play-based sibling intervention for children with autism: A single-case research design. *Education and Treatment of Children*, 44, 249-267.
- Hastings, R. P. (2003). Brief report: Behavioral adjustment of siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 99-104.
- Hayden, N. K. & Hastings, R. P. (2022). Family theories and siblings of people with intellectual and developmental disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 63.
- Kim, T., & Horn, E. (2010). Sibling-implemented intervention for skill development with children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(2), 80-90.
- Kirchhofer, S.M., Orm, S., Haukeland, Y. B., Fredriksen, T., Wakefield, C. E., & Fjermestad, K. W. (2022). A systematic review of social support for siblings of children with neurodevelopmental disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 126, 104234.
- Kresak, K., Gallagher, P., & Rhodes, C. (2009). Siblings of infants and toddlers with disabilities in early intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 143-154.

- Lu, Y., Douglas, S. N., Bagawan, A. & Hauck, J. L. (2021). Using neurotypical siblings as intervention agents to guide individuals with Autism Spectrum Disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 89, 101868.
- Lynam, A. & Smith, M. M. (2022). Sibling involvement in interventions for children with a disability: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 44(17), 4579-4589.
- Marquis, S., Hayes, M. V., & McGrail, K. (2019). Factors that may affect the health of siblings of children who have an intellectual/developmental disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 16(4), 273-286.
- Meyers, C. & Vipond, J. (2005). Play and social interactions between children with developmental disabilities and their siblings: A systematic literature review. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 25, 81-103.
- Mulroy, S., Robertson, L., Aiberti, K., Leonard, H., & Bower, C. (2008). The impact of having a sibling with an intellectual disability: Parental perspectives in two disorders. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 52, 216-229.
- Özen, A. (2015). Effectiveness of siblings-delivered ipad game activities in teaching social interaction skills to children with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(5), 1287-1303.
- Petalas, M. A., Hastings, R. P., Nash, S., Downey, A. ve Reilly, D. (2009). "I like that he always shows who he is": The perceptions and experiences of siblings with a brother with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(4), 381-399.
- Shivers, C. M., & Plavnick, J. B. (2015). Sibling involvement in interventions for individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 685-696.
- Sperry, L., Neitzel, J., & Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 54, 256-264.
- Şengül Erdem, H. (2021). Competence of neurotypical siblings of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 76-87.
- Şengül Erdem, H. & Fazlıoğlu, Y. (2020). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların kardeşlerinin psiko-sosyal özelliklerinin projektif testlerle değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 537-559.
- Tsao, L. L., & Odom, S. L. (2006). Sibling-mediated social interaction intervention for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(2), 106-123.
- Tsao, L. L. (2020). Brothers as playmates for their siblings with developmental disabilities: A multiplebaseline design study. *Child & Youth Care Forum*, 49, 409-430.
- Tsao, L. L., & McCabe, H. (2010). Why won't he play with me? *Young Exceptional Children*, 13(4), 24-35.
- Verte, S., Roeyers, H. ve Buysse, A. (2003). Behavioral problems, social competence and self-concept in siblings of children with autism. *Child: Care, Health & Development*, 29(3), 193-205.

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU EĞİTSEL MÜDAHALE YAKLAŞIMLARI

Öğretmen/Öğrenci ve Ebeveynler İçin Rehber Kitap

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi M. Abdalbaki KARACA
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER

Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER
Doç Dr. Servet KARDEŞ
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ASLAN BAĞCI
Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ
Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Sıla DOĞMAZ TUNALI
Doç. Dr. Filiz KARADAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CEYLAN
Dr. Öğr. Üyesi Gamze AKKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÖKDAĞ
Doç. Dr. Hakkı BAĞCI
Bilişim Uzmanı Burak GÖL

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 BOZUKLUĞU EĞİTSEL MÜDAHALE YAKLAŞIMLARI **Öğretmen/Öğrenci ve Ebeveynler İçin Rehber Kitap**

Editörler: M. Abdulkali KARACA - Abdullah EKER

Yazarlar: Abdullah EKER - Servet KARDEŞ - Özlem ASLAN BAĞCI - Emrah BİLGİÇ
Necati ÇOBANOĞLU - Sıla DOĞMAZ TUNALI - Filiz KARADAĞ - Mustafa CEYLAN
Gamze AKKAYA - Hatice GÖKDAĞ - Hakkı BAĞCI - Burak GÖL

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-99453-2-3

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2023

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

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktiviteye Sahip Bireyler <i>Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER</i> ORCID No: 0000-0002-6409-7732 <i>Doç. Dr. Servet KARDEŞ</i> ORCID No: 0000 0002 4230 6628
BÖLÜM 2	Erken Çocuklukta Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu <i>Doç. Dr. Servet KARDEŞ</i> ORCID No: 0000 0002 4230 6628
BÖLÜM 3	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Eğitsel Müdahaleler <i>Dr. Öğr. Üyesi Özlem ASLAN BAĞCI</i> ORCID No: 0000-0002-8014-5140 <i>Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ</i> ORCID No: 0000-0002-6186-6786
BÖLÜM 4	DEHB'de Okul ve Sınıf Yönetimi <i>Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU</i> ORCID No: 0000 0002 8469 2352
BÖLÜM 5	DEHB'li Öğrencilerde Kendini Yönetme ve Öz Düzenleme Becerileri <i>Dr. Öğr. Üyesi Sıla DOĞMAZ TUNALI</i> ORCID No: 0000-0001-8040-8409
BÖLÜM 6	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda Aile Eğitimi ve Katılımı <i>Doç. Dr. Filiz KARADAĞ</i> ORCID No: 0000-0003-4024-7852
BÖLÜM 7	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunda İşbirliği ve Ekibin Çalışması <i>Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CEYLAN</i> ORCID No: 0000-0003-1922-0161
BÖLÜM 8	DEHB'li Öğrencilerin Dikkat ve Sosyal Uyum Becerilerinin Artırılmasında Eğitimcilerle Öneriler <i>Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÖKDAĞ</i> ORCID No: 0000-0003-4528-8936

BÖLÜM 9	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerin Eğitiminde Bilgisayar Destekli Eğitim Uygulamaları <i>Doç. Dr. Hakkı BAĞCI</i> ORCID No: 0000-0002-6211-9694 <i>Bilişim Uzmanı Burak GÖL</i> ORCID No: 0000-0002-5835-4755
BÖLÜM 10	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Yaşayan Bireylere Bilim Öğretimi <i>Dr. Öğr. Üyesi Gamze AKKAYA</i> ORCID No: 0000-0002-0780-4971

Takriz

Dikkat bütün zihinsel ve bilişsel süreçlerin temel taşıdır. Bu nedenle dikkat hem çocuklukta hem de erişkinlikte bireyin hayatını önemli derecede etkileyen bir durumdur. Erişkinlikte de önemli sorunlara yol açan dikkat eksikliği çocukluk döneminde daha fazla ve hayatı etkileyici etkiler göstermektedir. Çocukluk ve ergenlik dönemi bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimin sağlandığı ve eğitim hayatının olduğu önemli dönemlerdir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) son yıllarda önemi daha iyi anlanmaya başlanan ruhsal sorundur. Bu durumun tıbbi tedavisi konusunda son yıllarda önemli ilerlemeler sağlanmıştır. Tedavi ile birlikte eğitim ve sosyal düzenlemelerin yapılması ve danışmanlık hizmetlerinin verilmesi çok önemlidir.

Editörlüğünü M. Abdalbaki Karaca ve Abdullah Eker hocaların yaptığı “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Eğitsel Müdahale Yaklaşımları” isimli kitap eğitim ve danışmanlık açısından çok faydalı olacaktır. Alanında uzman eğitimci akademisyenlerin yazdığı bu kitap hem DEHB olan bireyler hem de onların aileleri, eğitimciler ve bu alanda çalışanlar için çok önemli bir kaynak ve yol gösterici olacaktır.

Bu kitabın yazımında emeği geçen bütün hocaları ve editörleri kutlarım. Emeklerinize sağlık. Herkese bedensel, zihinsel ve ruhsal açıdan sağlıklı günler dilerim.

Prof. DR. İbrahim EREN

Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi

Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı

Önsöz

Çocuklarda ve ergenlerde nörodavranışsal bir bozukluk olan Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, akademik performans başta olmak üzere yaşamın çeşitli alanlarında bireylerin sosyal etkileşimlerini etkileyebilmektedir. DEHB’li olan bireyler, tipik gelişmekte olan akranlarıyla karşılaştırıldığında birçok alanda güçlüklerle karşı karşıya kalabilmektedir. Zaman yönetimi ve organizasyon becerilerini öğrenmekte güçlük çeken DEHB’li bireyler okul programlarına devam ederken akademik, sosyal ve psikolojik desteğe de ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle DEHB’li bireylere, hem okul ortamında hem de ev ortamında eğitsel desteğin sunulması son derece önemli görülmektedir. Ancak DEHB’li bireylere eğitsel desteğin sunulmasıyla ilgili mevcut çalışmaların ve uygulamaların sınırlı olduğu bilinmektedir. Bu kitabın DEHB’li bireylere eğitsel destek sunulmasına yönelik önemli katkılar sunacağı öngörülmektedir. Özellikle özel eğitim alanında DEHB’li bireylerin mevcut eğitsel ihtiyaçların karşılanabilmesi açısından rehber niteliğinde bir kaynak olacaktır.

Bu kitap, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun çeşitli yönlerine odaklanan 10 farklı bölümden oluşmaktadır. Kitabın özel eğitim öğretmenliği okuyan lisans öğrencileri başta olmak üzere ebeveynler ve DEHB’li öğrencisi olan öğretmenler için önemli ölçüde faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi M. Abdalbaki KARACA

İnönü Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

Editörden Not

35 yaşında DEHB tanısı almış bir DEHB uzmanıyım. Hayatım boyunca; dalgın, dağınık, hareketli, yaramaz, tembel, unutkan, sakar gibi birçok etiket aldım ve bu etiketlerin getirdiği olumsuzluklarla mücadele ettim. İlkokulda silgiler kalemler boynuma bağlandı, çantalar, montlar, yapılacaklar hep unutuldu. Hep bir iş bitmeden başka yöne ilgi kaydı. Ödevler saatlerce bit(e)medi. Doğru etiketi almam ancak yolun yarısını geçtikten sonra nasip oldu. Erken çocukluk dönemimden itibaren ailem ve öğretmenlerim yetenek ve zekâ olarak bir sorunum olmamasına rağmen performans olarak yaşadığım zorlukları fark ettiler ancak DEHB konusunda hiçbir bilgileri olmadığı için beni bir uzmana yönlendirme gereksinimini bile hissetmediler. Bu benim akademik ve sosyal yaşamımda birçok başarısızlıklar ve güçlükler yaşamama neden oldu. Bununla birlikte özellikle ilkokul öğretmenim değerli hocam Sevgi NANE'nin çıkardığım problemlere ismi gibi sevgi ve şefkat ile yaklaşımının (sorunun kaynağını çözememiş olsa bile) bugünlere gelmemde önemli bir rolü olduğunu düşünüyorum. Yaşadığım problemlerin kişiliğimden kaynaklanmadığını, bunun nöropsikolojik bir sorundan kaynaklandığını 20 sene önce öğrenmiş olmayı çok isterdim. Artık kendi yaşadığım olumsuzlukları çocuklarımız yaşamaması için mücadele ediyorum. Özellikle ülkemizde DEHB'yi yetişkinlikte kendine dönük farkındalığı arttıktan sonra tanılananlar maalesef çok sayıda. Bazı ebeveynlerde çocukları tanı aldıktan sonra genetik olarak kendilerinde de aynı özelliklerin olduğunu fark etmektedirler. Örneğin; Almıla Naz Esen DEHB tanısı aldıktan sonra babası da 55 yaşında tanı aldı. Bir ömür geçtikten sonra kendinize dönük en önemli durumu anlamış olmak çok üzücü bir durum.

DEHB nöropsikolojik bozukluklar içerisinde belki de sınırları en net olmayan ve halk arasında en çok farklı etiketler alan sendromdur diyebiliriz. “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozuklukları” dediğimiz sendromun çatı bir kavram olduğunu bilmemiz gerekiyor. Dikkat, odaklanma, frenleme ve hareket mekanizmaları beynimizde o kadar birlikte çalışıyor ve etiyolojik olarak o kadar benzer eksiklikler söz konusu ki biz dikkat eksikliği ve hiperaktiviteyi ayıramıyoruz. Konuyu bir sendrom olarak ele alıyoruz. Bu kitap DEHB ile ilgili teorik ve uygulamaya dönük bir serinin ilk kitabı niteliğindedir. Çağın gittikçe yaygınlaşan sendromlarından birisi olan DEHB konusunda şüphesiz en büyük görev okul öncesi ve sınıf düzeyi öğretmenlerimize düşüyor. Bu nedenle artık Eğitim fakültelerimizde DEHB sendromunu başlı başına bir ders olarak geleceğimizin öğretmenlerine anlatıyoruz.

Yılların deneyimiyle DEHB konusunda en öncelikli yapılması gereken üç adım olduğunu düşünüyorum. Birincisi: Farkındalık. Öğretmen ve Ebeveynlerin DEHB'yi fark edecek bilgi yeterliğine sahip olmasını sağlamamız gerekmektedir. Bu konuda diğer dezavantaj durumlarına kıyasla medya ve sosyal medya

çalışmalarının ülkemizde çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Doğru tanı problemin çözümünün yarısıdır diyebiliriz. İkincisi: Tıbbi, Eğitsel ve Psikososyal desteğin birlikte ve iş birliği içinde sunulması. DEHB müdahalesinde üç destek alanının hiçbirisi tek başına yeterli değildir. Paydaşlar arasında iş birliği ile en başarılı sonuç alınabilir. Üçüncüsü: DEHB'liler için uygun kariyer yönlendirmesi ve motivasyon. Şunu iyi bilmeliyiz ki; DEHB'liler farklı beyinlerdir ancak normal gelişim gösteren bireylerin başardığı tüm işleri onlarda başarabilirler. Belki daha güçlükle basamakları tırmanırlar belki uzun yoldan giderler ancak başarırlar. Özellikle DEHB ye yönelik pozitif tutum içinde bir öğretmenimiz olduğunda, aile çocuk yönetiminde başarılı olduğun da ve en önemlisi spor, sanat, gazetecilik gibi esnek ve yaratıcılığa dönük işlerde çok başarılı olurlar. Çok çok zor odaklanırlar ancak odaklandıklarında da harika işler ortaya koyabilirler. Öğretmenlerimizin DEHB'li bir bireyin yaşadığı özgüven ve özsaygı problemlerine empati yapması ve onları derslerde “dikkat çekme” ve “hayret/ilgi uyandırma” konusundaki başarıları ile odaklayabilmeleri ve DEHB'li çocuklarımıza uygun yönlendirme hizmetini sunabilmeleri bu kitabın en önemli hedeflerindedir. Farklı üniversitelerden birbirinden değerli hocalarımızın yer aldığı kitabımızın alana katkıda bulunmasını temenni ediyorum.

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

Özgeçmiş Bilgileri

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi M. Abdalbaki KARACA

Dr. Abdalbaki KARACA Hasanoğlan Atatürk Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olduktan sonra Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde lisans eğitimini tamamlamıştır. Kocaeli Gebze Otistik Çocuklar Eğitim Merkezinde özel eğitim öğretmeni olarak çalıştıktan sonra ÖYP programı kapsamında Artvin Çoruh Üniversitesi Özel Eğitim Bölümüne Araştırma Görevlisi olarak atanmıştır. Sonrasında Necmettin Erbakan Üniversitesi Özel Eğitim Anabilim Dalında Yüksek Lisans ve Doktora eğitimini tamamlamıştır. Ulusal ve Uluslararası alanlarda Otizm Spektrum Bozukluğu, Zihinsel Yetersizlik, Okuma Güçlüğü, Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi, Sosyal Kabul, Erken Çocukluk Eğitimi, Aile Eğitimi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu konularında alan indeksi makaleler başta olmak üzere 40'ın üzerinde araştırması bulunmaktadır. AGTE, Benton Görsel Bellek Testi, Frostig Dikkat Testi, Stanford Binet Zeka testi ve WISC-R zeka testleri gibi ulusal ve uluslararası nitelikte çeşitli testlerin uygulayıcısıdır. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalında Dr. Öğretim Üyesi olarak çalışan Dr. Karaca evli ve 2 çocuk babasıdır.

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER

Marmara Üniversitesi Matematik bölümü ve İstanbul Üniversitesi Üstün Zekalılar Öğretmenliği bölümünde lisans öğrenimi gören Dr. Eker, 2006-2011 yılları arasında özel kurum ve okullarda öğretmen ve yönetici olarak görev yaptı. Bu süreçte üstün yeteneklilerin eğitimiyle ilgili alan koordinatörlüğü ve eğitici öğretmenlikleri görevlerini yürüttü. 2011-2014 yılları arasında Anadolu Üniversitende Üstün Yeteneklilerin Eğitimi alanında Araştırma Görevlisi olarak çalıştı ve yüksek lisans eğitimini tamamladı. Doktora eğitimini 2020 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesinde yine özel yeteneklilerinin eğitimine yönelik yürüttüğü araştırma ile tamamlayan Eker, halen Kilis 7 Aralık Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde görev yapmaktadır. Dr.Eker'in Üstün yetenekliler, özel eğitim teknikleri, kapsayıcı eğitim ve DEHB alanında yayınlanmış ulusal ve uluslararası birçok makale, bildiri ve kitap bölümü bulunmaktadır. Aynı zamanda akıl zeka oyunları öğretmeni olan Eker, TAZOF üyesi İnsan Onuru Eğitim Derneği'nin de başkanlığını yürütmektedir. Üstün Yeteneklilerle ilgili uluslararası kuruluş olan WCGTC (World Council of Gifted and Talented Children) üyesi olan Eker, evli ve iki çocuk babasıdır.

Yazarlar

Doç Dr. Servet KARDEŞ

Yazar, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi okul öncesi eğitim lisans mezunudur. Yüksek lisans ve doktora eğitimini Hacettepe Üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü okul öncesi eğitimi ABD'nda yapmıştır. 2018 yılında doktora eğitimini tamamladıktan sonra 2019 yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Dr Öğr. Üyesi olarak öğretim üyeliğine başlamıştır. 2022 yılında okul öncesi eğitim alanında Doçent ünvanı almaya hak kazanmıştır. Çalışma alanları arasında çocuk hakları, sosyal duygusal gelişim, erken çocuklukta özel eğitim gibi konular yer almaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ASLAN BAĞCI

İlk, orta ve lise eğitimlerini İzmir'de tamamladıktan sonra sırasıyla Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden lisans, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden yüksek lisans ve Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalından doktora derecelerini aldı. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı işitme engelliler okulları ve rehberlik araştırma merkezlerinde 2002-2011 yılları arasında öğretmen olarak çalıştıktan sonra Sakarya Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümünde 2012- 2022 yılları arasında öğretim görevlisi olarak çalışmıştır. 2022 yılından beri Sakarya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde Dr. Öğretim Üyesi olarak görev yapmaktadır. Çalışma alanları arasında özel eğitimde özel öğretim yöntemleri, özel eğitimde akademik beceri öğretimi, özel eğitimde öğretmen yeterlilikleri, işitme engelli bireylerin eğitimi yer almaktadır. Özel eğitim alanında uluslararası kitap bölümleri, ulusal ve uluslararası makale ve bildirileri bulunmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ

Lisans eğitimini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim alanında, yüksek lisans eğitimini İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Temel Eğitim alanında ve doktora eğitimini ise Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği alanında tamamlamıştır. 2006-2010 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde sınıf öğretmenliği yapmış, 2010-2021 yılları arasında Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim alanında Öğretim Görevlisi, 2021 tarihinden itibaren ise Dr. Öğr. Üyesi olarak görevine devam etmektedir. Özel eğitim ve kaynaştırma eğitimi konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU

Necati ÇOBANOĞLU, 1995-1999 yılları arasında Süleyman Demirel Üniversitesinde Sınıf Öğretmenliği okudu. 1999-2016 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığında öğretmen, müdür yardımcısı ve okul müdürü olarak çeşitli kademelerde görev yaptı. 2016-2018 yılları arasında Malatya Yeşilyurt Belediyesinde Strateji Geliştirme Müdürlüğü ve Yeşilyurt Kent Konseyi Genel Sekreterliği görevlerini birlikte yürüttü. 2018 – 2021 yılları arasında Malatya Büyükşehir Belediyesi Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı, Malatya Kent Konseyi Genel Sekreterliği ve şube müdürlüğü görevlerini yürüttü. Mart 2021-Mayıs 2022 arasında Aydın Adnan Menderes Üniversitesinde Doktor Öğretim Üyesi ve Buharken Meslek Yüksekokulu Müdürü olarak çalıştı. Mayıs 2022'den itibaren İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır. 2011-2013 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında yüksek lisans, 2013-2019 yılları arasında Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora yaptı. Yazarın eğitim bilimleri alanında ulusal ve uluslararası yayınevlerinde yayımlanmış kitap ve kitap bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca uluslararası ve ulusal bilimsel dergilerde yayınlanmış çok sayıda makaleleri ile bilimsel toplantılarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Sıla DOĞMAZ TUNALI

Lisans eğitimimi ilköğretim matematik öğretmenliği programında tamamladım. Yüksek lisans ve doktora eğitimimi Dokuz Eylül Üniversitesi Özel eğitim bölümünde aldım. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde Doktor Öğretim Üyesi olarak kariyerime devam etmekteyim. Özel öğrenme güçlüğü, otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu çalışma alanlarım arasında yer almaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin akademik becerileri ve sosyal uyum becerileri üzerine çalışmalarına devam etmekteyim.

Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

2012 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programından mezun olan KARADAĞ aynı üniversitenin Özel Eğitim Bölümünde 2015 yılında yüksek lisans ve 2020 yılında doktora eğitimini tamamlamıştır. Lisansüstü eğitim çalışmalarında, okul öncesi dönemde üstün/özel yeteneklilerin belirlenmesi, üst düzey düşünme becerileri ve çalışma belleği eğitimi üzerine odaklanmıştır. Bununla birlikte, erken çocukluk döneminde özel yetenekli çocuklar, çocuklarla felsefe yaklaşımı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, özel yetenekli çocukların aileleri konularında yayınları bulunmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CEYLAN

Mustafa CEYLAN, 2010 yılında Ankara Üniversitesi Zihinsel Engelliler Öğretmenliği lisans, 2016 yılında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü yüksek lisans programlarını tamamladı. 2016 yılında Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde doktora eğitimine başladı ve 2021 yılında tamamladı. 2010-2013 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda öğretmenlik yaptı. 2013-2014 yılları arasında Artvin Çoruh Üniversitesi, 2014-2019 yılları arasında Ankara Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümlerinde araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2021 yılından itibaren Artvin Çoruh Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümü'nde Dr. öğretim üyesi olarak görevine devam etmektedir. Çalışmalarını; okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi, desteklenmesi alanlarında, zihin yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle yürütmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Gamze AKKAYA

Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programından 2008 yılında mezun oldu. 2012 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği alanında yüksek lisansını tamamladı. 2016 yılında İnönü Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği alanında doktorasını tamamladı. Dr. Gamze Akkaya doktora tezini Özel Yetenekliler ve Fen Eğitimi üzerine hazırlamıştır. 2017 yılından beri İnönü Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'nde Dr. Öğr. Üyesi olarak görev yapmaktadır. Dr. Akkaya doktora tezine paralel Fen Eğitimi, Özel Eğitim ve Özel Yetenekliler alanında çalışmalar yapmaktadır. Dr. Akkaya'nın yöneldiği çalışma alanına ilişkin kitap bölümlerinin yanı sıra ulusal ve uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri bulunmaktadır. Ayrıca 2018 yılından beri Uluslararası Özel Yetenekliler Eğitimi Kongresi (IGATE)'ni düzenlemekte ve başkanlık görevini yürütmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÖKDAĞ

1996-2000 yılları arasında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümünde lisans eğitimi aldı. 2013 yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında lisans eğitimi, aynı üniversite ve bölümde 2016 yılında yüksek lisans eğitimi, 2021 yılında “Zihin Engelli Çocukların İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Tablet Tabanlı Konuşma Üreten Mobil Uygulamaların Etkililiğinin İncelenmesi” konulu tezi ile doktora eğitimi tamamladı. 2013 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. ‘2014-2021 yılları arasında Necmettin Erbakan Üniversitesinde araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etti. 2022 yılında İstanbul 29 Mayıs Üniversitesinde öğretim üyesi olarak göreve başladı. 2022-2023 yılında Köln Üniversitesi Alternatif ve Destekleyici İletişim Araştırma Geliştirme Merkezinde pos-doc araştırma projesini gerçekleştirdi. Akademik çalışma ve ilgi alanları; zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimi, otizm, özel gereksinimli bireylerde dil ve iletişim becerilerinin gelişimi, alternatif ve destekleyici iletişim, özel gereksinimli çocuklara okuma-yazma öğretimidir.

Doç. Dr. Hakkı BAĞCI

Lisans eğitimi Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri bölümünden, yüksek lisans derecesini Anadolu Üniversitesi Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri bölümünden ve doktora derecesini Gazi Üniversitesi Eğitim Teknolojileri bölümünden almıştır. Doçentliğini Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bilim alanında almıştır. Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Teknolojisi Bölümü’nde Doç. Dr. olarak görev yapmaktadır. Eğitim Teknolojileri, Özel Eğitimde Eğitim Teknolojilerinin Kullanımı, Sosyal Medya, Mobil Öğrenme ve Akıllı Telefon Bağımlılıkları konularında kitap bölümü, makale ve bildirileri yayınlanmıştır. Akademik ilgi alanları arasında öğretmen eğitimi, harmanlanmış öğrenme, e-öğrenme, eğitim teknolojisi, akıllı telefon ve sosyal medya bağımlılıkları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bilişim teknolojisi kullanımı yer almaktadır.

Bilişim Uzmanı Burak GÖL

Lisans eğitimi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Biyoloji bölümünde, yüksek lisans eğitimi Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Bilişim Mühendisliği Anabilim dalında tamamlamıştır. 2010 yılından bu yana Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinde Bilişim Uzmanı olarak görev yapmaktadır. Halen Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Uzaktan Eğitim Teknolojileri Anabilim dalında yüksek lisans eğitimine devam etmektedir. Uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme çalışma alanları içerisinde yer almaktadır.

İÇİNDEKİLER

Takriz	v
Önsöz	vii
Editörden Not	ix

BÖLÜM 1:

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTEYE SAHİP BİREYLER.....	1
---------------------------------------------------------	---

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER

Doç. Dr. Servet KARDEŞ

Özet	1
GİRİŞ.....	2
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Nedir?	2
Klinik Özellikler:.....	8
ETİYOLOJİ	9
Genetik Nedenler:.....	10
Beyin Hasarı:	11
Nörofizyoloji ve Beyin Görüntüleme Çalışmaları:	11
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) Yetişkinlikteki Belirtileri ve Özellikleri	12
Eğitim Modelleri.....	13
Eğitim- Öğretimde Dikkat Edilmesi Gereken İlkeler ve Öneriler	14
KAYNAKÇA.....	16
Değerlendirme Soruları.....	17

BÖLÜM 2:

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU	19
--------------------------------------------------------------------	----

Doç. Dr. Servet KARDEŞ

Özet	19
GİRİŞ.....	20
Erken Çocuklukta DEHB'in Nedenleri.....	20
Erken Çocuklukta DEHB Belirtileri	21
Erken Çocuklukta DEHB tanısı.....	22
Erken Çocuklukta DEHB'in Tedavisi	24
Erken çocuklukta DEHB'in Sosyal İlişkilere Etkisi	25
Erken Çocuklukta DEHB'te Sınıf Yönetimi ve Çevrenin Düzenlenmesi	26
Erken Çocuklukta DEHB'li Çocuklara Müdahalede Dikkat Edilmesi Gerekenler	27
KAYNAKÇA.....	30
Değerlendirme Soruları.....	32

BÖLÜM 3:

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR İÇİN EĞİTSEL MÜDAHALELER	35
---------------------------------------------------------------------------------------------	----

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ASLAN BAĞCI

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ

Özet	35
GİRİŞ.....	36
Fiziksel Uyarlamaların Yer Aldığı Akademik Müdahaleler	38
Öğretimsel Uyarlamaların Yer Aldığı Akademik Müdahaleler.....	39
Akran Destekli Öğretim Müdahaleleri	42
Okuma-Yazma ve Matematik Öğretimi İçin Öğretimsel Müdahaleler.....	44
Yanlışsız Öğretim Yöntemleri Destekli Öğretim Müdahaleleri.....	45
KAYNAKÇA.....	48
Değerlendirme Soruları.....	53

BÖLÜM 4:

DEHB'DE OKUL VE SINIF YÖNETİMİ	55
--------------------------------------	----

Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU

Özet	55
GİRİŞ.....	57
DEHB'in Tanımı ve Boyutları	57
DEHB'in Belirtileri ve Sınıf Ortamında İzlenmesi	58
DEHB' li Öğrenciye Sınıfta Nasıl Davranılmalıdır?	60
Sınıf Yönetimi ve DEHB	63
KAYNAKÇA.....	72
Değerlendirme Soruları.....	74

BÖLÜM 5:

DEHB'Lİ ÖĞRENCİLERDE KENDİNİ YÖNETME VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ	77
--------------------------------------------------------------------------	----

Dr. Sıla DOĞMAZ TUNALI

Özet	77
GİRİŞ.....	78
Engelleme, Öz Kontrol ve Yürütücü İşlev.....	79
DEHB ve Öz Düzenleme.....	83
Kendine Ön Uyarın Verme.....	85

Kendini İzleme	85
Kendini İzleme + Pekiştirme	87
Kendini Pekiştirme (Kendini Teşvik Etme)	88
Kendini Değerlendirme	89
Kendine yönerge verme.....	91
Kendini Yönetme Becerisi Eksikliğinin DEHB Üzerinde Oluşturduğu Etkiler	91
KAYNAKÇA.....	95
Değerlendirme Soruları.....	99

BÖLÜM 6:

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNDA AİLE EĞİTİMİ VE KATILIMI	101
----------------------------------------------------------------------------------	-----

Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

Özet	101
Aile Tanımı ve Aile İşlevleri	102
Özel Gereksinimli Bireylerin Ailelerinin Yaşadıkları Duygusal Tepkiler.....	103
Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerinin Gereksinimleri.....	105
DEHB'li Çocukların Ailelerinin Gereksinimleri	105
DEHB'li Çocuğu Olan Ailelerin Korunması ve Haklarına İlişkin Yasal Düzenlemeler ...	106
DEHB'li Çocukların Ailelerinin Eğitimi.....	109
DEHB'li Bireylerin Kardeşleri	112
DEHB'li Çocuğu Olan Ailelere Öneriler	116
KAYNAKÇA.....	120
Değerlendirme Soruları.....	124

BÖLÜM 7:

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNDA İŞBİRLİĞİ VE EKİP ÇALIŞMASI	127
-------------------------------------------------------------------------------------	-----

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CEYLAN

Özet	127
GİRİŞ.....	129
İş Birliği Nedir?.....	129
Etkili İş Birliğinin Temel Özellikleri.....	131
İş Birliğinin Yasal Dayanakları	131
DEHB'li Öğrenciler İçin Ekip Modelleri	133
Multidisipliner (Çok Disiplinli) Ekip Modeli	133
İnterdisipliner (Disiplinlerarası) Ekip Modeli.....	134

Transdisipliner (Disipliner Ötesi) Ekip Modeli.....	135
İş Birliği Modelleri	137
1. Danışmanlık	137
2. Birlikte Öğretim	137
2.1. Bir Öğreten Bir Gözlemci Modeli;.....	138
2.2. Bir Öğreten Bir Yardımcı Modeli;	139
2.3. Paralel Öğretim Modeli	139
2.4. İstasyon Öğretim Modeli	140
2.5. Ekip Öğretim Modeli	141
2.6. Alternatif Öğretim Modeli	142
3. Tamamlayıcı Öğretim	142
4. Akran Koçluğu.....	143
5. Destekleyici Öğrenme Etkinlikleri.....	143
Okul – Aile İşbirliği.....	144
Okul – Aile İşbirliğinin Artırılması	146
Veli Toplantıları	146
Bireysel Görüşmeler.....	146
Ev Ziyaretleri	147
İletişim Defterleri.....	147
Portfolyo Dosyaları	147
Toplantılar ve Seminerler.....	147
Sosyal ve Kültürel Etkinlikler	148
KAYNAKÇA.....	149
Değerlendirme Soruları.....	151

BÖLÜM 8:

DEHB'Lİ ÖĞRENCİLERİN DİKKAT VE SOSYAL UYUM BECERİLERİNİN ARTIRILMASINDA EĞİTİMCİLERE ÖNERİLER.....	153
-------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Dr. Öğrt. Üyesi Hatice GÖKDAĞ

Özet	153
GİRİŞ.....	156
Konsantrasyon Becerilerinin Geliştirilmesi	157
Hafıza Geliştirme Etkinlikleri	158
Gevşeme-Rahatlama Egzersizleri.....	159
Kendini Yönetme Becerisi	160
Önce dur sonra başla!.....	161
Konuşma kurallarına uygun davran!.....	161
Kendi duygularını keşfet!.....	161

Kendini İzleme Stratejisi.....	162
Kuralları Öğrenme- Sonuçları Deneyimleme.....	164
Mola Yöntemi.....	169
KAYNAKÇA.....	175
Değerlendirme Soruları.....	177

BÖLÜM 9:

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM UYGULAMALARI.....	179
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Doç. Dr. Hakkı BAĞCI

Bilişim Uzmanı Burak GÖL

Özet	179
GİRİŞ.....	180
Eğitimde Bilgisayar Teknolojilerinin Kullanımı	180
Özel Eğitimde Bilgisayar Kullanımı	182
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler İçin Bilgisayar Destekli Eğitim	183
Sonuç ve Değerlendirme	187
KAYNAKÇA.....	189
Değerlendirme Soruları.....	192

BÖLÜM 10:

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU YAŞAYAN BİREYLERE BİLİM ÖĞRETİMİ	195
---------------------------------------------------------------------------------------	-----

Dr. Öğretim Üyesi Gamze AKKAYA

Özet	195
GİRİŞ.....	197
BİLİM ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN BAZI TEMEL KAVRAMLAR VE BECERİLER.....	198
Bilgi, Bilim, Bilimin Doğası ve Bilimsel Epistemolojik İnançlar	198
Bilimsel Süreç Becerileri.....	199
Bilimsel Okuryazarlık	201
DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERİN BİLİŞSEL YAPILARI VE BİLİM ÖĞRETİMİ.....	202
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Bulunan Bireylerin Bilişsel Yapıları: Dikkat ve Çalışma Belleği.....	202
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Bulunan Bireylere Bilim Öğretimi	204
Bilim Öğretimine Yönelik Örnek Etkinlikler.....	210

Etkinlik 1.	210
Etkinlik 2.....	213
Etkinliğin Uygulanma Aşaması:	213
KAYNAKÇA.....	215
Değerlendirme Soruları.....	219

BÖLÜM 1

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTEYE SAHİP BİREYLER

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Doç. Dr. Servet KARDEŞ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Özet

DEHB, aşırı hareketlilik, dikkat eksikliği ve dürtüsellik belirtileri ile ortaya çıkan, çocukluk döneminde başlayan bazen yetişkinlikte de devam eden bir davranış bozukluğudur. Dikkat eksikliğinin baskın olduğu, hiperaktivite ve dürtüsellik baskın olduğu ve her ikisinin bir arada görüldüğü karmaşık tip olmak üzere üç ayrı tipte karşımıza çıkar. Kesin olarak bilinmemekle beraber nedenlerinin genetik faktörler, beyin yapısı ve işleyişindeki hasarlar, çevresel etmenler ya da doğum öncesi ve doğum anında yaşanan zorluklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. DEHB'in sağaltımına yönelik olarak tıbbi ve eğitsel olmak üzere iki yaklaşım bulunmaktadır. Tıbbi yaklaşım ilaç tedavisi önerirken, eğitsel yaklaşımlar ilaç tedavisinin tek başına yeterli olmayacağı bu bozukluktan kaynaklanan davranış problemlerinin eğitim programları ile sağaltılması gerektiğine vurgu yapmaktadır. Eğitim modellerinde genelde davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşım ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler sınıflarında DEHB'den kaynaklanan davranış problemlerine müsamaha göstermeli, öğrenciyi bireysel olarak desteklemeli ve öğrencinin akademik başarısını artırmak için öğretimsel uyarlamalar yapmalıdır.

GİRİŞ

Bazen birçoğumuz içinde bulunduğumuz duruma ya da ortama uygun olmayan davranışlar sergileriz. Yerimizde otururken sallanabilir, birisi konuşurken başka şeyler düşünebilir, birden sinirlenebilir, evden işe giderken telefonumuzu evde bırakabilir ya da bir metin yazarken bazı hatalar yapabiliriz. Yaşadığımız bu durumlar sürekli olmadığından bizim sosyal hayatımızı, okul hayatımızı ya da iş hayatımızı çok etkilemez. Ancak Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) yaşayan bireyler, bu gibi durumları hayatlarındaki birçok alanı (okul, iş, evlilik ve arkadaşlık gibi) etkileyecek boyutta, daha sık ve şiddetli bir biçimde yaşayabilirler. Bu durumları bu kadar sık yaşayan DEHB'in çocuklarda görülme sıklığının %3-7 arasında değiştiği, yaklaşık 2/3 oranında çocukluktan yetişkinliğe geçtiği ve yetişkinlikte de devam ettiği görülmektedir. O halde öğretmenlerin tüm kademelerde DEHB'li bireylerle sınıflarda karşılaşma ihtimali her zaman olacaktır. Bu bölümde, DEHB'in ne anlama geldiği, nedenleri, çocuk ve yetişkinlerde belirtilerinin neler olduğu ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde neler yapılması gerektiği üzerinde durulacaktır.

DEHB, okul yaşı çocuklarının yaklaşık %3-5'inde gözlenir. Sıklık konusunda ergen ve erişkinlerdeki bilgilerin sınırlı olduğu belirtilmektedir. Erkeklerde sıklığı kızlardan fazla olup, erkek/kız oranı 3-5/1 arasında bildirilmektedir. Kızlarda DEHB'in daha çok dikkatsizlik ve bilişsel zorluklarla seyretmesi, ataklık ve saldırgan davranış sorunlarının daha az olması nedeniyle, gözden kaçtığı ya da önemsenmediği düşünülmektedir. Erkekler saldırganlık, ataklık ve davranım bozuklukları daha sık göstermeleri nedeniyle daha sık ve erken polikliniklere getirilmektedir. Başlangıcı genellikle 3 yaş dolaylarında olmakla birlikte, tanı düzenli öğrenim için gerekli dikkat süresi ve yoğunlaşmasının gelişmesinin beklendiği ilkökul yıllarında konulmaktadır.

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Nedir?

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), dikkat dağınıklığı, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik olarak kendini gösteren, bu belirtilerin en az altı ay, ev, iş ya da okul ortamlarının birkaçında gözleendiği ve yedi yaşından önce ortaya çıkan, çoğu zaman bilişsel ve davranışsal belirtilerin eşlik ettiği bir bozukluk olarak tanımlanır (DSM-V, 2007).

Bir çocuğun dikkatini sürdürme, verilen sorumluluğa odaklanma, aktivitelerini düzenleme yeteneği zamanla ve uygulama ile gelişir. Dikkat ve öz düzenleme becerisi, eğitim ve sosyal başarı için temel bileşenlerdir. Ancak, Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) olan çocuklarda dikkat eksikliği ve öz düzenlemede yetersizlik sıklıkla görülebilmektedir. Bu durum erken çocuklukta duygusal, davranışsal ve sosyal zorluklara neden olabilir. Uzmanlar, DE-

KAYNAKÇA

- Abalı, O. (2016), *Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite*, Ankara: Adeda Yayıncılık.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2007). *DSM-V-TR tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. (E. Köroğlu, Çev.). Ankara: Hyb Yayıncılık.
- Austin, V.L. (2012). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. Mustafa Özkes (Çev. Ed.), *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar içinde* (s.86-119). Ankara: Nobel Yay.
- Barkley RA & Biederman J (1997) Towards a broader definition of the age of onset criterion for attention deficit hyperactivity disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36,1204-1210.
- Barkley, R. A. (2006). The relevance of the still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: a commentary. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 137-140.
- Barkley RA, Fischer M, & Smallish L ark. (2006) Young adult follow up of hyperactive children: adaptive functioning in major life activities. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 45, 192- 202.
- De Sousa, A. D. F., Coimbra, I. M., Castanho, J. M., Polanczyk, G. V., & Rohde, L. A. (2020). Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Externalizing Disorders. *Chapater D*, 1, 1-28.
- Faraone SV, Biederman J & Spencer T ve ark. (2000) Attention deficit hyperactivity disorder in adults: an overview. *Biol Psychiatry*, 48: 9- 20.
- Furman, L. (2005), what is attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)? *Journal of Child Neurology*, 20, 994-1002.
- Hardman, M., Drew, C., & Egan, M. (2008). *Human exceptionality: Society, school, and family*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hoftstra MB, Van der Ende J & Verhulst FC (2000) Continuity and change of psychopathology from childhood into adulthood: A 14 year follow up study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 39, 850-858.
- Macid, A.M. (2010). Öğrenme bozukluğu, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygular ve davranış bozukluğu. (ed. İbrahim H. Diken), İlköğretimde kaynaştırma içinde (s.90-117). Ankara: Pegem Yay.
- Manuzza S & Klein RG (2000) Long term prognosis in attention deficit hyperactivity disorder. *Child Adolescent Psychiatry Clin North Am*, 9, 711-726.
- Öktem, F. (2009). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite güçlüğü olan çocukların eğitimi. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim içinde* (s. 477-499). Ankara: Kök Yay.
- Özmen, E.R. (2012). Öğretim ilkeleri ve öğretimsel uyarlamalar. (ed. Ayşegül Ataman), *Temel eğitim ve öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim içinde*. (s.177-210). Ankara: Vize Yay.
- Scholazman, S.C. & Scholazman, V.R. (2000). Chaos in the classroom: Looking at ADHD. *Educational Leadership*, 58(3), 28-33.
- Smith, D.D. (2007). *Introduction to special education: Making a difference*. Boston, MA: Pearson Allyn&Bacon.
- Şengül, C.B., Şengül, C., Telci, Ş. & Dilbaz, N. (2004). Erken erişkinlikte tanı konan iki dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olgusu. *Klinik Psikiyatri*, 7, 51-56.
- Torun, N.Y., Aytekin, Ö. & Sütçügil, L. (2009). Dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin yetişkinlikteki yansımaları. *Klinik Psikiyatri*, 12, 43-50.
- Turgay A (1998) Erişkinlerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB): Sınıflandırma, tanı ve tedavi de yenilikler. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Ege Psikiyatri Sürekli Yayınları*, 459-494.
- Yavuz M., Çıkılı Y. (2019) *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozuklukları*, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları
- Wender P.H. (1995). *DEHB: Attention deficit hyperactivity disorder in children and adults*. Oxford: Oxford University Press.
- Wender P.H, Wolf L.E., & Wasserstein J. (2001) Adults with DEHB. An overview. *Ann N-Y Acad Sci* 931, 1-16.

BÖLÜM 2

ERKEN ÇOCUKLUKTA DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU

Doç. Dr. Servet KARDEŞ

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Özet

Özet olarak, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu çocukların bütün gelişim alanlarını ve sosyal ilişkilerini etkiler. Bununla birlikte çocukların akademik becerilerini sekteye uğratan ve öğrenme potansiyelinin ortaya çıkmasını engelleyen yaygın bir nörogelişimsel bozukluktur. Erken çocukluk dönemi özellikle çocukların sahip olduğu bu bozukluğun erken tanınması ve çocuğun ihtiyacına uygun bir öğrenme çevresi yapılandırılması ve öğrenme sürecinin desteklenmesi bakımından önemlidir. Bu dönemde çocukların öğrenme süreçlerinin nasıl destekleneceği, öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, ailenin eğitim sürecindeki farkındalığı ve rolü belirlenmelidir. Özellikle eğitim sistemi, toplumsal bileşenler ve eğitim politikaları DEHB'li çocukların tanınması, ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğrenme ortamlarının ihtiyaca yönelik düzenlenmesi ve bütün paydaşların işbirliğini önceleyen bir yapıda olmalıdır. Yine araştırmacıların bu alanda yapacağı araştırmalar bu konuda verilecek eğitim ve öğretimin niteliğini daha da arttıracaktır.

GİRİŞ

Erken çocukluk döneminde tipik gelişim gösteren çocuklarla birlikte çeşitli alanlarda yetersizliği olan ve destek eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda bulunmaktadır. Destek eğitime ihtiyaç duyan bazı çocuklar da aşırı düzeyde dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik gösteren çocuklardır (Furman, 2009). DEHB erken çocukluk döneminde genellikle yedi yaşına kadar ortaya çıkan yaygın ve kalıcı bir psikiyatrik bozukluktur. DEHB, dikkatsizlik, dürtüsellik ve bazı durumlarda hiperaktivite ile karakterize edilen bir davranış bozukluğudur. Bu davranışların çocuğun gelişim düzeyine uygun olmaması, aşırı sergilenmesi, en az altı ay süreli, yaygın ve ev, iş, okul gibi farklı ortamlarda sergilenmesi gerekmektedir. Dikkatsizlik, dürtüsellik ve hiperaktivite genellikle birlikte ortaya çıkar. Başlarda DEHB semptomlarının çocukluk yıllarında düzeldiği düşünülse de son araştırmalar bu durumun ergenlikten yetişkinlik dönemine kadar temel yaşam aktivitelerinin birçok alanını etkileyen nispeten kronik bir hastalık olduğunu göstermektedir (American Psychiatric Association, 2000; Barkley, 2015).

DEHB çocukluk çağının en yaygın nörogelişimsel bozukluklarından biridir. DEHB olarak tanımlanacak davranışlara neden olduğuna inanılan bir patolojiyi tanımlayacak bir tanı testi yoktur (Furman, 2009). Bunun yerine tanı, kontrol listeleri ve bilişsel değerlendirmelerle desteklenebilecek çocuk psikiyatristleri ya da nörologlarının uzman görüşüne dayanmaktadır. Yaygınlık konusunda farklı araştırmalar olsa da erken çocukluk okul çağında % 1 ile % 7 arasında DEHB belirtileri gösteren çocuk olduğu tahmin edilmektedir (Hoseini, Ajilian, Taghizade, Khademi & Saeidi, 2014). Erkeklerin DEHB'e sahip olma olasılığı kızlara göre 2 ila 3 kat daha fazladır. DEHB'in toplumda yaygınlığı için verilen farklı oranlar, farklı tanı kriterleri, yaş, cinsiyet, kronik sağlık sorunları, sosyo-ekonomik durum, aile işlev bozukluğu ve gelişim bozukluğu gibi farklı risk faktörleri ve ayrıca çalışmalar arasındaki metodolojik farklılıklar gibi bir dizi nedenden dolayı farklılık gösterir (Polanczyk, de Lima, Horta, 2007). Ayrıca DEHB tanısı konulan 5000 çocukla yapılan bir araştırmada (Larson, Russ, Kahn & Halfon, 2011) çocukların 1/3'ünün öğrenme güçlüğü, davranış bozukluğu, kaygı, depresyon, dil ve konuşma bozuklukları gibi rahatsızlıklara da sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Erken Çocuklukta DEHB'in Nedenleri

DEHB'in yüksek oranda kalıtsal bir hastalık olduğuna ilişkin aile ve ikiz çalışmaları mevcuttur. İkizlerle yapılan bir çalışmada (Burt, 2009) DEHB'in kalıtsallığı % 70-80 olarak tahmin edilirken, aileler ile yapılan çalışmalarda (Biederman ve ark. 1992; Faraone ve ark., 1991) DEHB'li çocukların ebeveynleri ve kardeşlerinde DEHB riskinin 2-8 kat daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte nörobiyolojik faktörlerin de etkili olduğu düşünülmektedir. Prefrontal korteksin, davranışın engellenmesinde ve çevresel uyaranlara verilen tepkilere

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4. ed.) Washington, DC.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (Vol. 10). Washington, DC: American psychiatric association.
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: Academic achievement and performance. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 73–85.
- Asherson P, Kuntsi J, Taylor E. (2005). Unravelling the complexity of attention-deficit hyperactivity disorder: a behavioural genomic approach. *Psychiatry*, 187, 103-105.
- Atkinson, I. M., Robinson, J. A., & Shute, R. H. (1997). Between a rock and a hard place: An Australian perspective on education of children with ADHD. *Educational and Child Psychology*, 14(1), 21-30.
- Barkley, R. A. (2006). The relevance of the still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: A commentary. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 137-140.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. (4. Ed.). Guilford Publications.
- Beck, M. H., Cataldo, M., Slifer, K. J., Pulbrook, V., & Guhman, J. K. (2005). Teaching children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and autistic disorder (AD) how to swallow pills. *Clinical pediatrics*, 44(6), 515-526.
- Biederman J, et al. (1992). Further evidence for family-genetic riskfactors in attention deficit hyperactivity disorder. Patterns of comorbidity in probands and relatives psychiatrically and peditrically referred samples. *Arch Gen Psychiatry* 49(9), 728–738.
- Burt, S. A. (2009). Rethinking environmental contributions to child and adolescent psychopathology: A meta-analysis of shared environmental influences. *Psychol Bull* 135(4), 608–637.
- Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical psychology review*, 26(4), 486-502.
- Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (2001). Perceived social support by children with characteristics of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 68.
- DuPaul, G. L., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. (2. ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Eisenberg, D., & Schneider, H. (2007). Perceptions of academic skills of children diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10(4), 390-397.
- Faraone SV, Biederman J, Keenan K, Tsuang, M T (1991). Separation of DSM-III attention deficit disorder and conduct disorder: evidence from a family-genetic study of American childpsychiatric patients. *Psychol Med* 21(1), 109–121.
- Fewell, R. R., & Deutscher, B. (2002). Attention deficit hyperactivity disorder in very young children: Early signs and interventions. *Infants & Young Children*, 14(3), 24-32.
- Furman, L. (2009). ADHD: What do we really know? In S. Timimi & J. Leo (Eds.), *Rethinking ADHD: From brain to culture* (pp. 21- 57). England: Palgrave Macmillan.
- Hill, P. (2015). Attention-deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: Assessment and treatment. *BJPpsych Advances*, 21(1), 23-30.
- Hinshaw, S. P. (1994). *Attention Deficits and Hyperactivity in Children*. SAGE Publications Inc., United Kingdom.
- Hoseini, B. L., Ajilian, M., TAGHIZADE, M. H., Khademi, G., & Saeidi, M. (2014). Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children: A short review and literature. *International Journal of Pediatrics* 2(4.3), 443-450.
- Larson, K., Russ, S. A., Kahn, R. S., & Halfon, N. (2011). Patterns of comorbidity, functioning, and service use for US children

- with ADHD. *Pediatrics*, 127(3), 462-470.
- Larsson, H., Sariaslan, A., Långström, N., D'Onofrio, B., & Lichtenstein, P. (2014). Family income in early childhood and subsequent attention deficit/hyperactivity disorder: A quasi-experimental study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(5), 428-435.
- Marques J. B., Oliveira J., Goulardins J., Augusto P., Casella E. (2020). Quality of life in attention deficit hyperactivity disorder: Children's self-report in detail. *Journal of Child Developmental Disorders Disord.* 6 (1:2), 1-8.
- Mick, E., Biederman, J., Faraone, S. V., Sayer, J., & Kleinman, S. (2002). Case-control study of attention-deficit hyperactivity disorder and maternal smoking, alcohol use, and drug use during pregnancy. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(4), 378-385.
- Mohammadi M, Akhondzadeh S. (2011). Advances and considerations in attention- deficit/hyperactivity disorder pharmacotherapy. *Acta Medica Iranica.*, 49(8), 487-498.
- National Institute of Mental Health, (2003). Attention Deficit Hyperactivity Disorder. National Institutes of Health, US Department of Health and Human Services. 23.01.2023 tarihinde <https://sbhihelp.org/wp-content/uploads/2015/12/nimhadhdpub.pdf> adresinden alınmıştır.
- Piffner, L. J. (2011). All about ADHD: *The complete practical guide for classroom teachers* (2. ed.). New York, NY: Scholastic.
- Polanczyk G, de Lima MS, Horta BL, et al., (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and meta-regression analysis. *Psychiatry*, 164(6), 942-948.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13.
- Robb, J. A., Sibley, M. H., Pelham, W. E., Foster, E. M., Molina, B. S., Gnagy, E. M., et al. (2011). The estimated annual cost of ADHD to the US education system. *School Mental Health*, 3(3), 169-177.
- Schellack, N., & Meyer, H. (2012). The management of attention deficit-hyperactivity disorder in children: Evidence-based pharmacy practice. *SA Pharmaceutical Journal*, 79(10), 12- 20.
- Sujar, A., Bayona, S., Delgado-Gómez, D., Miguélez-Fernández, C., Ardoy-Cuadros, J., Peñuelas-Calvo, I., ... & Blasco-Fontecilla, H. (2022). Attention Deficit Hyperactivity Disorder Assessment Based on Patient Behavior Exhibited in a Car Video Game: A Pilot Study. *Brain Sciences*, 12(7), 877.
- Walker S, Venter A, Van der Walt A, Esterhuyse, K. (2011). Prevalence of attention- deficit/hyperactivity disorder (ADHD) symptomatology and psychiatric co-morbidity among adolescents diagnosed with ADHD in childhood. *South African Journal of Psychiatry*, 17(1), 24-28.

BÖLÜM 3

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR İÇİN EĞİTSEL MÜDAHALELER

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ASLAN BAĞCI

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Emrah BİLGİÇ

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü

Özet

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) davranışsal ve akademik zorluklarla ilişkili olan nörogelişimsel yaygın bir bozukluktur. DEHB tanılı öğrenciler, okul yılları boyunca sıklıkla akademik başarılarında belirgin bir düşüş sergilerler. Bir yetişkin olarak başarı için okuma ve matematik becerilerinin önemi göz önüne alındığında, DEHB tanılı öğrencilerin okuma ve matematik başarıları ile ilgili yaşayabileceği sorunlar özellikle kritiktir. Bu sorunların en aza indirilmesi etkili öğretimin gerçekleştirilmesiyle mümkündür. Bu amaçla çeşitli uyarlamaların yer aldığı eğitsel müdahaleler önerilmektedir. Eğitsel yaklaşımlar arasında en sık kullanılan müdahaleler fiziksel ve öğretimsel uyarlamalar, davranışa dayalı tekniklerden yanlışsız öğretim, akran aracılı öğretim ve bilgisayar destekli uygulamalardır. Bu bölümde, DEHB tanılı öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamlarındaki fiziksel uyarlamalar ve buna bağlı olan akademik müdahaleler, öğretimsel uyarlamaların yer aldığı akademik müdahaleler, okuma ve matematik öğretimindeki öğretimsel müdahaleleri ve yanlışsız öğretim yöntemlerinin kullanıldığı müdahaleler ele alınacaktır.

GİRİŞ

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB), genellikle sınıf ortamında öğrenme güçlüğü ile sonuçlanan dikkatsizlik, dürtüsellik ve aşırı hareketlilik belirtileri gösterir. Alan yazındaki farklı bir bakış açısı ise DEHB' nin sık rastlanan ve öğrencinin ailesel, sosyal ve çevresel etkileşimlerinde bozulmaların olduğu nöro gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmıştır (Bánhegyi ve ark., 2020; Çakıcı, 2021). Bazı araştırmacılar bu bozukluğa sahip öğrencilerin %80 veya daha fazlasının akademik başarı sorunları sergilediğini bulmuşlardır (Cantwell ve Baker, 1991). DEHB tanılı öğrencilerin genetik yatkınlığı ve beyin yapısındaki farklılıklarıyla ilgili alanyazında kanıtlar olmasına rağmen farklı kültürler arasında tanınmasına ve kabulüne bağlı olarak gerçek yaygınlık oranları farklılıklar göstermektedir (Çakır, 2021). DEHB, önemli düzeyde kalıtımın ve genetik faktörlerin etkisi altında olmakla birlikte erken çocukluk evresindeki çevresel etkenlerin de etkisinin olduğu ifade edilmektedir (Mooney ve ark, 2020; Pfiffner ve DuPaul, 2015).

DEHB ile ilgili araştırmaların son yıllarda artmasıyla birlikte özellikle son 25 yılda tanılama kriterlerinin değişmesine neden olmakla birlikte farklı DEHB tiplerinin olduğunu da ortaya çıkarmıştır (Loe ve Feldman, 2007). DEHB, hiperaktivitenin baskın olduğu, dikkatsizliğin baskın olduğu ve hiperaktivite ve dikkatsizliğin birlikte görüldüğü bileşik tip olmak üzere üç farklı tipinin olduğu görülmektedir. DEHB tanılı öğrencilerden dürtüsellüğün baskın olan tipinde, bu öğrencilerin daha fazla düşünmeden hareket ettikleri, okul kurallarına uymakta zorluk çektikleri, daha fazla kaza yaşadıkları, rutinleri yapmada zorlandıkları gözlenmektedir. Hiperaktivitesi baskın olan DEHB tipinde sınıf içerisinde gezinme, sırasında oturamama, ders çalışırken vücut uzuvlarını oynatma, söz almadan konuşma gibi davranışlara daha fazla rastlanmaktadır. Dikkatsizliğin baskın olduğu tipte ise yönergeleri izleyememe ve dikkat toplayamamaya bağlı olarak ödevleri yapmada güçlük, not almada sorunlar yaşandığı görülmektedir. DEHB ile ilgili yapılan araştırmalarda hiperaktivitenin baskın olduğu tipin anasınıfı ve ilkokulun başlangıcında; bileşik tipin ilkokulun son yıllarında ve ortaokul dönemini boyunca; dikkatsizliğin de ergenlik döneminin ortalarında ve sonlarında daha çok belirti gösterdiği ve tanılandığı ifade edilmiştir (Çakıcı, 2021; Tahiroğlu ve ark., 2005).

DEHB' de kullanılan birbirinden farklı müdahale yöntemleri bulunmaktadır. Bunlardan en bilinenleri, ilaç tedavileri, akran aracılı müdahaleler, aile eğitimi, davranışa dayalı teknikler, bilgisayar destekli uygulamalardır. İlaç tedavileri DEHB' nin tıbbi müdahale yaklaşımında kullanılmaktadır. Tıbbi müdahalede en yaygın olarak kullanılan metilfenidat veya Ritalin (Pelham, 1993) gibi uyarıcı etkisi olan ilaçlardır. Bu müdahale yönteminin DEHB tanılı öğrencilerin sınıf içi davranışları, sosyal etkileşimleri ve akademik performansları üzerinde etkileri olduğu bilinmekle birlikte, akademik performans üzerindeki etkisi çok güçlü bir

KAYNAKÇA

- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: Academic achievement and performance. *Journal of Attention Disorders, 24*(1), 73–85. <https://doi.org/10.1177/1087054714566076>
- Bánhegyi, M., Hargitai, E., Mikics, É., & Halász, J. (2020). Description of perinatal adversities in children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychiatria Hungarica: A Magyar Pszichiatriai Tarsasag Tudományos Folyoirata, 35*(1), 30-36. Erişim adresi https://fejermepsz.hu/wp-content/uploads/2020/07/dr_halasz_jozsef.pdf.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook of diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Barkley, R. A. (1998). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Smallish, L. & Fletcher, K. (2002). The persistence of attention-deficit/hyperactivity disorder into young adulthood as a function of reporting source and definition of disorder. *Journal of Abnormal Psychology, 111*, 279– 289. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.111.2.279>
- Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Francis, D. J., Clonan, S. M., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2004). Effects of intensive reading remediation for second and third graders and a 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 444–461. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.3.444>
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991). Association between attention-deficit hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 88-95. <https://doi.org/10.1177/002221949102400205>
- Children's Educational Services. (1987). *Standard reading passages: Measures for screening and progress monitoring*. Minneapolis, MN: Author.
- Clarfield, J., & Stoner, G. (2005). The effects of computerized reading instruction on the academic performance of students identified with ADHD. *School Psychology Review, 34*, 246–254. <https://doi.org/10.1080/02796015.2005.12086286>
- Coghill, D. R., Seth, S., & Matthews, K. (2014). A comprehensive assessment of memory, delay aversion, timing, inhibition, decision making and variability in Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Advancing beyond the three-pathway models. *Psychological Medicine, 44*(9), 1989–2001. <https://doi.org/10.1017/S0033291713002547>
- Collins, B. C. (2007). *Moderate and severe disabilities: A foundational approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Cordier, R., Vilaysack, B., Doma, K., Wilkes-Gillan, S., & Speyer, R. (2018). Peer inclusion in interventions for children with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *BioMed research international, 2018*. <https://doi.org/10.1155/2018/7693479>
- Çakıcı, A. (2021). DEHB olan çocukların planlama becerisi ve ahlaki olunluklarına popüler oyunların etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(3), 998-1019. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.766834>
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom?. *Child: care, health and development, 36*(4), 455-464. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01046.x>
- Daley, D., Jones, K., Hutchings, J. & Thompson M. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder in pre-school children: current findings, recommended interventions and future directions. *Child Care Health Dev. 35*(6), 754-66. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.00938>
- Değirmenci, H. D. (2015). *Kaynaştırma ortamlarında uygulamalı davranış analizine dayalı öğretim sunma I*. (Ed: S. Odluyurt), Kaynaştırma eğitimde uygulamalı davranış analizi (pp. 101-122). Eğitim Kitabevi.

- Denton, C. A. (2012). Response to intervention for reading difficulties in the primary grades some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 232–243. <https://doi.org/10.1177/0022219412442155>
- DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1997). School-based interventions for students with attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis. *School Psychology Review, 26*, 5–27. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087939>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (2nd ed.). New York: Guilford.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Publications.
- DuPaul, G. J., Anastopoulos, A. D., Power, T. J., Murphy, K., & Barkley, R. A. (1994). *The ADHD Rating Scale- I* Unpublished manuscript, Lehigh University. <https://doi.org/10.1080/02796015.1999.12085948>
- DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., & McGoey, K. E. (1998). Peer tutoring for children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of applied behavior analysis, 31*(4), 579–592. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085642>
- DuPaul, G. J., Stoner, G., Tilly, W. D., & Putnam, D. (1991). *Interventions for attention problems*. In G. Stoner, M. R. Shinn, & H. M. Walker (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 685–713). Silver Spring, MD: NASP.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into practice, 50*(1), 35–42. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534935>
- Ervin, R. A., DuPaul, G. J., Kern, L., & Friman, P. C. (1998). Classroom-based functional and adjunctive assessments: Proactive approaches to intervention selection for adolescents with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis 31*, 65–78. <https://doi.org/10.1901/jaba.1998.31-65>
- Evans, S. W., Axelrod, J., & Langberg, J. M. (2004). Efficacy of a school-based treatment program for middle school youth with ADHD: Pilot data. *Behavior Modification 28*, 528–547. <https://doi.org/10.1177/0145445503259504>
- Evans, S. W., Axelrod, J., & Langberg, J. M. (2004). Efficacy of a school-based treatment program for middle school youth with ADHD: Pilot data. *Behavior Modification 28*, 528–547. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0145445503259504>
- Evans, S. W., Pelham, W. E., & Grudberg, M. V. (1994). The efficacy of note taking to improve behavior and comprehension of adolescents with attention-deficit hyperactivity disorder. *Exceptionality 5*, 1–17. https://doi.org/10.1207/s15327035ex0501_1
- Faigel, H., Sznajderman, S., Tishby, O., Turel, M., & Pinus, U. (1995). Attention deficit disorder during adolescence: A review. *Journal of Adolescent Health, 16*, 174 – 184. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(94\)00049-K](https://doi.org/10.1016/1054-139X(94)00049-K)
- Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Spencer, T., Norman, D., & Seidman, L. J. et al., (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. *Journal of Abnormal Psychology 102*, 616–623. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-843X.102.4.616>
- Faulkner, A. & Basset, T. (2012) ‘A helping hand: Taking peer support into the 21st century’, *Mental Health and Social Inclusion, 16*(1), pp. 41–47. <https://doi.org/10.1108/20428301211205892>
- Ford, M. J., Poe, V. & Cox, J. (1993). Attending behaviors of ADHD children in math and reading using various types of software. *Journal of Computing in Childhood Education, 4*, 183–196. <https://psycnet.apa.org/record/1994-07560-001>
- Greenwood, C. R., Maheady, L., & Carta, J. J. (1991). *Peer tutoring programs in the regular education classroom*. In Stoner G., Shinn M., and Walker H. (Eds.), *Interventions for achievement and behavior problems* (pp. 179–200). Silver Spring,

- MD: National Association of School Psychologists.
- Hall, T. E., Hughes, C. A., & Filbert, M. (2000). Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities: A research synthesis. *Education and Treatment of Children*, 23, 173-193. <https://www.jstor.org/stable/42940524>
- Hoffman, J.B., & DuPaul, G.J. (2000). Psychoeducational interventions for children and adolescents with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 9, 647-661. <https://doi.org/10.1002/9780470753385.ch15>
- Jody Sherman , Carmen Rasmussen & Lola Baydala (2008) The impact of teacher factors on achievement and behavioural outcomes of children with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD): a review of the literature, *Educational Research*, 50(4), 347-360. <https://doi.org/10.1080/00131880802499803>
- Karabulut, A. & Yıkmaş., A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(2), 103-113. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aibuefd/issue/1499/18141>
- Lavigne, J. V., Gibbons, R. D., Christoffel, K. K., Arend, R., Rosenbaum, D., Binns, H., Dawson, N., Sobel, H. & Isaacs, C. (1996). Prevalence rates and correlates of psychiatric disorders among preschool children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 204 – 214. <https://doi.org/10.1097/00004583-199602000-00014>
- Law, G. U., Sinclair, S., & Fraser, N. (2007). Children's attitudes and behavioural intentions towards a peer with symptoms of ADHD: Does the addition of a diagnostic label make a difference? *Journal of Child Health Care*, 11(2), 98–111. <https://doi.org/10.1177/1367493507076061>
- Loe, I. M. & Feldman, H. M. (2007) Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32, 643–654.
- Lovett, M. W., De Palma, M., Frijters, J., Steinbach, K., Temple, M., Benson, N., & Lacerenza, L. (2008). Interventions for reading difficulties: A comparison of response to intervention by ELL and EFL struggling readers. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 333–352.
- Mannuzza, S., Klein, R. G., Bessler, A., Malloy, P. & LaPadula, M. (1993). Adult outcome of hyperactive boys: educational achievement, occupational rank, and psychiatric status. *Archives of General Psychiatry*, 50, 565 – 576.
- Mash, J., & Barkley, R. A. (2003). *Child psychopathology* (2nd. ed.). Guilford Press, New York.
- Mautone, J. A., DuPaul, G. J. & Jitendra, A. K. (2005) The effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance and classroom behaviour of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9, 301–312. <https://doi.org/10.1177/108705470527883>
- McQuade, J. D., Vaughn, A. J., Hoza, B., Murray-Close, D., Molina, B. S., Arnold, L. E., & Hechtman, L. (2014). Perceived social acceptance and peer status differentially predict adjustment in youth with and without ADHD. *Journal of attention disorders*, 18(1), 31-43. <https://doi.org/10.1177/1087054712437582>
- Mooney, M. A., Ryabinin, P., Wilmot, B., Bhatt, P., Mill, J., & Nigg, J. T. (2020). Large epigenome-wide association study of childhood ADHD identifies peripheral DNA methylation associated with disease and polygenic risk burden. *Translational Psychiatry*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41398-020-0710-4>.
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C., & Shapiro, M. B. (2012). Multiplecomponent remediation for developmental reading disabilities: IQ, socioeconomic status, and race as factors in remedial outcome. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 99–127. <https://doi.org/10.1177/0022219409355472>
- Morse, T.E., & Schuster, J.W. (2004). Simultaneous prompting: a review of the literature. *Education and Training in*

- Developmental Disabilities*. 39(2), 153-168. <https://www.jstor.org/stable/23880063>
- Mueller, A. K., Fuermaier, A. B., Koerts, J., & Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 4(3), 101–114. <https://doi.org/10.1007/s12402-012-0085-3>
- Ohan, J. L., Cormier, N., Hepp, S. L., Visser, T. A. W., & Strain, M. C. (2008). Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions? *School Psychology Quarterly*, 23(3), 436–449. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.3.436>
- Ota, K. R., & DuPaul, G. J. (2002). Task engagement and mathematics performance in children with attention deficit hyperactivity disorder: Effects of supplemental computer instruction. *School Psychology Quarterly*, 17, 242–257. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.3.242.20881>
- Pelham, W. E. (1993). Pharmacotherapy for children with attention-deficit hyperactivity disorder. *School Psychology Review*, 22, 199–227. <https://doi.org/10.1080/02796015.1993.12085647>
- Pfiffner L., & DuPaul G. (2015) Treatment of ADHD in School Settings. In: Barkley R (ed) Attention-deficit hyperactivity disorder: a handbook for diagnosis and treatment (pp 596–629). The Guilford Press.
- Pfiffner, L. J., & DuPaul, G. J. (2018). Possible adverse side effects of school behavioral interventions. *The ADHD Report*, 26(1), 10-13. DOI:10.1521/adhd.2018.26.1.10
- Rhodes, S. M., Park, J., Seth, S., & Coghill, D. R. (2012). A comprehensive investigation of memory impairment in attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder: Memory in ADHD and ODD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(2), 128–137. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02436.x>
- Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. *Beyond Behavior*, 29(1), 42-51. <https://doi.org/10.1177/1074295620902471>
- Robins, A. L. (1998). *ADHD in adolescents*, The Guilford Press, New York.
- Russell, G., Rodgers, L. R., Ukoumunne, O. C., & Ford, T. (2014). Prevalence of parent-reported ASD and ADHD in the UK: Findings from the millennium cohort Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 31–40. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1849-0>
- Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T., & Coghill, D. (2018). ADHD in children and young people: Prevalence, care pathways, and service provision. *The Lancet Psychiatry*, 5(2), 175–186. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(17\)30167-0](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30167-0)
- Silver, L. (1992). *Attention deficit hyperactivity disorder: A clinical guide to diagnosis and treatment*, American Psychiatric Press, Washington, D.C.
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi [Eco-behavioral assessment: an alternative method for assessing mainstreamed classrooms in Turkey]. *Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000144
- Tahiroğlu, Y.A., Avcı, A., Fırat, S., & Seydaoğlu, G. (2005). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu: Alt tipleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 6, 5-10.
- Tekin, E., & Kırcaali-İftar, G. (2002). Comparison of the effectiveness and efficiency of two response prompting procedures delivered by sibling tutors. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(3), 283-299. <https://www.jstor.org/stable/23880006>
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Yayıncılık.
- Tresco, K. E., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2010). Psychosocial interventions to improve the school performance of students with attention-deficit/hyperactivity

- disorder. *Mind & brain: the journal of psychiatry*, 1(2), 69. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2998237/pdf/nihms230128.pdf>
- Wolery, M., Bailey, D.B., & Sugai, G.M. (1988). *Effective teaching: pricipal and procedures of applied analysis with exceptional students*. Allyn&Bacon.
- Yıkımsı, A. (1999). *Zihinsel Engelli Çocuklara Temel Toplama ve Çıkarma İşlemlerinin Kazandırılmasında Etkileşim Ünitesi ile Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği*. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Haziran.
- Young, S., & Smith, J. (2017). *Helping children with ADHD: a CBT guide for practitioners, parents and teachers*. John Wiley & Sons.
- Zentall, S. S. (1993). Research on the educational implications of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Exceptional Children*, 60, 143-153. <https://www.jstor.org/stable/23880006>

BÖLÜM 4

DEHB'DE OKUL VE SINIF YÖNETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Özet

DEHB, genel olarak dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik olarak ortaya çıkan; bunlarla birlikte hem bilişsel hem de davranışsal bozuklukların da görüldüğü rahatsızlıktır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ele alınırken üç boyutun öne çıktığı görülmektedir: dikkat eksikliği, hiperaktivite ve dürtüselliktir. Dikkat eksikliği bireyin odaklanması gereken bir yere çeşitli sebeplerden kaynaklı olarak gereğinden daha az odaklanabilmesi olarak ifade edilebilir. Hiperaktivite bireyin yaşıtılarından çok daha fazla hareketlilik göstermesidir. Dürtüsellik bireyin kendini kontrol etmekte zorlandığı, dürtülerini kontrol edemediği ve dürtüsel komutları geldiği gibi hemen uyguladığı bir durumdur. DEHB genellikle okul öncesi çağlarda 3-6 yaş aralığında ortaya çıkan ve çoğunlukla yetişkinlik çağına kadar devam eden bir sağlık sorunudur. Sınıfta en ideal sınıf ortamı öğrenmeyi negatif yönde etkileyecek hiçbir problem durumunun olmadığı, öğrenmeyi kolaylaştıracak yöntem ve tekniklerin sorunsuz bir şekilde uygulanabildiği ortamlardır. DEHB'li öğrencilerde sınıf ortamında görülen davranışlar ile ilgili yapılan araştırmalarda öğrencilerin dikkatlerini yeterli sürede ve yoğunlukta bir konuya verememe, çalışma ortamlarında düzensizlik, aşırı hareketlilik, hareketlerini kontrol edememe ve risk oluşturacak hareketlerde bulunma gibi davranışlar gösterdiği görülmektedir.

Sınıf kurallarının özellikle DEHB'li öğrencilerin de katkısı ile onlar dikkate alınarak yapılması uygun olacaktır. DEHB'li öğrencinin enerjisini atabileceği etkinlikler planlaması, bu öğrencinin sınıfta kendini ifade etmesi için olanaklar oluşturulabilir. Bu öğrencilerin dikkati daha kolay dağılabileceği için ön sıralarda öğretmene yakın oturması dikkat dağınıklığını kısmen önleyebilir dağılan dikkat çabuk toparlanabilir. Öğretmen sınıftaki iletişimde pozitif bir dil kullanması, yasaklayıcı cümleler yerine başarılacak hedefleri anlatan dil kullanması öğrencileri pozitif yöneltebilir. Bu durum ise problem davranışlar yerine hedefe yönelik davranışların ortaya çıkmasını sağlayabilir. Ayrıca kurulan cümlelerin kısa ve açık olması dikkat eksikliğinden kaynaklanan problemleri azaltabilir. Öğretmenin DEHB'li öğrenciye yönelik kaba, suçlayıcı ve ayrıştırıcı bir dil kullanmamaya özen göstermesi önemlidir. Öğretmen öğretim planlarının oluşturulmasından, öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesine ve öğretimin uygulanmasına kadar tüm süreçlerde DEHB'li öğrenciyi göz önünde bulundurması sınıf yönetiminde önemli kolaylık sağlayabilecektir. Derste bu öğrencilerden kaynaklanabilecek zaman kaybının göz önünde bulundurulması da sınıf yönetimi açısından önemli olabilecektir.

GİRİŞ

Öğrenme, bireylerin doğumdan itibaren ortamı anlama, anlamlandırma ve uyum sağlaması ile başlayıp öğrendiklerinin üzerine yeni şeyler ekleyerek çevresine katkı sağlaması için temel oluşturan hayati bir özelliktir. Öncelikle kendi yaşamına kolaylık sağlayan temel beceriler hakkında bilgi sahibi olması için gözlem yapması ile başlamaktadır. Daha sonraki yıllarda ise yine gözlem yapmakla birlikte okuyarak ve araştırarak kendisi için yeni olan bilgi ve becerileri keşfetmesi ve zihninde tutabilmesi olarak ifade edilebilir. Sözlük anlamına bakıldığında öğrenme “Belli durumlar ve sorunlar karşısında tepki ve davranış oluşturma, gerektiğinde bunları değiştirip yenilerini edinebilme yeteneği.” olarak ifade edilmiştir (Oxford Languages Online, t.y.). Öğrenme bireylerin öncelikle çevrelerine uyum sağlamaları daha sonra da katkı sağlamları açısından oldukça önem göstermektedir.

Yaşadığımız çağ bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bilgiye sahip olanların önemli avantajlara da sahip oldukları herkes tarafından kabul ettiği bir gerçektir. Bu bilgiler ışığında değerlendirildiğinde öğrenme becerisine sahip olmak oldukça önemli görülebilir. Ancak toplumda yaşayan her bireyin öğrenme hızı aynı değildir. Bireylerin öğrenme becerileri ve öğrenme hızları kendi gayret ve emeklerinin düzeyine bağlı olmakla birlikte bazen de kendi istemleri dışındaki sebeplere de bağlı olabilmektedir. Özellikle bireylerin zihinsel, fiziksel ve biyolojik sebepler öğrenme becerilerini etkileyebilmektedir.

Bireylerin öğrenmelerini etkileyen en önemli sebeplerden bir tanesi de Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğudur (DEHB). DEHB’i, bir sağlık problemi olarak literatüründe ilk defa 1902 yılında George Still tarafından tanımlanmıştır (Bulut, 2016). Still DEHB’i, bireylerde dikkat ve dürtüsel sorunların olması, duygu durumlarını düzenlemede güçlükler çekme ve bazı durumlarda fiziksel kusurların olması ile öğrenmede güçlüklerin bulunması olarak ifade etmiştir. Bu tanımlamadan sonra DEHB birçok araştırmacı tarafından tanılama ve tedavi amacıyla araştırılmıştır.

DEHB’in ele alınabilecek birçok yönü vardır. Ancak bu çalışmada DEHB’in ele alınacak yönü okul ortamındaki durumudur. DEHB’li bireyin okulda belirlenmesi, izlenmesi, öğrenmesini kolaylaştıracak yol ve yöntemlerin ele alınması, öğrenciye uygulanmasıdır. Ayrıca DEHB’in bireyin sınıf ortamında etkilenmesi ve sınıftaki diğer bireyleri etkilemesi muhtemel durumlar da incelenecek ve öğretmenlere ve anne babalara çeşitli tavsiyelerde bulunulacaktır.

DEHB’in Tanımı ve Boyutları

DEHB, genel olarak dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik olarak ortaya çıkan; bunlarla birlikte hem bilişsel hem de davranışsal bozuklukların

KAYNAKÇA

- Adam, C., Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2002). Der verlauf von aufmerksamkeitsdefizit-/hyperaktivitätsstörungen (Adhs) im jugendalter-und erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung, 11*(2), 73-81.
- Aktaş, T. (2000). Dikkat eksikliği çeken çocukların eğitimi ve öğretmenin rolü. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 9-13.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-IV)*, (4th Ed). American Psychiatric Association.
- Argyris, (1993). *On roganizational learning*. Blackwell Publishers Inc.
- Arslan, H. (2019). *Sınıf yönetiminin temel kavramları*. Su, R. (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (1-25). Anı Yayınları.
- Babaoğlu, E. ve Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetim modelleri. *e-Journal of New World Sciences Academy, 6*(2), 1635-1650.
- Başar, H. (2005). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Bayrak, C. (1999). Modern eğitimde öğretmen profili. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1-2), 9-16.
- Bulut, H. (2016). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklarda, nöroplastisite ve nöroprotektif süreçlerin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Batman üniversitesi, Batman
- Canter, L. (2014). *Classroom management for academic success*. Solution Tree Press
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). Öğretim ilke ve yöntemleri (14.Baskı). Pegem Akademi.
- Deniz, Ü. & Atakan, S. (2022). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Erdener, M. A. (Ed.), Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımları: iletişim, disiplin, teknoloji ve düşünme becerileri, (1-16). Vizetek Yayıncılık.
- Elçiçek, Z., Kınay, İ., & Oral, B. (2015). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 51 – 63.
- Eysenck, S.B., & Eysenck, H.J. (1997). The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description. *British Journal of Social and Clinical Psychology, 16*(1), 57-68.
- Fromm, E. (2016). Özgürlükten kaçış (Ş. Yeğin, Çev.). İstanbul, Say Yayınları.
- Gürşimşek, I. (1999). *Etkin sınıf yönetimi için etkili iletişim becerileri*. Eğitim ve Bilim, 23, 40-44.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 34*(1), 25-49
- Häcker, H. O. & Stapf, K. H. (2004). *Dorsch psychologisches wörterbuch* (14. Baskı). Bern: Hans Huber.
- İnanç, B. Y., & Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik kuramları* (9. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Jacobs, C., & Petermann, F. (2007). Aufmerksamkeitsstörungen bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung, 16*(1), 40-49. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.16.1.40>
- Kandemir, M., & Özbay, Y. (2009). Interactional effect of perceived emphatic classroom atmosphere and self-esteem on bullying. *Elementary Education Online, 8*(2), 322-333.
- Kaplan, R. F., & Stevens, M. C. (2002). A review of adult ADHD: A neuropsychological and neuroimaging perspective. *CNS spectrums, 7*(5), 355-362.
- Karslı, M. D. (2004). *Sınıfta öğrenme zamanının yönetimi*. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed), *Sınıf yönetimi içinde*. Pegem A Yayıncılık
- Kaymak Özmen S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 1-10.
- Kaymak Özmen S. (2011). The effect of multimodal trainings on attention deficit hyperactivity disorder. *Education and Science, 36*(161), 256-270.
- Kısacık, E. & Kalaycıoğlu, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde dikkat eksikliği ve

- hiperaktivite bozukluğu belirtili düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(2), 139-150.
- Kozan, D., Emeksever, A. & Onur Sezer, G. (2019). Öğrenme ortamlarının fiziksel düzeni açısından sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1177-1189. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.47159-443654>
- Krowatschek, D. (2002). *Alles über ADS: Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Düsseldorf: Walter.
- Lauth, G. W. & Naumann, K. (2009). *ADHS in der Schule*. Beltz.
- Lauth, G. W. & Mackowiack, K. (2004). Unterrichtsverhalten von Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 13(3), 158-166. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.13.3.158>
- Lauth, G. W., Schlottke, P. F. & Naumann, K. (2007). *Rastlose Kinder, ratlose Eltern. Hilfen bei ADHS*. Deutscher Taschenbuch.
- Lewis, R. (1999). Teachers' support for inclusive forms of classroom management. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 269-285. <https://doi.org/10.1080/136031199285048>
- Nathrath, D. & Wölfl, E. (2006). *Erfolgreicher Schulanfang mit ADHS-Kindern*. Neuried: CARE-LINE.
- Nelsen, J., Lott, L., Glenn, S. (2000). *Sınıfta pozitif disiplin*. Hayat Yayıncılık.
- Nigg, J. T., & Casey, B. J. (2005). An integrative theory of attention deficit / hyperactivity disorder based on the cognitive and affective neurosciences. *Development and psychopathology*, 17(3), 785-806.
- Nişanyan, S. (2009). *Sözlerin soyağacı: Çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Oxford Languages Online, (t.y.), Öğrenme tanımı, İçinde *Oxford languages online*. Erişim tarihi: Mart, 28, 2023. https://www.google.com/webhp?hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjS8uaIm_79AhXlBvEDHfaKAN8Q
- PAGI*
- Öncü, B., & Ölmez, Ş. (2004). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan erişkinlerde nöropsikolojik bulgular. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 41-46.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi*. Karatepe Yayınları.
- Patton, J.H., Stanford, M.S., & Barratt, E.S. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *Journal of Clinical Psychology*, (51), 768-774.
- Plunkett, W. R. & Attner, R. F. (1994). *Introduction to management* (5. Edition). Watsworth Publishing Company.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A. & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: a two- sample study. *Journal of Management*, 25(6), 897-933.
- Rinne, C. H. (1997). *Excellent classroom management*. Wadsworth Pub.
- Rogers, R.C. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Senge, P. (2001). Beşinci disiplin (A. İldeniz, A. Doğukan, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Stark- Städele, J. (2005). *Erfolgreich lernen bei ADS: Probleme erkennen-Stärken nutzen-Strategien entwickeln*. Stuttgart: Urania
- Şahin, E. (2002). Etkili sınıf yönetimi için kurallar oluşturmada pozitif disipline dayalı bazı öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 341-353.
- Oahin, M., & Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74-83.
- TDK Eğitim Terimleri Sözlüğü (t.y.). *Disiplin, Türk Dil Kurumu Sözlükleri online içinde Erişim Tarihi: Mart 28, 2023*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Turan, S. (2022). *Sınıf yönetiminin temelleri*. Şişman, M. ve Turan, S. (Ed), *Sınıf yönetimi içinde* (2-20). Pegem A Yayıncılık

BÖLÜM 5

DEHB'Lİ ÖĞRENCİLERDE KENDİNİ YÖNETME VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ

Dr. Sıla DOĞMAZ TUNALI

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Özet

Bu bölümde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olan öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile olan ilişkilerinin teorik temelleri gözden geçirilmiştir. Kendini yönetme veya öz düzenleme süreçleri, yeni öğrenme oluşturma yanısıra yürütücü işlev fonksiyonlarının organizasyonunda kullanılmaktadır. Bir dizi kendini yönetme stratejisi, öz düzenlemede eksiklikleri olan DEHB'li öğrencilere, bu yetersizliklerinin üstesinden gelmelerini sağlayacak amacıyla öğretilir. Bu stratejiler, kendini izleme, kendini değerlendirme, kendine yönerge verme, kendini pekiştirme, kendine ön uyarı verme ve bunların kombinasyonlarını içermektedir. DEHB'li öğrenciler genellikle sınıflarda, uygunsuz sözlü ifadeler kullanma, dürtüsel ve uygunsuz davranışlarda bulunma ve aşırı motor aktivite kullanımı gibi sorunlu davranışlar sergilemektedir. Bu öğrenciler ile öz düzenleme müdahalelerinin çalışılması, sınıfta meydana gelen olumsuz durumların kontrolünde büyük bir farklılık yaratacaktır. Kendini yönetme stratejileri sadece okul ortamında değil, öğrencinin günlük yaşamını kolaylaştıran pek çok avantaj sağlamaktadır. DEHB'li öğrenciler ile öz düzenleme çalışmaları, zamanı organize etme, amaca yönelik davranışları kontrol etme, tahmin ve öngörü becerilerini geliştirme, sözel akıcılık ve kendi yeterliliklerini geliştirmeleri için bir gerekliliktir.

GİRİŞ

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), gelişimsel olarak uygun olmayan derecelerde dikkatsizlik ve hiperaktif-dürtüsel davranışı içermesi şeklinde tanımlanmaktadır. Bu semptomlar genellikle erken çocukluk döneminde ortaya çıkar, nispeten yaygın bir tanıdır ve doğası gereği durumlar arasındadır. Tanılanan vakaların çoğunda DEHB semptomları ergenliğe hatta yetişkinliğe kadar devam edebilmektedir. DEHB'in, okul çağındaki çocukların %3 ile %7'sini etkilediği düşünülmektedir (American Psychological Association, 2001). DEHB, aile işleyişi, kendi kendine yeterlilik geliştirme, akran ilişkileri, eğitimsel ve mesleki işlevsellik gibi önemli yaşam aktivitelerinde bozulmaya neden olmaktadır (DuPaul, Gormley ve Laracy, 2013). DEHB'in merkezinde dikkat, dürtüsellik ve aktivite düzeyindeki sorunlar yer alıyor olsa dahi DEHB, bireylerde diğer birçok motor ve bilişsel yeteneklerde yetersizliğe sebep olmaktadır. Bu yetersizlikler, fiziksel uygunluk, kaba ve ince motor koordinasyonu ve motor sırasının korunması, renk adlandırma hızı, sözlü ve sözlü olmayan işleyen bellek ve zihinsel hesaplama, hikaye hatırlama, planlama ve tahmin, sözel akıcılık ve çatışmacı iletişim, çaba tahsisi, örgütsel stratejiler geliştirmek, uygulamak ve kendini denetlemek, kendine yönelik konuşmanın içselleştirilmesi, kısıtlayıcı talimatlara bağlı kalmak ve duyguların kendini düzenlemesi şeklinde ifade edilebilir. Bu eksikliklere ilaveten, bazı çalışmalarda, DEHB'in olgunlaşmamış veya azalmış ahlaki gelişim ile ilişkili olabileceği belirtilmiştir (Hinshaw, 1994; Scharoun, Bryden, Otipkova, Musalek ve Lejcarova, 2013; Simmel, Brooks, Barth ve Hinshaw, 2001). Yaşanan bu bilişsel zorlukların DEHB'in tanısız özelliklerinden kaynaklandığı ve öğrenme güçlüğü, depresyon, kaygı, karşı gelme davranış bozukluğu gibi yaygın olarak eşlik eden bozuklukların bir fonksiyonu olmadığı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda kanıtlanmıştır (Barkley, 2006; Barkley, Edwards, Lanieri ve Metevia, 2001; Murphy, 2001; Nigg, Blaskey, Huang-Pollock ve Rappley, 2002). Birbirinden farklı görünen bu yetersizliklerin ortak noktası nöropsikoloji alanındaki yürütücü işlevler ve gelişim psikolojisindeki üst biliş alanı kapsamında yer almalarıdır (Barkley, 1997; Flavell, 1979; Tamm, Nakonezny, Hughes, 2014). Araştırmacılar, DEHB'in merkezinde yatan temel sorunun, yürütücü işlevlerde yaşanan bir aksaklık veya daha genel bir ifade ile kendini düzenleme problemlerinden kaynaklandığını düşünmektedir (Barkley ve Benton, 2021; Reid, Harris, Graham ve Rock, 2012).

Öz-düzenleme, kişinin ne düşündüğünü ne hissettiğini ve neye göre hareket ettiğini kontrol etme yeteneğini ifade etmektedir. Çeşitli araştırmalar, güçlü öz-düzenleme yeterliklerine sahip olan kişilerin daha fazla refah, daha iyi sağlık, daha tatmin edici ilişkilere ve daha fazla akademik başarıya sahip olduğunu göstermiştir (Duckworth, Quinn ve Tsukayama, 2012; Moffitt ve ark., 2011; Tangney, Boone ve Baumeister, 2018). DEHB'li bireyler genellikle uygun öz düzen-

leme becerilerini sergilemekte başarısız olurlar. Ayrıca, dikkatsiz, hiperaktif ve dürtüseldirler. DEHB'li çocuklar dikkati sürdürme, çabayı sürdürme, motor aktiviteyi modüle etme ve görevleri organize etme ve bitirme sorunları sergilerler (American Psychiatric Association, 2013). Ek olarak, sıklıkla depresyon, anksiyete ve kompulsif davranışlar gibi birbirine eşlik eden bir dizi davranış sorunu da gösterirler (Whalen ve Henker, 1991). Okullarda öğretmenler DEHB'li çocukları pek dinlemeyen, sınıf arkadaşları tarafından kolayca dikkati dağılan, izinsiz seslenen veya huzursuz olan öğrenciler olarak tanımlamaktadır (DuPaul, 2007). Bu özelliklerinden dolayı, DEHB'li birçok çocuk okul ortamında, disiplin sorunları, başarısızlık, düşük notlar, ödevleri tamamlayamama gibi akademik zorluklarla karşılaşmaktadır (DuPaul ve Stoner, 2003). Çok sayıda çalışmada bu semptomların altında yatan eksiklikler incelenmiş ve DEHB'nin yürütücü işlevler ve motivasyon bozukluklarıyla ilişkili olduğu konusunda geniş bir fikir birliği oluşturulmuştur (DuPaul ve Stoner, 2003; Shiels ve Hawk, 2010). DEHB'li çocuklarda görülen işlev bozukluklarının ve bunların neyi temsil ettiklerinin daha iyi anlaşılabilmesi için bu alanda sıklıkla kullanılan “davranışsal ketleme/engelleme”, “öz kontrol/öz düzenleme/kendini yönetme” ve “yürütücü işlev” terimleri hakkında fikir sahibi olunmalıdır.

Engelleme, Öz Kontrol ve Yürütücü İşlev

Yürütücü işlev, engelleme (ketleme) ve öz kontrol arasındaki ilişki şekil 1'de özetlenmiştir. Şekilde verilen modelde görüldüğü üzere ketleme, yürütücü işlevlerin ortaya çıkması için ortam hazırlamakta ve bu yürütücü işlevlerin varsayımsal gelecekler inşa etmek ve onlara karşı doğrudan davranış oluşturmak için ihtiyaç duyacağı müdahaleye karşı koruma sağlamaktadır. Nispeten farklı olmalarına rağmen, üç engelleyici işlev ve dört yürütücü işlev doğal süreçlerinde etkileşim içindedir ve ortak bir amacı paylaşmaktadır.

KAYNAKÇA

- Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L. ve Copeland, S. R. (2003). *Student-Directed Learning. Teachers' Guides to Inclusive Practices*. Brookes Publishing Co.
- Agran, M., T. Sinclair, S. Alper, M. Cavin, M. Wehmeyer M. ve Hughes C. (2005). Using self-monitoring to increase following direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40, 3-13.
- American Psychiatric A. (2013). *Desk Reference to the Diagnostic Criteria From DSM-5-TM* (p. 443). American Psychiatric Association.
- American Psychological Association. (2001). *Publication manuel of the American Psychological Association* (5th ed.) Washington, DC: Author.
- Bandura, A. (1976). Self-reinforcement: Theoretical and methodological considerations. *Behaviorism*, 4(2), 135-155.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford press.
- Barkley, R. A. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder and self-regulation: Taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (pp. 301-323). The Guilford Press.
- Barkley, R. A. (2006). The relevance of the still lectures to attention-deficit/hyperactivity disorder: a commentary. *Journal of Attention Disorders*, 10(2), 137-140.
- Barkley, R. A. ve Benton, C. M. (2021). *Taking charge of adult ADHD: proven strategies to succeed at work, at home, and in relationships*. Guilford Publications.
- Barkley, R. A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K. ve Metevia, L. (2001). Executive functioning, temporal discounting, and sense of time in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and oppositional defiant disorder (ODD). *Journal of abnormal child psychology*, 29(6), 541-556.
- Biederman, J., Petty, C. R., Dolan, C., Hughes, S., Mick, E., Monuteaux, M. C. ve Faraone, S. V. (2008). The long-term longitudinal course of oppositional defiant disorder and conduct disorder in ADHD boys: findings from a controlled 10-year prospective longitudinal follow-up study. *Psychological medicine*, 38(7), 1027-1036.
- Bodrova, E., Germeroth, C. ve Leong, D. J. (2013). Play and self-regulation: lessons from Vygotsky. *American Journal of play*, 6(1), 111-123.
- Briere, D.E. ve Simonsen B. (2011). Self-Monitoring Interventions for At-Risk Middle School Students: The Importance of Considering Function. *Behavioral Disorders*, 36 (2), 129-140.
- Browder, D. M. ve Shapiro E. S. (1985). Applications of self-management to individuals with severe handicaps: A Review. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10, 200-208.
- Brown, T. E. (2013). *A new understanding of ADHD in children and adults: Executive function impairments*. Routledge.
- Burns, D. J. ve Powers, R. B. (1975). Choice and self-control in children: A test of Rachlin's model. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 5(2), 156-158.
- Carr, S. C. (2002). Self-evaluation: Involving students in their own learning. *Reading & Writing Quarterly*, 18(2), 195-199.
- Carver, C. S. ve Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35.
- Caye, A., Swanson, J. M., Coghill, D. ve Rohde, L. A. (2019). Treatment strategies for ADHD: an evidence-based guide to select optimal treatment. *Molecular psychiatry*, 24(3), 390-408.
- Connor, D. F., Steeber, J. ve McBurnett, K. (2010). A review of attention-deficit/hyperactivity disorder complicated by symptoms of oppositional defiant disorder or conduct disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(5), 427-440.

- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S. ve Grafman, J. (2019). Executive functions. *Handbook of clinical neurology*, 163, 197-219.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. ve Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of educational psychology*, 104(2), 439.
- DuPaul, G. J. (2007). School-based interventions for students with attention deficit hyperactivity disorder: Current status and future directions. *School Psychology Review*, 36(2), 183-194.
- DuPaul, G. J. ve Stoner, G. (2002). Interventions for Attention Problems. In M. R. Shinn, H. M. Walker ve G. Stoner (Eds.), *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches* (pp. 913-938). National Association of School Psychologists.
- DuPaul, G. J. ve Stoner, G. (2003). ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies 2nd ed. New York: Guilford.
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J. ve Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of learning disabilities*, 46(1), 43-51.
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., O'Dell, S. M. ve Varejao, M. (2009). College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of attention disorders*, 13(3), 234-250.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fried, R., Petty, C., Faraone, S. V., Hyder, L. L., Day, H. ve Biederman, J. (2016). Is ADHD a risk factor for high school dropout? A controlled study. *Journal of attention disorders*, 20(5), 383-389.
- Ganz, J. B. (2008). Self-monitoring across ages and ability levels: Teaching students to implement their own positive behavior interventions. *Preventing School Failure*, 53(1), 39-48.
- Gioia, G. A., Isquith, P. K. ve Guy, S. C. (2001). Assessment of executive functions in children with neurological impairment. In R. J. Simeonsson & S. L. Rosenthal (Eds.), *Psychological and developmental assessment: Children with disabilities and chronic conditions* (pp. 317-356). The Guilford Press.
- Goel, V. ve Grafman, J. (1995). Are the frontal lobes implicated in "planning" functions? Interpreting data from the Tower of Hanoi. *Neuropsychologia*, 33(5), 623-642.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional children*, 24(6), 1-16.
- Harris, K. R. ve Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology*, 2(6), 113-135.
- Harris, K. R., Danoff Friedlander, B., Saddler, B., Frizzelle, R. ve Graham, S. (2005). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of academic performance: Effects among students with ADHD in the general education classroom. *The Journal of Special Education*, 39(3), 145-157.
- Harris, K. R., Reid, R. R. ve Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In *Learning about learning disabilities* (pp. 167-195). Academic Press.
- Haytabay-Sosun, T. (2011). Görme Engelli Öğrencilerin okuma etkinliğinde dikkatlerini sürdürme becerileri üzerine kendini izleme tekniğinin etkililiği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Heatheron, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual review of psychology*, 62, 363-390.
- Hinshaw, S. P. (1994). *Attention deficits and hyperactivity in children* (Vol. 29). Sage.
- Jacobson, L. A., Ryan, M., Martin, R. B., Ewen, J., Mostofsky, S. H., Denckla, M. B. ve Mahone, E. M. (2011). Working memory influences processing speed and reading fluency in ADHD. *Child Neuropsychology*, 17(3), 209-224.
- Kern, L., Ringdahl, J. E., Hilt, A. ve Sterling-Turner, H. E. (2001). Linking self-management procedures to functional analysis results. *Behavioral Disorders*, 26(3), 214-226.

- King, J. A., Barkley, R. A. ve Barrett, S. (1998). Attention-deficit hyperactivity disorder and the stress response. *Biological psychiatry*, 44(1), 72-74.
- Lijffijt, M., Kenemans, J. L., Verbaten, M. N. ve van Engeland, H. (2005). A meta-analytic review of stopping performance in attention-deficit/hyperactivity disorder: deficient inhibitory motor control? *Journal of abnormal psychology*, 114(2), 216-222.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J. ve Hutchinson, J.M. (2001). Operant theory and research on self-regulation. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. (pp. 39-65). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Marchetta, N. D., Hurks, P. P., Krabbendam, L. ve Jolles, J. (2008). Interference control, working memory, concept shifting, and verbal fluency in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Neuropsychology*, 22(1), 74.
- Miller, G. A., Galanter, E. ve Pribram, K. H. (1960). Motor skills and habits. In G. A. Miller, E. Galanter ve K. H. Pribram, *Plans and the structure of behavior* (pp. 81-93). Henry Holt and Co.
- Mitchell, J. T., Dennis, M. F., English, J. S., Dennis, P. A., Brightwood, A., Beckham, J. C. ve Kollins, S. H. (2014). Ecological momentary assessment of antecedents and consequences of smoking in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Substance use & misuse*, 49(11), 1446-1456.
- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the national Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Murphy, P. (2001). Cognitive functioning in adults with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Attention Disorders*, 5(4), 203-209.
- Nigg, J. T., Blaskey, L. G., Huang-Pollock, C. L. ve Rappley, M. D. (2002). Neuropsychological executive functions and DSM-IV ADHD subtypes. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(1), 59-66.
- Otero, T. L. ve Haut, J. M. (2016). Differential effects of reinforcement on the self-monitoring of on-task behavior. *School psychology quarterly*, 31(1), 91.
- Parker, D. R. ve Boutelle, K. (2009). Executive function coaching for college students with learning disabilities and ADHD: A new approach for fostering self-determination. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(4), 204-215.
- Pfiffner, L. J. ve Barkley, R. A. (1998). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.), *ADHD in Children and Adults: A Handbook for Diagnosis, Assessment, and Treatment*. New York: Guilford Press.
- Quinn, P. O., Ratey, N. A. ve Maitland, T. L. (2000). *Coaching college students with AD/HD: Issues and answers*. Advantage Books.
- Rafferty, L. A. (2010). Step-by-step: Teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children*, 43(2), 50-58.
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 317-331.
- Reid, R. (1999). Attention deficit hyperactivity disorder: Effective methods for the classroom. *Focus on exceptional children*, 32(4), 1-20.
- Reid, R. R., Harris, K. R., Graham, S. ve Rock, M. (2012). Self-regulation among students with LD and ADHD. *Learning about learning disabilities*, 141-162.
- Reid, R. ve Harris, K. R. (1993). Self-monitoring of attention versus self-monitoring of performance: Effects on attention and academic performance. *Exceptional children*, 60(1), 29-40.
- Reid, R., Trout, A. L. ve Schartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Exceptional Children*, 71(4), 361.
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H. ve Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 397-418.

- Scharoun, S. M., Bryden, P. J., Otipkova, Z., Musalek, M. ve Lejcarova, A. (2013). Motor skills in Czech children with attention-deficit/hyperactivity disorder and their neurotypical counterparts. *Research in developmental disabilities, 34*(11), 4142-4153.
- Scheithauer, M. C. ve Kelley, M. L. (2017). Self-monitoring by college students with ADHD: The impact on academic performance. *Journal of attention disorders, 21*(12), 1030-1039.
- Schunk, D. H. ve Zimmerman, B. J. (2007). Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. *Reading & writing quarterly, 23*(1), 7-25.
- Shapiro, E. S. ve Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. Guilford Press.
- Shapiro, E. S., Durnan, S. L., Post, E. E. ve Levinson, T. S. (2002). Self-monitoring procedures for children and adolescents. *Interventions for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches, 433-454*.
- Sheffield, K. ve Waller, R.J. (2010). A review of single-case studies utilizing self-monitoring interventions to reduce problem classroom behaviors. *Beyond Behavior, 9*(29), 7-13.
- Shiels, K. ve Hawk Jr, L. W. (2010). Self-regulation in ADHD: The role of error processing. *Clinical psychology review, 30*(8), 951-961.
- Simmel, C., Brooks, D., Barth, R. P. ve Hinshaw, S. P. (2001). Externalizing symptomatology among adoptive youth: Prevalence and pre-adoption risk factors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*(1), 57-69.
- Slattery, L., Crosland, K. ve Iovannone, R. (2016). An evaluation of a self-management intervention to increase on-task behavior with individuals diagnosed with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(3), 168-179.
- Sonuga-Barke, E. J. (2002). Psychological heterogeneity in AD/HD—a dual pathway model of behaviour and cognition. *Behavioural brain research, 130*(1-2), 29-36.
- Sun, Z. (2017). The effectiveness of verbal self-instruction program on the symptoms of ADHD: controlled before and after study. *NeuroQuantology, 15*(4), 121-126.
- Swanson, H. L., Hoskyn, M. ve Lee, C. (1999). *Interventions for students with learning disabilities*. New York: Guilford Press.
- Swartz, S. L., Prevatt, F. ve Proctor, B. E. (2005). A coaching intervention for college students with attention deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools, 42*(6), 647-656.
- Tamm, L., Nakonezny, P. A. ve Hughes, C. W. (2014). An open trial of a metacognitive executive function training for young children with ADHD. *Journal of attention disorders, 18*(6), 551-559.
- Tangney, J. P., Boone, A. L. ve Baumeister, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-regulation and self-control* (pp. 173-212). Routledge.
- Unnever, J. D. ve Cornell, D. G. (2003). Bullying, self-control, and ADHD. *Journal of interpersonal violence, 18*(2), 129-147.
- Whalen, C. K. ve Henker, B. (1991). Social impact of stimulant treatment for hyperactive children. *Journal of Learning Disabilities, 24*(4), 231-241.
- Winne, P. H. (2013). Self-regulated learning viewed from models of information processing. *Self-regulated learning and academic achievement, 145-178*.
- Wodka, E. L., Mark Mahone, E., Blankner, J. G., Gidley Larson, J. C., Fotedar, S., Denckla, M. B. ve Mostofsky, S. H. (2007). Evidence that response inhibition is a primary deficit in ADHD. *Journal of clinical and experimental neuropsychology, 29*(4), 345-356.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*, 64– 70.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H. (Eds.). (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.

BÖLÜM 6

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNDA AİLE EĞİTİMİ VE KATILIMI

Doç. Dr. Filiz KARADAĞ

Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

Özet

Aileye özel gereksinimli bir bireyin katılması bazı değişimlerin gerçekleşmesinin yanı sıra aile bireylerinin psikolojik, sosyal ve iş süreçlerinde de bazı düzenlemelerin yapılmasına sebep olmaktadır. Aile bireylerinin aileye yeni katılan üyesinin farklı gelişim özelliklerini fark etmesiyle başlayan ve birçok duygusal tepkinin izlediği bu süreç kabullenememe, inkâr gibi duygularla başlayıp kabullenmeye doğru ilerlemektedir. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) tanısı olan çocukların ailelerinin diğer tüm özel gereksinimli grupların ailelerinde olduğu gibi bazı ihtiyaçları bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar özellikle ailelerin çocuklarının durumunu daha iyi anlayabilmek için bilgi gereksinimlerinin olduğunu ortaya koymaktadır. DEHB tanısı almış çocuğu aileler, tanı özelliği ile ilgili bilgiyi en sık çocuk doktorlarından (%89), kitaplardan (%78), pratisyen hekimlerden (%65) ve okullardan (%61) almaktadırlar.

Bu bölümde ailelerin ihtiyaçları doğrultusunda hangi hizmetlerden faydalanmaları gerektiği ve bu süreçte ailelere verilecek hizmetin niteliği ve ailelere yönelik önerilere yer verilmiştir.

Aile Tanımı ve Aile İşlevleri

Aile, aralarında kan, evlilik ve diğer hukuki yollardan akraba olan ve genellikle aynı hanede yaşayan bireylerin oluşturduğu, bu bireylerin tüm sosyal, psikolojik ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılandığı temel bir toplumsal varlıktır. Aile yapısı, aile içinde tekrarlanan davranışlardan kaynaklanan davranış kalıpları oluşturur. Bu da aile üyelerinin etkileşimini sağlar ve kurallar koyar. Aile sistemi, bireylerin oluşturduğu alt sistemler aracılığıyla işler (Atasoy, 2009). Çocuğun ilk eğitim ortamının ev ortamı olması ile anne babanın çocuğun ilk eğitimcileri olması çocuğun bireysel farklılıklarının ve kişisel özelliklerinin ilk fark edenin ebeveynlerin olması sonucunu doğurmaktadır.

Aile işlevlerini incelediğimizde, ailenin çocuğun hayatında ekonomik, eğitim, prestij ve statü, koruma, boş zaman aktiviteleri gerçekleştirme, karşılıklı sevgi ortamı oluşturma işlevleri olduğunu görmekteyiz (Couchenour ve Chrisman, 2008; Demir, 2021). Bu işlevlere göre; ailenin çocuğu gereksinimlerini karşılama, ihtiyacı olan ürünleri temin etme, doğumdan itibaren eğitim sürecini başlatarak eğitim hayatındaki ihtiyaçlarını karşılama, evde yaşam becerileri öğretme, meslek edinebilmesi için gerekli eğitim durumlarını sağlama, çocuğa toplumdaki yerini ve toplumda kendisine statü kazandıran rolleri ve davranışları öğretme, çocuğun güvenliğini sağlayarak onu tehlikelerden koruma, ev içinde ve dışında çocukla nitelikli vakit geçirme, tüm aile üyeleri arasında oluşan bir sevgi bağı geliştirme rolleri bulunmaktadır (Smith ve ark., 2006). Bu işlevleri optimal düzeyde yerine getiren aileler işlevsel aileler olarak tanımlanmaktadır. Bu doğrultuda işlevsel ailelerin aşağıdaki özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir (Allender ve Spradley, 2005; Lewis ve ark., 1976):

- Aile üyeleri birbirlerini destekleyip cesaretlendirerek birlikte vakit geçirmekten keyif alırlar.
- Aile içindeki bireyler birbirlerinin görüşlerine saygı duyarlar.
- Aile bireyleri arasında açık ve iyi bir iletişim vardır.
- Aile bireyleri arasından paylaşılmış bir sorumluluk bilinci vardır.
- Ebeveynler için evlilik ve ebeveynlik doyum kaynaklarıdır.
- Aile bireyleri kişisel farklılıklara saygı çerçevesinde yakınlık kurarlar.
- Aile bireyleri arasından katı kuralların olmadığı yeni deneyimler ile kendiliğinden oluşan bir etkileşim vardır.
- Otoriter aile yapısından ziyade fikir alışverişinin olduğu bir yapı mevcuttur.
- Aile bireyleri arasında aktif bir etkileşim mevcuttur.
- Aile içi roller etkili bir şekilde yapılanmıştır.
- Ev çevresi ve yaşam tarzı sağlıklıdır.

Aile sisteminde, ailenin her bir üyesi bağımsızdır. Ancak her aile üyesi diğer aile üyeleri ile etkileşim halindedir. Aile sistemi anne-baba ile çocuklar arasında, anne baba arasında, kardeşlerin kendi arasında yaşanan iletişimsel sorunlar, ekonomik güçlükler, bireylerinden birinin hastalığı, kaybı veya çocuklardan birinin özel gereksinimli olması gibi durumlardan etkilenir. Dolayısıyla, aile içi ilişkilerde tanıdık olmayan stres düzeyinin yüksek olduğu süreçler yaşanabilir. Bu durum aile işlevlerini de etkileyeceği için bu süreçte aile içi görev ve ilişkilerin yeniden düzenlenmesi gerekebilir (Walsh ve Mc Goldrick, 2013).

Eşler ve diğer aile üyeleri çocuk sahibi olmak istedikleri süreç içerisinde ve bebekleri dünyaya gelmeden önce bazı beklentiler içine girerek planlar yapar. Ancak dünyaya farklı gereksinimleri olan bir bebek gelmesiyle birlikte genel olarak ebeveynliğe olan bakış açıları değişir (Hewitt-Taylor, 2008). Farklı gelişim gösteren çocukların olduğu aileler ilk zamanlar sorunlara yönelen ve yetersiz şekilde nitelenen aileler olarak belirtilse de bir süre sonra bu ailelerin farklı kazanımlara sahip olduğu bakış açısı gelişmiştir. Bazı ailelerin yeni ve stresli olan bu durumla baş etmede zorlanırken bazı ailelerin başa çıkma stratejileri sayesinde stresli durumları yenebildiği ve sağlıklı bir aile yapısına geçebildiği görülmüştür (Patterson, 2002). Ancak aileler bu süreci yaşama konusunda bir takım duygusal tepkiler verir. Bu tepkilerin açıklanmasında alan yazında birden fazla model bulunmaktadır.

Özel Gereksinimli Bireylerin Ailelerinin Yaşadıkları Duygusal Tepkiler

Aileye özel gereksinimli bir bireyin katılması bazı sorunların oluşmasının yanı sıra aile bireylerinin psikolojik, sosyal ve iş süreçlerinde de bazı düzenlemelerin yapılmasına sebep olmaktadır. Aile bireyleri arasında bir görev paylaşımının olmaması, aile bireylerinin bu sürece çok olumsuz bir bakış açısı ile yaklaşması, aile içi iletişimin uygun olmaması, aile bireylerinin beklentilerinin çok yüksek olması vb. durumlar bu sürecin daha zor yönetilmesine sebep olmaktadır. Bu süreç her ailede aynı olmayıp benzer süreçleri izlemektedir (Çamur-Duyan, 2000). Aile bireylerinin aileye yeni katılan üyesinin farklı gelişim özelliklerini fark etmesiyle başlayan ve birçok duygusal tepkinin izlediği bu süreç alan yazında farklı modellerle açıklanmıştır:

Aşama Modeli: Bu model özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadıkları duygusal süreçleri daha çok yas sürecine benzer bir şekilde açıklamaktadır. Modele göre aileler, şok, inkâr-reddetme, suçluluk-öfke-utanç, pazarlık, umutsuzluk-depresyon ve kabul aşamalarından geçerek bu süreci yaşamaktadır (Akkök, 1997). Şok evresi, ailenin çocuğunun özel gereksinimli bir birey olduğunu öğrenmesiyle birlikte çocuğunu dünyaya getirmeden öncesinde yapılan planların ve beklentilerin değişeceği anlamına geldiğinden ailenin böyle bir durum karşısında nasıl davranması gerektiğini bilmemesiyle gelişen bir durumdur.

KAYNAKÇA

- Adalet Bakanlığı. (2009). Birleşmiş Milletler Engelli Haklarına İlişkin Sözleşme. https://inhak.adalet.gov.tr/Resimler/Dokuman/2312020100834bm_48.pdf.
- Ahmed, R., Borst, J. M., Yong, C. W., & Aslani, P. (2014). Do parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) receive adequate information about the disorder and its treatments? A qualitative investigation. *Patient preference and adherence*, 8, 661.
- Akkök, F. (1997). Farklı özelliği olan çocuk anne babalarının yaşadıkları. İçinde A. N. Karancı (Editör). *Farklılıkla yaşamak: Aile ve toplumun farklı gereksinimleri olan bireylerle birlikteliği* (ss.9-23). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aksakal Kuc, H., Girgin, N., & Atasayar, M. (2019). Perception of the Teachers Regarding the Mainstreaming (A Sample Regarding Area Scanning on the City of Sakarya). *Turkish Journal of Applied Social Work*, 1(2), 27-47.
- Allender J. A., Spradley B. W. (2005). Foundations in community health nursing. In Allender J. A., Spradley B. W. (Eds.), *Community health nursing: Promoting and protecting the public's health* (pp. 3-25). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Allred, K. W. (2014). Engaging parents of students with disabilities: Moving beyond the giref model. *Improving Schools*, 18(1), 46-55.
- Allred, K. W. (2015). Engaging parents of students with disabilities: Moving beyond the grief model. *Improving Schools*, 18(1), 46-55.
- Atasoy, S. (2002). *Engelli (Otistik) Kardeşe Sahip Olan Bireylerin Kardeş İlişkilerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bågenholm, A., & Gillberg, C. (1991). Psychosocial effects on siblings of children with autism and mental retardation: A population-based study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 35(4), 291-307.
- Bailey, M. E., Chambers, J. E., & Hahn, G. (1992). Origin of sungrazers-A frequent cometary end-state. *Astronomy and Astrophysics*, 257, 315-322.
- Bor W, Sanders MR, Markie-Dadds C. The effects of the Triple P-Positive Parenting Program on preschool children with co-occurring disruptive behavior and attentional/hyperactive difficulties. *J Abnorm Child Psychol* 2002; 30:571-587.
- Breining, S. N. (2014). The presence of ADHD: Spillovers between siblings. *Economics Letters*, 124(3), 469-473.
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1990). Perceptions of sibling relationships during middle childhood and adolescence. *Child development*, 61(5), 1387-1398.
- Byrne, E. A., Cunningham, C., & Sloper, P. (1988). *Families and their children with Down's syndrome: One feature in common*. Psychology Press.
- Cavkaytar, A. (2019). Toplum ve aile. Özel eğitimde aile eğitimi içinde (5. Baskı, s. 1-17). Vize Akademik.
- Charach A, Dashti B, Carson P, Booker L, Lim CG, Lillie E, et al. Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effectiveness of Treatment in At-Risk Preschoolers; Long-Term Effectiveness in All Ages; and Variability in Prevalence, Diagnosis, and Treatment Agency for Healthcare Research and Quality (US). AHRQ Comparative Effectiveness Reviews 2011 Oct. Report No. 12-EHC003- EF.
- Copley, M. F., & Bodensteiner, J. B. (1987). Chronic sorrow in families of disabled children. *Journal of Child Neurology*, 2(1), 67-70.
- Couchenour, D., & Chrisman, K. (2008). *Families, schools, and communities*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
- Cuskelly, M., & Gunn, P. (1993). Maternal reports of behavior of siblings of children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*.
- Çamur-Duyan, G. (2000). Aile İşlevleri İle Ailenin Sosyal, Demografik ve Ekonomik Nitelikleri ve Yaşam Döngüsü Arasındaki

- İlişkiler. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*
- Çitil, M. (2016). *Engelli çocuğu olan ailelerin toplumsal yapısı ve eğüsel sorunları: Ankara ili örneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Demir, E. (2021). Anne-baba eğitiminin tanımı, önemi, amaçları ve ilkeleri. İçinde H. G. Ögelman (Editör). *Anne Baba Eğitimi*, (ss. 137-164). Ankara: Eğiten Yayınevi
- Dunn, J., & Kendrick, C. (1980). The arrival of a sibling: changes in patterns of interaction between mother and first-born child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21(2), 119-132.
- Erman, Ö. (2001). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda anne baba öğretmen eğitimi: gözden geçirme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(1), 39-47.
- Ertürk, B. (2021). Özel eğitimde aile katılımı ve iş birliği. İçinde A. Doğanay-Bilgi ve Ö. Gürel-Selimoğlu (Editörler), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (ss.299-322). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Eyberg S. M., & Bussing R. (2011). Parent child interaction therapy for preschool children with conduct problems. In RC Murrihy, AD Kidman, TH Ollendick (Eds.), *A Clinician's Handbook for the Assessment and Treatment of Conduct Problems in Youth*, (ss. 139-162) New York: Springer Press.
- Feldman, M. A. (1994). Parenting education for parents with intellectual disabilities: A review of outcome studies. *Research in developmental disabilities*, 15(4), 299-332.
- Girli, A. (2022). Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin özellikleri ve gereksinimleri. İçinde V. Yıldız-Demirtaş ve F. Karadağ (Editörler), *Özel gereksinimli bireylerde aile eğitimi ve katılımı* (ss. 31-82). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Hewitt-Taylor, J. (2012). Planning the transition of children with complex needs from hospital to home. *Nursing Children and Young People (through 2013)*, 24(10), 28.
- Hidalgo-López, C., Gómez-Álzate, A. M., García-Valencia, J., & Palacio-Ortiz, J. D. (2019). Risk of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and other psychiatric disorders in siblings of ADHD probands. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 48(1), 44-49.
- Hidalgo-López, C., Gómez-Álzate, A. M., García-Valencia, J., & Palacio-Ortiz, J. D. (2019). Risk of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and other psychiatric disorders in siblings of ADHD probands. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 48(1), 44-49.
- İçöz, A., & Baran, G. (2001). Zihinsel engelli bir çocuğa sahip aile bireylerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6), 80-90.
- İmren, S. G., Arman, A. R., & Uluşan, S. (2013). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların Ebeveynleri ve Kardeşlerinde Psikopatoloji. *Düşünen Adam: Journal of Psychiatry & Neurological Sciences*, 26(1).
- Karabulut, H. A. (2022). Özel gereksinimli bireylerin ailelerinin özellikleri ve gereksinimleri. İçinde V. Yıldız-Demirtaş ve F. Karadağ (Editörler), *Özel gereksinimli bireylerde aile eğitimi ve katılımı* (ss. 129-150). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Kendler, K. S. (2001). Twin studies of psychiatric illness: an update. *Archives of general psychiatry*, 58(11), 1005-1014.
- Kurtzer-White, E., & Luterman, D. (2003). Families and children with hearing loss: Grief and coping. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 9(4), 232-235.
- Leung C, Sanders MR, Leung S, Mak L, & Lau J. (2003). An outcome evaluation of the implementation of the Triple P Positive Parenting Program in Hong Kong. *Fam Process*, 42, 531-544.
- Lewis, J. M., Beavers, W. R., Gossett, J. T., & Phillips, V. A. (1976). No single thread: *Psychological health in family systems*. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-04049-0>
- Lobato, D. J., & Kao, B. T. (2002). Integrated sibling-parent group intervention to improve sibling knowledge and adjustment to chronic illness and disability. *Journal of pediatric psychology*, 27(8), 711-716.

- Ma, N., Roberts, R., Winefield, H., & Furber, G. (2015). The prevalence of psychopathology in siblings of children with mental health problems: A 20-year systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(1), 130-149.
- Manusov, E. G., Carr, R. J., Rowane, M., Beatty, L. A., & Nadeau, M. T. (1995). Dimensions of happiness: a qualitative study of family practice residents. *The Journal of the American Board of Family Practice*, 8(5), 367-375.
- McHale, S. M., & Gamble, W. C. (1989). Sibling relationships of children with disabled and nondisabled brothers and sisters. *Developmental psychology*, 25(3), 421.
- Menting, A. T., de Castro, B. O., & Matthys, W. (2013). Effectiveness of the Incredible Years parent training to modify disruptive and prosocial child behavior: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 901-913.
- Merikangas KR, He JP, Burstein M, Swanson SA, Avenevoli S, Cui L, Swendsen J (2010) Lifetime prevalence of mental disorders in U.S. adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49:980-989.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). Eğitim Değerlendirme İstek Forumu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/21151730_FORM_HARITASI_21.05.19.pdf.
- Özen, A. (2012). Aile eğitimi. İçinde İ.H. Diken (Editör), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, (ss. 111-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, Y. (2013). *Triple P olumlu anne babalık eğitimi'nin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan 7-12 yaş arası çocuklarda dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu belirtileri üzerine etkilerinin araştırıldığı randomize kontrollü bir çalışma* (Doctoral dissertation, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi).
- Parish, S. L., Rose, R. A., Grinstein-Weiss, M., Richman, E. L., & Andrews, M. E. (2008). Material hardship in US families raising children with disabilities. *Exceptional Children*, 75(1), 71-92.
- Patterson, G. R. (1984). Siblings: Fellow travelers in coercive family processes. İçinde R. J. Blanchard (Editör), *Advances in the study of aggression* (ss. 174 – 214). New York: Academic Press.
- Patterson, J. M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 233-246.
- Peasgood, T., Bhardwaj, A., Biggs, K., Brazier, J. E., Coghill, D., Cooper, C. L., Daley, D., Silva, C.D., Harpin, V., Hodgkins, P., Nadkarni, A., Setyawan, J., & Sonuga-Barke, E. J. (2016). The impact of ADHD on the health and well-being of ADHD children and their siblings. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 25(11), 1217-1231.
- Prata, J., Lawson, W., & Coelho, R. (2018). Parent training for parents of children on the autism spectrum: A review. *Int J Clin Neurosci Ment Health*, 5, 3.
- Purcell, S., & Floyd, F. (1999). *Perceptions of siblings relationships with children who have disabilities and behaviour problems*. İçinde Gatlinburg Conference on Research and Theory in Mental Retardation and Developmental Disabilities, Charleston, SC.
- Quinn, P., & Wigal, S. (2004) Perceptions of girls and ADHD: results from a national survey. *Med Gen Med* 6:2 90.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The triple P-positive parenting program: a comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of consulting and clinical psychology*, 68(4), 624.
- Sciberras, E., Iyer, S., Efron, D., & Green, J. (2010). Information needs of parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Pediatrics*, 49(2), 150-157.
- Seligman, M. (1983). Sources of psychological disturbance among siblings of handicapped children. *The Personnel and Guidance Journal*, 61(9), 529-531.

- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Mudick, N. L., & Hilton, A. (2006). *Families and children with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Pearson
- Stoneman, Z. (2001). Supporting positive sibling relationships during childhood. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 7(2), 134-142.
- Stoneman, Z., & Brody, G. H. (1993). Sibling relations in the family context. In *Research on Siblings of Individuals with Mental Retardation*. Physical Disabilities, and Chronic Illness, H. Brookes Publishing.
- Summers, J. A., Dell'Oliver, C., Turnbull, A. P., Benson, H. A., Santelli, E., Campbell, M., & Siegel-Causey, E. (1990). Examining the individualized family service plan process: What are family and practitioner preferences?. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(1), 78-99.
- Szatmari P, Boyle MH, Offord DR (1993) Familial aggregation of emotional and behavioral problems of childhood in the general population. *Am J Psychiat* 150:1398-1403.
- Şenel, H. G. (1995). Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01).
- Tavil, Y. Z., & Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta-analiz örneği. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı. (2013). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>.
- Varol, N. (2007). *Aile eğitimi(süreçleri-yöntemleri-programlar)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Walsh, F., & McGoldrick, M. (2013). Bereavement: A family life cycle perspective. *Family Science*, 4(1), 20-27.
- Webster-Stratton C, Reid MJ, Hammond M. Treating children with early-onset conduct problems: intervention outcomes for parent, child, and teacher training. *J Clin Child Adolesc Psychol* 2004; 33(1):105-124.
- Yıldız Gündoğdu, Ö., Varol Taş, F., Yıldırım Özyurt, E., Dönder, F., & Çakın Memik, N. (2016). Okul öncesi dönemde DEHB: Psikososyal tedavi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry/Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(2).
- Ziolko, M. E. (1991). Counseling parents of children with disabilities: A review of the literature and implications for practice. *Journal of Rehabilitation*, 57(2), 29.

BÖLÜM 7

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞUNDA İŞBİRLİĞİ VE EKİP ÇALIŞMASI

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CEYLAN

Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Özet

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), yaşantının farklı dönemlerinde farklı değişikliklerle karşımıza çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur. Genellikle diğer yetersizlik türlerine eşlik eden ve sıklığı hızla artış gösteren bir bozukluktur. Özel eğitim yapısı gereği pek çok uzmanın bir arada çalışmasını gerektiren, multidisipliner bir alandır. DEHB açısından bakıldığında da uzmanlar arasındaki iş birliği ve ekip çalışması olmazsa olmazlardandır. Ayrıca ülkemizde yasal olarak da iş birliği ve ekip çalışması yasal bir zorunluktur.

DEHB'li öğrencilerin eğitiminde ekip çalışması ve iş birliğinin etkili bir şekilde yürütülmesi için bazı temel özelliklerin olması gerekmektedir. Bunlar gönüllülük, eşitlik, amaç ve sorumluluktur. Bu alanda çalışanların oluşturabilecekleri 3 farklı ekip modeli bulunmaktadır. Bunların ilki öğrencilere verilen hizmetleri değerlendiren ve uygulanmasını sağlayan, iletişim kurmak için resmi yazışmalara gereksinim duyan farklı alanlarda uzmanlardan oluşan bir ekipten oluşan multidisipliner ekip modelidir. İkincisi, aynı düzeydeki bir grup DEHB'li öğrenci için farklı branşlardaki öğretmenlerin bir araya geldiği bir model olan interdisipliner ekip modelidir. Sonuncu model ise tüm üyelerin sınırlarının ötesine geçerek diğer üyelerin bilgi ve becerilerini edindikleri ve kendi bilgilerini aktardıkları iletişim ve iş birliğinin en üst düzeyde olduğu transdisipliner ekip modelidir.

DEHB’li öğrencilerin eğitim hayatlarında ekip çalışmasının yanı sıra öğretmenler tarafından oluşturulan iş birliğinin de önemi çok büyüktür. İş birliği modellerinde uzmanlar, öğretmenler, öğrenciler ve ebeveynler karar verme süreci başta olmak üzere nitelikli eğitim verebilmek için birbirleriyle iletişim kurarak birlikte çalışırlar. En sık kullanılan iş birliği modeli branş öğretmenlerinin okullarında yer alan gezici olarak görevlendirilen özel eğitim öğretmenlerine danışmalarını içeren danışmanlık modelidir. Bir diğer model, aynı amaç doğrultusunda ilerlemek için bir sınıfı paylaşan öğretmenlerin oluşturduğu birlikte öğretim modelleridir. Sınıf yada branş öğretmenlerinin ana karakteri oluşturduğu özel eğitim uzmanının ise tamamlayıcı rol üstlendiği tamamlayıcı öğretim modeli de sıklıkla kullanılan bir modeldir. Akran koçluğu modelinde bir öğretmenin başka bir öğretmenden edindiği becerileri uygulaması için iki öğretmenin beraber çalışması söz konusudur. Son olarak destekleyici öğrenme etkinlikleri modelinde sınıf ya da branş öğretmeni sınıfa öğretim yaparken özel eğitim öğretmenin gereksinim duyan öğrencilere çeşitli strateji öğretimleri yaparak genellikle küçük grup şeklinde çalışılan konunun zenginleştirilmesini ve pekiştirilmesini sağlamaktadır.

Ayrıca öğretmenler ve ebeveynlerin bir arada çalışması DEHB’li öğrencilerin akademik yaşantıları için son derece önemlidir. Paydaşların iş birliği içerisinde çalışabilmeleri için öncelikle iş birliğine açık olmaları gerekmektedir. Okul ve aile arasındaki iş birliğini artırmak amacıyla veli toplantıları, bireysel görüşmeler, ev ziyaretleri, iletişim defterleri, portfolyo dosyaları, toplantı, seminer ve sosyal ve kültürel etkinliklerin kullanılması tavsiye edilmektedir.

GİRİŞ

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), yaşantının farklı dönemlerinde farklı değişikliklerle karşımıza çıkan nörogelişimsel bir bozukluktur. DEHB' in yaygınlığını dünya çapında inceleyen çalışmalarda 3-5 yaş çocuklarda %10.5, 6-12 yaş öğrencilerde %11.4, 13-18 yaş öğrencilerde %8 ve 19 yaş üzerindeki bireylerde %5 olarak belirtilmiştir (Willcutt, 2012). Ülkemizde Ercan ve arkadaşları (2019) tarafından ilkokula devam eden 5830 öğrenci ile yapılan çalışmada ise yaygınlığın %12.39 olduğu tespit edilmiştir. Son yıllarda hastanelere başvuruların 12 yaş ve üzerinde yoğunlaştığı göz önünde bulundurulduğunda bu oranın artmış olması söz konusudur. Agnew-Blais (2016), yaptığı çalışmada 2232 öğrenciyi 5 yaşından 18 yaşına kadar izlemiştir. Araştırmacı, DEHB'li öğrencilerin %2.5-%10.7'sinin ilk kez 12 yaşından sonra tanılandığını ve çoğunun (%67.5-%90) 12 yaşından önce herhangi bir belirti göstermediğini belirtmiştir.

DEHB genellikle kendisine eşlik eden diğer yetersizlik türleri ile anılmaktadır. Alanyazında bu durumu açıklayan karşıt görüşler yer almaktadır. Bir grup araştırmacı DSM 5'te DEHB, zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, öğrenme güçlüğü ve dil konuşma bozukluklarının nörogelişimsel bozukluklar olarak aynı kategoride yer alan bir yetersizlik olduğunu savunurlarken; bir grup araştırmacı DEHB'in diğer yetersizlik türlerinden dolayı ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Neece ve diğ., 2013). Ancak tüm araştırmacılar DEHB'in özel eğitim gerektiren bir bozukluk olduğu konusunda hem fikirdir. DEHB ülkemizde ilk kez 2000 yılında çıkarılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yetersizlik grubu olarak tanımlanmış ve özel eğitim kapsamına girmiştir.

Özel eğitim yapısı gereği pek çok uzmanın bir arada çalışmasını gerektiren, multidisipliner bir alandır. Gerek yapılan çalışmalarda gerek yasal düzenlemelerde tüm özel gereksinimli bireylerde olduğu gibi DEHB olan öğrencilerin eğitimlerinde iş birliği ve ekip çalışması hem gereklilik hem de zorunluluktur. DEHB'li öğrenciler, evde, okulda, rehabilitasyon merkezlerinde, istihdamda ve destek hizmetlerde pek çok personelin ve aile bireyinin bir arada çalışmaları sonucunda yetersizliklerinden daha az etkilenerek bağımsız yaşama doğru ilerlemektedirler. Ayrıca DEHB'li öğrencilerle çalışan personelin ve ailelerin iş birliği içerisinde çalışması hem kendileri için rahat bir çalışma alanının oluşmasına hem de öğrencinin ihtiyaçlarının karşılanmasının kolaylaşmasına katkı sağlamaktadır. Bu bölümde de tüm bunlar göz önünde bulundurularak DEHB olan bireylerin eğitimlerinde iş birliği ve ekip çalışması konusu üzerinde durulacaktır.

İş Birliği Nedir?

İş birliği kavram olarak, amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2022). Alanyazında iş birliğine ilişkin

KAYNAKÇA

- Agnes-Blais, J.C., Polanczyk, G., Danese, A., Wertz, J., Moffitt, T.E., & Arseneault, L. (2016). Persistence, remission and emergence of ADHD in young adulthood: results from a longitudinal, prospective population-based cohort. *JAMA psychiatry*, 73(3), 713.
- Berger, E.H. (2008). *Parents as partners in education. (Seventh Edition)*. New Jersey: Pearson merill Prentice Hall.
- Bowser, G., RSOI-Douglas, E. S. D., Day, P., Kline, S., County, J., Roberts, D., ... & Linn-Benton-Lincoln, K. S. (September, 2001). Models of Teaming and Service Design In EI/ECSE Programs. Erişim adresi: <https://ectacenter.org/~pdfs/topics/inclusion/modelteaming servicedesign.pdf>
- Diken, İ.H. (2007). Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği. S. Eripek (Eds.). Özel Eğitim. (s.23-40), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dinç, B. (2009). Eğitime ailenin katılımı. E. A. Küçükylmaz, (Eds.). *Okul, aile ve çevre iş birliği içinde (s.55-74)*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Dönmez, B. & Yıldırım, C. M. (2008). Okul-aile işbirliğine ilişkin bir araştırma (İstiklal İlköğretim okulu örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 98-115.
- Ercan, E.S., Polanczyk, G., Akyol Ardıç, U. Vd. (2019). The prevalence of childhood psychopathology in Turkey: a cross-sectionsl multicenter nationwide study (EDICPAT-T). *Nordic journal of psychiatry*, 73(2), 132-140.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Friend, M. (2008). *Co-Teach! A handbook for creating and sustaining effective classroom partnerships in inclusive schools*. Greensboro, NC: Marliyn Friend, Inc.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlian, D., & Shamberger, C. (2010). Co teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational & psychological consultation*, 20(1), 9-27.
- Friend, M.P. (2011). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (3rd ed.). Boston, MA: Pearson.
- Friend, M. (2014). *Co-teaching: Strategies to improve student outcomes*. National Professional ResourcesInc./Dude Publishing.
- Friend, M., & Bursuck, W.D. (2014). *Including students with special needs (7st Edt.)*. New York: Pearson.
- Gürgür, H. (2020). İş birliği süreci. Diken, H.İ. (Ed.). İlköğretimde kaynaştırma içinde (ss. 232-258). Ankara: Pegem Akademi.
- Hanhan, F. S. (2003). Parent-teacher communication who's talking? Olsen, G and Fuller, L. M. (Eds.), *In home-school relations working succesfully with parents and families* (s.111-132), Boston: Pearson education.
- Hedegaard-Soerensen, L., Jensen, C.R., ve Tofteng, D.M.B. (2018). İnterdisciplinary collaboration as a prerequisite for inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 382-395.
- Jacopsen, J., Cole, C.A., Daubman, B.R, Banerji, D., Greer, J.A., O'Brien, K., ... & Jackson, V. A. (2017). A novel use of peer coaching to teach primary palliative care skills: Coaching consultation. *Journal of Pain and Symptom Management*, 54(4), 578-582.
- Kalkan, S., & Rakap, S. (2019). Kapsayıcı eğitim ve ekip çalışması/iş birliği. Gürgür, H. ve Rakap, S. (Ed.). *Kapsayıcı Eğitim Özel Eğitimde Bütünleştirme* içinde (ss. 83-118.) Ankara: Pegem Akademi.
- Knackendoffen, E.A. (2007). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, 40(4), 1-21.
- Lim Soo-Yin (2003). Parents Involvement in Education. G. Olsen and M.L. Fuller (Eds.), *Home School Relations*, (s.134-158), Allyn and Bacon, Baston.
- MEB, (2006). Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf> adresinden 20/05/2021 tarihinde alınmıştır.

- MEB, (2014). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 20/05/2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1703.pdf> adresinden 20/05/2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB, (2019). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/25145204_SOSYAL_ETKYNLYKLER_YON.pdf adresinden 20/05/2021 tarihinde alınmıştır.
- Montgomery, M.S. & Akerson, A. (2019). Facilitating Collaboration through a co-teaching field experience. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 21(1), 2.
- Neece, C.L., Baker, B.L., Crnic, K., & Blacher, J. (2013). Examining the validity of ADHD as a diagnosis for adolescents with intellectual disabilities: Clinical presentation. *Journal of abnormal child psychology*, 41(4), 597-612.
- Olivia, D.V. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. *Psicologia USP*, 27(3), 492-502.
- Rakap, S., & Vural-Batık, M. (2015). Koçluk el kitabı. Rakap S. (Proje Yürütücüsü). *Erken öğrenme için gömülü öğretim: okul öncesi öğretmenleri için araçlar erken eğitim programının uyarlanması ve etkinliğinin iki farklı mesleki gelişim modeli kullanılarak incelenmesi* içinde (Proje No: 115K427). TÜBİTAK, Samsun.
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: Developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of education in the 21st Century*, 64, 108-119.
- Willcutt, E.G. (2012). The prevalence of DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder: a meta-analytic review. *Neurotherapeutics*, 9(3), 490-499.

BÖLÜM 8

DEHB'Lİ ÖĞRENCİLERİN DİKKAT VE SOSYAL UYUM BECERİLERİNİN ARTIRILMASINDA EĞİTİMCİLERE ÖNERİLER

Dr. Öğrt. Üyesi Hatice GÖKDAĞ

İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Özet

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin büyük çoğunluğu temel olarak normal okullara devam etmektedir. Sınıf ortamının gereklerini yerine getiren, kendilerini organize eden ve çatışmaları çözen diğer akranlarını görerek model alma imkanına sahiptirler.

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin bulunduğu sınıfta günlük rutinleri mümkünse her zaman aynı sırayı takip edecek şekilde düzenlemeye özen gösterin. Böylelikle öğrencinin belirlediğiniz yapıya uyum sağlayıp güvenebileceği bir ortam hazırlamış olursunuz. Diğer taraftan sınıf ortamında uygulanan ritüeller sayesinde DEHB'li öğrenciler diğer akranları ile daha fazla etkileşimde bulunma fırsatı elde etmiş olurlar.

DEHB'li öğrenciler dikkatlerini bilinçli olarak yönlendirme ve o anda önemsiz olan işitsel, görsel veya duygusal uyaranları görmezden gelmede zorlanırlar. Bu nedenle “bir şey olup bittiği” her yerde gözleri ve kulakları vardır: Penceleden dışarı bakarlar, hayal kurarlar, sıra arkadaşları ile sohbet ederler veya gözleri musluğa takıldığı için dersin ortasında kalkarlar ve içinde oldukları o an aslında susadıkları akıllarına gelir. Bu öğrenciler ön sıralarda, öğretmen masasının yakınında oturtularak dikkatlerini öğretmene ve derse yöneltmeleri kolay-

laştırılabilir. Çünkü biz insanlar genetik olarak yakın yüzlere otomatik olarak daha fazla dikkat etmeye “programlandık”. DEHB’li olan öğrenciler genellikle işitsel algıda zayıflık gösterirler. Sınıfın çok gerisinde oturduklarında öğretmenin açıklamalarını duyma ve işlemede zorluk yaşarlar.

Küçük şeyleri görmezden gelirken, olumlu davranışları daima övmeye devam edin. Böylece öğrenciye doğru yolda olduğunu göstermiş olursunuz. Tutarlı olun ama aynı zamanda sevgi dolu ve nazik davranmaya özen gösterin.

DEHB’li öğrenciye sınıf ortamında aynı anda birden fazla problem davranış üzerinde çalışmak yerine her seferinde yalnızca bir davranışa odaklanılmalı (örneğin; yerinde kalmak, parmak kaldırmak, teneffüste sakince oynamak vb.) ve tam olarak ne beklediği açıkça belirtilmelidir. DEHB’li öğrencilerin problem davranışları çoğu zaman öğretmenleri çileden çıkarır. Bu yüzden öğretmenler genellikle birkaç problemi aynı anda halletmeye çalışırlar. Ancak bu yöntemle istenen başarı sağlanamaz. Olumlu sonuç elde edebilmek için net bir kural uygulanmalı, tutarlı ve net talimatlar verilmeli ve süreç dikkatli bir şekilde takip edilmelidir. Öncelikli olarak en fazla rahatsızlık veren davranış ile başlanmalıdır.

Bir davranışı güçlü ve hızlı bir şekilde değiştirmek için pekiştirme tarifesi kullanın. Ancak pekiştirme planına son verildiğinde, davranışın yeniden ortaya çıkacağı, ancak önemli ölçüde daha az sıklıkta ortaya çıkacağı unutulmamalıdır. Pekiştirme planlarıyla ilgili temel pedagojik kaygıları bir süre askıya almakta fayda var! Çünkü sürekli şikayet etmek, yakınmak ve uyarmak pekiştirmeye alternatif olarak yüksek bir pedagojik standardı temsil etmemektedir.

Öğrencilerin görüşlerini de dikkate alın. Sınıfta ve sizinle yapılan çalışmalarda yolunda gitmeyen şeyler hakkında kendi fikirleri olabilir ve kendi önerileriyle gelişime katkı sağlayabilir.

Olumlu davranışlar oyun yoluyla öğrenilebilir. Uygun egzersizlerin sık sık tekrarlanması yüksek düzeyde motivasyon oluşturur ve tüm çocuklarda daha hızlı davranış değişikliği sağlar.

İstenmeyen davranışların değiştirilmesinde molanın uygulanması etkili bir yoldur. Ancak bunun sadece çok hareketli ve dürtüsel hareket eden öğrenciler için geçerli bir uygulama olduğu unutulmamalıdır. Mola sürecinin ne zaman ve nasıl uygulanacağı önceden ayrıntılı olarak açıklanmalıdır.

Kapsamlı ve kafa karıştırıcı görevler söz konusu olduğunda - örneğin günlük ve haftalık çalışma planında - ek yardım sağlayın ve daha küçük adımlarla yapılandırın.

DEHB’li öğrencilerin beceriksiz ve sakar oldukları düşünüldüğünden genellikle önemli görevler verilmez. Mümkün olduğunca sorumluluk vererek kendilerini önemli hissetmelerini sağlayabilirsiniz. Bu öğrenciler genellikle çok yardım-

sever davranırlar. Bu özelliklerinden yararlanılarak sosyal becerilerinin gelişimi desteklenebilir.

Hiperaktivite/dürtüsellığı olan öğrenciler için sosyal öğrenme önemli ölçüde okulda gerçekleşir. DEHB'li öğrencilerin sosyal olarak öğrenmelerini ve ilgili deneyimler kazanmalarını sağlamak için okul içinde ve dışında gerçekleştirilen etkinliklerden dışlamayın. Yeni durumlarda önceden varsayıldığından daha az sorun yaşarlar ve genellikle iyi anlaşılır.

Her şeyi bir okul yılında başarmak zorunda değilsiniz. Acele etmeyin, ancak tutarlı bir şekilde eğitime devam edin. Öğrenciye yapabileceklerini göstererek cesaretlendirmeye özen gösterin.

Diğer meslektaşlarınızla deneyimlerinizi ve yaklaşımınızı düzenli olarak tartışın. Çoğunlukla olumlu olanı bildirdiğinizden ve neyi iyi yaptığınızı açıkladığınızdan emin olun. Sürekli mızızlanmak, dramatize etmek ve sorunlar hakkında uzun uzun konuşmak yerine olası çözümleri tartışın.

Hangi önlemleri planladığınızı ve uyguladığınızı ebeveynlerle düzenli olarak paylaşın. Nasıl ilerleyeceğinizi açıklayın, yaklaşımınızı tartışmaya açın. Öğrencinin olumsuz davranışları hakkında ebeveynlere sürekli rapor vermekten mümkün olduğunca uzak durun. Ebeveynler nasıl tepki vermeli? Aradan zaman geçtikten sonra yanlış davranış için ebeveynler tarafından verilecek herhangi bir ceza çok da anlamlı olmayacaktır. Sorunların evde çözülebileceğini beklemeyin. Ebeveyn işbirliği genellikle zordur, her zaman mümkün de olmayabilir. Bir öğrencinin okuldaki ve evdeki durumunu farklı algıladığını unutmayın. Kimi zaman kendinizi çaresiz hissedebilirsiniz. Bu durumda ebeveynlere eğitsel ve psikolojik destek almalarını veya diğer profesyonellere danışmalarını tavsiye etmeyi düşünebilirsiniz. Ancak psikiyatrik destek alması için herhangi bir baskı uygulamamalısınız. Bunun yerine yeni bir başlangıç bulmayı deneyebilirsiniz.

KAYNAKÇA

- Barkley, R. A. (2003). Issues in the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder in children. *Brain & Development*, 25 (2), 77-83.
- Born, A. & Dehler, C. (2009). Lernen mit ADS-Kindern: Ein Praxishandbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten. 8. aktualisierte Auflage. Kohlhammer Verlag.
- Born, Armin; Oehler, Claudia (2015). Lernen mit ADS-Kindern. Ein Praxisbuch für Eltern, Lehrer und Therapeuten (10. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bönsch, Manfred (2009). Selbstgesteuertes Lernen. Zu einer aktuellen Entwicklungsaufgabe im Unterricht heute. PÄD Forum, 37./28. (6), 272-274.
- Bönsch, Manfred (2015). Lernen müssen Schülerinnen und Schüler selbst! Zu einer Didaktik eigenverantwortlichen Lernens. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, W.L. (2014). Applied behavior analysis. 2. Edition. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Çakaloğlu, B., Akay, A. P., Günay, T. (2007). Karşı Olma Karşı Gelme Bozukluğunun Eşlik Ettiği ve Etmediği Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Çocukların Davranışsal Sorunlar, Ders Başarısı ve Akran İlişkileri Açısından Değerlendirilmesi. *New/Yeni Symposium Journal*, 45(2), 84-92. url:<http://www.yenisymposium.net/index.htm>.
- Döpfner, Manfred; Frölich, Jan & Lehmkuhl, Gerd (2013). Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Göttingen: Hogrefe.
- Farnkopf, R. (2009). ADS und Schule: Tipps für Unterricht und Hausaufgaben. Beltz.
- Frölich, Jan; Döpfner, Manfred & Banaschewski, Tobias (2014). ADHS in Schule und Unterricht. Pädagogisch-didaktische Ansätze im Rahmen des multimodalen Behandlungskonzepts. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gelb, M. & Völker-Halbrock, D. (2019). ADS-ADHS Ein Ratgeber für Eltern, Pädagogen und Therapeuten. 4. Auflage. Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Guyer, B.P. (2000). ADHD. Achieving Success in School and in Life. Boston: Allyn and Bacon.
- Häcker, H. O. & Stapf, K. H. (2004). Dorsch psychologisches Wörterbuch (14. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Hüther, Gerald (2009). Die Ausbildung von Metakompetenzen und Ich-Funktionen während der Kindheit. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen (2. Aufl.) (99-108). Weinheim, Basel: Beltz.
- Krowatschek, D. (2001). Alles über ADS. Ein Ratgeber für Eltern und Lehrer. Düsseldorf: Walter Verlag.
- Krowatschek, D. (2002). Überaktive Kinder im Unterricht. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Krowatschek, D., Krowatschek, G. & Hengst, U. (2011). Das ADS- Trainingsbuch. Methoden, Strategien und Materialien für den Einsatz in der Schule. 6. Auflage. Buxtehude: AOL-Verlag.
- Lauth, Gerhard W.; Schlotke, Peter F. (2009). Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lührig, Katharina (2013). Hürdenlauf ADHS. Theorie und Praxis in der Schule. Marburg: Tectum.
- Menze, J. (2012). Autismus und die Lernmethode ABA. Angewandte Verhaltensanalyse. Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Neuhaus, C. (2008). Das hyperaktive Kind und seine Probleme. Kreuz Verlag.
- Rafferty, L.A. (2010). Step-by-step teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 43(2), 50-58.
- Rietzler, S. & Grolimund, F. (2016). Erfolgreich Lernen mit ADHS: Der praktische Ratgeber für Eltern. Bern: Hogrefe.
- Schick, Hella (2012). Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulische Praxis. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, A. (2006). ADS in der Schule. Handreichungen für Lehrerinnen und Lehrer. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Sheffield, K., & Waller, R.J. (2010). A review of single-case studies utilizing self-monitoring interventions to reduce problem classroom behaviors. *Beyond Behavior*, 9(29), 7-13.
- Simchen, Helga (2017). ADS. Unkonzentriert, verträumt, zu langsam und viele Fehler im Diktat. Diagnostik, Therapie und Hilfen für das hypoaktive Kind (9. Aufl.). Stuttgart: Kohl- Hammer.
- Wagner, I. (1988). Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern. Esecorn:Klotz.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

BÖLÜM 9

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM UYGULAMALARI

Doç. Dr. Hakkı BAĞCI

Sakarya Üniversitesi Bilgisayar Teknolojisi Bölümü

Bilişim Uzmanı Burak GÖL

Sakarya Üniversitesi Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

Özet

Teknoloji gelişim süreci ile birlikte üretilen her yeni teknoloji değişimi beraberinde getirmektedir (Yeşilorman ve Koç, 2016). Bilgisayarın icat edilmesi, bilgisayar kullanımının yaygınlaşması, internetin icat edilmesi ve internet teknolojilerinin yaygınlaşması da bu büyük değişimin önemli kırılım noktalarıdır.

İnternet ve bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ve kullanımının yaygınlaşmasının etkileri endüstriden eğitime birçok alanda görülmektedir. Eğitimde öğretim ortamlarının, materyal tasarımının bilgisayar teknolojilerinin kullanımı ile geliştirilmesi, öğrenme etkinliklerinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı klasik öğrenme ortamlarının bilgisayar ortamına taşınmasına neden olmuştur.

Bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ile ortaya çıkardığı imkân ve yeniliklerin öğretim süreçlerinde kullanılması bilgisayar destekli öğretim olarak tanımlanmaktadır (Keser, 2017).

Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitim süreçlerinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı öğrencilerin öğrenmelerinin desteklenmesi, kas ve motor becerilerinin geliştirilmesi, dil gelişimi, sınıf katılımını engelleyen durumların çözüm sağlaması ile sınırlılıkların ortadan kaldırılması gibi birçok alana katkı sağlamaktadır. Bilgisayar teknolojilerinin özel eğitim alanında kullanımı gün geçtikçe artmaktadır. Bunun yanı sıra DEHB’li öğrencilerin eğitim süreçlerinde bilgisayar kullanımının olumlu ve olumsuz etkileri bulunmaktadır.

GİRİŞ

Tarih boyunca teknoloji ve insanlık arasında bir etkileşim bulunmaktadır. Bu etkileşim çerçevesinde matbaanın icadı ile birlikte insanların bilgiye erişim imkânları artmıştır. Basılı materyaller ile bilgiye hızlı, kolay erişim sağlanması ve bilginin toplum içerisinde yayılmasında bu icat bir milat olarak değerlendirilmektedir. Teknoloji gelişim sürecinde üretilen her yeni teknoloji, değişimi beraberinde getirmektedir (Yeşilorman ve Koç, 2016). Bilgisayarın icat edilmesi, bilgisayar kullanımının yaygınlaşması, internetin icat edilmesi ve internet teknolojilerinin yaygınlaşması da bu büyük değişimin önemli kırılım noktalarıdır. Gelişmekte olan güncel teknolojiler birçok alanda iş süreçlerinin olduğundan çok daha hızlı bir zaman diliminde yapılabildiğini göstermektedir (Rice ve Rice, 1969).

1990'lı yıllardan günümüze uzanan süreç bilgi ya da bilişim çağı olarak adlandırılmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu değişim ve gelişim süreci bilginin oluşması, iletilmesi, depolanması, paylaşımı aşamalarında meydana gelen değişimi beraberinde getirmiştir. Bu süreç toplum, bilim, eğitim gibi birçok alanda kullanılmakta olan teknolojilerin gelişiminin yanı sıra yeni teknolojilerin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Kurbanoglu ve Akkoyunlu, 2001).

1980'li yıllardan itibaren internet teknolojilerindeki gelişim ve bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasının etkileri endüstriden eğitime birçok alanda görülmektedir. Örneğin endüstri alanında bilgisayar teknolojilerinin kullanılmaya başlanması ile birlikte mühendislik hesaplamaları, ürün tasarımları, üretim istatistikleri vb. bilgisayar ortamlarında gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Çoban, 1997). Bilgisayar teknolojilerindeki gelişmelerin sağlık alanında meydana getirdiği gelişmelere ise görüntüleme tekniklerinde ilerlemeler, cerrahi alanında kullanılan daha küçük aletlerin geliştirilmesi, lazer teknolojisinin kullanımı, hastalıklarda teşhis ve tedavilerin pratikleşmesi vb. birçok örnek verilebilir (Chen ve diğerleri, 2020). Eğitim alanında ise öğretim ortamlarının, materyal tasarımının bilgisayar teknolojilerinin kullanımı ile geliştirilmesine başlanmıştır. Öğrenme etkinliklerinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı klasik öğrenme ortamlarının bilgisayar ortamına taşınmasına neden olmuştur. Bu durum öğrenenlerin birbirleri ve öğrenme materyalleri ile etkileşim ve iletişim yöntemlerini değiştirmiş ve olanakları arttırmıştır (Bozkurt, 2015; Coşkun ve Yılmaz, 2021).

Eğitimde Bilgisayar Teknolojilerinin Kullanımı

1960'lı yılların başlarından günümüze eğitim teknologları, bilgisayar destekli öğretim kapsamında dijital ders materyalleri, ölçme ve değerlendirme materyalleri geliştirmektedir (Kulik ve Kulik, 1991). Bilişim teknolojilerinin gelişmesi ile öğrenme etkinliklerinde teknoloji kullanımı ve geliştirilen öğrenme ortamları yüz yüze eğitimden uzaktan eğitim ortamlarına kadar geniş bir yelpazede kullanılır.

KAYNAKÇA

- Alabdulkareem, E & Jamjooon, M. (2020). Computer-assisted learning for improving ADHD individuals' executive functions through gamified interventions: A review. *Entertainment Computing*, 33, 100341.
- Arı, M. & Bayhan, P. (1999). *Okul Öncesi Dönemde Bilgisayar Destekli Eğitim*. Epsilon Yayınları.
- Becker, H. J. (1986). Instructional Uses of School Computer: Reports from the 1985 National Survey. Issue. 1-3.
- Bozkurt, Ö. A. (2015). Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses - MOOCs) ve Sayısal Bilgi Çağında Yaşamboyu Öğrenme Fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1, 56-81.
- Bozkurt, S. S. (2017). Özel Eğitimde Dijital Destek: Yardımcı Teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Campigotto, R., McEwan, R., & Demmans Epp, C. (2013). Especially social: Exploring the use of an iOS application in special needs classrooms. *Computers and Education*, 60(1), 74-86. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.08.002>.
- Chen, C., Loh, E. W., Kuo, K. N., & Tam, K. W. (2020). The times they are a-Changin'—healthcare 4.0 is coming!. *Journal of medical systems*, 44, 1-4. Doi: <https://doi.org/10.1007/s10916-019-1513-0>
- Cordes, C., & Miller, E. (2000). *Fool's gold: A critical look at computers in childhood*. Maryland, MD: Alliance for Childhood.
- Coşkun, K. C., & Yılmaz., A. (2021). *Uzaktan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Çoban, H. (1997). *Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş*, İnkılap Yayınevi.
- Demirhan, T. (2008). *Bilişim Teknolojilerinin İşitme Engellilerin Eğitimine Etkisinin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü]
- DuPaul, G. J., & Eckert, T. L. (1998). Academic interventions for students with Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 14, 59-82.
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2003). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Edyburn, D. L., Higgins, K., & Boone, R. (2005). Handbook of special education technology research and practice (pp. 61-77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(5), 69-80.
- Ertem, İ. S. (2021). Yeni okuryazarlık ve öğrenci bilgisayar etkileşimi. *International Academic Social Resources Journal*, 6(31), 1837-1844.
- Fan, J., McCandliss, B. D., Fossella, J., Flombaum, J. I., & Posner, M. I. (2005). The activation of attentional networks. *Neuroimage*, 26(2), 471-479.
- Fitzgerald, G. E. (1994). Using the computer with students with emotional and behavioral disorders. *Technology and Disability*, 3, 87-99.
- Ford, M. J., Poe, V., & Cox, J. (1993). Attending behaviors of ADHD children in math and reading using various types of software. *Journal of Computing in Childhood Education*, 4, 183-196.
- Hall, T. E., Hughes, C. A., & Filbert, M. (2000). Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities: A research synthesis. *Education and Treatment of Children*, 23, 173-193.
- Harrell, A. (2010). iHelp for autism. SF Weekly News. <http://www.sfweekly.com/2010-08-11/news/ihelp-for-autism/all/>
- Johnston, L., Beard, L. A., & Carpenter, L. B. (2007). *Assistive technology: Access for all students*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kagohara, D. M., Sigafos, J., Achmadi, D., O'Reilly, M. F., & Lancioni, G. (2012). Teaching children with autism spectrum disorders to check the spelling of words.

- Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 304-310. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.05.012>
- Keser, H. (1988). Bilgisayar Destekli Öğretim İçin Bir Model Önersi. [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Keser, H. (2017). İşitme Engelli Öğrenciler İçin Geliştirilen Bilgisayar Destekli Kelime Öğretim Materyalinin Uygulanmasına İlişkin Bir Durum Çalışması [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]
- Kleiman, G., Humphrey, M., & Lindsay, P.H. (1981). Microcomputers and hyperactive children. *Creative Computing*, 7, 93-94.
- Kulik, C. L. C., & Kulik, J. A. (1991). Effectiveness of computer-based instruction: An updated analysis. *Computers in human behavior*, 7(1-2), 75-94. Doi: [https://doi.org/10.1016/0747-5632\(91\)90030-5](https://doi.org/10.1016/0747-5632(91)90030-5)
- Kurbanoğlu, S., & Akkoyunlu, B. (2001). Öğrencilere Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Kazandırılması Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 81-88.
- Linebarger, D. L., & Piotrowski, J. T. (2009). TV as storyteller: How exposure to television narratives impacts at-risk preschoolers' story knowledge and narrative skills. *British Journal of Developmental Psychology*, 27(1), 47-69.
- Mautone, J. A., DuPaul, G. J., & Jitendra, A. K. (2005). The effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance and classroom behavior of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 9(1), 301-312. <https://doi.org/10.1177/1087054705278832>
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. & Razak Özdiñçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Nathanson, A. I., Sharp, M. L., Aladé, F., Rasmussen, E. E., & Christy, K. (2013). The relation between television exposure and theory of mind among preschoolers. *Journal of Communication*, 63(6), 1088-1108.
- Niedo, J., Lee, Y.-L., Breznitz, Z., & Berninger, V. W. (2014). Computerized Silent Reading Rate and Strategy Instruction for Fourth Graders at Risk in Silent Reading Rate. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 100-110. <https://doi.org/10.1177/0731948713507263>
- Ota, K. R. & DuPaul, G. J. (2002). Task engagement and mathematics performance in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Effects of supplemental computer instruction. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 242-257.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A., & Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 164(5), 425-431.
- Putra, A. S., Warnars, H. L. H. S., Abbas, B. S., Trisetarso, A., Suparta, W. & Kang, C. - H. "Gamification in the e-Learning Process for children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)," 2018 Indonesian Association for Pattern Recognition International Conference (INAPR), Jakarta, Indonesia, 2018, pp. 182-185, doi:10.1109/INAPR.2018.8627047.
- Raggi, V. L. & Choris, A. M. (2006). Interventions to address the academic impairment of children and adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(2), 85-111. DOI: 10.1007/s10567-006-0006-0.
- Rice and Rice. Introduction to Computer Science. Holt, Rinehart, 1969.
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde digital destek: yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60. <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/34117/378439>
- Seferoğlu, S. S. (2006). Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Tasarımı. Pegem Akademi Yayınları.
- Tandoğan, M. (2019). Bilgisayarlar ve Eğitimde Kullanımları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(1), 341-372. Doi: https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000919

- Tüzün, Ü. (2002). Gelişen iletişim araçlarının çocuk ve gençlerin etkileşimi üzerine etkisi. *Düşünen Adam*, 15(1), 46–50.
- Yeşilorman, M. & Koç, F. (2016). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.
- Yıkılmış, A., Kurtoğlu, S., & Toprak, Ö. (2021). Investigation of studies using video technology and computer-assisted applications in teaching students with reading difficulties. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 881-897. <https://doi.org/10.18039/ajesi.748664>

BÖLÜM 10

DİKKAT EKSİKLİĞİ VE HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU YAŞAYAN BİREYLERE BİLİM ÖĞRETİMİ

Dr. Öğretim Üyesi Gamze AKKAYA

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

“Bütün insanlar doğası gereği bilgiyi arzularlar.”

Aristoteles

Özet

Bilgi kavram olarak en genel haliyle insanın akli yoluyla vakıf olabileceği ilke ve gerçeklerin bir bütünü olarak değerlendirilmektedir (TDK, 2023). Bilgi, bilme eylemi için kullanılan bir araç olarak tanımlanmaktadır (Tekeli, 2002). Ayrıca bilgi, bireyin gerçekliğe bilişsel yolla temas ettiği bir durum olarak da açıklanmaktadır (Zagzebski, 2017). Popper’a (1976) göre bilgiyi bir sorun olarak ele aldığı tanımlanmaktadır “Bilgi sorunu, bu dünyayı nasıl keşfedeceğimiz sorunu- dur.” şeklinde ifade etmiştir (aktaran Büyükdüvenci, 1990). Bilim TDK’ya (2023) göre “Evrenin veya olayların bir bölümünü konu olarak seçen, deneye dayanan yöntemler ve gerçeklikten yararlanarak sonuç çıkarmaya çalışan düzenli bilgi, ilim.” olarak tanımlanmaktadır. Chalmers (2013), bilimin gerçeklere dayanması nedeniyle özel olduğunu bunun nedeninin ise gerçeklerin duyuların dikkatli ve önyargısız kullanımıyla doğrudan dünya hakkındaki iddialar olduğu varsayımını ifade etmektedir. Bilime dair başka bir kavram olan bilimin doğası, bilimin yapısında var olan varsayımlar ve değerler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Lederman, 1992) ve bilim tarihi, bilim felsefesi, bilim sosyolojisi ve psikoloji gibi farklı alanların birleşimi ile oluşan bir çalışma alanı olarak değerlendirilmektedir (McComas, 1998). Bilimsel epistemolojik inançlar; bilginin tanımı, içeriği, elde edilme süreci ve öğrenilmesine ilişkin bireysel inançları ifade etmektedir (Deryakulu, 2004). Schommer-Aikins, Duell ve Barker (2002) bilimsel epistemolojik inançları, bireyin bilgi ve bilginin öğrenilmesine ilişkin inançları olarak

belirtmektedir. Tüm bu kavramların yanı sıra MEB bilimsel süreç becerilerine ilişkin “gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilim insanlarının çalışmaları sırasında kullandıkları becerileri kapsamaktadır.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2018).

DEHB’li bireylere yönelik hazırlanacak eğitim öğretim ortamlarının bireysel birtakım düzenlemeler içermesi gerekmektedir. Yapılacak olan bu düzenlemelerde bireylerin bilişsel yapıları ve öğrenme süreçleri ilişkisinin kurulması öğretimin etkililiği açısından önemlidir. Bu durumda bilişsel yapının temel iki unsuru olan “dikkat ve belek” mekanizmalarının işleyişi ve öğretimsel süreçlere etkisi incelenmelidir. Yürütücü işlevler ve öz düzenleme becerisinin öğrenme süreci üzerine etkisi bir anlamda çalışma belleği ve dikkat bileşenlerinin öğrenmeye olan etkisinden kaynaklanmaktadır. Çalışma belleği bir olay ya da durum anında beyinde birden fazla bilgi ve düşünceyi aynı zamanda tutma kabiliyetine sahip geçici bir depodur (İlden, Koçkar, 2019). Çalışma belleği bilgiyi işleme süreci ve öğrenme sürecinin odağında yer almaktadır (Türkoğlu, vd. 2019). Çalışma belleğini etkileyen faktörler arasında yaş, cinsiyet, zekâ, kalıtım, kısa ve uzun süreli bellek ve bir takım günlük yaşam becerileri yer almaktadır (Engel, Santos ve Gathercole, 2008). Genel olarak değerlendirildiğinde DEHB’li bireylerin dikkat ve bellek mekanizmalarında problem yaşadıkları (APA, 2013; Kofler vd., 2010; Rapport vd. 2009) ancak bu problemlerin bir takım eğitim programları ile düzeltilebileceği (Dunning vd., 2013; Holmes vd., 2009; Jaeggi vd., 2008; Klingberg vd., 2005) dahası mevcut problemler düzeltilse bile bu amaç ile uygulanan programların uzun vadede genellenebilirliği hakkında şüphelerin bulunduğu ifade edilmektedir (Melby-Lervåg ve Hulme, 2013).

DEHB’li bireylerin mevcut bilişsel yapıları dikkate alınarak bireysel öğretim süreçlerinin tasarlanması önemlidir. Tasarlanacak olan eğitim ortamları bireyin çok yönlü değerlendirilmesinin sonunda elde edilen veriler doğrultusunda şekillenmelidir. DEHB tanısı almış çocukların zekâ puanları normal olarak belirlense dahi (Wechsler, 1991), bu çocukların akademik performansla ilişkin problemlerle karşı karşıya kalma ihtimalleri yüksektir (Barry vd., 2002; Faraone, 1993). DEHB’li bireylerde problem çözme, karmaşık düşünme, bilgiyi aklında tutabilme ve düzen kurabilme mekanizması olan çalışma belleği (Mukaddes, 2015; Türkoğlu, vd., 2019), odaklanma, önemli olana yoğunlaşma, planlama yapma süreçlerinde etkili olan dikkat mekanizmalarında (Bruning, Schraw ve Norby, 2010/2014; Mukaddes, 2015) sorun yaşanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin akademik ve bilişsel becerilerini destekleyecek bir ortam hazırlanması gerekmektedir. DEHB’li bireyler için hazırlanacak eğitim-öğretim ortamında yapılacak uyarlamalar tanımlı öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı çerçevesinde gerçekleştirilmelidir. Bu uyarlamalar bilim öğretimi sürecinde fiziksel ortam uyarlamaları, materyal uyarlamaları, öğretim yöntem- teknik uyarlamaları ve değerlendirmeye yönelik uyarlamalardır.

KAYNAKÇA

- Abd-El-Khalick, F. and Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22(7), 665-701.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. and Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82(4), 417-436.
- Akdeniz, A. R. (2010). Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı. S. Çepni (Ed.) *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* içinde. (s. 127-153). Pegem Akademi.
- Akgün, A., ve Gülmez, H. (2015). Lise öğrencilerinin epistemolojik inançlarının kimya dersi akademik başarısına etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(54), 68-80.
- Aktay, G. E. (2015). *İlk okuma yazma öğretiminde akran iş birliği* [Yayımlanmış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- APA (2013) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (DSM-5). American Psychiatric Publishing.
- Aşut, N., Özbay, H. E., Akkaya, G. ve Ertekin, P. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine ilişkin başarılarının olası bilimsel epistemolojik yordayıcılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Aydoğdu, B. (2014). Bilimsel süreç becerileri. *Fen bilimleri öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Barry, T. D., Lyman, R. D., and Klinger, L. G. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40(3), 259-283.
- Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulanması (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., and Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim*. (Z. N. Ersözülü ve R. Ülker, Çev.). Nobel (Orijinal eserin basım tarihi 2010, 5. Baskı).
- Büyükdüvenci, S. (1990). Eğitim araştırması ve Popper'ın bilgi kuramı. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 599-613.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1994). *Genel Öğretim Metodları*. Atlas Kitabevi.
- Bybee, R. W. (1997). *Achieving scientific literacy: From purposes to practices*. Heinemann.
- Ceylan, K. E. (2012). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerine dünya ve evren öğrenme alanında bilimsel tartışma (argümantasyon) odaklı yöntem ile öğretimi. [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Chalmers, A. F. (2013). *What is this thing called science?*. Hackett Publishing.
- Çepni, S., Ayvaci, H. Ş. ve Bacanak, A. (2006). *Fen eğitimine yeni bir bakış fen teknoloji toplumu*. Celepler.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikli öğrenme yöntemi üzerine derleme: İşbirlikli öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 59-83.
- Driver, R., Newton, P. and Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *John Wiley & Sons*, 84, 287-312.
- Dunning, D. L., Holmes, J. and Gathercole, S. E. (2013). Does working memory training lead to generalized improvements in children with low working memory? A randomized controlled trial. *Developmental science*, 16(6), 915-925.
- Engel, P. M. J., Santos, F. H. and Gathercole, S. E. (2008). Are working memory measures free of socioeconomic influence? *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51(6), 1580-1587.

- Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Spencer, T., Norman, D., Seidman, L. J., ... and Tsuang, M. T. (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(4), 616.
- Finn, P. (1981). Institutionalizing peer education in the health education classroom. *The Journal of School Health*, 51(2), 91-95.
- Gözüm, A. İ. C. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarında çalışma belleği ve engelleyici kontrol: Dikkatin aracı rolü. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 609-638.
- Güven, Y. ve Aydın, A. (2007). Özel gereksinimli çocuklar için akran öğretimine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1, 7, 415- 432.
- Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hofstein, A. and Lunetta, V.N. (2003). The laboratory in science education: foundations for the twenty-first century. *Science Education*, 88(1), 28-54.
- Holmes, J., Gathercole, S. E. and Dunning, D. L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Developmental Science*, 12(4), 9-15.
- Hunt, D.P. (2003). The concept of knowledge and how to measure it. *Journal of Intellectual Capital*, 4(1), 100-113.
- İlden-Koçkar, A. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda yönetici işlevlerin düzenlenmesi. A. Ş. Soysal-Acar (Ed.). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu / ruh sağlığı çalışanları, alan uzmanları, öğrenciler ve aileler için kuramdan uygulamaya içinde*. (s. 681-688). Nobel Akademik Yayıncılık
- Jaeggi, S. M., Buschkuhl, M., Jonides, J. and Perrig, W. J. (2008). Improving fluid intelligence with training on working memory. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(19), 6829-6833.
- Johnson, P. G. (1962). The goals of science education. *Theory into Practice*, 1(5), 239-244.
- Karamustafaoglu, O. ve Yaman, S. (2006). *Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri 1-2*. Anı Yayıncılık.
- Katlav-Önal, Z. (2008). *Akran öğrenciler desteği ile sunulan sabit bekleme süreli öğretimin genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin çıkarma işlemi kazanmalarındaki etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P. J., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlström, K., ... and Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD-a randomized, controlled trial. *Journal of the American Academy of child & adolescent psychiatry*, 44(2), 177-186.
- Kofler, M. J., Rapport, M. D., Bolden, J., Sarver, D. E. and Raiker, J. S. (2010). ADHD and working memory: The impact of central executive deficits and exceeding storage/rehearsal capacity on observed inattentive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 149-161.
- Koyunoğlu, S., Sonmez, A. O., Çakmakçı, H. A. K. ve Erdogan, A. (2022). Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği-IV alt puanlarının Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu olan çocuk ve ergenler açısından incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 25(1), 41-48.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (9. Baskı). Alkım Yayınları.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Madigan, R. (2017). *Bellek nasıl çalışır: Belleğinizi değerlendirmenin yolları*. (Y. Yemenici & A. Yemenici, Çev.). Nobel Yaşam (Orijinal eserin basım tarihi 2015)
- Mazur, E., (1997). *Peer instruction: a user's manual*. Prentice Hall.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Duncan, R., Bowles, R. P., Acock, A. C., Miao, A. and Pratt, M. E. (2014). Predictors of early growth in academic achievement: The head-toes-knees-shoulders task. *Frontiers in Psychology*, 5, 599.

- McComas, W. F. (1998). The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths. In W. F. McComas (Ed.), *The nature of science in science education, rationales and strategies*, (pp. 53-70), Dordrecht: Kluwer.
- MEB (2006). *Talim ve terbiye kurulu başkanlığı, ilköğretim fen ve teknoloji dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Melby-Lervåg, M. and Hulme, C. (2013). Çalışan bellek eğitimi etkili midir? Bir meta-analitik inceleme. *Gelişim Psikolojisi*, 49 (2), 270-291.
- Moore, A., Lynn, K. and Thomas, A. K. (2016). Engaging students in science through a nature hike: a case of two students with ADHD. *Am. J. Undergrad. Res*, 13, 73-80.
- Mukaddes, N. M. (2015). *Yaşam boyu dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve eşlik eden durumlar*. Nobel Tıp.
- O'Neil, C. and Lambert, A. (1991). *Drama structures a practical handbook for teachers*. Heinemann Educational Books, Inc.
- Önder, A. (1999). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama, kuramsal temellerle uygulama teknikleri ve örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- Önen, A. S. (2011). Öğrencilerin epistemolojik inançları ile ders çalışmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 300-309.
- Pamuk, S. (2014). *Multilevel analysis of students science achievement in relation to constructivist learning environment perceptions, epistemological beliefs, selfregulation and science teachers characteristics* [Published doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Rapport, M. D., Bolden, J., Kofler, M. J., Sarver, D. E., Raiker, J. S. and Alderson, R. M. (2009). Hyperactivity in boys with ADHD: A ubiquitous core symptom or manifestation of working memory deficits? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 521-534.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W. and Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387-409.
- Sanchez, I., Neriz, L. and Ramis, F. (2008). Design and application of learning environments based on integrative problems. *European Journal of Engineering Education*, 33(4), 445-452.
- Schommer-Aikins, M., Duell, K. O. and Barker, S. (2002). Epistemological belief across domains using biglan's classification of academic disciplines. *Research Higher Education*, 44(3), 346-366.
- Settlage, J. and Southerland, S. A. (1998). *Teaching science to every child using culture as a starting point*. National Academies Press.
- Shulman, L. S. and Tamir, P. (1973). Research on teaching in the natural sciences. *Second handbook of research on teaching*, 1098-1148.
- Slavin, R.E. (1996). Research for future: research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21 (4), 43-69.
- Staeck, L. (1995). Perspectives for biological education-challenge for biology instruction at the end of the 20th century. *Hacettepe University Journal of Education*, 11, 29-35.
- Stepien, W. and Gallagher, S. (1993). Problem-based learning: As authentic as it gets. *Educational Leadership*, 50, 25-25.
- Sveiby, K.E. (1997). *The new organizational wealth: managing and measuring knowledge-based assets*. Berret-Koehler.
- Sucuoğlu, B., ve Kargin, T. (2014). İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler. (3. Baskı) Kök Yayıncılık.
- Şahin-Taşkın, Ç. (2012). Epistemolojik inançlar: Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- TDK (2023). Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğü. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 03.02.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Tekeli, İ. (2002). Bilgi toplumuna geçerken farklılaşan bilgiye ilişkin kavram alanı üzerine

- bazı saptamalar. İ. Tekeli, S. Ç. Özoğlu, B. Akşit, G. Irzık, A. İnam (Yay. Haz.). *Bilgi Toplumuna Geçiş: Sorunsallar, Görüşler, Yorumlar, Eleştiriler ve Tartışmalar* içinde (ss. 15-46). Türkiye Bilimler Akademisi.
- Temiz, B. K. (2007). *Fizik öğretiminde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi* [Yayınlanmış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Turgut, H. (2007). Herkes için bilimsel okuryazarlık. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 233-256.
- Türkoğlu, S., Çetin, F. H., Tanır, Y., ve Karatoprak, S. (2019). Çalışma belleği ve nörogerişimsel hastalıklar. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 26(2), 52-62.
- Ünal Çoban, G. (2015). Bilimin doğası, gelişimi ve değişen yüzü. N. Yenice (Ed), *Bilimin doğası gelişimi ve eğitimi* içinde (s. 96-124). Anı yayıncılık.
- Wechsler, D. (1991). *WISC-III: Wechsler intelligence scale for children: Manual*. Psychological Corporation.
- Yıldırım, C. (2014). *Bilim felsefesi*. Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, S. ve İftar, E. T. (2002). Akranların sunduğu sabit bekleme süreli öğretim gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretiminde etkili midir?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 67-84.
- Zagzebski, L. (2017). What is knowledge?. *The Blackwell Guide to Epistemology*, 92-116.

EKRAN OKUYUCU KULLANIMININ AVANTAJLARI VE SINIRLILIKLARI

Dr. Sevgi KIRBOYUN TİPİ

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.

EKRAN OKUYUCU KULLANIMININ AVANTAJLARI VE SINIRLILIKLARI

Yazarlar: Sevgi KIRBOYUN TİPİ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-98842-1-9

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2023

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

EKRAN OKUYUCU KULLANIMININ AVANTAJLARI VE SINIRLILIKLARI

Dr. Sevgi KIRBOYUN TİPİ

Bu eser, yazarın Dr. Sunngye Hong'un danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

ÖNSÖZ

Yardımcı teknolojiler, özel gereksinimli bireylerin eğitim sürecini daha etkili, verimli ve erişilebilir hale getirir. Öğrencilerin özgürce iletişim kurmalarını, ders materyallerine erişmelerini ve öğrenmelerini desteklerken, aynı zamanda bağımsızlık kazanmalarına ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, yardımcı teknolojiler özel eğitim alanında özel gereksinimli bireylerin bilgiye erişimini ve derse katılımını kolaylaştırmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimciler, ekran okuyucular gibi yardımcı teknolojilerden yararlanarak, tüm öğrencilerin tam katılımını destekleyerek başarılı olmalarını sağlayan kapsayıcı öğrenme ortamları yaratabilirler. Görme engelli bireyler için en yaygın kullanılan yardımcı teknolojilerden biri olan ekran okuyucular, görme engellilere eşit erişim sağlamak, bağımsızlığa teşvik etmek ve beceri gelişimlerini desteklemek için gereklidir. Genel anlamda ekran okuyucular, ekrandaki metni sesli konuşma veya digital braille çıktısına dönüştürerek görme engelli bireylerin eğitim materyalleri, web sayfaları ve bilgisayar programları dahil olmak üzere dijital içeriğe erişmesini sağlayan bir yazılımdır. Ekran okuyucular, öğrencilerin okuma deneyimlerini bireysel tercihlere ve ihtiyaçlara göre özelleştirmelerine olanak tanır ve böylece öğrencilerin öğrenme tarzlarına uygun, rahat bir okuma deneyimi bulmalarına yardımcı olarak, okuduklarını anlamalarını en üst düzeye çıkarır. Ayrıca, ekran okuyucular ekranda yazılanları karakter karakter veya kelime kelime yüksek sesle okuyabilir böylece kullanıcıların yazılanları gözden geçirmesini, analiz etmesini ve anlamasını sağlar. Bunun yanında, ekran okuyucular hataları, sözdizimi vurgulamayı ve giritintiyi seslendirerek kod yazma ve hata ayıklama sürecine de yardımcı olabilir. Sonuç olarak, ekran okuyucu kullanımı, sadece görme engelli bireylerin değil diğer özel gereksinimli bireylerin de eğitimi sırasında erişilebilirliklerini sağlamak, bağımsızlıklarını artırmak ve programlama gibi bilgisayar becerilerini geliştirmek için önemli bir rol oynamaktadır. Ekran okucular sağladıkları bu fırsatlar sayesinde, özel gereksinimli bireylere sadece eşit bir eğitim ortamı sunmamakta aynı zamanda iş dünyasında da eşit rekabet edebilmelerine yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmada ekran okuyucuların özellikleri, kullanıldığı alanlar, ekran okuyucuların özel gereksinimli bireylerin öğrenme sürecine etkileri ile ekran okuyucuların kullanımındaki avantajlar ve sınırlılıklarla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Dr. Sevgi KIRBOYUN TİPİ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	vii
GİRİŞ.....	xi

BÖLÜM 1:

Görme Engelli Öğrencilerin Eğitimi	1
Dünya Genelinde Görme Engelliler.....	3
Türkiye’de Görme Engelliler.....	4
Görme Engelliler ve Yardımcı Teknoloji Kullanımı.....	4
Görme Engelli Öğrencilerin Eğitimi	5
Yardımcı Teknolojinin Tanımı	6
Yardımcı Teknoloji Hakkında Yasalar	6
Yardımcı Teknoloji Hakkında Uluslararası Yasalar	7
Yardımcı Teknoloji Hakkında Ulusal Yasalar	8
Görme Engelliler için Yardımcı Teknolojiler	9
Öğrenmede Evrensel Tasarım ve Yardımcı Teknoloji	10
Çoklu Temsil Araçları	11
Çoklu Eylem ve İfade Araçları	11
Çoklu Katılım Araçları	12
Terimlerin Tanımı.....	13
Kaynakça	18

BÖLÜM 2:

Yardımcı Teknolojinin Etkililiği	23
Yardımcı Teknoloji ve Okuma Yazma Becerileri	25
Yardımcı Teknoloji ve Bilgiye Erişim.....	27
Kaynakça	29

BÖLÜM 3:

Ekran Okuyucuların Kullanıldığı Alanlar	31
Ekran Okuyucunun Tanımı ve Çeşitleri	33
Ekran Okuyucuların Önemi	34
İş Ortamlarında Ekran Okuyucu Kullanımı.....	34
Ekran Okuyucular ve Bağımsızlık	36
Sınıf Temelli Eğitim için Ekran Okuyucular	38
Online Eğitim ve Ekran Okuyucular	40
Kaynakça	42

BÖLÜM 4:

Ekran Okuyucular ve Diğer Yetersizlikler.....	45
Ekran Okuyucu Kullanımının Önündeki Engeller.....	48
Sonuç.....	50
Kaynakça.....	52

GİRİŞ

Bu kitapta; (1) görme engelli öğrencilerin eğitimi, (2) yardımcı teknolojinin yetersizlikten etkilenmiş bireyler üzerindeki etkileri, (3) ekran okuyucuların kullanıldığı alanlar ve (4) ekran okuyucular ve diğer yetersizliklere yer verilmiştir. Bölümler, özellikle görme engellilerin eğitimi ve yardımcı teknolojiler hakkındaki mevzuatlar, kullanılan ekran okuyucuların çeşitli uygulamaları ve görme engelli öğrencilerin öğrenme süreci ile ilgili bir tartışma içermektedir. Bölümlerde ayrıca ekran okuyucuların diğer yetersizliklere sahip bireyler tarafından kullanımının yanı sıra ekran okuyucuların kullanımındaki avantajlar ve sınırlılıklar tartışılmıştır.

BÖLÜM 1

Görme Engelli Öğrencilerin Eğitimi

Görme engelli öğrenciler, özellikle de örgün eğitim sınıflarına kayıtlı olan kaynaştırma öğrencileri, basılı bilgiye erişmek için gören okuyuculara kıyasla daha kısıtlayıcı bir ortama sahiptir. Örgün eğitim öğretmenleri braille alfabesini bilmediğinden, örgün eğitim sınıflarına katılan kaynaştırma öğrencilerinin braille alfabesine erişimi ve desteği sınırlıdır. Bu nedenle, görme engelli öğrencilerin yazılı bilgiye erişimi, işitsel çıktılar sunarak alternatif erişim sağlayan ekran okuyucular gibi yardımcı teknolojilerle desteklenmelidir.

Dünya Geneline Görme Engelliler

Günümüzde, dünya genelinde görme engelli öğrencilerin çoğunluğu örgün eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedir (Smith, 2008; U.S. Department of Education, 2006). American Printing House for the Blind (APH) tarafından hazırlanan 2020 Raporu'na göre, Amerika Birleşik Devletleri'nde 56.137 görme engelli öğrenci bulunmaktadır. Bu görme engelli öğrencilerden 4.612'si (%8,2) görme engelliler okuluna devam ederken 47.039'u (%83,8) kaynaştırma öğrencisi olarak örgün eğitim ortamlarında eğitim görmektedir (APH, 2020). Ayrıca, hem görme engelliler okulunda hem de kaynaştırma ortamında eğitim gören görme engelli öğrencilerinin %33'ü basılı materyal okuyucu (optik cihazlarla veya optik cihazlar olmadan basılı veya büyük baskı kullanan gören okuyucular); %10'u işitsel okuyucu (ekran okuyucular veya kayıt cihazları kullananlar) ve sadece %8'i Braille okuyucu olarak belirtilmiştir (APH, 2020).

Görme engellilerin okur yazarlığı önceki yıllarla karşılaştırıldığında, işitsel okuyucuların sayısı braille okuyuculara göre giderek arttığı ön plana çıkmaktadır. Bir önceki APH raporunda (2006) braille okuyucuların sayısı %10, işitsel okuyucuların sayısı ise %6 olarak belirtilmişken son yıllardaki APH raporu (2020) işitsel okuyucuların sayısını yaklaşık %10, braille okuyucuların sayısını ise yaklaşık %8 olduğunu göstermektedir. Bilgiye erişimde işitsel kanalları kullanan görme engelli öğrenci sayısındaki bu istikrarlı artış, gelecekte görme engelli bireylerin digital bilgiye anında erişim sağlayan ekran okuyucuları diğer yardımcı teknoloji cihazlarından daha fazla kullanmayı tercih edebileceğini göstermektedir.

Türkiye’de Görme Engelliler

Türkiye’de görme engelliler genellikle görme engelliler devlet okullarında ve örgün eğitim okullarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmektedir. Devlet okullarının yanısıra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde haftasonları ya da okuldan sonra ihtiyaçları doğrultusunda eğitim alabilmekteler. Ülkemizdeki görme engelli bireylerin sayısı hakkında net bir çalışma bulunmamaktadır (Hebecci, 2017). Ancak, 2019 yılında Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye’deki görme engelli nüfusu 215.076’dır. Türkiye’de bulunan 16 tane görme engelliler okulunda yaklaşık 6000 görme engelli öğrenci yatılı olarak eğitim almaktadır (Hebecci, 2017).

Görme Engelliler ve Yardımcı Teknoloji Kullanımı

Yardımcı teknoloji kullanan görme engelli öğrenci sayısına ilişkin güvenilir güncel istatistikler bulunmamaktadır. Ancak araştırmalar (Kapperman vd., 2002; Kelly & Wolfe, 2012) görme engelli kişilerin teknoloji kullanımının engeli olmayanlara göre çok daha düşük olduğunu göstermektedir. Örneğin, Kapperman ve arkadaşları (2002) 60 kişilik katılımcıyla yaptıkları araştırmada, görme engelli öğrencilerin yalnızca %40’ının yardımcı teknoloji kullandığını belirtmiştir. Görme engelli öğrencilerin yardımcı ya da genel teknoloji araçlarının kullanımı konusunda yeterince eğitilmelerine ihtiyaç vardır (Kirboyun, 2020). Amerika Birleşik Devletleri’nde yürütülen ulusal bir araştırma (Kelly & Wolfe, 2012), tipik gelişim gösteren öğrencilerin %95’inin internet kullanmasına karşın, görme engelli öğrencilerin yalnızca %43’ünün internet kullandığı sonucuna varmıştır. Görme engelli öğrenciler teknolojiyi gören akranları gibi daha yaygın kullanmalıdır. Ekran okuyucular genel teknoloji araçlarına (bilgisayar, telefon ve tablet) entegre edilebilmekte ve görme engelli öğrencilerin çevrimiçi bilgiler ile çeşitli program ve uygulamalara erişmesini sağlamaktadır. Ekran okuyucular, hem akademik hem de günlük yaşamda, hayatın her alanında kullanılabilir bir yardımcı teknoloji aracıdır. Bu nedenle, görme engelli öğrencilere ekran okuyucu kullanımının öğretilmesi bu boşluğu doldurabilir.

Kaynakça

- AEM for Remote Learning*. (2020, May 6). <http://aem.cast.org/>
- Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 Sayılı KHK'dan Günümüze Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme: Neredeyiz, Nereye Gitmeliyiz?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67.
- Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 18-23.
- American Printing House for the Blind. (2020). 2020 Annual Report. Louisville, KY. <https://www.aph.org/annual-reports/>
- Ampratwum, J., Offei, Y. N., & Ntoaduro, A. (2016). Barriers to the Use of Computer Assistive Technology among Students with Visual Impairment in Ghana: The Case of Akropong School for the Blind. *Journal of Education and Practice*, 7(29), 58-61.
- Blackhurst, A.E., & Edyburn, D.L. (2000). A brief history of special education technology. *Special Education Technology Practice*, 2(1), 21-35.
- CAST. (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing. http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines/udlguidelines_graphicorganizer
- CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Corn, A. L., & Erin, J. N. (2010). *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*. New York: AFB Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uaz/detail.action?docID=5481637>
- Çitil, M., & Üçüncü, M. K. (2018). Türkiye'de Engelli Hakları ve Engelliler Hukuku'nun Du. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, (35), 233-278.
- Delisio, L. A., & Bukaty, C. A. (2019). UDL and assistive technology. *What really works with Universal Design for Learning*, 157.
- Education Technology in the Every Student Succeeds Act*. (2017, December 1). <https://www.ctdinstitute.org/library/2016-11-28/education-technology-every-student-succeeds-act>
- Edyburn, D. L. (2004). Rethinking assistive technology. *Special Education Technology Practice*, 5(4), 16-23.
- Federal Laws and Regulations on Assistive Technology*. <https://ectacenter.org/topics/atech/laws.asp>
- Gargiulo, R.M. (2006). Special education in contemporary society: An introduction to exceptionality. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Gerber, E. (2003). The benefits of and barriers to computer use for individuals who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(9), 536-550. <https://doi.org/10.1177/0145482x0309700905>

- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28, 25-32.
- Hebecci, M. T. (2017). Görme Engelli ve az gören bireyler için geliştirilen donanım ve yazılımlar. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 1(2), 51-62.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 45-52.
- Hong, S. (2012). An alternative option to dedicated braille notetakers for people with visual impairments: Universal technology for better access. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 650–655. <https://doi.org/10.1177/0145482x1210601009>
- Huebner, K. M. (2000). Visual impairment. Chapter 2. In Holbrook, M. C., & Koenig, A. J. (Eds.), *Foundations of education second edition volume 1: History and theory of teaching children and youths with visual impairments* (pp. 55-76). New York: AFB Press.
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004b, I A U.S.C. (§ 602 (1) (A)). <http://idea.ed.gov/explore/view/p/%2Croot%2Cstatute%2CI%2CA%2C602%2C1%2C>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004c, I A U.S.C. (§ 602 (2)). <http://idea.ed.gov/explore/view/p/> %2Croot%2Cstatute%2CI%2CA%2C602%2C2%2C
- İşlek, Ö. (2017). The historical development of the ECC and why we need it in Turkish education system. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling* ISSN: 1300-7432, 6(2), 40-57.
- Kapperman, G., Sticken, J., & Heinze, T. (2002). Survey of the use of assistive technology by Illinois students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 106–108. <https://doi.org/10.1177/0145482x0209600205>
- Kelly, S. M., & Wolffe, K. E. (2012). Internet use by transition-aged youths with visual impairments in the United States: Assessing the impact of postsecondary predictors. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 597-608.
- Kirboyun S. (2020). *How Screen Readers Impact the Academic Works of College and Graduate Students with Visual Impairments* [Unpublished manuscript]. Department of Disability and Psychoeducational Studies, University of Arizona.
- Kirboyun, S. (2020, Eylül). *Fusion (Zoom ve JAWS): Amerika'da Fusion Öğrenimi*. 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresi (UOEK2020), Bursa, Turkey.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). ensuring high-quality instruction for students in braille literacy programs. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(11), 677–694. <https://doi.org/10.1177/0145482x0009401102>

- Morin, A. (2020, November 17). *What is Universal Design for Learning (UDL)?* <https://www.understood.org/en/learning-thinking-differences/treatments-approaches/educational-strategies/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>
- National Assistive Technology Research Institute (2006). *Gillette technology center: AAC device categories*. http://natri.uky.edu/assoc_projects/qiat/documents/Aacdevic_.pdf
- Olmstead, J. E. (2005). *Itinerant teaching: Tricks of the trade for teachers of students with visual impairments*. American Foundation for the Blind.
- Pogrud, R. L., Darst, S., & Munro, M. P. (2015). Initial validation study for a scale used to determine service intensity for itinerant teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(6), 433-444.
- Pugh, G. S., & Erin, J. (Eds.). (1999). *Blind and visually impaired students: Educational service guidelines*. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal design for learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Rose, D. H., Hasselbring, T. S., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. *Handbook of special education technology research and practice*, 507-518.
- Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338-348.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2022). Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2019) Engelli İstatistik Bülteni [https://www.tuik.gov.tr/Ankara:Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları](https://www.tuik.gov.tr/Ankara:Engelli%20ve%20Yaşlı%20Hizmetleri%20Genel%20Müdürlüğü%20Yayınları).
- Toelle, N. (2013). Typical Roles and Responsibilities of VI Professionals. <http://www.tsbvi.edu/pds/496-typical-roles-and-responsibilities-of-vi-professionals>
- U.S. Department of Education. (2006). *Twenty-sixth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.
- WebAIM Organization, "WebAIM: Screen Reader User Survey #8 Results." 2019.
- Wendt, O., & Lloyd, L. L. (2011). Definitions, history, and legal aspects of assistive technology. In *Assistive technology: Principles and applications for communication disorders and special education* (pp. 1-22). Boston: Brill.
- What is Assistive Technology?* (2006) NATRI AT Resources: fundamen-

- tals: AT Defined. <http://natri.uky.edu/resources/fundamentals/defined.html>
- What is Digital Text?* (2020). Retrieved March 01, 2021, from <https://maine-aim.org/about-aim/what-are-aim/what-is-digital-text/>
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293–304. doi:10.1177/0145482x0209600502
- Yalçın, G., & Altunay, B. (2019). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat ve Dinleme Becerileri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 298-323.
- Zascavage, V., & Winterman, K. G. (2009). What middle school educators should know about assistive technology and universal design for learning. *Middle School Journal*, 40(4), 46–52. <https://doi.org/10.1080/00940771.2009.11461681>

BÖLÜM 2

Yardımcı Teknolojinin Etkililiği

Görme engelli öğrenciler, onlardan istenilen görevleri tamamlamak ve akranlarıyla aynı işi yapmak için gören akranlarına göre daha fazla desteğe ihtiyaç duyarlar (Beal & Rosenblum, 2018). Yardımcı teknoloji, görme engelli öğrencilerin derse katılmaları ve bilgiye erişmeleri için etkili yollar bulmalarını sağlar. Kelly ve Smith (2011), yardımcı teknolojinin etkililiğini görme engelli öğrencilerin eğitim performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olma derecesi olarak tanımlamıştır. Yardımcı teknolojinin, görme engelli öğrencilerin, eğitimin tüm yönlerine katılma becerilerini geliştirdiği genel olarak kabul edilmektedir (Alves vd., 2009; Beal & Rosenblum, 2018; D'Ándrea, 2012; Cooper & Nichols, 2007; Kapperman vd., 2002).

Yardımcı Teknoloji ve Okuma Yazma Becerileri

Okuryazarlık, yazılı bilgiye erişebilme becerisini içerir (LaRose, 2001a). Bu da görme engelli öğrenciler için okuma yazma becerileri braille alfabetini, basılı metinleri ya da bilgisayarları kullanabilmenin yanı sıra ekran okuyucuları ve kayıtlı materyalleri kullanarak bilgi edinme, saklama ve bilgiye erişme anlamına gelmektedir (LaRose, 2001a). Yardımcı teknoloji olmadan, öncelikle braille okuyucusu olan çocuklar sınırlı okuryazarlık deneyimlerine sahip olurken, gören akranları öğrenme için birçok fırsata sahiptir (Cooper & Nichols, 2007). Basılı bilgilere erişmek için görme engelli çocuklara braille notetakers, Braille displayer ve ekran okuyucular gibi hem braille hem de işitsel erişilebilirlik sağlayan bir dizi yardımcı teknoloji aracının kullanımının öğretilmesi gerekir.

Görme engelli öğrenciler, bu yardımcı teknoloji cihazları aracılığıyla bilgiye erişmek için elektronik metin içeriğine ihtiyaç duyarlar. Erişilebilir elektronik metinler, görme engelli öğrencilere ihtiyaçlarına göre büyük punto, sesli metin ya da braille metin gibi seçeneklere olanak sağlar ve öğrenmelerini destekleyebilir (Bouck & Meyer, 2012). Ulusal Erişilebilir Eğitim Materyalleri Merkezi'ne (the National Center on Accessible Educational Materials) göre dijital metin, okuma engeli olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için bir bilgisayarda veya başka bir cihazda sunulur (Maine Accessible Educational Materials, 2020). Kullanılan teknolojiye ve yazılı-

Kaynakça

- Alves, C. C. de F., Monteiro, G. B. M., Rabello, S., Gasparetto, M. E. R. F., & Carvalho, K. M. de. (2009). Assistive technology applied to education of students with visual impairment. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(2), 148–152. <https://doi.org/10.1590/s1020-49892009000800007>
- Barker, L., Thomas, R., Rubin, G., & Dahlmann-Noor, A. (2015). Optical reading aids for children and young people with low vision. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd010987.pub2>
- Beal, C. R., & Rosenblum, L. P. (2018). Evaluation of the effectiveness of a tablet computer application (App) in helping students with visual impairments solve mathematics problems. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/0145482x1811200102>
- Bouck, E. C., & Meyer, N. K. (2012). eText, Mathematics, and students with visual impairments: What teachers need to know. *Teaching Exceptional Children*, 45(2), 42–49.
- Cooper, H. L., & Nichols, S. K. (2007). Technology and early braille literacy: Using the mountbatten pro brailler in primary-grade classrooms. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(1), 22–31. <https://doi.org/10.1177/0145482x0710100104>
- D’Andrea, F. M. (2012). Preferences and practices among students who read braille and use assistive technology. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 585–596. <https://doi.org/10.1177/0145482x1210601003>
- Farnsworth, C. R., & Luckner, J. L. (2008). The impact of assistive technology on curriculum accommodation for a braille-reading student. *RE:view: Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment*, 39(4), 171–187. <https://doi.org/10.3200/revu.39.4.171-187>
- Kapperman, G., Sticken, J., & Heinze, T. (2002). Survey of the use of assistive technology by Illinois students who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 106–108. <https://doi.org/10.1177/0145482x0209600205>
- LaRose, S. B. (2001a). Teaching reading in braille. *Night-Light*. <http://night-light.org/index/blindness-resources/literacy/teaching-reading/>
- National Assistive Technology Research Institute (2006). *Gillette technology center: AAC device categories*. http://natri.uky.edu/assoc_projects/qiat/documents/Aacdevic_.pdf
- Shinohara, K., & Wobbrock, J. O. (2011). In the shadow of misperception. *Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI’11*. <https://doi.org/10.1145/1978942.1979044>
- Kelly, S. M., & Smith, D. W. (2011). The impact of assistive technology on the educational performance of students with visual impairments: A synthesis of the research. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), 73–83.

- Spooner, S. (2014). “What page, Miss?” Enhancing text accessibility with DAISY (Digital Accessible Information SYstem). *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(3), 201–211. <https://doi.org/10.1177/0145482x1410800304>
- Sullivan, E. J. (1996). What the future holds for braille. *Duxbury Systems, Inc.* <http://www.duxburysystems.com/hksb96.asp>
- What is Digital Text?* (2020). Retrieved March 01, 2021, from <https://maine-aim.org/about-aim/what-are-aim/what-is-digital-text/>

BÖLÜM 3

Ekran Okuyucuların Kullanıldığı Alanlar

Ekran Okuyucunun Tanımı ve Çeşitleri

Ekran okuyucular, görme yetersizliği olan bir kullanıcının bilgisayar ekranındaki metni bir konuşma sentezleyici aracılığıyla okumasını sağlayan yazılım programlarıdır. Ekran okuyucular genellikle gören bireylerin bilgisayar kullanırken kullandığı standart klavye kısayollarıyla kullanılmakta (Burgstahler, 2001; Segers, 2014) ve bilgisayardaki birçok uygulama için konuşma çıktısı sağlamaktadır. Örneğin, görme engelli kullanıcılar, ekran üzerinde imleci yön tuşlarını kullanarak aşağı, yukarı, sağa ve sola taşıyabilmekte, ekrandaki yazıyı kopyalamak için CTRL+C ve yazıyı yapıştırmak için CTRL+V kısa yollarını kullanmaktadırlar. Ayrıca, ekran okuyucular, braille display ile uyumlu çalışması sayesinde braille çıktı da sunmaktadır. Böylece kullanıcılara hem braille hem de işitsel girdi sağlamaktadır. Bu nedenle, görme engelli bireyler bilgisayarlı ekipman kullanırken ve internete erişirken genellikle ekran okuyuculara güvenirliler (Crow, 2008).

Görme engelli bireyler, çalışmaları gereken platformlara göre farklı ekran okuyucuları kullanmayı tercih etmektedir (WebAIM, 2019). Linux, Windows, Mac OS X, iOS ve Android gibi farklı işletim sistemleri için bir dizi yazılım programı mevcuttur. Yaygın olarak kullanılan bazı ekran okuyucular arasında NonVisual Desktop Access (NVDA), Job Access with Speech (JAWS) ve VoiceOver yer almaktadır (Kirboyun 2018; WebAIM, 2019).

WebAim'in (2019) son anketine göre, NVDA bu ekran okuyucular arasında dünya çapında en popüler ekran okuyucudur. NVDA, Microsoft Windows işletim sistemi için 50'den fazla dili destekleyen yerleşik bir konuşma sentezleyicisine sahip açık kaynaklı ve ücretsiz bir ekran okuyucu yazılım programıdır.

JAWS, dünya çapında en yaygın kullanılan ikinci ekran okuyucu yazılım programıdır ve Microsoft Windows işletim sistemi içinde mevcuttur. JAWS ayrıca 50'den fazla dilde konuşan yerleşik konuşma sentezleyicileri içerir.

VoiceOver, Apple (IOS) bilgisayar işletim sisteminde yerleşik olarak bulunan ve 30'dan fazla dilde yerleşik seslere sahip bir ekran

Kaynakça

- Abner, G. H., & Lahm, E. A. (2002). Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: Teachers' readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 98–105. <https://doi.org/10.1177/0145482x0209600204>
- Baker, C. M., Milne, L. R., & Ladner, R. E. (2019). Understanding the impact of tvis on technology use and selection by children with visual impairments. In *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-13). <https://doi.org/10.1145/3290605.3300654>
- Bell, E. C., & Silverman, A. M. (2018). Rehabilitation and employment outcomes for adults who are blind or visually impaired: An updated report. *Journal of Blindness Innovation and Research*, 8(1). <https://doi.org/10.5241/8-148>
- Burgstahler, S. (2001). Working together: Computers and people with sensory impairments. *Seattle, WA: Disabilities, Opportunities, Inter-networking and Technology Project.*
- Corn, A. L., & Wall, R. S. (2002). Access to multimedia presentations for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(4), 197–211. <https://doi.org/10.1177/0145482x0209600402>
- Crow, K. L. (2008). Four types of disabilities: Their impact on online learning. *TechTrends*, 52(1), 51-55.
- Dalmasso, E. A., Bakken, J. P., Estes, T. S., & Wherfel, Q. M. (2023). Using technology to enhance special education: An introduction. In *Using Technology to Enhance Special Education* (pp. 1-14). Emerald Publishing Limited.
- Douglas, G. (2001). ICT, education, and visual impairment. *British Journal of Educational Technology*, 32(3), 353–364. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00204>
- Edwards, B. J., & Lewis, S. (1998). The use of technology in programs for students with visual impairments in Florida. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(5), 302–312. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809200508>
- Fichten, C. S., Asuncion, J. V., Barile, M., Ferraro, V., & Wolforth, J. (2009). Accessibility of e-learning and computer and information technologies for students with visual impairments in postsecondary education. *Journal of visual impairment & blindness*, 103(9), 543-557.
- Gerber, E. (2003). The benefits of and barriers to computer use for individuals who are visually impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(9), 536–550. <https://doi.org/10.1177/0145482x0309700905>
- Gerber, E., & Kirchner, C. (2001). Who's surfing? Internet access and computer use by visually impaired youths and adults. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 95(3), 176–181. <https://doi.org/10.1177/0145482X0109500308>
- Jackson, L. A., Von Eye, A., Biocca, F. A., Barbatsis, G., Zhao, Y., & Fitz-

- gerald, H. E. (2006). Does home internet use influence the academic performance of low-income children?. *Developmental psychology*, 42(3), 429.
- Jones, R. (2004). Teaching Internet skills to pupils with a severe visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 22(3), 84-88. <https://doi.org/10.1177/0264619604050043>
- Judge, S., Puckett, K., & Bell, S. M. (2006). Closing the digital divide: Update from the early childhood longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 52-60. <https://doi.org/10.3200/joer.100.1.52-60>
- Kaye, H. S. (2000). *Computer and Internet use among people with disabilities*. US Department of Education, National Institute on Disability and Rehabilitation Research. Washington, DC.
- Kirboyun, S. (2018, October). Computer Aided System for Users with Visual Impairments. In 2018 IEEE/ACS 15th International Conference on Computer Systems and Applications (AICCSA) (pp. 1-2). IEEE.
- Kirboyun S. (2023). How Screen Readers Impact the Academic Works of College and Graduate Students with Visual Impairments [Unpublished manuscript]. Department of Disability and Psychoeducational Studies, University of Arizona.
- Microsoft Corporation. (2004d, 30 August). *The Wide Range of Abilities and Its Impact on Computer Use*. <https://www.microsoft.com/en-us/download/details.aspx?id=18446>
- Parker, B. (2020). A description of an advanced computer skills training program designed to prepare individuals who are visually impaired for the modern workplace. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(1), 57-62. <https://dx.doi.org/10.1177/0145482x19900716>
- Presley, I., & D'Andrea, F. M. (2009). *Assistive technology for students who are blind or visually impaired: A guide to assessment*. American Foundation for the Blind. New York: AFB Press.
- Rock, P. J. (1988). Independence: What it means to six disabled people living in the community. *Disability, Handicap & Society*, 3(1), 27-35.
- Rosner, Y., & Perlman, A. (2018). The effect of the usage of computer-based assistive devices on the functioning and quality of life of individuals who are blind or have low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(1), 87-99.
- Segers, K. S. (2014). *Assistive technology for students with visual impairments: In-service teacher training and its relationship to student access and usage across academic subject areas* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Shinohara, K., & Wobbrock, J. O. (2011). In the shadow of misperception. *Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems - CHI'11*. <https://doi.org/10.1145/1978942.1979044>
- Stone, B. W., Kay, D., & Reynolds, A. (2019). Teaching visually impaired college students in introductory sta-

- tistics. *Journal of Statistics Education*, 27(3), 225–237. <https://doi.org/10.1080/10691898.2019.1677199>
- Strobel, W., Fossa, J., Arthanat, S., & Brace, J. (2006). Technology for access to text and graphics for people with visual impairments and blindness in vocational settings. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 24(2), 87-95.
- WebAIM Organization, “WebAIM: Screen Reader User Survey #8 Results.” 2019.
- Williams, M. A., Hurst, A., & Kane, S. K. (2013, October). “ Pray before you step out”: describing personal and situational blind navigation behaviors. In *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (pp. 1-8). <https://doi.org/10.1145/2513383.2513449>
- Zhou, L., Ajuwon, P. M., Smith, D. W., Griffin-Shirley, N., Parker, A. T., & Okungu, P. (2012). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments: A national study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(10), 656–665. <https://doi.org/10.1177/0145482x1210601010>

BÖLÜM 4

Ekran Okuyucular ve Diğer Yetersizlikler

Öğrenme materyallerinin temini, özel ihtiyaçları olan bireylerin başarısını etkileyen önemli bir durumdur (Powell vd., 2004). Ekran okuyucuların sınıflarda kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır ve engelli öğrencilerin benzersiz ihtiyaçları için evrensel olarak kullanılan bir destektir. “Engelli bireylerin ekran okuyucu sayesinde yazdıklarını duyabilmeleri, fark edilmeyecek olan dilbilgisi, yazım ve noktalama hatalarını yakalamalarını sağlayabilir” (Raskind & Higgins, 1998, s. 32). Dolayısıyla, ekran okuyucular engelli öğrencilerin okuma hızını ve okuduğunu anlamasını artırabilir, streslerini azaltabilir ve daha uzun okuma süreleri sağlayabilir. Bazı çalışmalar, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin metinden sese (ekran okuyucu) teknolojisini kullandıklarında, okuduğunu anlamada ilerleme gösterdiklerini ortaya koymuştur. Örneğin, Izzo ve arkadaşları (2009), engelli lise öğrencileri (n = 7) için ekran okuyucuların okuduğunu anlama ve akademik başarı üzerindeki etkinliğini incelemiştir. Bulgular, ekran okuyucu kullanmanın öğrencilerin başarı çıktıları ve okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ekran okuyucu kullanan engelli öğrencilerin bilgileri okuyabildiklerini ve düşüncelerini daha net bir şekilde organize edip yazabildiklerini belirtmişlerdir (Izzo vd., 2009). Bu bulgu, engelli öğrencilerin ekran okuyucu kullanımından fayda sağladığını göstermektedir. Ancak, bu öğrencilere sınıfta ekran okuyucu kullanımını öğretmek için uygun talimatları vurgulayan yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bir başka çalışmada Young ve arkadaşları (2018), metinden sese (ekran okuyucu) teknolojisinin 9. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamadaki faydasını araştırmıştır. Tek vaka çalışmasına katılan dört öğrencinin hepsine özgül öğrenme güçlüğü teşhisi konmuştur. Bilgisayar laboratuvarında ekran okuyucu kullanımına ilişkin 48 dakikalık bir eğitim oturumunun ardından öğrencilerden hem ekran okuyucu ile hem de ekran okuyucu olmadan pasajları okumaları istenmiştir. Mevcut çalışma, ekran okuyucuların öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve sesli okuma akıcılığını olumlu yönde etkilediğini kanıtlamıştır. Ancak, ekran okuyucu kullanımına yönelik öğretim yöntemlerinin net bir açıklaması bulunmamaktadır. Ekran okuyucu kullanımının öğretimi, verimliliği açısından değerlendirilmeli

Kaynakça

- Aizpurua, A., Harper, S., & Vigo, M. (2016). Exploring the relationship between web accessibility and user experience. *International Journal of Human-Computer Studies*, 91, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2016.03.008>
- Alanazi, A. S. (2019). *General and Special Education Teachers' Attitudes Toward Using Assistive Technology in Classrooms for Students with Autism Spectrum Disorder in Saudi Arabia* (Doctoral dissertation, Concordia University Chicago).
- Barker, L., Thomas, R., Rubin, G., & Dahlmann-Noor, A. (2015). Optical reading aids for children and young people with low vision. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd010987.pub2>
- Billah, S. M., Ashok, V., Porter, D. E., & Ramakrishnan, I. V. (2017, May). Ubiquitous accessibility for people with visual impairments: Are we there yet? In *Proceedings of the 2017 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 5862–5868). <https://doi.org/10.1145/3025453.3025731>
- Calvo, R., Iglesias, A., & Moreno, L. (2013). Accessibility barriers for users of screen readers in the Moodle learning content management system. *Universal Access in the Information Society*, 13(3), 315–327. <https://doi.org/10.1007/s10209-013-0314-3>
- Izzo, M. V., Yurick, A., & McArrell, B. (2009). Supported eText: Effects of text-to-speech on access and achievement for high school students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 24(3), 9–20. <https://doi.org/10.1177/016264340902400302>
- Lazar, J., Allen, A., Kleinman, J., & Malarkey, C. (2007). What frustrates screen reader users on the web: A study of 100 blind users. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 22(3), 247–269. <https://doi.org/10.1080/10447310709336964>
- Lewis, D. W. (2013). From stacks to the Web: The transformation of academic library collecting.
- Morash, V. S., & Siu, Y.T. (2017). Social predictors of assistive technology proficiency among teachers of students with visual impairments. *ACM Transactions on Accessible Computing*, 9(2), 1–27. <https://doi.org/10.1145/2999569>
- Powell, N., Moore, D., Gray, J., Finlay, J., & Reaney, J. (2004). Dyslexia and learning computer programming. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 3(2), 1–12. <https://doi.org/10.11120/ital.2004.03020005>
- Raskind, M. H., & Higgins, E. L. (1998). Assistive technology for postsecondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 27–40. <https://doi.org/10.1177/002221949803100104>

- Sierkowski, B. (2002, November). Achieving web accessibility. In *Proceedings of the 30th annual ACM SIGUCCS conference on User services* (pp. 288-291). <https://doi.org/10.1145/588646.588725>
- Singleton, K. J., & Neuber, K. S. (2020). Examining how students with visual impairments navigate accessible documents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *114*(5), 393–405. <https://doi.org/10.1177/0145482x20953268a>
- Smith, D. W., Kelley, P., Maushak, N. J., Griffin-Shirley, N., & Lan, W. Y. (2009). Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *103*(8), 457-469.
- Southwell, K. L., & Slater, J. (2012). Accessibility of digital special collections using screen readers. *Library Hi Tech*, *30*(3), 457-471.
- Strobel, W., Fossa, J., Arthanat, S., & Brace, J. (2006). Technology for access to text and graphics for people with visual impairments and blindness in vocational settings. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *24*(2), 87-95.
- Uckun, U., Aydin, A. S., Ashok, V., & Ramakrishnan, I. (2020). Breaking the accessibility barrier in non-visual interaction with PDF forms. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, *4*(EICS), 1–16. <https://doi.org/10.1145/3397868>
- Wong, M. E., & Law, J. S. P. (2016). Practices of Assistive Technology Implementation and Facilitation: Experiences of Teachers of Students with Visual Impairments in Singapore. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *110*(3), 195–200. <https://doi.org/10.1177/0145482x1611000307>
- Yoon, K., Dols, R., Hulscher, L., & Newberry, T. (2016). An exploratory study of library website accessibility for visually impaired users. *Library & Information Science Research*, *38*(3), 250–258. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.08.006>
- Young, M. C., Courtad, C. A., Douglas, K. H., & Chung, Y.C. (2018). The effects of text-to-speech on reading outcomes for secondary students with learning disabilities. *Journal of Special Education Technology*, *34*(2), 80–91. <https://doi.org/10.1177/0162643418786047>

Genel ve Özel Eğitimde

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Araştırma Temelli Uygulamalı Örneklerle

Editörler

Prof. Dr. Hakan SARI

Doç. Dr. Cihad ŐENTÖRK

Yazarlar

Prof. Dr. Hakan SARI

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

Doç. Dr. Cihad ŐENTÖRK

Doç. Dr. Zehra ATBAŞI

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER

Dr. Öğr. Üyesi M. Abdalbaki KARACA

Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KOÇ

Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda SARI YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL

Öğr. Gör. Hasan H. TOPRAK

Arş. Gör. Hatice Begüm UYANIK

Arş. Gör. Burcu YAPAR

Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA

Arş. Gör. Muratcan AKBIYIK

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 ieğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Genel ve Özel Eğitimde

FARKLILAŞTIRILMIŞ ÖĞRETİM

Araştırma Temelli Uygulamalı Örneklerle

Editörler: Hakan SARI - Cihad ŞENTÜRK

Yazarlar: Hakan SARI - Ahmet KURNAZ - Cihad ŞENTÜRK - Zehra ATBAŞI - Abdullah EKER
M. Abdalbaki KARACA - Ahsen Ela KIZILKAYA - Fatih KOÇAK - Hasan KIZILKAYA
Hüseyin KOÇ - Necati ÇOBANOĞLU - Süleyman ARSLANTAŞ - Şeyda SARI YILDIRIM
Tuğba PÜRSÜN - Yasemin ERTUĞRUL - Hasan H. TOPRAK - Hatice Begüm UYANIK
Burcu YAPAR - Muhammet Fatih SERTKAYA - Muratcan AKBIYIK

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Dizgi & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

Kapak Tasarımı: Cihad ŞENTÜRK - Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-99453-9-2

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2023

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

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	Eğitimde Bireysel Farklılıklar Prof. Dr. Hakan SARI - <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0003-4528-8936 Dr. Öğr. Üyesi M. Abdalbaki KARACA - <i>İnönü Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-4192-6307 Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU- <i>İnönü Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-8469-2352
BÖLÜM 2	Farklılaştırılmış Öğretimin Temelleri Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK - <i>Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-1276-8653
BÖLÜM 3	Farklılaştırılmış Öğretim: Tanımlar, Amaçlar, Temel İlkeler Prof. Dr. Hakan SARI - <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0003-4528-8936 Öğr. Gör. Hasan H. TOPRAK - <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-9580-1534
BÖLÜM 4	Öğretimde Farklılaştırma Prof. Dr. Hakan SARI - <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0003-4528-8936 Arş. Gör. Muratcan AKBIYIK - <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-1972-3802 Arş. Gör. Hatice Begüm UYANIK - <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0003-2236-0843 Arş. Gör. Burcu YAPAR - <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-0307-9004
BÖLÜM 5	Bireysel Farklılıklar Temelinde Öğretimin Farklılaştırılması Doç. Dr. Ahmet KURNAZ - <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0003-1134-8689
BÖLÜM 6	Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER - <i>Kilis 7 Aralık Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-6409-7732
BÖLÜM 7	Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ - <i>Necmettin Erbakan Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-4989-2893 Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA - <i>Selçuk Üniversitesi</i> ORCID ID: 0000-0002-0612-2928

BÖLÜM 8	Farklılaştırılmış Öğretim Sınıfları ve Öğrenci Başarısını Artırma Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA - Afyon Kocatepe Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-0048-4282 Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA - Afyon Kocatepe Üniversitesi ORCID ID:0000-0002-2144-3834
BÖLÜM 9	Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Roller ve Sorumlulukları Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL - Giresun Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-6507-9827 Doç. Dr. Zehra ATBAŞI - Necmettin Erbakan Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-2758-1277
BÖLÜM 10	Farklılaştırılmış Öğretimde Okul Yöneticilerinin Roller ve Sorumlulukları Prof. Dr. Hakan SARI - Necmettin Erbakan Üniversitesi ORCID ID: 0000-0003-4528-8936 Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU - İnönü Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-8469-2352 Dr. Öğr. Üyesi M. Abdalbaki KARACA - İnönü Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-4192-6307
BÖLÜM 11	Özel Eğitimde Farklılaştırma: Araştırma Temelli Uygulamalı Örnekler Prof. Dr. Hakan SARI - Necmettin Erbakan Üniversitesi ORCID ID: 0000-0003-4528-8936 Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN - Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-5436-1464
BÖLÜM 12	Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK - Necmettin Erbakan Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-0490-3616
BÖLÜM 13	Özel Eğitimde Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Öğretim Programlarında Farklılaştırma Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KOÇ - Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi ORCID ID: 0000-0002-9244-5730
BÖLÜM 14	Farklılaştırılmış Öğretimle Dil Öğretimi Dr. Öğr. Üyesi Şeyda YILDIRIM - Necmettin Erbakan Üniversitesi ORCID ID: 0000-0001-9290-9809

ÖN SÖZ

İnsanlar her bakımdan birbirlerinden farklılık gösterdikleri gibi öğrenme sürecinde de izledikleri yollar bakımından birbirlerinden farklılık göstermektedir. Her bireyin öğrenme sürecinde izlediği veya tercih ettiği yollar/yöntemler birbirinden farklıdır. Bireylerin nasıl ki parmak izleri birbirinden farklı ise öğrenme stilleri de benzer değildir. Öğrenme, bireye özgü bir durumdur. Bu bakımdan farklı yollarla daha etkili öğrenmeler gerçekleştiren öğrencilere aynı öğretim hizmetini sunmak doğru olmayabilir. Bu kapsamda bireysel farklılıklar doğrultusunda öğretimi farklılaştırmayı amaçlayan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı son yıllarda önem kazanmıştır. Farklılaştırılmış öğretim öğrencilerin ilgileri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme profilleri doğrultusunda öğretimde içeriği, öğrenme-öğretme sürecini, ortamı, ürünü ve değerlendirme sürecini farklılaştırmayı amaçlayan çağdaş bir yaklaşımdır.

Bu kitapta farklılaştırılmış öğretim çeşitli boyutları ile kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Bu kapsamda genel ve özel eğitimde öğretimi farklılaştırma sürecine değinilmiştir. Farklılaştırılmış öğretime yönelik bu kapsamlı eserin ortaya konulmasında ülkemizin farklı üniversitelerinde görev yapan, özel eğitim, öğretimin farklılaştırılması ve farklılaştırılmış öğretim konularında araştırmalar gerçekleştiren birbirinden değerli akademisyenlerimiz görev almışlardır. Kitabın yazım sürecinde yoğun emek ve çaba gösteren birbirinden kıymetli yazarlarımıza teşekkür ederiz.

Bu eserin, farklılaştırılmış öğretim sürecini çeşitli boyutları ile ele alması bakımından alanyazında önemli bir yere sahip olacağına inancımız tamdır. Eser, lisans ve lisansüstü programlarda öğrenim gören öğrencilerle birlikte öğretmenlere, akademisyenlere, eğitim alanında araştırmalar gerçekleştiren araştırmacılara, ailelere, eğitimin tüm paydaşlarına ve eğitim politikası geliştirenlere yol gösterici bir kaynak niteliği taşımaktadır.

Kitabın yazım sürecinde görev alan kıymetli yazarlarımıza, kitabın basımını sağlayarak bu eserin toplumunu her kesimi ile buluşmasına imkân sağlayan Vize Akademik Yayıncılık sahibi, yayın kurulu ve çalışanlarına, bizlerin yetişmesinde emeği olan değerli öğretim elemanlarına, kitabın baskı öncesi son okuma sürecinde görüşleri ile katkı sunan yazarlarımız ile öğretmen ve öğrencilerimize, kendilerine ayırmamız gereken zamandan fedakârlık göstererek bizlere destek olan anne, baba, eş ve çocuklarımıza teşekkür ederiz.

Kitabın, eğitimciler ile eğitime gönül vermiş herkese ışık tutması temennisiyle...

Prof. Dr. Hakan SARI
Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK

2023

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:

Eğitimde Bireysel Farklılıklar.....	1
<i>Prof. Dr. Hakan SARI - Dr. Öğr. Üyesi M. Abdulkaki KARACA</i> <i>Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU</i>	

BÖLÜM 2:

Farklılaştırılmış Öğretimin Temelleri.....	13
<i>Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK</i>	

BÖLÜM 3:

Farklılaştırılmış Öğretim: Tanımlar, Amaçlar, Temel İlkeler.....	31
<i>Prof. Dr. Hakan SARI - Öğr. Gör. Hasan H. TOPRAK</i>	

BÖLÜM 4:

Öğretimde Farklılaştırma.....	49
<i>Prof. Dr. Hakan SARI - Arş. Gör. Muratcan AKBIYIK</i> <i>Arş. Gör. Hatice Begüm UYANIK - Arş. Gör. Burcu YAPAR</i>	

BÖLÜM 5:

Bireysel Farklılıklar Temelinde Öğretimin Farklılaştırılması	75
<i>Doç. Dr. Ahmet KURNAZ</i>	

BÖLÜM 6:

Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri	99
<i>Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER</i>	

BÖLÜM 7:

Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme	129
<i>Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ</i> <i>Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA</i>	

BÖLÜM 8:

Farklılaştırılmış Öğretim Sınıfları ve Öğrenci Başarısını Artırma	171
<i>Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA</i> <i>Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA</i>	

BÖLÜM 9:

Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Roller ve Sorumlulukları193

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL - Doç. Dr. Zehra ATBAŞI

BÖLÜM 10:

Farklılaştırılmış Öğretimde Okul Yöneticilerinin Roller ve Sorumlulukları207

Prof. Dr. Hakan SARI - Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi M. Abdulkaki KARACA

BÖLÜM 11:

Özel Eğitimde Farklılaştırma: Araştırma Temelli Uygulamalı Örnekler225

Prof. Dr. Hakan SARI - Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

BÖLÜM 12:

Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama247

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

BÖLÜM 13:

Özel Eğitimde Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Öğretim Programlarında Farklılaştırma287

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KOÇ

BÖLÜM 14:

Farklılaştırılmış Öğretimle Dil Öğretimi.....307

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda YILDIRIM

Ekler.....323

Yazarlar Hakkında.....357

BÖLÜM 1

Eğitimde Bireysel Farklılıklar

Prof. Dr. Hakan SARI

Dr. Öğr. Üyesi M. Abdalbaki KARACA

Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU

“Öğrenci, anlatılan kavramları içselleştiren ve bu kavramları bireysel olarak ifade edebildir.”

Farabi

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Eğitimde bireysel farklılıkların önemi,
- ⇒ Bireyler arasındaki farklılıkların sebepleri,
- ⇒ Bireysel farklılıkları açıklayan yaklaşımlar ve
- ⇒ Eğitimcilerin bireysel farklılıkları yönetmeleri konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Bireyler farklı fiziksel görüntüleri, yetenekleri ve kültürleri ile birbirlerinden ayrılmaktadır. Bireyi Türk Dil Kurumu, “*Kendine özgü nitelikleri yitirmeden bölünemeyen tek varlık, fert*” olarak tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu, 2022). Oxford Languages ise bireyi, “*insan topluluklarını oluşturan, insanların benzer yanlarını kendinde taşımakla birlikte kendine özgü ayırıcı özellikleri de bulunan tek canlıya verilen ad*” olarak tanımlamaktadır (Oxford Languages, 2022). Her iki tanım da görülen ortak özellik bireyin “*kendine özgü*” olan yanıdır. Birey isim olarak zaten her insanın kendine özgü olmasını, diğer kişilerden farklı olmasını vurgulamaktadır. Bireylerin birbirinden hangi yönlerden farklı olabileceği incelendiğinde fiziksel, psikolojik, kültürel, toplumsal ve bilişsel farklılıkların olduğu görülmektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2020).

Bireylerin farklılıkları incelendiğinde en belirgin olan farklılık türünün fiziksel farklılıklar olduğu görülmektedir. Öyle ki insanların boyları, kiloları, saç ve göz renkleri ve kiloları ilk bakışta göze çarpan farklılıklar olarak görülmektedir. Aynı anne-babanın çocukları, aynı kültürün içinde yetişmiş, aynı gıdalarla beslenmiş ve aynı havayı solumuş olan bireylerde bile fiziksel olarak farklılık ilk bakışta göze çarpmaktadır. İlk bakışta göze çarpan fiziksel özelliklerin farklılığı, bilimsel araştırmalar sonucunda da ortaya çıkmıştır. Bireyin bütün insanlardan ayıran; parmak izi, göz retinasının farklılığı gibi çeşitli farklı fiziksel özellikler bu farklılıklar arasında yer almaktadır. Bireyleri birbirinden kesin olarak ayıran bu fiziksel farklılıklar güvenlik alanında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Akdoğan, 2014; Ardıç, 2014).

Bireylerin fiziksel farklılıklarının yanında başka bir farklılığı da bilişsel açıdan farklılıklarıdır. Biliş; bilgi ve bilme ile yakından ilişkili zihinsel bir işlemin adıdır. Biliş; bireylerin dikkatini, algılama biçimini, öğrendiklerini sakladıkları belleği ve yaşamlarında karşılaştıkları problemleri çözme biçimlerini de içinde bulunduran karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır (Bayhan ve Artan, 2007; Ünveren-Kapanadze, 2019). Her bireyin algılama, dikkat, öğrenme ve öğrendiklerini saklama yetenekleri birbirinden farklılık göstermektedir. Hatta her bireyin aynı bilimsel alan içinde bile farklı konulardaki algılama ve öğrenme hızları farklılık göstermektedir. Öğrencilerin matematiğin her konusunu veya edebiyatın her alanını algılaması, sevmesi ve öğrenmesi birbirlerinden farklılık göstermektedir.

Piaget ve Vygotsky bireylerin bilişsel gelişim ve işleyişleri üzerinde çalışan iki önemli kuramcıdır. Bireylerdeki bilişsel farklılıkların açıklanmasında Vygotsky, Piaget’ten ayrılmaktadır. Vygotsky bireylerdeki bilişsel farklılıkların oluşmasında bireylerin yetiştirilmesinin ve ebeveyn davranışlarının önemli yeri olduğunu belirtmektedir (Daniels, 2001). Piaget bilişsel gelişimi daha çok fizyolojik gelişmelere paralel devam eden bir süreç olarak değerlendirirken, Vygotsky

Kaynakça

- Akdoğan, R. (2014). Bireysel farklılıkların psikolojik temelleri I: Kişilik. A. Ardiç (ed.), *Bireysel farklılıklar* içinde (ss. 39-56). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Ardiç, A. (2014). Bireysel farklılıkların psikolojik temelleri II: Zekâ. A. Ardiç (ed.), *Bireysel farklılıklar* içinde (ss. 57-73). Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Altan, M. Z. (2012). Education, the theory of multiple intelligences and the 10th dimension in the theory of multiple intelligences: moral intelligence. *Firat University Journal of Social Science* 22(1), 137-144.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2003). *The multiple intelligences of reading and writing. Association for Supervision and Curriculum Development Making the words come alive*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bayhan, P., & Artan İ. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bellanca, J. (1997). *Active learning handbook for multiple intelligence classrooms*. USA: IRI/Skylight Training and Publishing.
- Bloom, B. S. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (Çev. D. A. Özçelik). İstanbul: MEB Yayınları.
- Bondie, R., & Zusho, A. (2018). *Differentiated instruction made practical: Engaging the extremes through classroom routines*. New York, NY: Routledge.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Düzgün, M., & Akkoç, O. (2021). Spor ve çoklu zekâ kuramı. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 26(4), 501-518. <https://doi.org/10.53434/gbesbd.973673>
- Edelson, E. (2002). *Gregor Mendel-Genetiğin temelleri* (Çev., F. Baytok). TÜBİTAK Yayınları.
- Ersöz, B. (2014). *Türkiye’de genetik üzerine yapılan çalışmalar (1933-1963) ve genetik biliminin dünyada izlediği seyir içindeki yeri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi* (Yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Hamm, M., & Adams, D. (2013). *Activating assessment for all students: Differentiated instruction and informative methods in math and science*. Rowman & Littlefield.
- Huang Z., Petty J.T., O’Quinn B., Longmire J.L., Brown N.C., Jett J.H., & Keller R.A. (1996). Large DNA fragment sizing by flow cytometry: Application to the characterization of P1 artificial chromosome (PAC) clones. *Nucleic Acids Research*, 24(21), 4202- 4209. <https://doi.org/10.1093/nar/24.21.4202>
- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2020). *Eğitimde bireysel farklılıklar* (5. baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- McBride, B. (2004). Data-driven instructional methods: “One-strategy-fits-all” doesn’t work in real classrooms. *T.H.E Journal*, 31(11), 38-40.
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner’s theory of multiple intelligence. *Rooper Review*, 18(4), 263-270. <https://doi.org/10.1080/02783199609553756>
- Oxford Languages. (2022). *Sözlük*. <https://bit.ly/3Jb0RJg> (Erişim tarihi: 01.08.2022).
- Öz, G.Y., & Altunok, V. (2016). Gen identifikasyonu ve DNA kütüphanelerinin oluşturulması. *Etlik Veteriner Mikrobiyoloji Dergisi*, 27(1), 63-67.
- Öztürk, Ö., & Kalyoncu, N. (2018). İlköğretim altıncı sınıf müzik dersinde kullanılan ‘Tam Öğrenme Modeli’nin öğrencilerin tutum ve başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 1-25.

- Serravallo, J. (2010). *Teaching reading in small groups: Differentiated instruction for building strategic, independent readers*. Heinemann.
- Stronge, J. (2004). *Teacher effectiveness and student achievement: What do good teachers do*. In American Association of School Administrators Annual Conference and Exposition, San Francisco, California.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2004). Research evidence for differentiation. *School Administrator*, 61(7), 30.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Büyük Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 01.08.2022).
- Unveren-Kapanadze, D. (2019). Evaluation of teaching Turkish in the context of Vygotsky's theory of socio-cultural and cognitive development. SDU Faculty of Arts and Sciences, *Journal of Social Sciences*, (47), 181-195. <https://doi.org/10.35237/sufesos-bil.565193>
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. Guilford Press.
- Yüksel, Z., & Çeliköz, N. (2021). İlkokul öğrencilerine yönelik çoklu zekâ ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 154-174.

BÖLÜM 2

Farklılaştırılmış Öğretimin Temelleri

Doç. Dr. Cihad ŞENTÜRK

“İnsanlar arasında bireysel farklılıklar vardır ve bu farklılıklar sadece zekâ ve kavrama yeteneğinden kaynaklanmamaktadır.”

İbn-i Haldûn

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Genel hatlarıyla farklılaştırılmış öğretim,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimin tarihi temelleri,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimin felsefi temelleri,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Geçmiş yüzyıllardan itibaren öğrenme ve öğretimin doğası üzerine düşünceler üretilmiş, etkili öğrenme ve öğretim üzerine çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu konuda ilk çağ filozofları çeşitli fikirler beyan etmişlerdir. 1879'da Wilhelm Wundt tarafından kurulan ilk psikoloji laboratuvarı ile psikoloji felsefenin etkisinden kurtularak pozitif bir bilim dalı hâline gelmiştir. Psikolojinin bir bilim dalı olarak ortaya çıkmasından itibaren öğrenme ve öğretme üzerine bilimsel çalışmalar gerçekleştirilmiş ve bu çalışmalar günümüzde de devam etmektedir. Eğitim Bilimlerinin bilim dalı olarak kurulması ile birlikte öğrenme ve öğretim üzerine çalışmalar bu bilim dalı altında yoğunlaşmıştır. Bu bilim dallarının gerçekleştirdiği ve gerçekleştirmeye devam ettiği araştırmaların temel amacı, en etkili öğrenme ve öğretim sürecini ortaya koymaya çalışmaktır. Böylelikle öğrenme ve öğretimde niteliğin artırılması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda yapılan bilimsel çalışmalar sonrası öğrenme ve öğretime dair birçok kuram, model ve yaklaşım ortaya konulmuştur. Uzun yıllar yapılan çalışmalar sonucu ortaya konulan yaklaşımlardan biri de bu kitabın konusu olan farklılaştırılmış öğretim yaklaşımıdır.

Günümüz sınıfları, geçmişe göre daha geniş ölçüde farklı yeteneklere ve çok farklı geçmiş deneyimlere sahip öğrencilerden oluşmaktadır (Cox, 2008). Bu bakımdan geçmişe göre daha da çeşitlenen bireysel farklılıklar göz ardı edilerek tüm öğrencilere aynı öğrenme yaşantılarının sunulması 21. yüzyıl dünyasında geleceğin bireylerini yetiştirmek için uygun olmayacaktır. Yaşadığımız yüzyılda özellikle sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin bileşik etkisi ile bilgiye dayalı bir değişim ve dönüşüm gerçekleşmektedir (Cascio ve Montealegre, 2016; Reischauer, 2018). Elbette ki dünyada meydana gelen bu değişim ve dönüşüm eğitim sistemlerini de etkilemekte ve öğretme-öğrenme süreçlerine yönelik ortaya konulan yeni bilimsel çalışmalar eğitimde değişim ve dönüşümün doğal sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Miller, Kostogriz ve Gearon, 2009). Yaşanan bu gelişmeler ışığında öğrenme-öğretim sürecinde geleneksel eğitim anlayışlarının sürdürülmeye devam edilmesi bireyleri geleceğe hazırlamaktan öte bu günün şartlarına göre bile yetiştirmekten oldukça uzak kalacaktır. Bu kapsamda 21. yüzyılda eğitim-öğretim süreçlerinde çağdaş yaklaşımları işe koymak oldukça önem arz etmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi de farklılaştırılmış öğretimdir. Bu bölümde farklılaştırılmış öğretim kısaca açıklandıktan sonra farklılaştırılmış öğretimin tarihi, felsefi ve kuramsal temellerine değinilecektir.

Farklılaştırılmış Öğretim

Farklılaştırılmış öğretim bireysel farklılıklardan doğan bir öğretim yaklaşımıdır. Her bireyin nasıl ki parmak izi birbirinden farklı ise ilgileri, yetenekleri, becerileri, hazırbulunuşluk düzeyleri, geçmiş yaşantıları, öğrenme profilleri, öğrenmede tercih ettiği yollar da farklıdır (Tomlinson, 2001a). Bu sebeple farklılaştırılmış

Kaynakça

- Akpınar, B. (2019). Eğitim felsefesi, akımlar, öncüleri ve eğitime ilişkin görüşleri. M. Ergün ve A. Çoban (ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (ss. 115-144). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Baş, G. (2011). Türkiye’de eğitim programlarında yapılandırmacılık: Dün, bugün, yarın. *Eğitim Dergisi*, 32. <https://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-32-ekim-2011/739-turkiye-de-egitim-programlarinda-yapilandirmacilik-dun-bugun-yarin>
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Cascio, W. F., & Montealegre, R. (2016). How technology is changing work and organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 349-375. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062352>
- Champman, C., & King, R. (2014). *Planning and organizing standards-based differentiated instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Champman, C., & King, R. (2009). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cox, S. G. (2008). Differentiated instruction in the elementary classroom. *Essential Readings Condensed for Quick Review*, 73(9), 52-54.
- Dewey, E. (1922). *The Dalton laboratory plan*. New York: E. P. Dutton & Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Simon and Schuster.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme* (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dunn, K., & Dunn, R. (1986). The look of learning styles. *Early Years*, 8, 46-52.
- Elias, J., & Merriam, S. B. (2005). *Philosophical foundations of adult education*. Malabar, FL: Krieger.
- Gardner, H. (1999). *Intelligences reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. (2nd ed.). London: Falmer Press.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: Theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all* (2nd ed.). California, USA: Corwin Press.
- Gundlach M. (2012). *The roots of differentiated instruction in teaching*. <http://www.bright-hubeducation.com/teaching-methods-tips/106939-history-of-differentiated-instruction>
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners* (Updated anniversary edition). Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.
- Hotaman, D. (2019). Eğitim felsefesi ve eğitim akımları. M. Yapıcı (ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (ss. 91-119). Ankara: Eğiten Kitap.
- Jensen, E. (1998). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-335.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experiences as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Little, A. (1995). *Multi-grade teaching: A review of research and practice*. ERIC Document: ED459042.

- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2021). *Millî eğitim istatistikleri* (Örgün eğitim- 2020/21). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- MEB [Milli Eğitim Bakanlığı]. (2015). *Türk eğitim sistemi ve ortaöğretim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Meijer, J. W., Pijl, S. J., & Hegarty, S. (1994). *New perspectives in special education* (A six-country study of integration). London: Routledge.
- Miller, J., Kostogriz, A., & Gearon, M. (Eds.). (2009). *Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Möngü, B. (2020). İlerlemecilik. M. Cihan & Z. Yılmaz (ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (ss. 121-127). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- O'Meara, J. (2010). *Beyond differentiated instruction*. Thousand oaks, CA: Corwin Press.
- Ormrod, J. E. (2019). *Human learning* (8th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Reischauer, G. (2018). Industry 4.0 as policy-driven discourse to institutionalize innovation systems in manufacturing. *Technological Forecasting and Social Change*, 132, 26-33. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.02.012>
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2009). The application of differentiated instruction in post-secondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Sarı, H. (2003). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2017). Özel eğitimde etkili kaynaştırma ve bütünleştirme. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, H., & Şenay-İlik, Ş. (2016). Öğretmenler-uzmanlar-aileler için bireyselleştirilmiş eğitim programı: Geliştirme-uygulama-değerlendirme. Ankara: Eğiten Kitap.
- Saundersová, R. (2014). *Differentiation in primary school ELT*. Unpublished undergraduate education diploma thesis, Masaryk University, Faculty of Education, Brno.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi* (16. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şentürk, C. (2009). Eğitimde yeniden yapılanma ve yapılandırmacılık. *Eğitışim Dergisi*, 23. <https://www.egitism.gen.tr/egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik/>
- Şentürk, C., & Zeybek, G. (2023). Vermunt öğrenme stili modeli. G. Ekici (ed.), *Öğrenme stili modelleri ve uygulama örnekleri kılavuz kitabı* içinde (ss. 755-789). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A. (2005a). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_11
- Tomlinson, C. A. (2005b). Deciding to differentiate instruction in middle school: One school's journey. *Gifted Child Quarterly*, 39(2), 77-87. <https://doi.org/10.1177/001698629503900204>
- Tomlinson, C. (2004). *La classe différenciée*. Montreal: Chenelière Éducation Inc.
- Tomlinson, C. A. (2003a). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2003b). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2001a). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.

- Tomlinson, C. A. (2001b). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Soubberman (eds.), *Mind and society: The development of higher psychological processes* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Washburne, C. W. (1953). Adjusting the program to the child. *Educational Leadership*, 11(3), 138-147.
- Washburne, C. W. (1924). Organizing public schools for research. *The Journal of Educational Research*, 10(5), 364-368.
- Yatvin, J. (2004). *A room with a differentiated view: How to serve all children as individual learners*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye’de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 92-110.

BÖLÜM 3

Farklılaştırılmış Öğretim: Tanımlar, Amaçlar, Temel İlkeler

Prof. Dr. Hakan SARI

Öğr. Gör. Hasan H. TOPRAK

“Geçmiş yüzyılların öğretimdeki en büyük hatası, tüm çocuklara aynı bireyin farklı örnekleriymiş gibi davranmak ve böylece onlara aynı konuları aynı şekillerde öğretmeyi haklı görmek olmuştur.”

Howard Gardner

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimin tanımı, amaçları ve temel ilkeleri,
- ⇒ Etkili farklılaştırılmış öğretimin temel unsurları,
- ⇒ Niçin farklılaştırma yapılması gerektiği,
- ⇒ Öğretimsel farklılaştırmanın bileşenleri konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Tüm öğrencilerin aynı olduğunu söylemek mümkün değildir. Ancak okullarda, tüm yüzler çok farklı görünse de öğrencilere genellikle öyleymiş (aynı) gibi davranılır. Hepsini için bir fark yaratmayacağı bilirse de bazen onlar aynı çembere alınır. Beyinle ilgili şu ana kadar yapılmış araştırmalar kadar deneyimler de bize öğrencilerin farklı olduğunu, farklı öğrendiklerini ve farklı tercihleri, beğenileri ve ihtiyaçları olduğunu söylüyor. “Tek beden herkese uymaz” benzetmesi yıllardır eğitimde kullanılmaktadır. Öğrenciler fiziksel özelliklerine göre, geçmiş yaşantılarına göre ve deneyimlerine göre de farklılaşırlar. Her öğrencinin aynı kıyafetin içine girebilmesi ve o kıyafetle rahat etmesi mümkün olabilir mi? Öğrenciler fiziksel yetenekler ve sosyal gelişim açısından da birbirlerinden farklıdırlar (Gregory ve Chapman, 2007, s.1).

Farklılaştırılmış öğretim yeni bir yaklaşım değildir. Belirli öğrencilerin güçlü yönlerine ve ihtiyaçlarına katılma kaygısı, antik Yunanistan ve Mısır’daki öğretimle ilgili yazılarda, tek odalı ev okulundaki yaşamın tanımlarında ve öğretim planlarının bireysel bir öğrencinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılayacak şekilde ayarlandığı her durumda yer alır. Etkili farklılaştırılmış öğretim, eğitimcilerin öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılamak için düşünceli ve kasıtlı eylemler gerçekleştirmelerini gerektirir. Farklılaştırma, öğrenmeyi çeşitli bakış açılarından görmemizi sağlar ve aksi takdirde kaçırabileceğimiz sayısız, beklenmedik öğretiler anlar sağlar (A Differentiated Instruction Educator’s Guide, 2016, s.5).

Farklılaştırılmış Öğretimin Tanımı ve Amacı

Farklılaştırılmış öğretim öncelikle bir öğretim stratejisi veya öğretim modeli değildir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin ilgileri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenme profillerini göz ardı eden ve önceden belirlenmiş hareket planıyla değil, öğrenme sürecine bireyin bulunduğu noktadan başlayan ve süreç içerisinde de sürekli öğrencilerin ihtiyaçlarını belirleyerek bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan bir öğretim anlayışını savunan bir düşünce biçimi, felsefedir (Gregory ve Chapman, 2007; Tomlinson, 2001; Tomlinson, 2014). Bir başka ifadeyle farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme profillerine göre öğretimi düzenlediklerinde öğrencilerin etkili öğrenmeleri gerçekleştireceklerini savunan felsefedir (Tomlinson, 2005).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını, öğrenme profillerini, hazırbulunuşluğunu dikkate alarak eğitim programlarının farklılaştırılmasına dayanan bir yaklaşımdır (Anderson, 2007; Chapman ve King, 2009; Gregory ve Chapman, 2007). Bir başka ifadeyle farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme profillerini dikkate alınarak onların en iyi ve etkin/kalıcı öğrenmeleri gerçekleştirmelerini amaçlayan bir öğretim felsefesidir (Tomlinson, 2005). Bu

Kaynakça

- Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim: Teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bafile, C. (2004). *Different strokes for little folks: Carol Ann Tomlinson on "Differentiated instruction."* Education World.
- Champman, C., & King, R. (2009). *Differentiated instructional strategies for reading in the content areas*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Chick, K. A., & Hong, B. S. (2012). Differentiated instruction in elementary social studies: Where do teachers begin. *Social Studies Research and Practice*, 7(2), 112-121.
- Fox J. & Hoffman W. (2011). *The differentiated instruction book of lists* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Gregory, G., & Chapman, C. (2007). *Differentiated instructional strategies : One size doesn't fit all* (2nd ed.). Corwin Press.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hess, M. A. (1999). *Teaching in mixed-ability classrooms Teachers guide students down many paths to a common destination*. Retrieved July 26, 2022, from, <http://www.weac.org/kids/1998-99/march99/differ.htm>
- Knowing and Responding to Learners – A Differentiated Instruction Educator's Guide. (2016). Retrieved July 26, 2022, from http://www.edugains.ca/resources/DI/Educators-Packages/DIEducatorsPackage_2016/DI_EducatorsGuide_AODA.pdf
- Lovin, L., Kyger, M., & Allsopp, D. (2004). Differentiation for special needs learners. *Teaching Children Mathematics* 11(3), 158-167.
- Smith, G. E., & Throne, S. (2009). *Differentiating Instruction with Technology in Middle School Classrooms*. International Society for Technology in Education [ISTE].
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Şentürk, C. (2017). *İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şentürk, C., & Sarı, H. (2018). Investigation of impacts of differentiated instruction applied in a primary school in attitudes of students towards the course. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(2), 487-505. <https://www.doi.org/10.18844/cjes.v13i2.3359>
- Şentürk, C., & Sarı, H. (2018). Investigation of the contribution of differentiated instruction into science literacy. *Qualitative Research in Education*, 7(2), 197-237. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3383>
- Tomlinson, C. A. (1995). Differentiating instruction for advanced learners in the mixed-ability school classroom. ERIC Document Number: ED389141
- Tomlinson, C. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades*. ERIC Digest, ERIC Document Number: ED443572
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson C. A., & Moon T. R. (2013). *Assess-*

- ment and student success in a differentiated classroom.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Willis, S., & Mann, L. (2000). *Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs.* Curriculum Update. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Wormeli, R. (2003). *Differentiating instruction: A modified concerto in four movements.* <https://www.ldonline.org/ld-topics/teaching-instruction/differentiating-instruction-modified-concerto-four-movements>

BÖLÜM 4

Öğretimde Farklılaştırma

Prof. Dr. Hakan SARI

Arş. Gör. Muratcan AKBIYIK

Arş. Gör. Hatice Begüm UYANIK

Arş. Gör. Burcu YAPAR

“Erdemlerin en büyüğü bilimdir.”

Farabi

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Öğretimin içeriğinin farklılaştırılması,
- ⇒ Öğretim sürecinin farklılaştırılması,
- ⇒ Öğrenme ürünlerinin farklılaştırılması,
- ⇒ Öğrenme ortamlarının farklılaştırılması,
- ⇒ Ölçme ve değerlendirmenin farklılaştırılması konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Farklılaştırılmış öğretim alanyazınında öğrencilerin bilgi, kavram, okuma, dil, öğrenme öncelikleri, ilgileri vb. özelliklerini tanıma; aynı sınıftaki farklı becerilere sahip öğrenciler için uygun öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını kullanma; her öğrencinin bireysel başarılarını ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak etkinlikler planlama olarak tanımlanmaktadır (Hall, 2002). Aynı zamanda farklılaştırılmış öğretim sınıfın yapısının, yönetiminin ve içeriğinin yeniden düşünülmesini önererek, öğrenme bağlamındaki katılımcıları herkesin yararına olacak şekilde sürece katılmaya davet etmektedir (Subban, 2006).

Her bireyin öğrenmede izlediği yollar farklı olduğundan öğrenme süreci de birbirinden farklıdır. Farklılıklar ise öğrencilerin yetenekleri, ihtiyaçları, ilgi alanları ve öğrenme özelliklerine bağlıdır. Bu farklılıklara dayalı olarak içerik, süreç, ürün ve ortamda yapılan farklılaştırmalar ile öğrenci potansiyellerinin en üst düzeye çıkarılması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bölümün ilerleyen kısımlarında sırasıyla öğretimde farklılaştırma yapılacak alanlara ve örneklerine yer verilecektir.

Farklılaştırılmış Öğretimde Farklılaştırılan Öğeler

Farklılaştırılmış öğretim; daha önceki bölümlerde de bahsedildiği gibi öğrencilerin ilgi, hazırbulunuşluk düzeyi ve öğrenme profillerine göre içeriğin, sürecin, ortamın, ürünün ve değerlendirmenin farklılaştırılması olarak ele alınmaktadır (Heacox, 2002; Johnson, 2001; Tomlinson, 1999, 2000, 2001; Tomlinson ve Strickland, 2005). Bu bölümde, farklılaştırılmış öğretimde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak farklılaştırılan öğeler sırası ile ele alınacaktır.

İçerik

Farklılaştırmanın birincil ilkesi, öğretmenin tüm öğrencilerin temel bilgilerinin, anlayışlarının ve becerilerinin gelişmesini hedeflerken aynı zamanda öğrencilerin yüksek düzeyde düşünme ve akıl yürütmeye çalışmasını beklemesidir (Tomlinson ve McTighe, 2006). Bu nedenle farklılaştırma, öğrenciler için gerekli olan içeriğin devre dışı bırakılması değildir. Aksine, içeriğin tüm öğrenciler tarafından erişilebilir hale gelmesini sağlamaktır. İçeriğin farklılaştırılması, ortalama bir sınıfta daha az gerçekleştirilmektedir (Maxwell, 2014). Çünkü ortalama bir sınıfta beklenti genellikle içeriğin kısıtlanması ve azaltılması anlamına gelmektedir.

İçerik, konuyla ilgili gerçekler, kavramlar, genellemeler veya ilkeler, tutumlar ve beceriler ile bu unsurları temsil eden materyallerden oluşur. İçerik, hem öğretmenin öğrencilerin öğrenmesi için planladığı her şeyi hem de öğrencinin kazanması gereken bilgi, anlayış ve becerilere nasıl eriştiğini içermektedir (Tomlinson ve Allan, 2000). Bazı öğrenciler hazırbulunuşlukları, ilgi alanları ve öğ-

Kaynakça

- Bailey, J. P., & T. H. Williams-Black. (2008). Differentiated instruction: Three teacher's perspectives. In M. M. Foote, F. Falk-Ross, S. Szabo, & M. B. Sampson (eds.), *The twenty-ninth yearbook a peer reviewed publication of the college reading association* (pp. 133-151). Texas: The College Reading Association.
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1984). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals*. New York: Longman.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142).
- Chamberlin, M., & Powers, R. (2010). The promise of differentiated instruction for enhancing the mathematical understandings of college students. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 29, 113-139.
- Chapman, C., & King, R. (2005). *Differentiated assessment strategies: One tool doesn't fit all*. Corwin Press.
- Dinç, E. (2017). *Differentiated learning environment: A classroom for quadratic equation, function and graphs*. International 14th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CEL-DA 2017), 237-240.
- Doğanay Bilgi, A., (2020). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. E. R. Özmen, A. Ataman (ed.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* (pp.69-85). Ankara: Vize Akademik.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: Key findings*. Washington: National Academy of Sciences.
- Dowis, C. L., & Schloss, P. (1992). The impact of mini-lessons on writing skills. *Remedial and Special Education*, 13(5), 34-42.
- Dunn, R., Dunn, K., & Price, G. E. (2009). Learning style, the clue to you. *Journal of Education Strategies*, 82(0), 1-47.
- Education, A. (2010). *Making a difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Edmonton: Alberta Education.
- Gamoran, A., & Weinstein, M. (1998). Differentiation and opportunity in restructured schools. *American Journal of Education*, 106(3), 385-415.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational researcher*, 18(8), 4-10.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M., & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom*. (DDD Prism Series). Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis, MN: Free Spirit.
- Johnson, A. (2001). How to use thinking skills to differentiate curricula for gifted and highly creative students. *Gifted Child Today*, 24(4), 58-63.
- Kaufeldt, M. (2005). *Teachers, change your bait! Brain-compatible differentiated instruction*. Wales, UK: Crown House Publishing Ltd.
- Köğçe, D., Aydın, M., & Yıldız, C. (2009). Bloom taksonomisinin revizyonu: Genel bir bakış. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-7.
- Marzano, R. J. (2000). *Transforming Classroom Grading*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, N. E. (2014). *Differentiation in elementary classrooms* (Doctoral dissertation). Department of Elementary Education, Utah, University of Utah.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals*. (pp. 0-32). Stanford, Center of Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Olçay-Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.

- Perner, D. (2004). Changing teaching practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity. (pp. 11-38). France, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136583>
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2004). Curriculum compacting: A research-based differentiation strategy for culturally diverse talented students. *In the eyes of the beholder: Critical issues for diversity in gifted education* (pp. 87-100). Waco, Prufrock Press.
- Searson, R., & Dunn, R. (2001). The learning-style teaching model. *Science and Children, 38*(5), 22.
- Sondergeld, T. A., & Schultz, R. A. (2008). Science, standards, and differentiation: It really can be fun! *Gifted child today, 31*(1), 34-40.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal, 7*(7), 935-947.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *Arlington, LOTE CED Communiqué, 6*, 1-8.
- Thiessen, A. (2004). Differentiated Physical Learning Environment. MEd Thesis.
- Tomlinson, C. A. (2000). Differentiation of instruction in the elementary grades. ERIC Document Number: ED443572
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Tomlinson, C. A. (2003). Deciding to teach them all. *Educational leadership, 61*(2), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership, 66*(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R., & Imbeau, M. B. (2015). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.

BÖLÜM 5

Bireysel Farklılıklar Temelinde Öğretimin Farklılaştırılması

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ

“Eşit olmayan insanlara eşit davranmaktan daha büyük eşitsizlik olamaz.”

Thomas Jefferson

“Geleceğin cahili, okuma yazma bilmeyen değil, nasıl öğreneceğini bilmeyen kişi olacaktır.”

Alvin Toffler

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Bireysel farklılıklar temelinde öğretimin farklılaştırılması,
- ⇒ Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğretimin farklılaştırılması,
- ⇒ Öğrencilerin ilgi düzeylerine göre öğretimin farklılaştırılması,
- ⇒ Öğrencilerin öğrenme profillerine düzeylerine göre öğretimin farklılaştırılması konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Bir sınıftaki öğrenciler bilişsel özellikleri, ön bilgileri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme stilleri, zekâ türleri, ilgileri, öğrenme profilleri ve öğrenme geçmişleri yanı sıra sosyo-ekonomik durumları açısından farklılık göstermektedirler. Öğrencilerin öğrenme özellikleri, farklı sosyal çevrelerden, kültürel ve ekonomik yapılarıdaki ortamlardan gelerek benzersiz özellikler sergilemekle birlikte sınıftaki çeşitlilik zekâ, kişilik, fiziksel yapı gibi bireysel farklılıklardan da etkilenmektedir. Öğretmenler için bu kadar çeşitlilik gösteren öğrenci popülasyonunda bireysel farklılıklara göre öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı çoğu zaman kafa karıştırıcı bir hal almaktadır. Geleneksel anlayışla öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, öğrenme deneyimleri ve geçmişleri ne olursa olsun aynı öğretimsel süreçleri geçirerek, aynı yöntemlerle, aynı standartlarda aynı bilgileri edinmeleri beklenmekte ancak bireysel ihtiyaçlarına odaklanılmadıkça beklenen bilgi ve becerileri öğrenmeleri mümkün olmamaktadır. Genel anlamda değerlendirildiğinde de yirmibeş otuz öğrencilik bir sınıfa tek bir yöntem ya da yaklaşımla ders işleyip hepsinin aynı şekil ve düzeyde öğrenmeler gerçekleştirmelerini beklemek makul değildir. Bu durumda eğitim ortamında hazırbulunuşluk düzeylerinin, ilgi alanlarının ve öğrenme profillerinin büyük bir rol oynadığı öğrenci düzeylerindeki farklılıklar ideal öğretim metodolojisinin ne olması gerektiği sorusunu ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda akla gelen ilk yaklaşım öğrenenlerin farklı öğrenme özelliklerine göre öğretimin farklılaştırılmasıdır.

Farklılaştırılmış öğretim; öğretmenlerin, öğrenciler arasında bilişsel özellikleri, ön bilgileri, hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, öğrenme stilleri, zekâ türleri, ilgileri, öğrenme profilleri ve öğrenme geçmişleri yanı sıra sosyo-ekonomik durumları açısından farklılıklar ve çeşitlilik barındırdığı zaman öğrenmenin en iyi gerçekleştiği fikrine dayanan bir öğretim felsefesi olarak tanımlanmaktadır (Tomlinson, 2005). Her öğrencinin öğrenme yeteneğinden tam olarak yararlanmayı bir amaç olarak gören farklılaştırılmış öğretim (Tomlinson, 2002), bir öğretim stratejisinden çok daha fazlasını ifade etmektedir. Bir sınıfta farklılaştırmanın çeşitli yolları vardır. Tomlinson'a (2000) göre, öğretmenlerin öğrenciler için mümkün olan en iyi öğrenme deneyimini sağlamak için öğretimi çeşitlendirerek sınıftaki bireylere veya küçük öğrenci gruplarına ulaşmaları ve farklılaştırılmış öğretim aracılığıyla öğretimi gerçekleştirmeleri öğrenci ihtiyaçlarına cevap veren etkili bir öğretimle sonuçlanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim ilkelerini dikkate alarak öğretim yapan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme için gerekli olan bileşenlerdeki farklılıklarını öngörmekte ve bu farklılıklara hitap edebilmek için içerik, süreç ve ürünlere yönelik çeşitli yaklaşımları proaktif (riske öngörüp önceden harekete geçerek) olarak planlamakta ve kullanmaktadırlar. Ayrıca farklılaştırılmış öğretimi benimseyen öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecinde çeşitli deneyimler, yetenekler, ilgi alanları ve stiller sergileyeceklerinin

Kaynakça

- Abdulkader, A. F., Gundoğdu, K., & Eissa, A. M. (2009). The effectiveness of a multiple intelligences-based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 673-690.
- Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S. D., Costa, M. M. L., Fernandes, M. D. G. M., & Nóbrega, M. M. L. D. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista Brasileira De Enfermagem*, 72, 248-255.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. United States of America: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Avery, R. A. (2017). *Teacher willingness on implementing differentiated instruction (DI) in the elementary classroom: A multiple case study* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations ve Theses Global.
- Boydak, A. (2015). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Buluş, M. (2000). *Öğretmen adaylarında yüklem karmaşıklığı, düşünme stilleri ve bilişsel tutarlılık tercihinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Buluş, M. (2005). İlköğretim bölümü öğrencilerinin düşünme stilleri profili açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(6), 1-24.
- Claxton, C. S., & Murrell, P.H. (1987). *Learning styles: Implications for innrovine education practices*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4. Washington, D.C.: Association for the Study of Higher Education.
- Çevikbaş, M., & Çevikbaş, S. (2015). *Öğrenme yolları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.
- Daneman, M., & Merikle, P.M. (1996). Working memory and language comprehension: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin ve Review*, 3, 422-433.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37 (2), 111-127.
- Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.
- Dunn K., & R. Dunn (1986). *The look of learning styles*. *Early years*, 8, 46-52.
- Duru, E. (2004). Düşünme stilleri: Kavramsal ve kuramsal çerçeve. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 171- 186.
- Friend, M., & Bursick, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Pearson Education Inc.
- Gardner, H. (2004). *Çoklu zekâ kuramı zihin çerçeveleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Gathercole, S. E., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. London: Sage.
- Herrelko, J. (2013). A four-tier differentiation model: Engage all students in the learning process. *Teacher Education and Practice*, 26(3), 415-430.
- Hidi, S., & Renninger, A. K. (2014). The 4-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hopfinger, J. B., Buonocore, M.H., ve Mangun, G. R. (2000). The neural mechanisms of top-down attentional control. *Nat Neurosci*, 3(3), 284-291.
- Karadağ, R., & Yaşar, Ş. (2010). Effects of differentiated instruction on students' attitudes towards Turkish courses. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1394-1399.
- Kim, J., & Young-gun, K. (2007). If gifted/ learning disabled students have wisdom, they have all things! Experiences of gifted

- adults. *Roepers Review*, 29(4), 249–259.
- Kniep, M. G., & Zoochia, P. J. (2009). *Changing the way you teach improving the way student learn*. USA: ASCD.
- Kuzgun, Y., & Deryakulu, D. (2014). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kyllonen, P. C., & Cristal, R. E. (1990). Reasoning ability is (little more than) working memory capacity! *Intelligence*, 14, 389–433.
- Kurnaz, A. (2002). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel giriş davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Unpublished master thesis). Selçuk University, Konya.
- Kurnaz, A. (2021). *Bir öğrenme aracı olarak bireyselleştirilmiş ödev*. C. Çelebi ve A. Arslantaş (ed.), *Öğrenme ve öğretme sürecinde ödev içinde* (ss. 117-156). Ankara: Eğitim Kitap.
- Latz, A. O., & Adams, C.M. (2011). Critical differentiation and the twice oppressed: Social class and giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 773-789.
- Lauria, J. (2010). Differentiation through learning–style responsive strategies. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), 24–29.
- Levine, M. D. (1990). *Keeping a head in school: A student's book about learning abilities and learning disorders*. Cambridge, MA: Educators Publishing Service, Inc.
- Lunsford, K. (2017). *Challenges to implementing differentiated instruction in middle school classrooms with mixed skill levels*. Dissertations ve Theses Walden University; ProQuest Dissertations ve Theses Global.
- Nelson, N. K. (1998). *Developing students' multiple intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.
- Palut, B. (2004). *Düşünme stilleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanma ve geçerlik güvenirlik çalışması*. XIII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6–9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Patterson, J. L., Connolly, M.C., & Ritter, S.A. (2009). Restructuring the inclusion classroom to facilitate differentiated instruction. *Middle School Journal*, 46-52.
- Roberts, J. L., & Inman, T. F. (2007). *Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Zhang, L. F. (2008). Styles of learning and thinking matter in instruction and assessment. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 486-506.
- Strickland, C. (2007). *Tools for high-quality differentiated instruction: An ASCD action tool*. Alexandria, VA: ASCD. Reprinted with permission.
- Szymura, B., ve Ne cka, E. (2005). Three superfactors of personality and three aspects of attention. In A. Elias, S. E. Hampson, & B. de Raad (Eds.), *Advances in personality psychology* (pp. 75–90). Hove: Psychology Press.
- Teale, S. (2000). *Rainbows of intelligence exploring how students learn*. United States Of America: Skyhorse Publishing.
- Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 423-443.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). *Leadership for differentiating schools ve classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2002). *Fulfilling the promise of the differentiated classroom: Strategies and tools for responsive teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*.

- ners. Pearson/ Merrill Prentice Hall/ASCD. Upper Saddle, NJ.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *The NERA Journal*, 45(1), 28–33.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S.D. (2000). *Leadership for differentiating schools ve classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C.M., Moon, T.R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). *Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature*. (2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades 5–9*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Jarvis, J. (2009). Differentiation: Making curriculum work for all students through responsive planning and instruction. In J. S. Renzulli, E. J. Gubbins, K. S. McMillen, R. D. Eckert, & C. A. Little (Eds.), *Systems and models for developing programs for the gifted and talented* (pp. 599–628). Storrs, CT: Creative Learning Press.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Moon, A. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tricarico, K., & Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher learning through self-regulation: An exploratory study of alternatively prepared teachers' ability to plan differentiated instruction in an urban elementary school. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 139–158.
- Unsworth, N., Spillers, G. J., & Brewer, G. A. (2010). Variation in verbal fluency: A latent variable analysis of clustering, switching, and overall performance. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 10, 1–20.
- Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J.S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at-risk*. Boston: Pearson.
- Watts-Taffe, S., Laster, B., Broach, L., Marinak, B., McDonald, C., & Walker-Dalhouse, D. (2012). Differentiated instruction: Making informed teacher decisions. *The Reading Teacher*, 66(4), 303–314.
- Wilson, K. M., & Swanson, H. L. (2001). Are mathematics disabilities due to a domain-general or a domain-specific working memory deficit? *Journal of Learning disabilities*, 34(3), 237-248.
- Zhang, L. F. (2003). Contributions of thinking styles to critical thinking dispositions. *The Journal of Psychology*, 137(6), 517-544.
- Zyoud, F. N., & Nemrawi, M. Z. (2015). The efficiency of multiple intelligence theory (MIT) in developing the academic achievement and academic-self of students with mathematical learning disabilities in the areas of addition, subtraction and multiplication. *American International Journal of Social Science*, 4(2), 171-180.

BÖLÜM 6

Farklılaştırılmış Öğretim Stratejileri

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah EKER

*“Hepimiz farklıysak, neden öğretim farklılaştırılmış değil?
Öğretimi farklılaştırma eğitimde başarının gizli anahtarıdır.”*

Howard Gardner

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Öğrencilerin ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre geliştirilmiş farklılaştırılmış öğretim stratejileri ile
- ⇒ Öğrencilerin öğrenme profillerine göre geliştirilmiş farklılaştırılmış öğretim stratejileri hakkında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Daha önceki bölümlerde de ele alındığı gibi modern eğitimin merkezinde öğrenci vardır ve her öğrencinin yetenekleri, ilgi alanları, öğrenme stilleri ve daha birçok özellikleri farklıdır. Farklılaştırılmış eğitim bir anlamda öğrenciye birey olarak değer vermektir. Gregory ve Chapman (2002), farklılaştırılmış öğretimin sadece bir teknik olmadığını, öğretmenlerin sınıflarında bulunan her bir öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim atmosferi oluşturmalarını sağlayan bir felsefe olduğunu belirtmektedir. Günümüzde eğitim bilimiyle ilgili araştırmalar ilerledikçe “özel eğitim” kapsamının genişleyerek “her çocuk özeldir” vizyonunun geliştiğini ve özel eğitim mutfağında gelişen eğitim stratejilerinin genel eğitimi kapsayarak gittikçe genişlediğini ve zenginleştiğini görmekteyiz. Bu bağlamda sınıf ortamında ya da sınıf dışında eğitim kalitesi, bireysel farklılıkları derinlemesine fark eden ve bu farklılıklara duyarlı olması ile orantılı hale gelmiştir. Dolayısıyla bir eğitimcinin her öğrencisinin yeteneklerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine uygun eğitim vermek en önemli hedefi olmuştur.

Riley’e (2011, s. 345) göre farklılaştırma; “Öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerine göre öğretimin uyarlanması olarak tanımlanabilir ve farklılaştırma tüm öğrenenlerin potansiyelini geliştirmek amacıyla eğitimin bireyselleştirilmesi ve kişiselleştirilmesidir”. Knopper ve Fertig (2005, s. 7) ise farklılaştırılmış öğretimin amacını; müfredatı ilgi alanlarını keşfetmenin heyecanını ve zorluğunu içerecek şekilde genişletmek ve aynı zamanda öğrenciler için uygun olan ileri seviyedeki öğrenmeyi sağlamak ve teşvik etmektir şeklinde betimlemiştir. Farklılaştırma bir eğitim vizyonudur ve aynı yaştaki farklı öğrenme ihtiyaçları ve tercihleri olan öğrencilere uygulanan farklı öğrenme etkinliklerini ifade eder (Kulik ve Kulik, 1992). Bu bağlamda farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını benimseyen araştırmacı ve eğitimciler tarafından sınıf içinde bu yaklaşım nasıl daha etkin kullanılabilir diye haliyle sürekli düşünülmektedir. Bu nedenle özellikle son yıllarda farklılaştırılmış öğretimi temel alan birçok öğretim yöntem ve tekniğinin geliştirildiği gözlemlenmektedir (Avcı ve Yüksel, 2014). Bu bölümde farklılaştırma yaklaşımına göre geliştirilmiş olan farklılaştırılmış öğretim strateji ve yöntemleri kısaca ele alınacaktır.

Sınıfında farklılaştırılmış öğretimi uygulamak isteyen bir öğretmenin yararlanabileceği çok sayıda strateji ve yöntem bulunmaktadır. En bilinen strateji ve yöntemlerden bazıları; ilgi merkezleri, tartışma grup stratejileri, aşamalı öğretim, mini çalıştaylar, öğrenme merkezleri, öğrenme istasyonları, öğrenme sözleşmeleri, ajanda yöntemi, kademelendirilmiş etkinlik, katlı öğretim, homojen ya da heterojen çalışma grupları ve grup araştırma stratejileri, program sıkıştırma, öykü temelli öğrenme, okuma çemberidir. Ayrıca jigsaw grupları, tic-tac-toe, sokratik seminer, menü ve hacim küpleri stratejisi, bibliyoterapi yöntemi gibi yeni yöntemlerde gün geçtikçe artmaktadır. Bu stratejiler öğrencilerin ilgi ve hazırbulu-

Kaynakça

- Ahlquist, S. (2015). The storyline approach: promoting learning through cooperation in the second language classroom. *Education*, 43(1), 40–54.
- Anderson, G., Boud ve Sampson, J. (1996). *A learning contract: A practical guide*. London: Kogan Page.
- Aronson, E., Blaney N., Stephan, C., Sikes, J. and Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills: Sage Publications
- Arslan, A. (2012). Sözcük türleri öğretiminde Jigsaw tekniğinin etkisi, *DPUJSS*, 32,(1)
- Avcı, S. ve Yüksel, A. (2014). *Farklılaştırılmış öğretim, teori ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balantekin, M. ve Pilav, S. (2017). Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 149–170.
- Belçer, Y., Avcı, S. (2011). Öğretimin farklılaştırılmasında etkili bir strateji : Katlı öğretim. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 109-126.
- Boak, G. (1998). *The complete guide to learning contracts*. Gower Publishing.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Demiral, S. (2015). Farklılaştırılmış öğretim. A. Arı (Ed.), *Alternatif öğrenme-öğretim yaklaşım ve yöntemleri içinde* (ss. 99-114). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Demirörs, F. (2007). *Lise 1. sınıf öğrencileri için ohm yasası konusunda öğrenme istasyonlarının geliştirilmesi ve uygulanması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doymuş, K. ve Şimşek, Ü. (2007). Kimyasal bağların öğretilmesinde jigsaw 1 tekniğinin etkisi ve bu teknik hakkında öğrenci görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 173(1): 231-243.
- Eşiyok, B. (2017). *Matematik dersinde öğrenme merkezleri uygulamasının öğrenciler üzerine etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara University, İstanbul.
- Flick, L. B. (1995). *Complex instruction in complex classrooms: A synthesis of research on inquiry teaching methods and explicit teaching strategies*. Oregon State University.
- Ford, M. P., & Optiz, M. F. (2002). Using centers to engage children during guided readingtime: Intensifying learning experiences away from the teacher. *The reading teacher*, 55(8), 710-717.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size does not fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners grade 3-12*. Free Spirit Publishing. Minneapolis.
- Hellman, D. W. (2007). *Implementing differentiated instruction in urban, title I schools: Effects of facilitated support groups and program fidelity on student achievement*. Doctoral Dissertation. Department of Exceptional Student Education College of Education University, South Florida.
- Joyce, M., & Tallman, J. (1997). *Making the writing and research connection with the I-Search process*. New York: Neal-Schuman Publishers.
- Kapusnick, R. A. ve Hauslein, C. M. (2001). The ‘Silver Cup’ of differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 37(4), 156–159.
- Karip, F. ve Şata, M. (2015). Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. Sınıf öğrencilerinin çalışmalarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 579–604. <https://doi.org/10.1080/14683849.2015.1044444>
- King-Sears, M.E. (2007). Designing and delivering learning center instruction. *Intervention in School and Clinic*, 42, 137.
- Knopper, D., Fertig, C. (2005). Differentiation for gifted children: It’s all about trust. *The Illinois Association for Gifted Children Journal*, 6(1), 6–8.

- Koeze, Patricia A. (2007). "Differentiated instruction: The effect on student achievement in an elementary school" *Master's Theses and Doctoral Dissertations*. 31. Erişim Tarihi 25 Ağustos 2023, <http://commons.emich.edu/theses/31>
- Koç Akran, S. ve Gürbüzürk, O. (2019). Effect of layered curriculum in problem solving skills of students in science and technology course. *International Journal of Educational Methodology*, 5(1), 135–150.
- Kronberg, R. (1997). *Differentiated teaching and learning in heterogeneous classrooms: strategies for meeting the needs of all students*. Institute on Community Integration, University of Minnesota.
- Kulik, J. A., ve Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Maxey, K. S. (2013). *Differentiated instruction: Effects on primary students' mathematics achievement*. Northcentral University.
- Özer, S. (2016). *Düşünme stillerine göre farklılaştırılmış öğretim etkinliklerinin öğrencilerin erişimlerine, mesleki yabancı dil dersine yönelik tutumlarına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi*. Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Park, V. ve Datnow, A. (2017). Ability grouping and differentiated instruction in an era of data-driven decision making. *American Journal of Education*, 123(2).
- Pattillo, J., Vaughan, E. (1992). *Learning centers for child-centered classrooms*. Washington D.C.: National Education Association Publication.
- Pierce, R.L., Adams, C.M. (2004). One way to differentiate mathematics instruction. *Gifted Child Today*, 27(2).
- Rahim, H. ve Rahiem, M. D. H. (2012). The use of stories as moral education for young children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6).
- Riley, T. L. (2011). *Teaching gifted students in the inclusive classroom. The practical Strategies in Gifted Education*. Texas: Prufrock Press.
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. ve Reis, S. M. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools* 41(1), 119–130.
- Ricca, B. (2012). Beyond teaching methods: A complexity approach. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 31–51.
- Rubaii-Barrett, N. (2006). Teaching courses on-managing diversity: Using learning contracts to address challenges and model behavior. *Journal of Public Affairs Education*, 12 (3), 361–383.
- Salar, R. ve Turgut, Ü. (2019). Farklılaştırılmış öğretimin sınıf iklimine etkisi : Nitel bir çalışma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1048–1068.
- Sherman, W. (2008). *Differentiated instruction: A review of the literature*. Metropolitan Educational Research Consortium. Educational Leadership, Virginia.
- Shuangyan, L., Joy, M. ve Griffiths, N. (2013). *An exploratory study on group formation based on learning styles*. 2013 IEEE 13 th International Conference on Advanced Learning Technologies, 95–99.
- Stevenson, C. (1997). *An invitation to join Team 21!* In C. Tomlinson (Ed.), In search of common ground: What constitutes appropriate curriculum and instruction for gifted middle schoolers? (p. 31-62). Washington, DC: Curriculum Studies Division of the National Association for Gifted Children.
- Şentürk, C. (2017). İlkokulda uygulanan farklılaştırılmış öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tallman, J., Joyce, M. (2005). *The I-Search: A powerful collaborative planning tool*. American Association of School Librarians 12th National Conference and Exhibition, 6-9 October 2005, Pittsburgh, Pennsylvania.
- Tan Hatun, E., Kurtlu, Y. (2019). Okuma çemberi yönteminin öğrencilerin eleştirel okuma

- becerilerine etkisi. *Akev Akademi Dergisi*, 23(78), 191–204.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. ve McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Van Tassel-Baska, J. (2003). *What matters in curriculum for gifted learners: Reflections on theory, research and practice*. In N. Colangelo ve G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed., 60–74). Boston, MA: Allyn and Bacon.

BÖLÜM 7

Farklılaştırılmış Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA

“Bir çocuk bizim öğrettiğimiz şekilde öğrenemiyorsa belki biz onun öğrendiği şekilde öğretmeliyiz.”

Ignacio Estrada

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme türleri,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme araçları,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme araçlarını işe koşma şartları,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimde ölçme ve değerlendirme araçlarını öğretim uygulanması konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Ölçülemeyen hiçbir özellik geliştirilemez ve bir özelliğin sürekli olarak ölçülüyor olması da geliştiğini göstermez. Diğer bir deyişle, ölçülmemenin büyük sorunlar oluşturacağı da gerçektir ve öğretimden bağımsız sürekli ölçülmede anlamsız olacaktır. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğretimi planlama, süreci yönetme ve öğretim sürecinin verimliliğini, kalıcılığını belirleme çalışmalarında kullanıldığı sürece anlamlı olacaktır. Çağın anlayışı ve eğitimin gereği bireyselleşmenin bir eğitim anlayışı haline gelmesi öğretimi farklılaştırmaya, öğretmeni bireysel farklılıkları dikkate almaya mecbur kılmaktadır. Aynı fiziki ortamı paylaşan onlarca farklı çocuğun aynı oranda ve aynı şekilde öğrenmesi beklenemez. Aynı oranda ve aynı şekilde öğretmeye çalıştığımızda bireysel farklılıklardan kaynaklı olarak bazı öğrencilerin başarısız olduklarını görebiliriz. Öğretmen olarak gerek planlama aşamasında gerek öğretim sürecinde gerekse değerlendirme süreçlerinde bireye göre ve bireye uygun öğretimi farklılaştırma ve ölçme değerlendirme araçları kullanmamız gerekmektedir.

İnsan merkezlerinin geliştiği, kaybedilecek hiçbir ferden olmadığı anlayışının genel kabul gördüğü günümüzde her bireye ulaşacak bir yol bulma mecburiyeti ortaya çıkmıştır. Her bireye ulaşacak farklı yolu bulmak öncelikle bireyi doğru tanımakla mümkün olacaktır. Onun için ölçme ve değerlendirme çalışmaları bireyi tanıma süreçleri ile başlar. Bireyi ve özelliklerini tanıdıktan sonra içeriğin bireye uygun hale getirilmesi için yine ölçme ve uyarlama çalışmaları yapmamız gerekir. İçerikle ilgili yapacağımız uyarlamalar bireylerin etkili öğrenmelerine yönelik farklılaştırılmış adımlar haline dönüşecektir. İçerik ile ilgili yaptığımız düzenlemelerden sonra öğretme öğrenme süreçleri ile ilgili de ölçme, değerlendirme ve uyarlamalar yapmamız gerekir. Ölçme ile topladığımız veriler doğru ve etkili yöntemi, etkili materyali, uygun öğrenme ortamını ve destekleyici çevre elemanlarını belirlemenizi ve işe konuşmamızı sağlayacaktır.

Farklılaştırılmış öğretim, eğitim alacak bireyin hem öğretim süreçleri öncesi ni hem öğretim süreçlerini hem de öğretimin değerlendirilmesi ve kalıcılığının ve genellemenin sağlanmasına dönük yapılan çalışmaların hepsini içerir (Smutny, 2003). Genel eğitim sınıflarında 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırmacı öğretme ve öğrenme anlayışına göre öğretim çalışmaları her aşamasında bireysel farklılıkları temele alır. Öğretimden önce giriş davranışları, hazırlanışluk düzeylerini, ön-koşul durumları belirlerken ve işe koşarken; öğretim sürecinde dikkat çekme ve yönlendirme, ortak amaç altında grubu toplayabilme, bireysel ve grup ile öğretim etkinlikleri yaparken öğretimden sonra sürecin ve sürece dayalı erişilerin belirlenmesi ve yorumlanmasında bireysel ve kültürel farklar objektiflik kaynağı oluşturacaktır.

Kaynaklar

- Affholder, L. P. (2003). *Differentiated instruction in inclusive elementary classrooms*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, Lawrence.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde Bireyi Tanımının Önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Arslantaş, S. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde kullanılan kendini izleme stratejilerinin öğrencilerin kendini izleme, öz düzenleme ve akademik başarı düzeylerine etkisi*. (Unpublished doctoral dissertation). Necmettin Erbakan University, Konya.
- Avcı, S., & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2022). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmen el kitabı* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bosk, C. L., Dixon-Woods, M., Goeschel, C. A., & Pronovost, P. J. (2009). Kontrol listeleri için gerçeklik kontrolü. *Lancet*, 374(9688), 444-445.
- Demirel, Ö. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi.
- Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme-öğretim modeli. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19).
- Dwyer, E. E. (1993). *Attitude Scale Construction: A Review of the Literature*. ERIC Number: ED359201
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2012). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Corwin Press.
- Gregory, G.H & Chapman, C. (2020). *Farklılaştırılmış öğretim stratejileri: Tek beden herkese uymaz*. (M. A. Sözer, çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ekundayo, H. T. (2012). School facilities as correlates of students' achievement in the affective and psychomotor domains of learning. *European scientific journal*, 8(6), 208-215.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- Güler, N. (2023). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hardyanto, Y. S. P., Sari, M. S., Prasetyo, T. I., & Sulisetijono, S. (2021, March). *Formative assessment instruments based on discovery learning for measuring cognitive and psychomotor learning outcomes of students in protista material*. In AIP Conference Proceedings, 2330(1). AIP Publishing.
- Karst, K., Bonefeld, M., Dotzel, S., Fehring, B. C., & Steinwascher, M. (2022). Data-based differentiated instruction: The impact of standardized assessment and aligned teaching material on students' reading comprehension. *Learning and instruction*, 79, 101597.
- Likert, R. (2017). The method of constructing an attitude scale. In *Scaling* (pp. 233-242). Routledge.
- McGlynn, K., & Kelly, J. (2017). Using formative assessments to differentiate instruction. *Science Scope*, 41(4), 22-25.
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Moon, T. R. (2005). The role of assessment in differentiation. *Theory into practice*, 44(3), 226-233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_7
- Özdemir, S. (2002). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 253-270.
- Pegram, M. (2019). *Teachers' perceptions of implementing differentiated instruction for English language learners*. (Unpublished doctoral dissertation). Walden University, Minneapolis.

- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). *Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Şahin, A. E. (2014). Öğrenci izleme sistemi sonuçları temelinde öğretimin farklılaştırılması. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 23, 21-30.
- Taylor, J. B. (1961). What do attitude scales measure: The problem of social desirability. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62(2), 386.
- Tekindal, S. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: paradox or good practice? *Theory into practice*, 44(3), 262-269.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertzberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R., & Imbeau, M. B. (2015). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Viscione, I., D'Elia, F., Vastola, R., Sibilio, M. (2017). Psychomotor assessment in teaching and educational research. *Athens Journal of Education*, 4(2), 169-178.
- Westbroek, H. B., van Rens, L., & van den Berg, E., & Janssen, F. (2020) A practical approach to assessment for learning and differentiated instruction. *International Journal of Science Education*, 42(6), 955-976. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1744044>
- Wilson, L. O. (2016). The three domains of learning: cognitive, affective, and psychomotor/kinesthetic. *The Second Principle*. <https://thesecondprinciple.com/wp-content/uploads/2016/10/The-Three-domains-of-learning-10-2016.pdf>

BÖLÜM 8

Farklılaştırılmış Öğretim Sınıfları ve Öğrenci Başarısını Artırma

Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA

“Tüm öğrenciler öğrenebilir ve başarılı olabilir ama aynı zamanda ve aynı yolla değil.”

William G. Spady

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Öğrenci farklılıkları,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretim,
- ⇒ Farklılaştırılmış sınıflar,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretim sınıflarında öğrenci başarısına liderlik,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretim sınıfları ve içerik konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

İnsan popülasyonunun artması eğitime ihtiyaç duyan bireylerin de sayısının artmasına neden olmuştur. Eğitim alan popülasyonun artması öğrencilerin beraberinde getirdikleri farklılıkların daha gözle görülmesi sonucunu doğurmuştur. Öğrenci, eğitim ortamına sahip olduğu tüm farklılıklarla birlikte gelir. Bu farklılıkların varlığını bilmek önemli olsa da farklılıkların dikkate alınması ve öğretimin buna göre planlanması daha elzemdir. Bunun için de yapılması gereken en önemli adım yapılan öğretimin çeşitlendirilmesini sağlamak olacaktır. Farklılaştırılmış öğretim, bu anlayışa hizmet eden bir yaklaşımdır. Öğretmen sınıfındaki öğrencilerin özelliklerini dikkate alarak yapacağı öğretimi çeşitlendirir. Temelinde yapılandırmacılık, öğrenme stilleri ve çoklu zekâ kuramlarını barındıran bu yaklaşım bu kuramların eklektik bir hali gibidir. Bu açıdan düşünüldüğünde bu yaklaşım sayesinde sınıfta bulunan hem düşük hem yüksek biliş seviyesinde olan öğrencilere uygun bir öğretim hizmeti sunulmuş olur.

Öğrenci Farklılıkları

Tüm insanlar birbirinden farklı özellikler taşır. İlk dikkat çeken fiziksel farklılıklar olsa da insanlar kültür, dil, öğrenme geçmişi, zekâ, mizaç, yetenekler gibi birçok alanda farklı özelliklere sahiptir. Öğrenci farklılıkları onların sahip oldukları bireysel özellikleri ifade eder. “Eğitim sürecinde bütün çocuklara sanki aynı bireyin farklı örnekleriymiş gibi davranılması büyük bir hatadır ve bu hata başka bir hatanın oluşmasına sebep olur, o da bütün çocuklara aynı yöntemlerle, aynı şeylerin öğretilmeye çalışılmasıdır” (Gardner ve Tremblay, 1994). Sınıf içindeki tüm öğrencileri birbiriyle tıpatıp aynı özelliklere sahiplermiş gibi ele alıp aynı yöntemle öğretim yapmaya çalışmak büyük bir yanlgı ve sonu başarıya ulaşmayacak bir çabadır. (Tomlinson, 2014).

Farklı bireysel özelliklere sahip öğrencilerin öğretme sürecini olumsuz anlamda etkilediğine dair öğretmen görüşleri tamamen yanlıştır. Öğrencilerin daha hızlı ya da daha geç öğrenmesi, dinleyerek ya da yazarak öğrenmesi kısacası sahip oldukları farklı bilişsel ve öğrenme hızları öğrenme ortamını olumsuz etkileyen unsurlar değildir. Aksine her öğrencinin öğrenme konusunda farklı seviyelere sahip olabileceğini düşünmemek öğretimi olumsuz etkileyen bir faktör olabilir. Müfredatı tamamlama çabası öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almanın önüne geçmekte, öğretmenlerin bu farklılıklar konusunda kayıtsız kalmasına sebep olmaktadır. Öğretmenler genel olarak müfredatı yetiştirme çabasının bireysel farklılıkları dikkate alarak bir öğretim programı hazırlamanın önünde bir engel olduğunu dile getirirler (Spencer-Waterman, 2014). Birçok araştırmada müfredat yetiştirme çabası, öğretmenlerin bireysel farklılıkları dikkate almasında ana unsur olarak ortaya çıksa da yine birçok çalışmaya göre öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz hissetmeleri de diğer bir nedendir (Al-Shaboul vd., 2021;

Kaynakça

- Aliyeva, A. (2021). Differentiated instruction, perceptions and practices. In T. M. Makoelle & M. Somerton (eds.), *Inclusive education in a post-soviet context: A case of Kazakhstan* (pp. 67–97). Cham: Springer International Publishing.
- Allen, L., & Turville J. (2014). Cutting the Tape: Time to Start Tiering! In L. Allen (ed.), *Differentiating by readiness: Strategies and lesson plans for tiered instruction, grades K-8* (pp. 103–106). New York: Routledge.
- Al-Shaboul, Y., Al-Azaizeh, M., & Al-Dosari, N. (2021). Differentiated instruction between application and constraints: teachers' perspective. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 127-143. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.1.127>
- Ankrum, J. W. (2017). *Differentiated Literacy Instruction: Assessing, Grouping, Teaching (1st ed.)*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315195537>
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: New best practices for general and special educators*. Thousand Oaks, Calif: Corwin Press
- Demir, S. (2021). *Uygulamalı örneklerle farklılaştırılmış öğretim yöntem ve teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gardner, R. C., & Tremblay, P. F. (1994). On motivation: Measurement and conceptual considerations. *The Modern Language Journal*, 78(4), 524–527. <https://doi.org/10.2307/328591>
- Geel, V. M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D. Van Merriënboer J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>
- Gongola, L. C., & Daddario, R. (2010). A practitioner's guide to implementing a differential reinforcement of other behaviors procedure. *TEACHING Exceptional Children* 42(6), 14–20. <https://doi.org/10.1177/004005991004200602>.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners, grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Jeannin, L., & Ojo, E. (2021). Culturally responsive differentiated instruction: What lessons for economics lecturers in South Africa? In M. Cross, C. Long, S. Ndlovu, & P. Nyoni (Eds.), *Transformative curricula, pedagogies and epistemologies* (pp. 138–148). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004468443_008
- Kamarulzaman, M. H., Azman, H., & Zahidi, A. M. (2018). Research Trend in the Practice of Differentiated Instruction. *Journal of Social Sciences Research* 4(12), 648-668. <https://doi.org/10.32861/jssr.412.841.848>
- Lavanaia, M., & Faizah, M. N. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews* 7(6), 293-297.
- Lawrence-Brown, D. (2020). Differentiated instruction and inclusive schooling. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 21 December 2022, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1223>
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach end exceed standards. *The Clearing House*, 82, 161-164.
- Moon, T. R., Brighton, C. M., & Tomlinson, C. A. (2020). *Using differentiated classroom assessment to enhance student learning*. New York: Routledge / Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429452994>
- Onyishi, C. N., & Sefotho, M. (2020). Teachers' Perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implication for teacher education. *International Journal of Higher Education* 9(6), 136-150. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n6p136>.
- Paul, K. A. (2021). Evaluating specialized programs for differentiated instruction and assessment practices for advanced learners. In B. MacFarlane (ed.), *Specialized schools for high-ability learners* (pp. 47-60). New York: Routledge.

- Pozas, M., Verena L., & Christoph, S. (2020). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs* 20(3), 217-230. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>.
- Prater, M. A. (2006). *Teaching strategies for students with mild to moderate disabilities*. New Jersey: Pearson Allyn & Bacon.
- Rhonda, B., & Akane Z. (2018). *Differentiated instruction made practical*. Newyork: Routledge.
- Şentürk, C., & Sarı, H. (2018). Investigation of the contribution of differentiated instruction into science literacy. *Qualitative Research in Education* 7(2), 197-237. <https://doi.org/10.17583/qre.2018.3383>.
- Smets, W., & Katrien S. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach?" *Cogent Education* 7(1), 1742273. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1742273>
- Spencer-Waterman, S. (2014). *Handbook on differentiated instruction for middle & high schools*. Newyork: Routledge.
- Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education* 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, B. M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2008). The goals of differentiation. *Educational Leadership*, 66(3), 26-30.
- Tomlinson, C. A., & Mctighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Tomlinson, C. A. (2000). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.

BÖLÜM 9

Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Roller ve Sorumlulukları

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL

Doç. Dr. Zehra ATBAŞI

*“Hiçbir şey kendi kendinin nedeni olamaz,
çünkü nedenin kendisi oluşandan öncedir.”*

Farabi

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimde öğretmen sorumlulukları ve rolleri,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimde öğrenci sorumlulukları ve rolleri,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimde ebeveyn sorumlulukları ve rolleri konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Carl Jung'un kişilik teorisi (Jung, 1971), insanların belirli ortak özelliklere sahip olduğunu, ancak aynı zamanda kişiliklerinin farklılaştığını öne sürer. Benzer şekilde, Howard Gardner'ın çoklu zekâ teorisi (Gardner, 1993), insanların farklı zekâ türleri ve ilgi alanlarına sahip olduklarına vurgu yapar. Ortak paydalarımız bizleri insan yapar, çocuklar söz konusu olduğunda da hem insan olma hem de çocuk olma durumları sebebiyle birçok ortak özellikten bahsedilebilir. Öte yandan aynı yaştaki çocukların fiziksel özellikleri, ilgi alanları, öğrenme hızları, kişilikleri birbirinden ciddi farklılıklar göstermektedir. Ortak paydalarımız bizleri insan yaparken nasıl farklılaştığımız ise bizleri birey yapar.

Bu farklılıklara öğrenme yaşantıları açısından bakıldığında, akranlarına göre öğrenme seviyesi ve hızı düşük olan öğrencilerin seviyelerine uygun eğitim alamadıklarında başarısız olma ihtimallerinin ayrıca okul bırakma oranlarının arttığı görülmektedir (Bender, 2012). Akranlarına oranla daha yüksek öğrenme seviyesine sahip öğrenciler ise sınıfın tamamı için hazırlanan program onlar için yetersiz kalabileceği için zamanla gerileme gösterebilmektedir (Heacox, 2002). Sonuç olarak dersi aynı tarzda öğretip herkesten aynı başarıyı beklemek eğitimde önemli bir eksikliğe yol açar. Bu eksikliği gidermek için farklılaştırılmış öğretim yaklaşımına yer vermek gerekmektedir.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrenme ve öğretme için bir felsefe ve ilkeler kümesidir. Bu yaklaşım, tüm öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve öğrenme tercihlerini ele alarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarını, müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi düzenlemesini amaçlar. Farklılaştırılmış öğretim sınıflarda öğretimin kalitesini yükseltmektedir (Tomlinson ve Imbeau, 2010; Fox ve Hoffman, 2011).

Farklılaştırılmış Öğretimde Öğretmen Sorumlulukları ve Roller

Farklılaştırılmış sınıflarda öğretmenin rolü, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini değerlendirmek, ilgi alanlarını ve öğrenme tercihlerini fark etmek, çeşitli öğrenme yolları yaratmak, öğrencilerin keşiflerini ve fikirlerini sahiplenmeleri için fırsatlar sunmaktır (Akçayır, 2022). Bu yaklaşım öğretmenlerin öğrenme fırsatlarının düzenleyicileri olarak hareket etmelerini ve öğrencilere kendi öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk vermelerini gerektirirken aynı zamanda öğretmenlerin yeteneklerinin gelişmesine yardımcı olur. Farklılaştırılmış sınıflar öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerini belirlemelerine ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları atmalarına olanak tanır. Bu sınıflarda öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, ihtiyaçlarını ve yeteneklerine göre özelleştirilmiş öğrenme fırsatları sağlamak için bir rehber olarak görev yapar (Tomlinson, 2014).

Kaynakça

- Açıköz, K., & Yıldız, D. E. (2019). Ailelerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ile ilgili bilgi düzeyleri ve tutumları. *International Journal of Educational Research and Technology*, 10(1), 26-36.
- Akçayır, İ., & Yılmaz Atman, B., (2022). Özel eğitim ve oyunlaştırma. Tuğba, K. & Asena A. C. (eds.) *Eğitimde oyunlaştırma* içinde (ss. 197-210), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akçayır, İ., (2022). Kapsayıcı sınıflarda teknoloji kullanımı. H. Sanır (ed.) *Kapsayıcı eğitim ortamlarında akademik becerilerin desteklenmesi* içinde (ss. 289-303), Ankara: Eğiten Kitap.
- Anderson, R. H. & Dousis, A. (2006). Implementing differentiated instruction in urban public schools. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 11(2), 175-194.
- Atbaşı, Z. (2018). Olumlu sınıf ortamı oluşturma, Avcıoğlu, H. (ed.) *Özel eğitimde sınıf yönetimi* içinde (ss. 131-157). Ankara: Eğiten Kitap.
- Atbaşı, Z. (2021). *Olumlu davranışsal destek modeli: Önleyici ve işbirlikçi okul iklimi oluşturma*. Ankara: Vize Akademik Yayıncılık.
- Atbaşı, Z., Karasu, N., Tavil, Y.Z. (2018). Positive behavior support program throughout the classroom: The implementation of the check-in/check-out program, *Education and Science, Early Release*, 1-16.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for student with learning disabilities: Best teaching practices for general and special educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Çitil, M., & Akçayır, İ., (2019). Özel yeteneklilerde davranış ve sınıf yönetimi. *Özel yetenekli öğrencim var* içinde (pp.184-220), Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds). (2005). *Preparing teacher for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. NJ: John Wiley & Sons.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Epstein, J. L. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L., Sheldon, S. B., & Galindo, C. L. (2009). Parent engagement in children's education: Lessons from tree decades of research. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 299-320.
- Fox, J., & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists* (Vol. 6). NJ: John Wiley & Sons.
- Fox, L., & Hoffman, N. (2011). *Understanding and implementing differentiated instruction*. London: Pearson.
- 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.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gregory, G. H., & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2011). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Universal Design for Learning.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., Fiaher, D., & Frey, N (2017). *Visible learning for mathematics: What works best to optimize student learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.

- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological types*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- Maag, J. W. (2006). Creating effective inclusive classrooms: What the research tell us. *Psychology in the Schools*, 43(8), 797-808.
- Maclure, S., & Harling, K. (2015). Supporting students to become effective questioners: A framework for fostering metacognitive and disciplinary knowledge. *International Journal of Science Education*, 37(11), 1715-1741.
- Maheady, L., Mallette, L. A., & Harper, G. F. (2016). *Differentiating instruction in inclusive classrooms: The special educator's guide*. New York: Routledge.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Pekmezci, M. (2018). Farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının öğretmen ve öğrenci açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 1061-1073.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and student success in a different classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., ... & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C.A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Williams, R. L. & Sternberg, R. J. (2002). Grouping for instruction in mathematics: A call for programmatic research on small-group processes and outcomes. *Educational Researcher*, 31(8), 3-12.
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing & grading in the differentiated classroom*. Columbus, OH: Stenhouse Publishers.

BÖLÜM 10

Farklılaştırılmış Öğretimde Okul Yöneticilerinin Roller ve Sorumlulukları

Prof. Dr. Hakan SARI

Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU

Dr. Öğr. Üyesi M. Abdulkaki KARACA

*“Yönetici olmak çok önemli bir iştir,
yöneticilik hakkıyla ve adaletle yapılırsa insanı yüceltir.”*

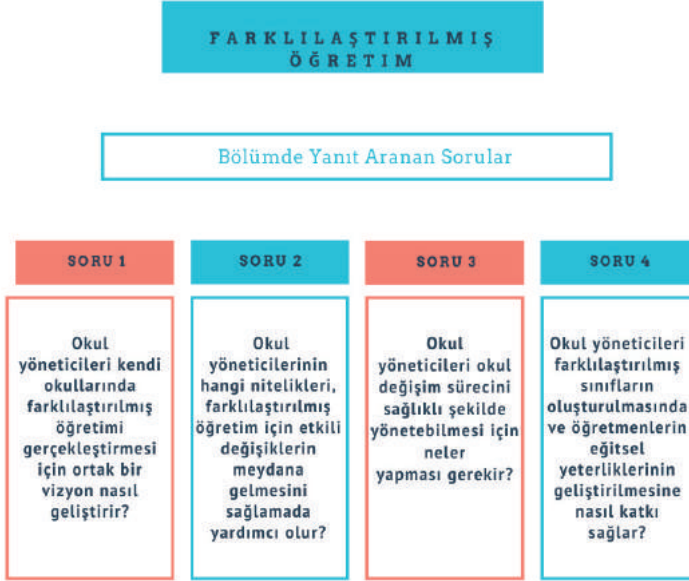
Gazali

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Okul yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretimdeki rolleri,
- ⇒ Okul yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretim konusundaki gelişim alanları,
- ⇒ Okul yöneticilerinin farklılaştırılmış öğretimi izlemedeki rolleri,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretim sürecinde okul yöneticilerinin sorumlulukları,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimde okul-aile işbirliğinin önemi konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Okullar eğitim örgütü olarak kendi ilkeleri doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri ve davranışlar edindirecek etkili eğitim hizmetlerinin sunulduğu yerdir (Balcı, 2005). Yapılandırmacı eğitim programından önce bu tanım doğrultusunda öğrenciler, disiplin esas alınarak bilgi, beceri ve davranış yönüyle farklılaştırılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler daha çok veya daha az bilgi, beceri ve davranış gösterenler olarak farklılaştırılmıştır. Fakat yapılandırmacı anlayış ile birlikte eğitim öğrenci merkezli bir yapıda ele alınmış ve bireysel farklılıklar öne çıkarılmıştır. Bu gelişme okul yönetimi anlayışında da değişimi zorunlu kılmıştır. Artık okullarında sadece konuların ve müfredatın yetiştirilmesini esas alan bir okul yönetimi değil, aynı zamanda öğrencinin bireysel özelliklerini göz önünde bulunduran bir yönetim anlayışı geliştirilmiştir. Bu anlayışa sahip okul müdürleri, farklılaştırılmış öğretimde oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bölümde aşağıdaki şekil-1’de yer alan sorulara yanıt aranacaktır.



Şekil 1. Bölümde Yanıt Aranan Sorular

Okul Yöneticilerinin Farklılaştırılmış Öğretimdeki Rolü

Türkiye’de 2005 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışı hâkim olmuş ve programlar bu anlayış doğrultusunda geliştirilmiştir. Yapılandırmacı anlayış konu odaklı değil öğrenci odaklıdır. Her öğrencinin konuyu kendi zihninde yapılandırdığı ve dolayısıyla de her öğrencinin farklılıklarına uygun öğretimi esas alan bir anlayıştır. Yapılandırmacı anlayış, farklı zekâ türlerine göre farklı anlam yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını sağlayarak bir nevi eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınmasına zemin hazırlamıştır (Subaşı, 2006). Günümüz

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Teknik ve toplumsal yönle-riyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Açıkalın, A., Şişman M., & Turan S. (2018). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaba-Altun, S., & Gürer, M. D. (2008). School administrators' perceptions of their roles regarding information technology classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research*, (33), 35–54.
- Alici, M. (2018). İlahi dinlerde yaratılış-evrim tartışmaları. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 59-89. <https://doi.org/10.31126/akrajournal.370483>
- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, (41), 49–82. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269517>
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Etkili okul: Kuram, uygulama ve araştırma. (3. baskı)* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım Yayım.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 13(2), 75-93.
- Bozkurt, S., & Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 237-251. <https://doi.org/10.17860/efd.60905>
- Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership&Management*, 34(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Cole-Henderson, B. (2000). Organizational characteristics of schools that successfully serve low-income urban African American students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5(1-2), 77–91. <https://doi.org/10.1080/10824669.2000.9671381>
- Connor, B. M., Farley, D. A., & Wise, G. A. (2010). *School administrators and technology: meeting the standards*. University Press of America.
- Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson.
- Evans, R. (1996). *The human side of school change: reform, resistance, and the real-life problems of innovation. the jossey-bass education series*. USA (San Francisco) Jossey-Bass Inc.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of Educational Administration*, 41(2), 124–142. <https://doi.org/10.1108/09578230310464648>
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. (3rd ed.)*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact. Ontario: Jossey-Bass*.
- Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hoerr, T. R. (2005). *The art of school leadership*. USA: Assn for Supervision & Curriculum
- Horzum, M. B. (2013). An investigation of the technological pedagogical content knowledge of pre-service teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(3), 303-317. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.795079>
- Jennings, M. (2009). *Negotiating individualized education programs: A guide for school administrators*. Rowman & Littlefield.
- Kaufman, R. A. (1971). A possible integrative model for the systematic and measurable improvement of education. *American Psychologist*, 26(3), 250–256. <https://doi.org/10.1037/h0031229>

- Kesen, İ., Sundaram, D. T., & Abaslı, K. (2019). Öğretim lideri vs. okul müdürü. İstanbul: SETA.
- Küçük, Y. (2020). *Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının meslek öğretmenlerinin performansına etkisi (Gölbasi ilçesi mesleki ve teknik okullar)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Ankara.
- Lim, Y. H. (2006). Education in Singapore: Preparation for school leadership. *Australian Secondary Principals' Association National Conference*.
- Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: from research to results*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Metropolitan Life/ Harris Interactive. (2003). *Metlife Survey of the American Teacher*. New York: Metropolitan Life.
- Orr, R. (2017). *100 ideas for primary teachers: Differentiation*. Bloomsbury Publishing Plc, London
- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1817-1845. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6136>
- Subaşı, R. (2006). *2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan yapılandırıcı eğitim programına öğretmenlerin bakışı (İstanbul ili bağcılar ilçesi örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere'de okul müdürlerinin atanması ve yetiştirilmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 33-48.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Wildman, T., & Niles, J. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities. *Journal of Teacher Education*, 3, 25-31. <https://doi.org/10.1177/002248718703800405>
- Yeager, S. J., Rabin, J., & Vocino, T. (1982). Professional values of public servants in the United States. *American Review of Public Administration*, 16, 402-411. <https://doi.org/10.1177/027507408201600410>

BÖLÜM 11

Özel Eğitimde Farklılaştırma: Araştırma Temelli Uygulamalı Örnekler

Prof. Dr. Hakan SARI
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

*“Bir çocuğa bin kez bir şey söylemeniz gerekiyorsa,
öğrenmekte zorluk çeken o çocuk değildir.*

Walter B. Barbe ve Michael N. Milone

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Farklı öğrenenler için farklılaştırılmış öğretim kavramı,
- ⇒ Farklılaştırılmış öğretime yönelik araştırma temelli uygulama örnekleri,
- ⇒ Özel gereksinimli öğrenciler için farklılaştırmaya yönelik stratejiler ve teknikler ile ilgili bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Günümüz sınıflarında her öğrencinin farklı yeteneklere sahip olması ve farklı hızlarda öğrenmesi, öğretmenlerin akademik beceri çeşitliliği birbirinden farklı olan öğrencilerle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin hız ve yetenekleri çoğu zaman öğretimi planlanan içeriğe göre de değişiklik gösterebilmektedir. Öğrenciler arasındaki bu değişkenlik ve çeşitlilik bir sınıf içinde bazı öğrencilerin öğrenmesini güçleştirebilmekte ve bu öğrencilerin kendilerinden beklenen başarıyı gösterememelerine neden olmaktadır. Genellikle sınıflarda müfredat standartlarını karşılayan en fazla sayıda öğrenciye ulaşılması hedeflenmektedir (Sondergeld ve Schultz, 2008). Bu durum, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, özel yetenekli öğrenciler ve diğer öğrencilerin hızında öğrenemeyen öğrenciler de dâhil olmak üzere birçok öğrencinin öğrenmesini güçleştirmektedir. Öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmak, bütün öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve mümkün olduğu kadar çok öğrenciye ulaşmak için öğretmenlerin aynı sınıfta farklı seviyedeki öğrencilere öğretebilecek şekilde öğretimi farklılaştırmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Farklılaştırılmış Öğretim

Öğrenme; sosyal, psikolojik, fiziksel ve çevresel olmak üzere birçok unsurdan etkilenen ve aynı zamanda bu unsurları etkileyen bir süreçtir (Yılmaz, 2009). Bireyler bu unsurlara bağlı olarak hem farklı öğrenme biçimlerine sahip olabilmekte hem de aynı ortamlarda, aynı materyallerle, aynı koşullarda eğitim alsalar bile farklı bilgi düzeyine sahip olabilmektedirler. Bireylerin öğrenme eylemini gerçekleştirmeleri, gereksinimleri doğrultusunda meydana gelmektedir. Gardner'e (2006) göre geçmişte öğretimde yapılan en büyük hata, tüm öğrenenlere aynı davranılması ve aynı şekilde öğretimin gerçekleştirilmesinin haklı görülmesidir. Ancak, her öğrencinin bireysel farklılıkları mevcuttur ve bu farklılıklar nedeniyle bazı bireylerin hızlı ve olağan süre içerisinde; bazılarının ise daha fazla süre ve tekrara gereksinim duyarak öğrenmesi söz konusudur (Arı, 2015). Aynı sınıfta özel gereksinimli öğrenciler; ileri düzeyde olan öğrenciler; motivasyonu yüksek ve düşük öğrenciler; sınıf düzeyi beklentilerini karşılayan ve karşılamayan öğrenciler; çok çeşitli ilgi alanlarına ve öğrenme biçimlerine sahip öğrenciler ve bu kategorilerden iki veya daha fazlasını karşılayan öğrenciler ile karşılaşmak mümkündür (Tomlinson, 2003). Özel gereksinimli öğrencilerde yetersizliğin türüne, şiddetine ve öğrencinin bireysel performansına göre öğrenme farklılıkları meydana gelmektedir. Heterojen öğrenci gruplarına öğrenme fırsatları sağlamayı amaçlayan bu yaklaşımda aslında özel gereksinimli öğrencilerin heterojenliğin yalnızca bir yönünü oluşturduğu görülmektedir (Tomlinson, 1999; 2001; Tomlinson, Kaplan, Renzulli, Purcell, Leppien ve Burns, 2002). Duygusal güçlükler yaşayan öğrenciler ve özel yetenekli öğrenciler de öğrenme ortamlarında artan

Kaynakça

- Alexander, L. (2014). *Inclusion: What works and does not work: Perceptions of middle school teachers*. ProQuest Dissertations Publishing (1564035732).
- Anderson, K. M. (2007). Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Arı, H. (2015). *Bir okul öncesi özel eğitim kurumunda tersine kaynaştırma uygulamasının ve ilkokula hazırlığa etkilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Ashby, C. (2012). Disability studies and inclusive teacher preparation: A socially just path for teacher education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 89-99.
- Avery, R. A. (2017). *Teacher willingness on implementing differentiated instruction (DI) in the elementary classroom: A multiple case study* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations & Theses Global. Accession number (1964252438).
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Batdı, V. (2014). Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58).
- Baumgartner, T., Lipowski, M. B., & Rush, C. (2003). *Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction* (Yüksek lisans tezi). Saint Xavier University & SkyLight, Chicago, IL.
- Calhoon, M. B., & Fuchs, L. (2003). The effects of peer-assisted learning strategies and curriculum-based measurement on the mathematics performance of secondary students with disabilities. *Remedial & Special Education*, 24(4), 235-245.
- Chang, S. J. (2014). Cooperative learning: Project hope to change the ecology of classroom teaching. *The Educator Monthly*, 559, 36-43.
- Cleveland, M. (2005). *Content area graphic organizers social studies*. Portland, Maine: Walch Publishing.
- Coffey, S. (eds) (2011). Differentiation in theory and practice. S. Coffey, J. Dillon & M. Maguire (eds), *Becoming a teacher: Issues in secondary education* içinde (ss. 197-209). New York: Open University Press.
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthournout, G., & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54.
- Darch, C., & Eaves, R. (1986). Visual displays to increase comprehension of high school learning-disabled students. *Journal of Special Education*, 20, 309- 318.
- De Jesus, O. N. (2012). Differentiated instruction: Can differentiated instruction provide success for all learners? *National Teacher Education Journal*, 5(3), 5-11.
- Deason, J. (2014). *General education teachers' differentiated instruction in elementary inclusion*. ProQuest Dissertations & Theses Global. (1524723141).
- Dexter, D. D., & Hughes, C. A. (2011). Graphic organizers and students with Learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 51-72.
- Diken, İ. H., & Bakkaloğlu, H. (2016) (Ed.). *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37 (2), 111-127.
- Dyck, N., & Pemberton, J. B. (2002). A model for making decisions about text adaptations. *Intervention in School and Clinic*, 38(1), 28-35.
- Farlow, A. (2003). *Creating a fully inclusive classroom community: Utilizing cooperative learning strategies to promote the inclusion of students with special needs*. (Yüksek lisans tezi). Pacific Lutheran University, Tacoma.

- Fischer, K. W., & Rose, L. T. (2001). Webs of skill: How students learn. *Educational Leadership*, 59(3), 6-123.
- Gallagher, D. J. (2004). The importance of constructivism and constructivist pedagogy for disability studies in education. *Disability Studies Quarterly*, 24(2), 1-15.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, K. F., Carter, E. W., Gustafson, J. R., Hochman, J. M., Harvey, M. N., Mullines, T. S., & Fan, H. (2014). Effects of peer networks on the social interactions of high school students with autism spectrum disorders. *Research and Practice for Persons*, 39(2), 100-118.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(2), 289-305.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiyeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Grubbs, N., & Boes, S. B. (2009). An action research study of the effectiveness of the peer tutoring program at one suburban middle school. *GSCA Journal*, 16(1) 21-31.
- Güven, E., & Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Needham Heights: Allyn and Bacon.
- Hargreaves, E. (2013). Inquiring into children's experiences of teacher feedback: Reconceptualising assessment for learning. *Oxford Review of Education*, 39(2), 229.
- Hertberg-Davis, H. (2009). Myth7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly*, 53, 251-253.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Kendrick-Weikle, K. (2014). *Illinois high school teachers' understanding and use of differentiated instruction* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses.
- Khan, I. A., & Asif, F. (2017). Relevance of differentiated instruction in special education for anxiety affected learners: A theoretical analysis of learning problems and some strategies. *European Journal of Special Education Research*, 2(4), 123-137.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Schumm, J. S. (1998). Collaborative strategic reading during social studies in heterogeneous fourth-grade classrooms. *Elementary School Journal*, 98, 3-21.
- Kocabaş, A., & Uysal, G. (Nisan, 2006). *İlköğretimde işbirlikli öğrenmenin müzik öğretiminde sınıf atmosferi ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkisi*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Köseoğlu, M. K. (2016). Farklılaştırılmış ev ödevlerinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerin ev ödevlerine yönelik tutumlarına etkileri (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Landrum, T. J., & McDuffie, K. A. (2010). Learning styles in the age of differentiated instruction. *Exceptionality*, 18(1), 6-17.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standard-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 3, 34-64.
- Lee, S., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(2), 213-233.

- Levy, H. M. (2008) Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 161–164-5.
- Loftin, R. L., Odom, S. L., & Lantz, J. F. (2008). Social interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(6), 1124-1135.
- Logan, B. (2011). Examining differentiated instruction: Teacher response. *Research in Higher Education Journal*, 13, 1–14.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. The Institute on Inclusive Education'da sunulmuştur. Rochester.
- Nicolae, M. (2014). Teachers' beliefs as the differentiated instruction starting point: Research basis. *Social and Behavioral Sciences*, 128, 426–431.
- Odom, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Canter, L. L., & Strain, P. S. (2003). Evidence-based practices for young children with autism: Contributions for single subject design research. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18(3), 166-175.
- Okolo, C. M., & Bouck, E. C. (2007). Research about assistive technology: 2000-2006. What have we learned? *Journal of Special Education Technology*, 22(3), 19-33.
- Pang, Y. (2013). Graphic organizers and other visual strategies to improve young ELLs' reading comprehension. *New England Reading Association Journal*, 48(2), 52-58.
- Patterson, J. L., Connolly, M. C., & Ritter, S. A. (2009). Restructuring the inclusion classroom to facilitate differentiated instruction. *Middle School Journal*, 41(1), 46-52.
- Petrilli, M. J. (2011). All together now: Educating high and low achievers in the same classroom. *Education Next*, 11(1), 48–55.
- Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13–20.
- Prince, B. L. (2011). *Teacher perceptions of differentiated instruction*. ProQuest Dissertations & Theses Global. (879043001).
- Rachmawati, M. A., Nu'Man, T. M., Widiasmara, N., & Wibisono, S. (2016). Differentiated instruction for special needs in inclusive schools: a preliminary study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 585–593.
- Reed, P., & Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. Edyburn, K. Higgins & R. Boone (Eds.), *Handbooks of special education technology research and practice* içinde (ss. 61- 77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, R. B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48(2), 462–501.
- Robinson, L. (2013). *A study of teachers' attitudes, thoughts, and perceptions about successful implementation of differentiated instruction* (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses.
- Romano, P., & Walker, J. (2010). *Bio buddies: Peer tutoring instructional strategy*. NERA Conference Proceedings, 2010.
- Royster, O., Reglin, G., & Losike-Sedimo, N. (2014). Inclusion professional development model and regular middle school educators. *Journal of at Risk Issues*, 18(1), 1–10.
- Sabb-Cordes, M. (2016). *Teachers' perceptions of differentiated learning for at-risk second-grade students in reading*. ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Saeed, R., Lodhi, R. N., Sadiq, S., Hashmi, A., Sami, A., Dustgeer, F., Mahmood, Z., & Ahmad, M. (2013). The effect of professed teacher feedback on the relation of intrinsic motivation regarding university students' academic performance. *World Applied Sciences Journal*, 26(10), 1385-1390.
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *AUAd*, 3(2), 37-60.

- Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2009). The application of differentiated instruction in post-secondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.
- Schloss, P. J., Schloss, M. A., & Schloss, C. N. (2007). *Instructional methods for secondary students with learning and behavior problems*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12, 18-27.
- Schumm, J. S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L., & Saumell, L. (1995). General education teacher planning: What can students with disabilities expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *The Elementary School Journal*, 88, 29-37.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-62.
- Sondergeld, T. A., & Schultz, R. A. (2008). Science, standards, and differentiation: It really can be fun! *Gifted Child Today*, 31(1), 34-40.
- Stanford, P., Crowe, M. W., & Flice, H. (2010). Differentiating with technology. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(4).
- Sucuoğlu, B., & Kargin, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar, yöntemler, teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Swanson, H. L. (2000). What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. R. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* içinde (ss. 1-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, England: Open University Press.
- Tobin, R., & Tippett, C. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 12(2), 423-443.
- Tomlinson, C. (2003). Deciding to teach them all. *Educational Leadership*, 61(2), 6-11.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms?* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, Grades 5-9*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., . . . Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J., Leppien, J., & Burns, D. (2002). *The parallel curriculum: A design to develop high potential and challenge high-ability learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tomlinson, C., & Imbeau, M. (2011). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*, 631-645.
- Ünver, V., & Akbayrak, N. (2013). Hemşirelik eğitiminde akran eğitim modeli. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi, 6*(4), 214-217.
- Valiandes, S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation, 45*, 17-26.
- Van Tassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice, 44*(3), 211-217.
- Vaughn, S., Bos, C., & Schumm, J.S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at-risk*. Boston: Pearson.
- Vaughn, S., Gersten, R., & Chard, D. J. (2000). The underlying message in LD intervention research: Findings from research syntheses. *Exceptional Children, 67*, 99-114.
- Vaughn, S., Klingner, J., & Hughes, M. (2000). Sustainability of research-based practices. *Exceptional Children, 66*(2), 163-171.
- Wischer, B., & Trautmann, M. (eds) (2012). Innere differenzierung als reformerischer hoffnungsträger: Eine einführende problemskizze zu leerstellen und ungeklärten Fragen. T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (eds), *Binnendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht, 1*, 24-39.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 173-191.

BÖLÜM 12

Farklılaştırılmış Öğretimi Planlama

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

“Eğitim kıvılcımla ateş yakmaktır. Boş bir kabı doldurmak değildir.”

Sokrates

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Farklılaştırılmış öğretimi planlama,
- ⇒ Özel eğitimde farklılaştırılmış öğretimi planlama,
- ⇒ Özel eğitimde farklılaştırılmış öğretimi planlama adımları ve plan geliştirme,
- ⇒ Genel eğitimde farklılaştırılmış öğretimi planlama,
- ⇒ Genel eğitimde farklılaştırılmış öğretimi planlama adımları ve plan geliştirme konularında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin bireysel yeteneklerine, ilgi alanlarına ve öğrenme stillerine göre uyarlayarak öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan bir öğretim yaklaşımıdır. Öğrencilerin, öğretmenleri onların hazırbulunuşluk zırha, ilgi ve öğrenme profillerindeki farklılıklara uyum sağladığında en iyi şekilde öğrendikleri düşüncesine dayanır (Kotob ve Arnouss, 2019). Bu yaklaşım, farklı öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için olası bir strateji olarak eğitim alanında büyük ilgi görmüştür (Pasira, 2022).

Farklılaştırılmış öğretim uygulaması, sınıftaki öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını, ilgi alanlarını ve yeteneklerini tanıyan ve bunlara uyum sağlayan bir öğretim yaklaşımını ifade ederken, öğretimin, içeriğin ve değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin ön bilgilerini, öğrenme stillerini ve güçlü yönlerini dikkate alarak bireysel ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde uyarlanması da içerir. Öğretmenler, öğretimi farklılaştırarak öğrencilerin içerikle ilgilenmeleri ve içeriği anladıklarını göstermeleri için birden fazla yol sağlayabilir ve tüm öğrencilerin başarılı olma fırsatına sahip olmasını sağlayabilir.

Araştırmalar, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde olumlu bir etkisi olabileceğini göstermiştir. Etkili öğretim uygulamaları bilgisinin, özellikle öğretim uygulamalarının eksik olabileceği ilk sınıf seviyelerinde çok önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim uygulamalarını hayata geçirerek bu eksiklikleri giderebilir ve öğrenci başarısını desteklemek için daha etkili öğretim sağlayabilir. Birçok çalışma farklılaştırılmış öğretimin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Örneğin, Nijerya’da yapılan bir çalışmada, farklılaştırılmış öğretimin ortaokul öğrencilerinin matematik başarısı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Awofala ve Lawani, 2020). Benzer şekilde, Malezya’da yapılan bir başka çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilikleri ile farklılaştırılmış öğretim uygulamaları arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunmuştur (Ramli ve Yusoff, 2020). Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) sınıfları bağlamında da araştırılmıştır. Endonezya’da yapılan bir çalışma, farklılaştırılmış öğretimin EFL bağlamında nasıl uygulandığını incelemiş ve başarısının arkasındaki nedenleri vurgulamıştır (Tanjung ve Ashadi, 2019). Yine benzer bir çalışmada ise, farklılaştırılmış öğretimin bir ilkokul EFL sınıfında uygulanmasına ve öğrencilerin İngilizce öğrenimi ve deneyimi üzerindeki etkisine odaklanmıştır (Tanjung ve Ashadi, 2019). Farklılaştırılmış öğretim yükseköğretim ortamlarında da incelenmiştir. Bir literatür taraması, yükseköğretimde farklılaştırılmış öğretimin uygulanmasını incelemiş ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Darra ve Kanellopoulou, 2019). Bir başka çalışmada, öğretmen adaylarının ve eğitimcilerinin, farklılaştırılmış öğretimin stajların etkililiğini artırmadaki katkısına ilişkin tutum ve inançları araştırılmıştır (Darra ve Kanellopoulou, 2019). Farklılaştırılmış öğre-

Kaynakça

- Alimi, A. E., Babalola, E. O., Aladesusi, G. A., Issa, A., & Omolafe, E. V. (2021). Availability and utilization of assistive technology for learning among students with special needs in Ilorin, Kwara State. *Indonesian Journal of Community and Special Needs Education*, 2(1), 17-28. <https://doi.org/10.17509/ijcsne.v2i1.37916>
- Alomran, A., & Al-Shemali, A.N., (2023). *Implement differentiated mathematical education system in teaching mathematics for students at public authority for applied education and training- high institute of energy-kuwait*. 7(25), 291-300. <https://doi.org/10.21608/ejev.2023.277334>
- Awofala, A. O. A. and Lawani, A. O. (2020). Increasing mathematics achievement of senior secondary school students through differentiated instruction. *Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1. <https://doi.org/10.31258/jes.4.1.p.1-19b>
- Barnett, R. (2019). *Alzheimer's disease*. *The Lancet*, 393(10181), 1589. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(19\)30851-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(19)30851-7)
- Barnett, T., Deuge, J. D., & Bridgman, H. (2019). Promoting mental health through a rural art roadshow: perspectives of participating artists. *International Journal of Mental Health Systems*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/s13033-019-0302-y>
- Bettini, E., Cumming, M. M., O'Brien, K. D., Ragnathan, M., Sutton, R. E., & Chopra, A. (2019). Predicting special educators' intent to continue teaching students with emotional or behavioral disorders in self-contained settings. *Exceptional Children*, 86(2), 209-228. <https://doi.org/10.1177/0014402919873556>
- Celik, S. U. (2019). Can differentiated instruction create an inclusive classroom with diverse learners in an elementary school setting? *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.7176/jep/10-6-05>
- Charles, Sr. L. F., and Luard, M. L. (2018). Middle school teachers' perception of differentiated instruction on lower third student achievement. *Teacher Education and Curriculum Studies*, 3(3), 20. <https://doi.org/10.11648/j.tecs.20180303.11>
- Chen, J. and Chen, Y. (2017). Differentiated instruction in a calculus curriculum for college students in Taiwan. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 88. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n1p88>
- Chen, L. (2019). Are learning interaction or assessment accommodation implementation critical in improving the learning performance for college students with special needs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(9), 131-145. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.9.7>
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Harjusola-Webb, S. (2008). Evidence-based special education and professional wisdom: putting it all together. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 105-111. <https://doi.org/10.1177/1053451208321566>
- Darra, M., & Kanellopoulou, E. (2019). The implementation of the differentiated instruction in higher education: a research review. *International Journal of Education*, 11(3), 151. <https://doi.org/10.5296/ije.v11i3.15307>
- Dieker, L. A., & Murawski, W. W. (2003). Co-teaching at the secondary level: unique issues, current trends, and suggestions for success. *The High School Journal*, 86(4), 1-13. <https://doi.org/10.1353/hsj.2003.0007>
- Fennick, E., & Liddy, D. (2001). Responsibilities and preparation for collaborative teaching: co-teachers' perspectives. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24(3), 229-240. <https://doi.org/10.1177/088840640102400307>
- Fitchett, P. G., Starker, T. V., & Salyers, B. (2012). Examining culturally responsive teaching self-efficacy in a preservice social studies education course. *Urban Education*, 47(3), 585-611. <https://doi.org/10.1177/0042085912436568>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

- Fordyce, F. D. (2021). Teachers' perceptions of differentiation and the struggle for consistent implementation. *International Journal of Social Science and Human Research*, 04(01). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i1-07>
- Gedfie, M. and Negassa, D. (2019). The contribution of cluster resource centers for inclusion: the case of atse sertse dingil cluster primary school, Ethiopia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 31. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.2p.31>
- Geisler, J. L., Hessler, T., Gardner, R., & Lovelace, T. S. (2009). Differentiated writing interventions for high-achieving urban African American elementary students. *Journal of Advanced Academics*, 20(2), 214-247. <https://doi.org/10.1177/1932202x0902000202>
- Haelermans, C. (2022). The effects of group differentiation by students' learning strategies. *Instructional Science*, 50(2), 223-250. <https://doi.org/10.1007/s11251-021-09575-0>
- Hill, R., & Dworet, D. (2009). Differentiated instruction: planning for success. *Teaching and Learning*, 5(1). <https://doi.org/10.26522/tl.v5i1.302>
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n3p28>
- Joseph, S., Thomas, M., Simonette, G., & Ramsook, L. (2013). The impact of differentiated instruction in a teacher education setting: successes and challenges. *International Journal of Higher Education*, 2(3). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n3p28>
- Judge, S., Bobzien, J., Maydosz, A., Gear, S. B., & Katsiouloudis, P. J. (2013). The use of visual-based simulated environments in teacher preparation. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1). <https://doi.org/10.11114/jets.v1i1.41>
- Kamarulzaman, M. H., Kamarudin, M. F., Sharif, M. S. A. M., Esrati, M. Z., Esrati, M. Z., & Yusof, R. (2022). Impact of differentiated instruction on the mathematical thinking processes of gifted and talented students. *Journal of Education and E-Learning Research*, 9(4), 269-277. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v9i4.4253>
- Karatza, Z. (2019). Information and communication technology (ict) as a tool of differentiated instruction: An informative intervention and a comparative study on educators' views and extent of ict use. *International Journal of Information and Education Technology*, 9(1), 8-15. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.1.1165>
- Kauffman, J. M., & Hornby, G. (2020). Inclusive vision versus special education reality. *Education Sciences*, 10(9), 258. <https://doi.org/10.3390/educsci10090258>
- Ketterlin-Geller, L. R., Yovanoff, P., & Tindal, G. (2007). Developing a new paradigm for conducting research on accommodations in mathematics testing. *Exceptional Children*, 73(3), 331-347. <https://doi.org/10.1177/001440290707300304>
- Knackendoffel, E. A. (2017). Collaborative teaming in the secondary school. *Focus on Exceptional Children*, 37(5). <https://doi.org/10.17161/fec.v37i5.6811>
- Kotob, M. and Arnouss, D. (2019). Differentiated instruction: the effect on learner's achievement in kindergarten. *International Journal of Contemporary Education*, 2(2), 61. <https://doi.org/10.11114/ijce.v2i2.4479>
- Kotob, M. M., & Abadi, M. A. (2019). The influence of differentiated instruction on academic achievement of students in mixed ability classrooms. *International Linguistics Research*, 2(2), p8. <https://doi.org/10.30560/ilr.v2n2p8>
- Ling, H. and Chiang, H. (2022). Learning performance in adaptive learning systems: a case study of web programming learning recommendations. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.770637>
- Makgabo, C. (2023). Pedagogical practices in teaching siswati as a first language in diverse linguistic settings. *Journal of Languages and Language Teaching*, 11(1), 1. <https://doi.org/10.33394/jollt.v11i1.6567>
- Makoelle, T. (2014). Inclusive education: are we there? some global challenges, contradictions and anomalies. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 5(3), 303-309.

- <https://doi.org/10.1080/09766634.2014.11885634>
- Malata, L. N., & Muzata, K. K. (2022). Lesson preparation for inclusive teaching of learners with disabilities from grade 1 to 7 at kankumba primary school. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 1(2), 149-162. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v1i2.2492>
- Marks, A. R., Woolcott, G., & Markopoulos, C. (2021). Differentiating instruction: development of a practice framework for and with secondary mathematics classroom teachers. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 16(3), em0657. <https://doi.org/10.29333/iejme/11198>
- Mathews, H. M., Lillis, J., Bettini, E., Peyton, D. H., Pua, D., Oblath, R., & Sutton, R. E. (2021). Working conditions and special educators' reading instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 87(4), 476-496. <https://doi.org/10.1177/0014402921999825>
- Mayer, R. E. (2010). Applying the science of learning to medical education. *Medical Education*, 44(6), 543-549. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2010.03624.x>
- Moosa, M. and Bekker, T. (2021). Initial teacher education students' conceptualisation of inclusive education. *Journal of Education*, (85), 1-20. <https://doi.org/10.17159/2520-9868/i85a03>
- Morano, S., & Riccomini, P. J. (2021). Developing preservice teachers' expertise in evaluating and adapting mathematics lesson plans. *Journal of Special Education Preparation*, 1(1), 36-46. <https://doi.org/10.33043/josep.1.1.36-46>
- Ndu, O. G., Tshotsho, B. P., & Cekiso, M. (2022). Grade 10 teachers' perceptions of their application of socio-cultural and multiple intelligences on english second language learners. *Journal for Language Teaching*, 56(1). <https://doi.org/10.56285/jltvol56iss1a5415>
- Ojonugwa, D. S., Igbo, J. N., Apeh, H. A., & Ndukwu, E. C. (2020). Efficacy of differentiated instruction and conventional methods on low achievers' interest in learning and gender. *ABC Research Alert*, 8(3), 115-128. <https://doi.org/10.18034/ra.v8i3.489>
- Omer, S., Hickson, G., Taché, S., Blind, R., Masters, S., Loeser, H., & O'Sullivan, P. (2008). Applying innovative educational principles when classes grow and resources are limited. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 36(6), 387-394. <https://doi.org/10.1002/bmb.20210>
- Onivehu, A., O., Ohawuiro, O. E., & Oyeniran B. J., (2017). Teachers' attitude and competence in the use of assistive technologies in special needs schools. *Acta Didactica Napocensia*, 10(4), 21-32. <https://doi.org/10.24193/adn.10.4.3>
- Pasira, I. (2022). *Assessing the effectiveness of differentiated instruction strategies in diverse classrooms*. *Journal of Education Review Provision*, 2(1), 28-31. <https://doi.org/10.55885/jerp.v2i1.151>
- Puzio, K., Colby, G. T., & Algeo-Nichols, D. (2020). Differentiated literacy instruction: boondoggle or best practice? *Review of Educational Research*, 90(4), 459-498. <https://doi.org/10.3102/0034654320933536>
- Ramage, R., Stair, K., Roberts, R., & Blackburn, J. J. (2022). Female agriculture teachers' lived experiences and perceived professional development needs when teaching students with special needs. *Journal of Agricultural Education*, 63(4), 105-118. <https://doi.org/10.5032/jae.2022.04105>
- Ramli, R. B., & Yusoff, N. M. (2020). Self-efficacy and differentiated instruction: a study among malaysian school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1252-1260. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080416>
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 215824401668068. <https://doi.org/10.1177/2158244016680688>
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Saloviita, T. (2017). How common are inclusive educational practices among finnish te-

- achers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Saloviita, T. (2017). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560-575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: a systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach? *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1742273>
- Stelitano, L., Diliberti, M. K., & Doan, S. (2021). *Teachers' lesson modifications for students with disabilities: Findings from the 2020 American instructional resources survey*. <https://doi.org/10.7249/rra134-6>
- Strogilos, V. (2018). *The value of differentiated instruction in the inclusion of students with special needs/ disabilities in mainstream schools*. SHS Web of Conferences, 42, 00003. <https://doi.org/10.1051/shs-conf/20184200003>
- Suwastini, N. K. A. (2021). Differentiated instruction for efl classroom. *TELL-US Journal*, 7(1), 14-41. <https://doi.org/10.22202/tus.2021.v7i1.4719>
- Tanjung, P. R. S. and Ashadi, A. (2019). Differentiated instruction in accommodating individual differences of efl students. *Celtic: A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature, & Linguistics*, 6(2), 63. <https://doi.org/10.22219/celticomm.vol6.no2.63-72>
- Taylor, B. L. (2015). Content, process, and product: modeling differentiated instruction. *Kappa Delta Pi Record*, 51(1), 13-17. <https://doi.org/10.1080/00228958.2015.988559>
- Toews, S. G. and Kurth, J. A. (2019). *Literacy instruction in general education settings: a call to action*. Research and Practice for Persons With Severe Disabilities, 44(3), 135-142. <https://doi.org/10.1177/1540796919855373>
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030301>
- Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? *The Journal of Special Education*, 37(3), 140-147. <https://doi.org/10.1177/00224669030370030301>
- Walker-Dalhouse, D., Risko, V. J., Esworthy, C., Grasley, E., Kaisler, G., McIlvain, D., & Stephan, M. (2009). Crossing boundaries and initiating conversations about rti: understanding and applying differentiated classroom instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 84-87. <https://doi.org/10.1598/rt.63.1.9>
- Wesson, C., & Deno, S. L. (1989). An analysis of long-term instructional plans in reading for elementary resource room students. *Remedial and Special Education*, 10(1), 21-28. <https://doi.org/10.1177/074193258901000106>
- Wexler, J., Kearns, D. M., Clancy, E., & Shelton, A. (2020). Preparing to implement evidence-based literacy practices in the co-taught classroom. *Intervention in School and Clinic*, 56(4), 200-207. <https://doi.org/10.1177/1053451220944369>
- Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26(2), 106-117. <https://doi.org/10.1177/088840640302600204>
- Yngve, M., Lidström, H., Ekbladh, E., & Hemmingsson, H. (2018). Which students need accommodations the most, and to what extent are their needs met by regular upper secondary school? a cross-sectional study among students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 327-341. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501966>

BÖLÜM 13

Özel Eğitimde Erken Çocukluk Döneminde Uygulanan Öğretim Programlarında Farklılaştırma

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin KOÇ

“Çocukların tek ihtiyacı biraz yardım, biraz umut ve onlara inanan biri.”

Magic Johnson

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Erken çocukluk eğitimini açıklayabilecek,
- ⇒ Türkiye’de erken çocukluk eğitimine ilişkin bilgi sahibi olabilecek,
- ⇒ Erken çocuklukta özel eğitimi açıklayabilecek,
- ⇒ Erken çocuklukta özel eğitimde eğitim ortamlarını sıralayabilecek,
- ⇒ Erken çocuklukta kapsayıcı eğitim uygulamalarını tartışabilecek,
- ⇒ Öğretimsel uyarlamaları açıklayabilecek,
- ⇒ Erken çocuklukta öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin örnekler verebileceksiniz.

Giriş

Erken çocukluk eğitimi özel gereksinimi olsun olmasın her çocuk için büyük önem taşımaktadır. Bu dönemi kapsayan 0-6/8 yaşta çocukların gelişimi çok hızlıdır ve öğrenme için son derece açıktırlar. Bu bağlamda ebeveynleriyle, arkadaşlarıyla ve okul öncesi dönemde devam ettikleri kurumlardaki öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler, çocukların gelişimlerinde büyük rol oynamaktadır. Bireysel farklılıkların öğretimde son derece önemli olduğu düşüncesi, farklılıkların zenginliğe dönüşebilmesi adına öğretmenlerin sahip olması gereken yeni yeterlilik alanlarının bulunduğu vurgusu, özel gereksinimli öğrenci kavramı yanında risk altındaki çocuklar kavramının da artık alanyazında ve uluslararası çalışmalarda yer edinmesi, öğretimde bazı şeylerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda özel eğitim konuşurken genel eğitimden haberdar olmak, genel eğitim konuşurken özel eğitimden haberdar olmak muhtemelen her öğretmen için yararlı olacaktır çünkü özel eğitim anaokullarında (ÖEAO) normal gelişim gösteren öğrencilerin, normal anaokullarında veya sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin olması kaçınılmaz bir noktaya gelmiştir. Hem özel eğitim öğretmenlerini hem de anasınıfı öğretmenlerini kapsamı ve iki yönlü bir bakışa kapı aralması adına kitabın bu bölümünde kısaca genel erken çocukluk eğitimi, devamında erken çocuklukta özel eğitim (EÇÖZE) uygulamaları ve okul öncesinde farklılaştırılmış öğretim uygulama örnekleri sırasıyla ele alınacaktır.

Erken Çocukluk Eğitimi

Kısaca 0-6/8 yaş arasındaki çocuklara sağlanan resmi ve/veya gayri resmî her türlü eğitim olarak tanımlanan (Uslu, 2020) erken çocukluk eğitimine ilişkin pek çok kapsamlı tanımlama yapılmaktadır. Bu tanımlamalara bakıldığında bazı temel noktalar göze çarpmaktadır. Öncelikle bu vurguları incelemek için Şekil 1.'e göz atalım.



Şekil 1. Erken Çocukluk Eğitimi

Kaynakça

- Afurobi, A. O., Izuagba, A. C., Ifegbo, P. C., & Opara, J. M. (2017). Differentiating instruction in early childhood care education: Teachers' practice. *African Research Review, 11*(3), 105-114. Doi: 10.4314/afirrev.v11i3.11
- Anning, A., Cullen, J., & Flear, M. (2008). *Early childhood education: Society and culture*. Sage.
- Aral, N., Kandır, A. ve Can-Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Ya-Pa Yayınları.
- Bakkaloğlu, H. (2010). Erken çocukluk döneminde gelişimi etkileyen faktörler. H. İ. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (ss. 46-68). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of research in Childhood Education, 31*(2), 255-269. Doi: 10.1080/02568543.2016.1273285
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3*(2), 99-109.
- Bloom, B. S. (1981). *All our children learning: A primer for parents, teachers, and other educators*. Mc-Graw-Hill
- Broderick, A., Mehta-Parekh H., & Reid, D. K. (2005) Differentiating instruction for disabled students in inclusive classrooms. *Theory into Practice, 44*(3), 194-202. Doi: 10.1207/s15430421tip4403_3
- Bruce, T. (2012). *Early childhood education*. (4th ed.). Hachette Pub.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early childhood education and care*. (2nd ed.). Routledge.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 165-181.
- Gül, S. O., & Diken, İ. H. (2009). Erken çocuklukta özel eğitime ilişkin türkiye'de gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının gözden geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 1*(1), 46-78.
- Gürgür, H. (2019). Kapsayıcı eğitim ve felsefi temelleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim: Özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 2-17). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güven, G. (2020). Erken çocukluk eğitiminde alternatif yaklaşımlar. E. Yılmaz. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (ss. 141-178). Ankara: Eğiten Kitap.
- Janney, R. E., & Snell, M. E. (2006) Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into Practice, 45*(3), 215-223. Doi: 10.1207/s15430421tip4503_3
- Kan, J. S., Keum, M. S., & Lee, C. C. (2012). The effect of differentiated instruction design model for early childhood on development of teacher's professionalism. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education, 24*(1), 56-78. Doi: 10.13000/JFMSE.2012.24.1.056
- Karadağ, R. (2014). Dünyada ve Türkiye'de farklılaştırılmış öğretimle ilgili yapılmış çalışmaların değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 1301-1322.
- Kılıç, Z. (2020). Okul öncesi eğitim programı. E. Yılmaz. (ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (ss. 179-210). Ankara: Eğiten Kitap.
- Koç, H. (2021). Bütünleştirme uygulamalarının yürütüldüğü bir anasınıfında işbirliği ile öğretim (i-öğretim) yaklaşımının incelenmesi: Bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Koç, H., Yılmaz, Y., & Uysal, Ç. (2019). Türkiye'de kapsayıcı eğitime yönelik yasal düzenlemeler. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 253-270). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kurt, G. (2015). Dünyada ve Türkiye'de okul öncesi eğitimin bu günkü durumu. Neslihan A. ve Mehmet T. (eds), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 21-45). Ankara: Eğiten Kitap.
- Lal, R. (2005). Effect of inclusive education on language and social development of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal, 16*(1), 77-84.

- Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>
- Lozman, T., Forlin, C., Chambers, D., Sharma, U., & Deppeler, J. (2014). Conceptualising and measuring inclusive education. C. Forlin (Ed.), *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice gap* içinde (ss. 3-17). Emerald Group Publishing Limited.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2010). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Mavidou, A., & Kakana, D. (2019) Differentiated Instruction in Practice: Curriculum adjustments in kindergarten. *Creative Education*, 10, 535-554. Doi: 10.4236/ce.2019.103039.
- McConnell, S. R. (2000). Assessment in early intervention and early childhood special education: Building on the past to project into our future. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 43-48.
- MEB (1962). VII. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164924_7_sura.pdf
- MEB (2006). XVII. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf
- MEB (2013). Okulöncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB (2014). XIX. Milli Eğitim Şurası. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeli_07072018.pdf
- MEB. (2019). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- MEB. (2021). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf
- Ogelman, H. G., & Seçer, Z. (2012). The effect inclusive education practice during preschool has on the peer relations and social skills of 5-6-year olds with typical development. *International Journal of Special Education*, 27(3), 169-175.
- Özmen, E. R. (2005). Kaynaştırma ortamlarında öğretimsel düzenlemeler. A. Ataman (ed.). *Özel eğitime giriş içinde* (s. 71-103). Günüz Eğitim Yayıncılık.
- 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. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665
- Salend, S. J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classroom*. (3th ed.). Prentice Hall, Inc.
- Sazak-Pınar, E. (2006). Dünya’da ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitimi uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-84.
- Tomris, G., & Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya’daki ve Türkiye’deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. Doi: 10.1501/Ozlegt_0000000098
- Türk, İ. C. (2011). Osmanlı Devleti’nde okul öncesi eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(192), 160-173.
- Uslu, B. (2020). Eken çocukluk eğitimi. E. Yılmaz. (Ed.), *Erken çocukluk eğitime giriş içinde* (ss. 1-15). Ankara: Eğiten Kitap
- Uysal, H., & Kol, Ç. (2019). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. H. Gürgür ve S. Rakap (Eds.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (ss. 133-150). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Voltz, D. L., Sims, M. J., & Nelson, B. P. (2010). *Connecting teachers, students, and standards: Strategies for success in diverse and inclusive classrooms*. ASCD
- Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2013). A decade of professional development research for inclusive education: A critical review and notes for a research program. *Review of*

- educational research*, 83(3), 319-356. <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>
- Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children: What to on monday morning*. Corwin Press.
- Wolery, M., & Bailey Jr., D. B. (2002). Early childhood special education research. *Journal of early intervention*, 25(2), 88-99. <https://doi.org/10.1177/105381510202500204>
- Wu, S. C. A., & Chang, Y. L. A. (2015). Advancing kindergarten teachers' knowledge and capabilities of differentiated instruction associated with implementation of thematic integrated curriculum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 246-250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.404>
- Yılmaz, E. (2020). Türkiye'de erken çocukluk eğitimi. E. Yılmaz. (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* içinde (ss. 51-69). Ankara: Eğiten Kitap.

BÖLÜM 14

Farklılaştırılmış Öğretimle Dil Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Şeyda YILDIRIM

*“Konuştuğun her dil için yeni bir hayat yaşarsın
Sadece bir dil biliyorsan bir kere yaşarsın.”*

Çek Atasözü

Bu bölümün sonunda;

- ⇒ Farklılaştırılmış öğretim ve farklılaştırılmış dil öğretimi,
- ⇒ Farklılaştırılmış dil öğretiminin dayandığı modeller,
- ⇒ Farklılaştırılmış dil öğretimi stratejileri hakkında bilgi sahibi olacaksınız.

Giriş

Farklılaştırılmış öğretim sanılanın aksine yıllardır var olan ve üzerinde araştırmalar yapılan bir kavram, yaklaşım ve uygulamadır. Tek sınıflı okullardaki öğretmenler, farklılaştırılmış öğretim kavramının araştırmalarda yer etmesinden önce sınıflarında bu yaklaşımı uygulamaktaydılar. Aslında sadece ilgi alanları, hazırlanışluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ön bilgileri açısından değil aynı zamanda yaş açısından da farklılık gösteren öğrencilere eğitim vermekteydiler. Bu süreçte etkili öğretmenler, her bir öğrencinin başarılı olmasına yardımcı olmak için her zaman öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına hitap etmişlerdir. Amaç her öğrencinin bireysel olarak başarılı olması olduğundan dolayı farklılaştırılmış öğretim yaklaşımı ortaya çıkmış ve bu yaklaşım günümüzde başarı ile sürdürülmeye çalışılmaktadır. Ancak farklılaşmaya ilişkin araştırmalar nispeten yenidir. Morgan (2014) şu anda farklılaştırılmış öğretim olarak bildiğimiz kavramın kısmen Vygotsky'nin 1970'lerdeki çalışmalarına ve Gardner'ın 1983'te yayınlanan çoklu zekâ teorisine dayandığına dikkat çekmektedir. O zamandan bu yana araştırmalar hızla gelişmiştir. Nihai olarak Carol Ann Tomlinson (1999), kırk yıllık bir araştırma sonrasında farklılaştırılmış öğretimi ortaya koyduğu "The Differentiated Classroom" adlı eseri ile bu yaklaşımı bilimsel temelleri, ilkeleri ve stratejileri ile ortaya konulmuştur. Farklılaştırılmış öğretimle ilgili çalışmalar ve araştırmalar günümüzde de devam etmektedir. Farklılaştırılmış öğretim onlarca yıl uygulanan, öğretim sürecinde öğrenci farklılıklarına önem veren ve eğitim alanında uzmanların uygulamaya koydukları pedagojik değişimden doğan çağdaş bir öğretim yaklaşımıdır. Bu nedenle, farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanmasını anlamaya yönelik araştırmalara, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarına, aynı zamanda bu yaklaşımın dil öğrenme sınıflarına nasıl entegre edildiğine de odaklanılmalıdır.

Farklılaştırılmış öğretim, eğitimcilerin öğretme ve öğrenme süreci boyunca çeşitli öğrenci popülasyonlarında başarıya ulaşmalarına yardımcı olmayı amaçlayan bir öğretim stratejisidir. Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları, ilgi alanları, yetenekleri ve öğrenme hızları dikkate alınarak ders içeriğinin, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme süreçlerinin bireysel farklılıklara göre farklılaştırılması anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, her öğrencinin bireysel öğrenme sürecine en iyi şekilde uyan stratejileri kullanarak onların öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Dil öğrenme sürecinde farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma), öğrenme hızları, öğrenme stilleri ve dil seviyelerine göre özelleştirilmiş ve farklılaştırılmış bir öğrenme deneyimi sunmayı hedeflemektedir. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmenler öğrenci gruplarının veya bireylerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim materyallerini, aktiviteleri ve değerlendirme yöntemlerini düzenlemektedir. Bu düzenlemeler, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, seviyelere ve ilgi alanlarına

hitap etmek için çeşitli stratejiler kullanmayı içermektedir. Örneğin, bir sınıfta bazı öğrenciler belirli bir konuyu hızlıca kavrayabilirken, diğerleri için daha fazla zaman ve destek gerekebilir. Farklılaştırılmış öğretimde, öğretmenler hızlı öğrenenleri daha zorlayıcı materyaller, etkinlikler ve karmaşık öğretimle meşgul edebilirken, diğer öğrencilere de daha fazla destek sağlayarak bu öğrencilerin de konuyu anlamasını sağlayabilir. Bu yaklaşım, her öğrencinin potansiyelini kendi kapasitesi doğrultusunda en üst düzeyde seviyede kullanmasını amaçlamakta ve eğitim sürecini daha etkili hale getirmek için çok önemli bir süreçtir (Tomlinson, 1999, 2000, 2001).

Farklılaştırılmış öğretim sınıfta uygulanmadan önce öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin, ilgi alanlarının ve öğrenme profillerinin belirlenmesi gereklidir. Bu sayede öğretmenler, öğretim süresince farklılaştırılmış öğretimi etkili bir şekilde kullanabilmekte ve bu da sonuç olarak tüm öğrenciler için öğretimi geliştirmekte, desteklemekte ve öğrenmeyi etkili, verimli ve kalıcı hale getirmektedir. Günümüz dünyasında öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine getirdikleri birçok farklılıktan ve öğrencilerin amaçlanan konuyu anlamlandırma yolları üzerinde önemli etkiye sahip çeşitli faktörlerden dolayı, öğretimin ve öğrencilerin öğrenmelerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin okulda başarılı olmaları ve kendi kapasiteleri doğrultusunda potansiyellerine ulaşmaları için öğrencilerin uygun desteği, rehberliği ve anlamlı öğrenme deneyimlerini alabilmeleri, öğretim sürecinin bireysel farklılıklara duyarlı olmasıyla mümkün olmaktadır (Tomlinson, Brimijoin ve Narvaez, 2008). Literatürde farklılaştırılmış öğretimin çeşitli tanımları bulunmaktadır. Tanımlar arasında, öğrencilerin çeşitli ön bilgilerinin, dilinin, kültürünün, hazırbulunuşluğunun, öğrenme tercihlerinin, ilgi alanlarının, ihtiyaçlarının ve öğrenme profillerinin kabul edilmesi gibi bireysel farklılıklara daha çok önem verilmektedir. Farklılaştırılmış öğretim bir öğretim stratejisinden ziyade öğretme ve öğrenmeye yönelik bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu yaklaşımın, aynı sınıf ortamında akademik açıdan çeşitlilik gösteren öğrencilerle kullanılması amaçlanmaktadır. Farklılaştırılmış öğretim, içerikte, süreçte, üründe, ortamda ve değerlendirmede bireysel farklılıklara göre farklılaştırmalar yaparak her öğrencinin gelişimini ve bireysel başarısını en üst düzeye çıkarmayı hedeflemektedir. Bu öğretim yaklaşımı aynı zamanda her öğrenciyi öğrenme sürecinin neresinde olursa olsun ortak bir zeminde buluşturmayı amaçlamaktadır (Heacox, 2012; Rock vd., 2008; Tomlinson vd., 2003). Pham'a (2012) göre farklılaştırılmış öğretim, "öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, öğretimin farklılaştırılması, öğrenmede iş birliği ve özerkliğin uygulanması ve öğrenmeyi geliştirmek için öğretim ve uygulamanın bütünleştirilmesini" içeren bir yaklaşımdır. Pham (2012), bu yaklaşımın "öğrencinin hazırbulunuşluğuna dayalı olarak akademik başarıyı en üst düzeye çıkarmak" için çeşitli öğretim stratejileri, yöntemleri ve etkinlikleri ile değerlendiril-

Kaynakça

- Anderson, K. M., & Algozzine, B. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure, 51*(3), 49-54.
- Benjamin, A. (2002). *Differentiated instruction. A guide for middle and high school teachers*. Eyeon Education.
- Berbaum, K. A. (2009). *Initiating differentiated instruction in general education classrooms with inclusion learning support students: A multiple case study* (Unpublished doctoral dissertation). Walden University.
- Bhlool, A. A. (2013). *The effect of differentiated instruction strategy on developing ninth graders' English reading comprehension skills at Gaza UNRWA schools*. (Unpublished master thesis). Islamic University of Gaza, Palestine.
- Bigge, M., & Shermis, S. (2004). *Learning theories for teachers* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bondley, D. (2011). *How will differentiated instruction affect student learning?* (Unpublished master thesis). Minot State University, USA.
- Brighton, C. M., Hertberg, H. L., Moon, T. R., Tomlinson, C. A., & Callahan, C. M. (2005). *The feasibility of highend learning in a diverse middle school*. University of Connecticut.
- Carolan, J., & Guinn, A. (2007). Differentiation: Lessons from master teachers. *Educational Leadership, 64*(5), 44-47.
- Civitillo, S., Denessen, E., & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: Consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16*(1), 587-591. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12190>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, E. L. (2004). Beyond the reading wars: The effect of classroom instruction by child interactions on early reading. *Scientific Studies of Reading, 8*(4), 305-336.
- Doronkina, N. E., Ivasiuk, O. V. (2015). Students' individual characteristics and their consideration in teaching foreign languages. *Advanced Education, 4*, 18-21.
- Ellis, M. W., (2008). Leaving no child behind yet allowing none too far ahead: Ensuring (in) equity in mathematics education through the science of measurement and instruction. *Teachers College Record, 110*(6), 1330-1356.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Gregory, G. H & Chapman, C. (2013). *Differentiated instructional strategies: One size does not fit all*. Sage Publications.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Heacox, D. (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free Spirit Publishing Inc. [5] INEC. INEC Resultados. Retrieved June 13, 2014, from INEC Web site: <http://www.ecuadorenecifras.gob.ec/resultados>
- Hertberg-Davis, H. L., & Brighton, C. M. (2006). Support and sabotage: Principals' influence on middle school teachers' responses to differentiation. *Journal of Secondary Gifted Education, 17*(2), 90-102. <https://doi.org/10.4219/jsge-2006-685>
- Hoover, J. J., & Patton, J. R. (2005). Differentiating curriculum and instruction for English language learners with special needs. *Intervention in School and Clinic, 40*(4), 231-235.
- Karadağ, (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Knowles, L., (2009). Differentiated instruction in reading: Easier than it looks! *School Library Media Activities Monthly, 25*(2), 26-28.
- Kononenko, S. A. (2015). Special features of individual learning systems from the wor-

- ldview perspective. *Advanced Education*, 4, 27-31. Retrieved November 11 2017, from Advanced Education website, <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/56775>
- Krashen, S., (2008). Language education: Past, present and future. *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research*, 39(2), 178-187.
- Kubacheva, K. I., Baeva, T. A. (2017) Teaching foreign language students sociotypes (extroverts and introverts) personal characteristics in non-linguistic faculties. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5(2), 317-320.
- Lawrence, B. D. (2004). Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34-62.
- Little, D. (2012). The common European framework of reference for languages, the European Language Portfolio, and language learning in higher education. *Language Learning in Higher Education. Journal of the European Confederation of language Centres in Higher Education* 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.1515/cercles-2011-0001>
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Mastroperi, M. A., Scruggs, T. E., Norland, J. J., Berkeley, S., McDuffie, K., Halloran, E., & Connors, N. (2006). Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: Effects on classroom and highstakes tests. *The Journal of Special Education*, 40(3), 130-137.
- Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. Nazareth College of Rochester, USA.
- Munro, J., (2012). *Effective strategies for implementing differentiated instruction*. In the Proceedings of them2012 Australian Council for Educational Research Conferences (pp. 1-13.)
- Muntyan, S. G. (2013) Indyvidualizatsiya navchannya inozemnoyi movy profesynoho spryamuvannya v umovakh profil'noho VNZ [Individualization of teaching foreign language for specific purposes in the university-level professional education]. *Narodna osvita*, 2(20). Retrieved November 1 2017, from Narodna Osvita website, https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=615
- Niculescu, B.-O., & Obilișteanu, G. (2016). Related aspects between ICT and the modernization of differentiated individualized teaching of foreign languages in higher education. *Scientific Bulletin*, 21(1), 28-35. <https://doi.org/10.1515/bsaft-2016-0033>
- Nordlund, M. (2003). *Differentiated instruction: Meeting the educational needs of all students in your classroom*. Maryland, Scarecrow Press.
- Ortega, D. P., Cabrera, J. M., & Banalcázar, J. V. (2018) Differentiated Instruction in the Language Learning Classroom: Theoretical Considerations and Practical Applications. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1220-1228. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.11>
- Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13-20.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Roiha, A. (2014). Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500782.2012.748061>
- Roiha, A., & Polso, J. (2021a). The 5-dimensional model: A Finnish approach to differentiation. In D. L. Banegas, G. Beacon & M. Perez Berbain (Eds.), *International perspectives on diversity in English language teaching* (pp. 211-227). Palgrave Macmillan.
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>

- Saloviita, T. (2018). How common are inclusive educational practices among Finnish teachers? *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 560–575. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1390001>
- Sapan, M. (2021). *The effects of differentiated instruction on student language achievement, motivation and autonomy in EFL classrooms*. (Unpublished master's thesis). Bahçeşehir University, Institute of Educational Sciences. İstanbul.
- Simpkins, P. M., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2009). Differentiated curriculum enhancements in inclusive fifth-grade science classes. *Remedial and Special Education*, 30(5), 300-308.
- Smit, R., & Humpert, W. (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1152-1162.
- Stanford, P., Crowe, M. W., & Flice, H. (2010). Differentiating with technology. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(4), 1-9.
- Stavrou, T. & Koutselini, M. (2016). Differentiation of Teaching and Learning: *The Teachers' Perspective*. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2581-2588. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041111>
- Sternberg, R., & Zhang, L. (2005). Styles of Thinking as a Basis of Differentiated Instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Educational Journal*, 7(7), 935-947.
- Walpole S., & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. Guilford Press.
- Pham, H. L. (2012). Differentiated instruction and the need to integrate teaching and practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9(1), 13-20.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Sternberg, R. & Zhang, L. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice*, 44(3), 245-253.
- Theisen, T. (2002). Differentiated instruction in the foreign language classroom: Meeting the diverse needs of all learners. *The Communicative*, 6, 1-8.
- Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007). *Differentiating instruction collaborative planning and teaching for universally designed learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tobin, R., (2007). Differentiating in the Language Arts: Flexible Options to Support All Students. *Canadian Children*, 32(2), 11-18.
- Tomlinson, C. A., (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 12-15.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2005). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2009). Learning Profiles and Achievement. *School Administrator*, 66(2), 28-34.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C., Brighton, C., Hertberg, H., Calahan, C., Moon, T., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2), 119-145.
- Tomlinson, C. A., Brimijoin, K., & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Publications.
- Van, T. B. J., Feng, A., Brown, E., Bracken, B., Stambaugh, T., French, H., McGowan, S., Worley, B., Quek, C., & Bai, W. (2008). A Study of differentiated instructional change over 3 years. *Gifted Child Quarterly*, 52(4), 297- 307.

GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ

Editör

Doç. Dr. Cem ASLAN

Yazarlar

Prof. Dr. Banu ALTUNAY

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Doç. Dr. Cem ASLAN

Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOĞUŞ

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL

Dr. Sümeyye OKYAR

Arş. Gör. Bekir Serhat ZEREY

Arş. Gör. Damla IŞITAN KILIÇ

Arş. Gör. Pınar DEMİRYÜREK

Özel Eğitim Öğretmeni Derya UYAR

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.

GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ

Editör: Cem ASLAN

Yazarlar: Banu ALTUNAY - Pınar ŞAFAK - Cem ASLAN - Gülistan YALÇIN - Salih ÇAKMAK - Tamer KARAKOÇ - Mustafa DOĞUŞ - Yasemin ERTUĞRUL - Sümeyye OKYAR - Bekir Serhat ZEREY - Damla İŞİTAN KILIÇ - Pınar DEMİRYÜREK - Derya UYAR

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-99453-6-1

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2023

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

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	Görme Engellileri Tanımlama, Sınıflama ve Değerlendirme <i>Doç. Dr. Cem ASLAN</i> <i>Arş. Gör. Damla İŞİTAN KILIÇ</i>
BÖLÜM 2	Görme Engellilerin Gelişimsel Özellikleri <i>Arş. Gör. Bekir Serhat ZEREY</i>
BÖLÜM 3	Görme Engellilere Beceri Öğretimi <i>Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL</i>
BÖLÜM 4	Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretimi <i>Doç. Dr. Salih ÇAKMAK</i>
BÖLÜM 5	Görme Engellilere Matematik Öğretimi <i>Doç. Dr. Gülistan YALÇIN</i> <i>Prof. Dr. Banu ALTUNAY</i>
BÖLÜM 6	Görme Engellilere Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi <i>Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ</i>
BÖLÜM 7	Görme Engellilere Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi <i>Prof. Dr. Banu ALTUNAY</i> <i>Doç. Dr. Gülistan YALÇIN</i>
BÖLÜM 8	Görme Engellilere Teknoloji Kullanımının Öğretimi <i>Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOĞUŞ</i>
BÖLÜM 9	Görme Engellilere Sosyal Beceri Öğretimi <i>Arş. Gör. Pınar DEMİRYÜREK</i>
BÖLÜM 10	Görme Engelli Yetişkinlerin Eğitimi <i>Dr. Sümeyye OKYAR</i>
BÖLÜM 11	Görme Engellilere Yönelik Aile Eğitimi <i>Doç. Dr. Salih ÇAKMAK</i>
BÖLÜM 12	Görme ve Ek Engelli Bireylerin Eğitimi <i>Prof. Dr. Pınar ŞAFAK</i> <i>Özel Eğitim Öğretmeni Derya UYAR</i>

Önsöz

Bu kitap, Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan akademisyenler tarafından kaleme alınmıştır. Kitap, Görme Engellilerin Eğitimi başlığı ile ulusal düzeyde yayınlanan öncü bir kitap olma niteliğine sahiptir. Kitap, görme engelli bireylerle ilgili olarak pek çok konuyu ele alan bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşımla hazırlanmıştır. Kitap; görme engelli çocuğu olan ailelere, görme engelli öğrencisi olan öğretmenlere/uzmanlara/eğitimcilere ve görme engelliler konu alanında çalışan araştırmacılara/uzmanlara rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Görme Engellilerin Eğitimi, kitabı 12 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; gözün yapısı ve işleyişi, görme engelinin tanımlanması ve sınıflandırılması, görme engelinin nedenleri ve değerlendirilmesi konu başlıkları açıklanmıştır.

İkinci bölümde; görme engelli bireylerin dil, bilişsel, motor ve sosyal becerilerinin gelişim özellikleri açıklanmış ayrıca bu alanların desteklenmesine yönelik açıklamalar yapılmıştır.

Üçüncü bölümde; görme engelli bireylere beceri öğretimi konusu ve öğretim sırasında dikkat edilecek hususlar ele alınmıştır. Ayrıca örnek öğretim sürecine yer verilmiştir.

Dördüncü bölümde; görme engelli bireylere okuma yazma konusu açıklanmıştır. Okuma yazma sürecinde kullanılan araç-gereçler örneklendirilmiş ve bu süreçte yapılacak işlem basamakları detaylandırılmıştır.

Beşinci bölümde; görme engelli bireylere matematik öğretimi için yapılacaklar özetlenmiştir. Matematikte kullanılacak araç-gereçler, yöntemler ve uyarlamalar açıklanmıştır.

Altıncı bölümde; görme engelli bireylere fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretimi üzerine açıklamalarda bulunulmuştur. Kazanılacak amaçlarla birlikte bu amaçların bazılarına yönelik örnek öğretim planlarına yer verilmiştir.

Yedinci bölümde; görme engelli bireylere yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğretimi üzerinde durulmuştur. Bina içi ve bina dışı uygulamalara ilişkin beceri analizleri ve örnek planlara yer verilmiştir.

Sekizinci bölümde; görme engelli bireyler için teknoloji kullanımı ele alınmıştır. Kullanılacak teknolojiler tanıtılmış ve bunların öğretimine yönelik öneriler verilmiştir.

Dokuzuncu bölümde; görme engelli bireylere sosyal beceri konusu açıklanmış ve sosyal becerilerin öğretimi konusunda yapılacak işlemlere değinilmiştir.

Onuncu bölümde; görme engelli yetişkin bireylerin eğitimi ele alınmıştır. Bu süreçteki ilkeler, temeller, dikkat edilecek unsurlar ve örnek planlar sunulmuştur.

On birinci bölümde; görme engelli bireyler için aile eğitimi konusu açıklanmıştır. Ailelere götürülecek hizmetlere ve aile eğitim program çeşitlerine değinilmiştir.

On ikinci bölümde; görme ve ek engelli bireylerin eğitimine değinilmiştir. Bu bireylerin özellikleri, yaşanan sorunlar, materyal örnekleri ve uygulanacak stratejiler/yöntemler açıklanmıştır.

Editör ve yazar ekibi olarak; elinizdeki bu kitabı siz değerli okuyuculara ulaştırmanın mutluluğunu yaşamaktayız. Kitapla ilgili düşünce, öneri, eleştiri ve katkılarınızı bizlere ulaştırmanızdan ayrıca memnuniyet duyarız. Kitabın yazımında emeği geçen tüm yazarlara teşekkürlerimi sunarım. Kitabın görme engelli çocuğu olan ailelere, görme engelli öğrencisi olan öğretmenlere/uzmanlara/eğitimcilere ve görme engelliler konu alanında çalışan araştırmacılara/uzmanlara katkı sağlamanı ümit ederim.

Editör
Doç. Dr. Cem ASLAN
cemaslan@gazi.edu.tr

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:

Görme Engellileri Tanımlama, Sınıflama ve Değerlendirme 1

Doç. Dr. Cem ASLAN

Arş. Gör. Damla İŞİTAN KILIÇ

BÖLÜM 2:

Görme Engellilerin Gelişimsel Özellikleri 23

Arş. Gör. Bekir Serhat ZEREY

BÖLÜM 3:

Görme Engellilere Beceri Öğretimi 47

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL

BÖLÜM 4:

Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretimi 71

Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

BÖLÜM 5:

Görme Engellilere Matematik Öğretimi.....103

Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

Prof. Dr. Banu ALTUNAY

BÖLÜM 6:

Görme Engellilere Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.....129

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

BÖLÜM 7:

Görme Engellilere Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi.....153

Prof. Dr. Banu ALTUNAY

Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

BÖLÜM 8:

Görme Engellilere Teknoloji Kullanımının Öğretimi.....183

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOĞUŞ

BÖLÜM 9:

Görme Engellilere Sosyal Beceri Öğretimi205

Arş. Gör. Pınar DEMİRYÜREK

BÖLÜM 10:

Görme Engelli Yetişkinlerin Eğitimi227

Dr. Sümeyye OKYAR

BÖLÜM 11:

Görme Engellilere Yönelik Aile Eğitimi255

Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

BÖLÜM 12:

Görme ve Ek Engelli Bireylerin Eğitimi273

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Özel Eğitim Öğretmeni Derya UYAR

BÖLÜM 1

Görme Engellileri Tanımlama, Sınıflama ve Değerlendirme

Doç. Dr. Cem ASLAN

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
cemaslan@gazi.edu.tr - 0000-0002-0300-5873

Arş. Gör. Damla İŞİTAN KILIÇ

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
damlaisitan@gazi.edu.tr - 0000-0002-8431-0748

Özet

Öğrenme süreci duyuvarın yardımcıyla gerçekleşmektedir. Bu duyuvarlardan biri olan görme, bu süreçte en büyük öğrenme kanalını oluşturmaktadır. Bu nedenle, görme duyusunda yaşanan herhangi bir problem günlük yaşamda bilgilere erişme konusunda bazı sınırlılıklar yaratabilmektedir. Görme engelli bireylere yönelik çeşitli eğitim hizmetlerinin sağlanmasıyla, yaşanan bu sınırlılıklar en aza indirilebilir. Görme engeline dair kavramsal olarak içeriklerin bilinmesi bu anlamda önem taşımaktadır. Bu bölümde, öncelikle gözün yapısı ve işleyişi açıklanmıştır. Daha sonra görme engelinin tanımlanması ve sınıflandırılmasına yer verilmiştir. İlerleyen bölümlerde ise görme engelinin nedenleri, değerlendirilmesi ve okuma yazma araçlarının belirlenmesi konuları açıklanmıştır.

Giriş

Öğrenme erken yaşlardan itibaren büyük oranda çevredeki görsel bilgilere dayanarak meydana gelmektedir. Görsel yollardan kazanılan yaşantılar ve insanlarla kurulan etkileşimler bireylerin dünyaya dair sahip oldukları bilgileri şekillendirmektedir (Trief ve Shaw, 2009). Günlük hayatı kolaylaştıran görme duyusunun birçok işlevi bulunmaktadır. Bu işlevler, genel olarak merkezi ve çevresel görme, renk görme, hareketli cisimleri görme, uzağı ve yakını görme, derinlik algısı, karanlıkta görme gibi alt becerilerden oluşmaktadır (Aydın O’Dwyer, 2011). Görme duyusunu kullanarak bu işlevlerin yerine getirilmesi; sosyal iletişim becerilerinin kazanılması, bağımsız hareket ve seyahat etme gibi becerilerin sergilenmesinde büyük öneme sahiptir.

Görme duyusu, küçük yaşlardan itibaren gelişim ilerledikçe güçlenmekte ve aktif bir şekilde kullanılması ile anlam kazanmaktadır (Braddick ve Atkinson, 2011). Örneğin; görme duyusu, yürüme veya konuşma gibi diğer becerilerle benzer öğrenmeye ve kullanmaya bağlı bir beceridir. Doğumdan sonraki ilk aylarda neredeyse tüm görsel işlevlerde ve kapasitelerde hızlı bir gelişim gözlenirken, görme keskinliği ve görsel kontrast duyarlılığının tam olarak gelişebilmesi için belirli bir süreye daha ihtiyaç duyulur (Atkinson, 1984; Braddick ve Atkinson, 2011; Sonksen vd., 1991).

KISA NOT

“

Görme duyusu diğer duyular arasında oldukça işlevsel bir yere sahiptir.

”

Günlük yaşamda çeşitli becerilerin kazanılmasında ve sergilenmesinde *gören* bireylerin çoğu genel olarak bir yetişkin yardımı olmadan pek çok beceriyi yerine getirmektedir. Bu bireyler, söz konusu becerileri sergilerken diğer kişileri gözlemler, gözlemledikleri eylemleri taklit eder ve geri bildirimleri yorumlayarak kendi eylemlerini geliştirirler (Lewis ve Iselin, 2002). Görme engelli bireyler ise taklit, model alma, ortak dikkat kurma, görsel analiz yapma, tesadüfi öğrenme gibi durumları doğal bir şekilde ve kolaylıkla gerçekleştirememektedir (Brambling, 2007; Carpenter vd., 1998; Fellenius, 1999).

İnsanların merak duyguları kavrama ve dokunma alanının ötesinde daha uzak çevrede görsel uyaranlara yöneliktir. Bu nedenle, görme engelli bireyler ayrıntılı görsel deneyimleri ve bilgiye erişimleri olmayan bir dünyayla başa çıkmakla karşı karşıya kalmaktadır (Zihl ve Dutton, 2016).

Görme engellilik durumunda bireylerin akademik gelişimleri, kişisel bakım becerileri ve günlük yaşamda yerine getirmeleri gereken pek çok aktivite olumsuz yönde etkilenebilmektedir (Hassell vd., 2000; Shresta vd., 2012). Tüm bunlar ise genel olarak görme engelli bireylerin yaşam kalitesini düşürmektedir (Klauke vd., 2022). Fakat gerekli düzenlemeler ve uyarlamalar yapıldığı takdir-

Kaynaklar

- Ajzenman, H. (2011). *Binocular vision skills in human observers* (Doctoral Dissertation). Program of Neuroscience and Behavior Faculty of Mount Holyoke College.
- American Foundation of the Blind (AFB). (2015). *Low vision and legal blindness terms and descriptions*. <https://www.afb.org/blindness-and-low-vision/eye-conditions/low-vision-and-legal-blindness-terms-and-descriptions>
- Anstice, N. S., & Thompson, B. (2014). The measurement of visual acuity in children: An evidence-based update. *Clinical and Experimental Optometry*, 97(1), 3-11.
- Aslan, C. (2013). Görme engellileri tanıma ve sınıflandırma. M. Kök (Ed.), *Özel eğitim - I* içinde (s. 1-16). Atatürk Üniversitesi.
- Aslan, C. (2015). *Okul öncesi dönemdeki az gören çocuğun izleme becerilerinin gelişiminde işlevsel görme aktivite programının (İGAP İzleme) etkisi: Bir örnek olay çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atkinson J. (1984). Human visual development over the first 6 months of life. A review and a hypothesis. *Hum Neurobiol*, 3(2), 61-74.
- Aydın O'Dwyer, P. (2011). *Az gören çocukların aileleri için el kitabı*. Arkadaş.
- Bennett, C. R., Bex, P. J., Bauer, C. M., & Merabet, L. B. (2019). The assessment of visual function and functional vision. *Seminars in Pediatric Neurology*, 31, 30-40.
- Bishop, V. E. (2004). *Teaching visually impaired children*. Charles C Thomas.
- Bishop, V. E., & Barraga, N. C. (2004). *Teaching visually impaired children*. Springfield.
- Braddick, O., & Atkinson, J. (2011). Development of human visual function. *Vision Research*, 51(13), 1588-1609.
- Brambring, M. (2007). Divergent development of verbal skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(12), 749-762.
- Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-143.
- Cattaneo, Z., & Vecchi, T. (2011). *Blind vision: The neuroscience of visual impairment*. Boston Review.
- Colclasure, B. C., Thoron, A. C., & LaRose, S. E. (2016). Teaching students with disabilities: Visual impairment and blindness. *EDIS*, 6, 4-4.
- Corn, A. L., & Erin, J. N. (2010). Perspectives on low vision. In A. L. Corn & J. N. Erin (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 3-10). American Foundation for the Blind.
- Çakmak, S. (2021). Görme becerilerinin değerlendirilmesi. T. Karakoç & C. Aslan (Ed.), *Görme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi* içinde (s. 21-46). Vize.
- Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Görme engelliler okullarındaki ve kaynaştırma eğitim ortamlarındaki az gören öğrencilerin işlevsel görme becerilerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 165-179.
- Çakmak, S., Yılmaz, H. C., & Işıtan, H. D. (2017). Determining the appropriateness of visual based activities in the primary school books for low vision students. *European Journal of Educational Research*, 6(4), 523-540.
- Doğuş, M., & Şafak, P. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1026-1047.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (2022). *Blindness and vision impairment*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni (Eylül)*. https://www.aile.gov.tr/media/120191/eyhgm_istatistik_bulteni_eylul2022.pdf
- Erin, J. N., & Paul, B. (2010). Functional vision assessment and instruction of children and youths in academic programs. In A. L. Corn

- & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives* (pp. 185-220). American Foundation for the Blind.
- Fellenius, K. (1999). Reading environment at home and at school of Swedish students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(4), 211-224.
- Gallop, S. (2022). *Visual skills abilities*. <https://vision-therapy-pa.com/developmental-vision-care/visual-skills---abilities>
- Green, K. (2020). *All about the structure of the human eye*. <https://www.optimax.co.uk/blog/structure-human-eye/>
- Hassell, J. B., Weih, L. M., & Keeffe, J. E. (2000). A measure of handicap for low vision rehabilitation: The impact of vision impairment profile. *Clinical and Experimental Ophthalmology*, 28(3), 156-161.
- Holbrook, M. C. (2009). Supporting students' literacy through data-driven decision-making and ongoing assessment of achievement. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(3), 133-136.
- Jindra, L. F., & Zemon, V. (1989). Contrast sensitivity testing: A more complete assessment of vision. *Journal of Cataract & Refractive Surgery*, 15(2), 141-148.
- Jose, R. T. (1983). *Understanding low vision*. American Foundation for the Blind.
- Kaiser, J. T., & Herzberg, T. S. (2017). Procedures and tools used by teachers when completing functional vision assessments with children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 111(5), 441-452.
- Karakoç, T., & Aslan, C. (Ed.). (2021). *Görme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. Vize.
- Karakoç, T., & Çelik, S., (2020). *Görme yetersizliği olan bireyler: Aileler için rehber kitapçık*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Keeffe, J. (1995). *Assessment of low vision in developing countries*, Book 2, Assessment of functional vision. World Health Organization (WHO/PBL/95.48). <http://apps.who.int/iris/handle/10665/58719>
- Khorrami-Nejad, M., Sarabandi, A., Akbari, M. R., & Askarizadeh, F. (2016). The impact of visual impairment on quality of life. *Medical Hypothesis, Discovery and Innovation in Ophthalmology*, 5(3), 96-103.
- Klauke, S., Sondocie, C., & Fine, I. (2022). The impact of low vision on social function: The potential importance of lost visual social cues. *Journal of Optometry*. 16(1), 3-11.
- Knudson, D., & Kluka, D. A. (1997). The impact of vision and vision training on sport performance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(4), 17-24.
- Koenig, A. J., & Farrenkopf, C. (1997). Essential experiences to undergird the early development of literacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(1), 14-24.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (1995). *Learning media assessment of students with visual impairments: A resource guide for teachers*. Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Lazarus, R. (2020). *How does the eye work?* <https://www.optometrists.org/general-practice-optometry/guide-to-eye-health/how-does-the-eye-work/>
- Lewis, S., & Iselin, S. A. (2002). A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 335-344.
- Lueck, A. H. (Ed.). (2004). *Functional vision: A practitioner's guide to evaluation and intervention*. AFB.
- Marsden, J., Stevens, S., & Ebri, A. (2014). How to measure distance visual acuity. *Community Eye Health*, 27(85), 16-17.
- NHS (National Health Service). (2019). *Colour vision deficiency*. <https://www.nhs.uk/conditions/colour-vision-deficiency/>
- NYSDOH (New York State Department of Health Division of Family Health Bureau of Early Intervention). (2007). *Clinical practice guideline, Quick reference guide for parents and professionals, Vision impairment, Assessment and intervention for young children (age 0-3 years)*. <https://www.health.ny.gov/publications/4969.pdf>

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY). (2018). *Resmî Gazete, Sayı: 30471*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özyürek, M. (1998). Görme engelliler. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 129-154). Anadolu Üniversitesi.
- Pelli, D. G., Robson, J. G., & Wilkins, A. J. (1988). The design of a new letter chart for measuring contrast sensitivity. *Clinical Vision Sciences, 2*(3), 187-199.
- Prasad, S., & Galetta, S. L. (2011). Anatomy and physiology of the afferent visual system. *Handbook of Clinical Neurology, 102*(3), 3-19.
- Russotti, J., Shaw, R., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student in your classroom: A guide for paraeducators*. AFB.
- Salisbury, R. (2007). *Teaching pupils with visual impairment: A guide to making the school curriculum accessible*. David Fulton.
- Sardegna, J., Shelly, S., Rutzen, A. R., & Steidl, S. M. (2002). *The encyclopedia of blindness and vision impairment*. Infobase.
- Schiefer, U., Pätzold, J., & Dannheim, F. (2005). Conventional techniques of visual field examination: Part I: Introduction-basics. *Der Ophthalmologe, 102*, 627-646.
- Shresta, J. B., Gnyawali, S., & Upadhyay, M. P. (2012). Causes of blindness and visual impairment among students in integrated schools for the blind in nepal. *Ophthalmic Epidemiology, 19*(6), 401-406.
- Sonksen, P. M., Petrie, A., & Drew, K. J. (1991). Promotion of visual development of severely visually impaired babies: Evaluation of a developmentally based programme. *Developmental Medicine & Child Neurology, 33*(4), 320-335.
- Sulak, S. E., & Sönmez, Y. (2018). Görme ve işitmenin okumadaki yeri ve önemi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(3), 1-19.
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Vize.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmesi*. Vize.
- Şafak, P., Çakmak, S., Kan, A., & O'Dwyer P. A. (2013). *Gazi işlevsel görme değerlendirme aracı ile az gören öğrencilerin görme becerilerinin değerlendirilmesi* (Proje No: 111K549).
- Trief, E., & Shaw, R. (2009) *Everyday activities to promote visual efficiency: A handbook for working with young children with visual impairments*. AFB.
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 289-321). Maya.
- Üretmen, Ö. (2014). Renk görme. *Türkiye Klinikleri Ophthalmol Special Topics, 7*(3), 6-11.
- Witzel, C., & Gegenfurtner, K. R. (2018). Color perception: Objects, constancy, and categories. *Annual Review of Vision Science, 4*, 475-499.
- Zihl, J., & Dutton, G. N. (2016). *Cerebral visual impairment in children*. Springer.
- Zimmerman, G. J., & Zebehazy, K. T. (2011). Blindness and low vision. In James M. Kauffman & Daniel P. Hallahan (Eds.) *Handbook of special education* (pp. 247-261). Prentice-Hall.
- Resim 1. <https://www.bilgicik.com/yazi/goz/>
- Resim 2. <https://www.nei.nih.gov/learn-about-eye-health/healthy-vision/how-eyes-work>
- Resim 3. <http://centralhospital.com/saglikrehberi/retina-hastaliklari/>
- Resim 4. <https://atlanticeyeyinstitute.com/history-of-the-eye-chart/>
- Resim 6. <https://colormax.org/color-blind-test/>
- Resim 7. <https://www.allaboutvision.com/conditions/amsler-grid.htm>

BÖLÜM 2

Görme Engellilerin Gelişimsel Özellikleri

Arş. Gör. Bekir Serhat ZEREY

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
serhatzerey@gmail.com - 0000-0001-6329-0322

Özet

İnsanlar öğrenmek için duyu kanallarını kullanırlar. Davranışlar ve beceriler bir modeli izleyerek öğrenilir. Bu nedenle, görme en temel öğrenme kanalıdır. Bunun yanı sıra bir takım beceriler deneyerek ve deneyimleyerek kazanılır. Görme duyası bu süreçte de kritik bir rol oynar ve bireyin harekete geçmesi için tetikleyici işlevi görür. Görme, bu nedenlerden dolayı gelişim üzerinde bir takım etkilere sahiptir ve görmenin gelişim üzerine olan etkisi birçok araştırmaya konu olmuştur. Görme engelli bireylerin gelişimi görme engelinin varlığından dolayı sekteye uğrasa da yapılacak olan uyarlamalar ve müdahalelerle bu durumu önemli oranda telafi etmek mümkündür. Bu bölümde, görme engelli bireylerin gelişim özellikleri ve gelişimlerinin desteklenmesi konuları ele alınmıştır.

Giriş

Görme duyusu temel bir duyu kaynağıdır. Gelişim üzerinde de kritik bir rol oynar. Çünkü bireylerin farklı deneyimleri organize etmesini ve birbiriyle ilişkilendirmesini mümkün kılar. Ayrıca uyku düzeni, aile ile olan ilişkiler, motor gelişim, bilişsel gelişim, dil öğrenme ve uzamsal farkındalık gibi birçok uyumsuz işlevini içermektedir (Fazzi vd., 2005). Erken gelişim döneminde görmenin üstlendiği rolleri şu şekilde özetlemek mümkündür (Ferrel ve Smyth, 2000):

- Görme, hareket etmek için bir gerekçe yaratır.
- Görme, harekete dolaylı bir katılım sağlar. Dolaylı katılım, bireyin etrafında hareket eden bir canlıyı gözüyle takip ederek vücudunu nasıl kullandığı ile ilgili bilgi edinmesi ile gerçekleşir.
- Görme; doğrulanabilir, koordineli ve sürekli bilgi sağlar.
- Görme, çevreyi keşfetme sürecinde hareketin birey tarafından başlatılması için en büyük motive edicidir.
- Görme, birey tarafından kontrol edilebilen uzaktan bir duyudur. İşitme de uzaktan bir duyudur fakat kontrol edilebilen bir duyu değildir. Yani etraftaki sesleri duymak kişinin kontrolünde değildir. Görmede ise durum farklıdır ve kişi gözlerini kapattığında etrafındaki tüm görsel uyaranları engellemiş olur.
- Görme, iletişim için teşvik edicidir.

Yukarıda bahsedilen maddeler, görmenin gelişim üzerindeki etkisinin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir (Good vd., 2001; Sakki vd., 2018). Görme engelli bireyler, görmeyle ilgili olan gelişimsel becerileri kazanmak için daha fazla zamana ihtiyaç duyar. Bu yüzden, gören akranlarına göre gecikme göstermeleri sürpriz değildir. Fakat görme engelli popülasyonunun düşük seviyelerde olması, konuyu gelişimsel açıdan ele alan araştırmaların az olması ve örneklem gruplarının heterojen olması genellenebilir sonuçlara ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, görme engelinin gelişim üzerindeki etkisi kapsamlı bir şekilde ortaya konulamamaktadır (Verdier, 2018).

Çoğu çalışmada, görme engelli bireylerin gelişimi için olası bir yordayıcı olarak öne çıkan değişken; görme durumu, yani görme yetersizliğinin şiddetidir. Ancak, görme engelinin etkisine başka faktörler veya davranışlar aracılık edebilir. Böylece görme engelinin etkisi bu araçlar tarafından hafifletilebilir. Bu bölümde, ifade edilen bu gerçekliklerden kopmadan görme engelinin gelişim üzerindeki etkileri farklı gelişim alanları çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca görme engelinin gelişim üzerindeki etkisini en aza indirmek için neler yapılabileceğine dair literatür çerçevesinde açıklamalar yapılmıştır.

Kaynaklar

- Altunay Arslantekin, B. (2014). Görme yetersizliğinin psikomotor gelişim ile bağımsız hareket üzerindeki etkileri ve destekleyici programlar. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 2(3), 165-175.
- Ambrose-Zaken, G. (2022). A study of improving independent walking outcomes in children who are blind or have low vision aged 5 years and younger. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 116(4), 533-545.
- Aral, N., Gürsoy, F., & Köksal, A. (2000). *Okul öncesi eğitimde oyun*. Yapa.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Banerjee, P. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Infants' persistence and mothers' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior & Development*, 30(3), 479-491.
- Bigelow, A. E. (1992). Locomotion and search behavior in blind infants. *Infant Behavior and Development*, 15(2), 179-189.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1989). Maternal responsiveness and cognitive development in children. *New Directions for Child Development*, 1989(43), 49-61.
- Bouchard, D., & Tétreault, S. (2000). The motor development of sighted children and children with moderate low vision aged 8-13. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(9), 564-573.
- Brambring, M. (2006). Divergent development of gross motor skills in children who are blind or sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(10), 620-634.
- Butterfield, S. A., Angell, R. M., & Mason, C. A. (2012). Age and sex differences in object control skills by children ages 5 to 14. *Perceptual and Motor Skills*, 114(1), 261-274.
- Campbell, J. (2007). Understanding the emotional needs of children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(6), 351-355.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 75-90.
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), 521-533.
- Chang, M., Park, B., Singh, K., & Sung, Y. Y. (2009). Parental involvement, parenting behaviors, and children's cognitive development in low-income and minority families. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 309-324.
- Chen, D. (Ed.). (2014). *Essential elements in early intervention: Visual impairment and multiple disabilities*. AFB.
- Chen, D., & Dote-Kwan, J. (2018). Promoting emergent literacy skills in toddlers with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 542-551.
- Chokron, S., Kovarski, K., Zalla, T., & Dutton, G. N. (2020). The inter-relationships between cerebral visual impairment, autism and intellectual disability. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 114, 201-210.
- Clark, J. E., & Metcalfe, J. S. (2002). The mountain of motor development: A metaphor. In J. E. Clark & J. Humphrey (Eds.), *Motor development: Research and reviews, Vol. 2*. (pp. 163-190). NASPE.
- Clearfield, M. W. (2011). Learning to walk changes infants' social interactions. *Infant Behavior & Development*, 34(1), 15-25.
- Connell, C. M., & Prinz, R. J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American Children. *Journal of School Psychology*, 40(2), 177-193.
- Conti-Ramsden, G., & Pérez-Pereira, M. (1999). Conversational interactions between mothers and their infants who are congenitally blind, have low vision, or are sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(11), 691-703.
- Corn, A. L., & Erin, J. N. (Eds.). (2010). *Foundations of low vision: Clinical and functional perspectives*. AFB.

- Dale, N., & Salt, A. (2007). Early support developmental journal for children with visual impairment: The case for a new developmental framework for early intervention. *Child: Care, Health and Development*, 33(6), 684-690.
- Dowling M. (2014). *Young children's personal, social and emotional development*. Paul Chapman.
- 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.
- Egeland, B., Pianta, R., & O'Brien, M. A. (1993). Maternal intrusiveness in infancy and child maladaptation in early school years. *Development and Psychopathology*, 5(3), 359-370.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2015). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Pearson.
- Fazzi, E. E., Signorini, S. G., Bova, S. M., Ondei, P., & Bianchi, P. E. (2005). Early intervention in visually impaired children. *International Congress Series, 1282*, 117-121.
- Feng, J., Liu, C., Li, M., Chen, H., Sun, P., Xie, R., Zhao, Y., & Wu, X. (2019). Effect of blindness on mismatch responses to Mandarin lexical tones, consonants, and vowels. *Hearing Research*, 371, 87-97.
- Ferrell, K. A. (2011). *Reach out and teach: Helping your child who is visually impaired learn and grow*. AFB.
- Ferrel, K. A., & Smyth, C. A. (2000). Growth and development of young children. In M. C. Holbrook & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments (Vol. 2)* (pp. 114-145). AFB.
- Freedman, D. A., & Cannady, C. A. (1971). Delayed emergence of prone locomotion. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 153(2), 108-117.
- Galiano, A. R., & Portalier, S. (2011). Language and visual impairment: A review of the literature. *International Psychology, Practice and Research*, 2, 1-10.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & 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.
- Good, W. V., Jan, J. E., Burden, S. K., Skoczenski, A., & Candy, R. (2001). Recent advances in cortical visual impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(1), 56-60.
- Guralnick, M. (1992). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. Odom, S. Mc-Connell, & M. McEvoy (Eds.), *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 37-64). Baltimore.
- Guralnick, M., & Neville, B. (1997). Designing early intervention programs to promote children's social competence. In M. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 579-610). Baltimore.
- Haibach, P. S., Wagner, M. O., & Lieberman, L. J. (2014). Determinants of gross motor skill performance in children with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 35(10), 2577-2584.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Pearson.
- Helders, P. J. M. (1986). Early motor signs of blindness or very low vision in very young children. *Early Intervention*, 359-65.
- Heward, W. L., Alber, S. R., & Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson.
- Hill, E. W., & Blasch, B. B. (1980). Concept development. In Welsh, R. L., & Blasch, B. B. (Eds.), *Foundation orientation and mobility* (pp. 265-290). AFB.
- Hirsh-Pasek, K., Adamson, L. B., Bakeman, R., Owen, M. T., Golinkoff, R. M., Pace, A., Yust, P. K. S., & Suma, K. (2015). The contribution of early communication quality to low-income children's language success. *Psychological Science*, 26(7), 1071-1083.

- Hobson, R. (1994). Through feeling and sight to self and symbol. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self knowledge (emory symposia in cognition)* (pp. 254-279). Cambridge.
- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K. A. P. M., & Hartman, E. (2008). Motor skill performance of school-age children with visual impairments. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50(2), 139-145.
- Houwen, S., Visscher, C., Lemmink, K. A. P. M., & Hartman, E. (2009). Motor skill performance of children and adolescents with visual impairments: A review. *Exceptional Children*, 75(4), 464-492.
- Howe, S. G. (1843). *Eighteenth annual report of the trustees of the perkins institution and massachusetts asylum for the blind*. John H. Eastburn.
- Hughes, M., Dote-Kwan, J., & Dolendo, J. (1999). Characteristics of maternal directiveness and responsiveness with young children with visual impairments. *Child: Care, Health and Development*, 25(4), 285-298.
- Hull, T., & Mason, H. (1995). Performance of blind children on digit-span tests. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(2), 166-169.
- İrtiliş, A., & Özdemir, S. (2019). Görme yetersizliği olan ve olmayan çocuklarda anne-çocuk etkileşiminin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 44(200), 409-428.
- James, D. M., & Stojanovik, V. (2007). Communication skills in blind children: A preliminary investigation. *Child: Care, Health and Development*, 33(1), 4-10.
- Kahrs, B. A., & Lockman, J. J. (2014). Tool using. *Child Development Perspectives*, 8(4), 231-236.
- Kail, R. V., & Barnfield, A. (2007). *Children and their development*. Pearson.
- Kingsley, M. (1997). The effects of a visual loss. In H. Mason & S. McCall (Eds.), *Visual impairment: Access to education for children and young people* (pp. 23-29). Fulton.
- Ladd, G. W., & Hart, C. H. (1992). Creating informal play opportunities: Are parents' and preschoolers' initiations related to children's competence with peers? *Developmental Psychology*, 28(6), 1179-1187.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Miller-Loncar, C. L., & Swank, P. R. (1997). Predicting cognitive-language and social growth curves from early maternal behaviors in children at varying degrees of biological risk. *Developmental Psychology*, 33(6), 1040-1053.
- Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., Assel, M. A., & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? *Developmental Psychology*, 37(3), 387-403.
- Lang, M., Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Social-emotional competences in very young visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 29-43.
- Leonard, J. A. (1969). Static and mobile balancing performance of blind adolescent grammar school children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 63(3), 65-72.
- Levtzion-Korach, O., Tennenbaum, A., Schnitzer, R., & Ornoy, A. (2000). Early motor development of blind children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 36(3), 226-229.
- Lieberman, L., & Winnick, J. P. (2005). *Adapted physical education and sport*. Human Kinetics.
- Lifshitz, H., Hen, I., & Weisse, I. (2007). Self-concept, adjustment to blindness, and quality of friendship among adolescents with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(2), 96-107.
- Lim, W. Y., & Koh, M. (2006). E-learning: new opportunities for teaching and learning in gymnastics. *British Journal of Teaching Physical Education*, 37(1), 22-25.
- Loots, G., Devise, I., & Sermijn, J. (2003). The interaction between mothers and their visually impaired infants: An intersubjective developmental perspective.

- Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(7), 403-417.
- Lowenfeld, B. (1956). *Chapter XI questions parents often ask: What is the purpose of the cane or guide dog, our blind children: Growing and learning with them*. Charles C Thomas.
- Mills, A. (1993). Visual handicap. In D. Bishop & K. Mogford (Eds.), *Language development in exceptional circumstances* (pp. 150-164). Psychology.
- Molinaro, A., Micheletti, S., Rossi, A., Gitti, F., Galli, J., Merabet, L. B., & Fazzi, E. M. (2020). Autistic-like features in visually impaired children: A review of literature and directions for future research. *Brain Sciences*, 10(8), 507.
- Parke, R. D., & Ladd, G. W. (Eds.). (2016). *Family-peer relationships: Modes of linkage*. Routledge.
- Pereira, L. M. (1990). Spatial concepts and balance performance: Motor learning in blind and visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84(3), 109-111.
- Perez-Pereira, M. (2006). Language development in blind children. In K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of language and linguistics* (pp. 357-361). Elsevier.
- Perez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (2005). Do blind children show autistic features? In Pring, L. (Ed.), *Autism and blindness: Research and reflections* (pp. 99-127). Whurr.
- Poulsen, A. A., Ziviani, J. M., Johnson, H., & Cuskelly, M. (2008). Loneliness and life satisfaction of boys with developmental coordination disorder: The impact of leisure participation and perceived freedom in leisure. *Human Movement Science*, 27(2), 325-343.
- Prechtel, H. F. R., Cioni, G., Einspieler, C., Bos, A. F., & Ferrari, F. (2001). Role of vision on early motor development: lessons from the blind. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 43(3), 198-201.
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R., & Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*, 45(2), 544-557.
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A., & Kuhl, P. K. (2017). Look who's talking NOW! Parentese speech, social context, and language development across time. *Frontiers in Psychology*, 8(1008), 1-12.
- Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158.
- Rosel, J., Caballer, A., Jara, P., & Oliver, J. C. (2005). Verbalism in the narrative language of children who are blind and sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(7), 413-425.
- Rosenblum, L. P. (2000). Perceptions of the Impact of Visual Impairment on the Lives of Adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(7), 434-445.
- Rossi, A., Gnesi, M., Montomoli, C., Chirico, G., Malerba, L., Merabet, L. B., & Fazzi, E. (2017). Neonatal assessment visual european grid (NAVEG): Unveiling neurological risk. *Infant Behavior & Development*, 49, 21-30.
- Röder, B., Demuth, L., Streb, J., & Rösler, F. (2003). Semantic and morpho-syntactic priming in auditory word recognition in congenitally blind adults. *Language and Cognitive Processes*, 18(1), 1-20.
- Sacks, S. Z & Silberman, R. K. (2000). Social skills. In Keoeing, A. J & Holbrook, M. C. (Eds). *Foundation of education: Instructional strategies for teaching children and youth with visual impairment* (pp. 616-652). AFB.
- Sacks, S., & Wolfe, K. E. (2006). *Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice*. AFB.
- Sakki, H. E. A., Dale, N. J., Sargent, J., Perez-Roche, T., & Bowman, R. (2018). Is there consensus in defining childhood cerebral visual impairment? A systematic review of terminology and definitions. *The British Journal of Ophthalmology*, 102(4), 424-432.

- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 859-863.
- Savage, A. (2020). *Investigating motor skills of visually impaired young people and the use of sound to guide movements* (Doctoral Dissertation). Queen's University Belfast.
- Skaggs, S., & Hopper, C. (1996). Individuals with visual impairments: A review of psychomotor behavior. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 13(1), 16-26.
- Skellenger, A. C., & Hill, E. W. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(5), 433-45.
- Skellenger, A., & Sapp, W. (2010). Teaching orientation and mobility for the early childhood years. In W. R. Wiener, R. L. Welsh & B. B. Blasch (Eds.), *Foundations of orientation and mobility: Volume II instructional strategies and practical applications* (pp. 163-207). AFB.
- Sonksen, P. M., Levitt, S., & Kitsinger, M. (1984). Identification of constraints acting on motor development in young visually disabled children and principles of remediation. *Child: Care, Health and Development*, 10(5), 273-286.
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Robertson, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
- Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, 72(3), 748-767.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Tillman, M. H. (1967). The performances of blind and sighted children on the wechsler intelligence scale for children: Study II. *International Journal for the Education of the Blind*, 16(4), 106-112.
- Tillman, M. H., & Bashaw, W. L. (1968). Multivariate analysis of the WISC scales for blind and sighted children. *Psychological Reports*, 23(2), 523-526.
- Tröster, H., & Brambring, M. (1992). Early social-emotional development in blind infants. *Child: Care, Health and Development*, 18(4), 207-227.
- Umberson, D., & Montez, J. K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51, 554-566.
- Verdier, K. (2018). *Children with blindness: Developmental aspects, comorbidity and implications for education and support* (Doctoral Dissertation). Department of Special Education, Stockholm University.
- Wagner, M. O., Haibach, P. S., & Lieberman, L. J. (2013). Gross motor skill performance in children with and without visual impairments research to practice. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3246-3252.
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological Science*, 24(11), 2143-2152.
- Wyver, S. R., & Livesey, D. J. (2003). Kinaesthetic sensitivity and motor skills of school-aged children with a congenital visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 21(1), 25-31.
- Zebehazy, K. T., & Smith, T. J. (2011). An examination of characteristics related to the social skills of youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), 84-95.

BÖLÜM 3

Görme Engellilere Beceri Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ERTUĞRUL

Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
ertugrulysm@gmail.com - 0000-0002-6507-9827

Özet

Bu bölümde öncelikli olarak görme engelli bireylerin sosyal beceri, öz bakım ve günlük yaşam becerileri, yönelim ve bağımsız hareket becerileri ve yardımcı teknoloji kullanımı becerileri alanlarına ilişkin genel bilgiler aktarılmıştır. Ardından görme engelli bireylere beceri öğretim süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceği ve yapılacak işlem adımları açıklanmıştır. Bu kapsamda; aile görüşmesi yapma, kontrol listesi uygulama, beceri analizi yapma, tekli fırsata göre performans alımı gerçekleştirme, çoklu fırsata göre performans alımı gerçekleştirme, amaç yazma ve öğretim planı yapma başlıklarına değinilmiştir. Bununla birlikte örnek bir öğretim planı sunulmuştur. Ayrıca görme engelli bireylere beceri öğretimi yaparken dikkat edilecek önemli hususlara değinilmiştir.

Giriş

Görme duyusu; bireyin renk, şekil, hareket algısı için net bir kanal oluşturarak çevrede olup bitenleri algılamasını ve anlamlandırmasını, ayrıca çevresi ile etkileşim içerisinde olmasını kolaylaştırmaktadır. Görme engeli ise görsel bilgiyi algılamada ve işlemede zorluk yaşandığını ifade eden bir durumdur. Bu durum, gören bireylerin sadece çevrelerini gözlemleyerek öğrenebildikleri bazı becerileri görme engelli bireylerin herhangi bir düzenleme olmadan öğrenmesini güçleştirilmektedir. Görme engelli bireylerin becerileri kazanamaması onların günlük yaşamlarında başkalarına bağımlı hale gelmesine, sosyalleşme ve meslek edinme gibi konularda zorluklarla karşılaşmalarına neden olabilmektedir (Chamberlain, 2003; İşlek, 2017; Röver ve Schwartz, 2002).

Görme engelli bireylerin toplumsal yaşamda tam bağımsızlık kazanmaları için beceri öğretimi büyük önem taşımaktadır (Enç, 2005; Sacks ve Wolffe, 2006; Tooze, 2023). Bu beceriler arasında yönelim ve bağımsız hareket, sosyal etkileşim, duysal algılama, boş zaman etkinlikleri, mesleki beceriler ve destekleyici teknoloji kullanımı gibi alanlar yer almaktadır.

Söz konusu bu beceriler görme engelli bireylerin toplumda bağımsız olarak yer alabilmeleri için son derece önemli beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Beceri öğretimi, görme engelli bireylerin günlük yaşamlarını bağımsız bir biçimde sürdürebilmeleri için önemli bir faktör olmaktadır. Bu nedenle, görme engelli bireylere kendi potansiyellerini keşfetmeleri ve yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmeleri için gerekli becerileri kazandırmak eğitim süreçlerinde önemli bir hedef olmalıdır.

Örneğin; görme engelli bireylere sosyal beceri öğretiminde iletişim, etkileşim, sosyal katılım ve ilişki yönetme gibi becerilerin kazandırılması ve desteklenmesi önemlidir (Botsford, 2013; Papadopoulos vd., 2011). Öz bakım becerileri, görme engelli bireylerin günlük yaşamda bağımsızlık kazanmalarını ve yaşam kalitelerini artırmalarını sağlar (Chamberlain, 2003; Lewis ve Iselin, 2002; Röver ve Schwartz, 2002). Bu beceriler, bireysel ihtiyaçlar ve güçlü yönler dikkate alınarak öğretilmeli ve basitten karmaşığa doğru ilerlenmelidir. Aile desteğinin alınması, işlevsel araçlar ve yardımcı teknolojilerin kullanımı, yeterli sayıda tekrar yapılması ve güvenlik önlemlerinin alınması hususlarına dikkat edilmelidir.

Yönelim ve bağımsız hareket becerileri, görme engelli bireylerin günlük yaşamda bağımsızlık kazanmalarına hizmet eden bir diğer alandır (Altunay, 2003; Altunay ve Uysal Saraç, 2021). Bu becerilerin öğretiminde güvenlik önlemleri, diğer duyu kanallarının etkili kullanımı ve bireyselleştirilmiş eğitim planla-

KISA NOT

“
Görme engelli
bireylere beceri
öğretimi, onların
bağımsız birer birey
olmaları açısından
önem arz eden bir
konudur.
”

Kaynaklar

- 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). Anadolu Üniversitesi.
- Altunay-Arslantekin, B. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler A. Cavkaytar, & D. E. Tekin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti: Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (s. 141-176). Eğiten.
- 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.
- Arslantekin, B. A. (2020). *Bağımsız hareket etkinlik kartları: Yönelim ve bağımsız hareket becerileri görmeyen ve az gören öğrenciler için*. MEB.
- Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitim ve yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Vize.
- Aslan, C., & Doğuş, M., (2021). Görme yetersizliği olan bireyler için düşük düzey teknolojiler. T. K. Arslantaş & G. Yalçın (Ed.), *Görme yetersizliği olan bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojiler ve erişilebilirlik içinde* (s. 89-108). Nobel.
- Aslan, C., & Karasu, N. (2018). Sabit bekleme süreli öğretimle gerçekleştirilen çalışmaların etkililiğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-20.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Botsford, K. D. (2013). Social skills for youths with visual impairments: A meta-analysis. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(6), 497-508.
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), 521-533.
- Chamberlain, E. A. (2003). *Independent living skills for students who are blind or visually impaired*. Capella University.
- Cryer, H., & Home, S. (2011). *Use of braille displays* (RNIB No. 15).
- Çakmak, S. (2011). Görme engeli olan bireyler için hazırlanan otobüse binme becerisi öğretim materyalinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 94-111.
- Dixon, J. M. (2011). Braille: The challenge for the future (comment). *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105, 742-744.
- Enç, M. (2005). *Görme özürlüler*. Gündüz.
- Gürsoy, F., & Erol, S. (2019). Görme engelli çocuklara temel yaşam becerileri ve öğretimi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(1), 37-57.
- Holbrook, M. C., & Koenig, A. J. (Eds.). (2000). *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments (Vol. 2)*. AFB.
- İşlek, Ö. (2017). Görme engelli bireylerin bağımsız yaşama becerileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 45-58.
- Lamoureux, E. L., Hassell, J. B., & Keeffe, J. E. (2004). The determinants of participation in activities of daily living in people with impaired vision. *American Journal of Ophthalmology*, 137(2), 265-270.
- Lewis, S., & Iselin, S. A. (2002). A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 335-344.
- Mason, H., & McCall, S. (Eds.). (2013). *Visual impairment: Access to education for children and young people*. Routledge.
- McNear, D. (2002). *When you have a visually impaired student in your classroom: A guide for teachers*. AFB.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Uygulama evleri beceri öğretimi öğretmen kılavuz kitabı*. <http://orgm.meb.gov.tr/eKutuphane/yayinlar/>
- Okyar, S., & Çakmak, S. (2019). Yetişkin görme engellilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu ile yapılan öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 209-236.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K., & Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1086-1096.
- 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.
- Röver, C., & Schwartz, F. (2000). The impact of visual impairment on functional independence. *Optometry and Vision Science*, 79(4), 225-232
- Russotti, J., Shaw, R., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student in your classroom: A guide for paraeducators*. AFB.
- Sacks, S., & Wolfe, K. E. (2006). *Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice*. AFB.
- Stevens-Ratchford, R., & Krause, A. (2004). Visually impaired older adults and home-based leisure activities: The effects of person-environment congruence. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 98(1), 14-27.
- 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). Kök.
- Tekin-İftar, E. (Ed.). (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. Türk Psikologlar Derneği.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri. Nobel.
- Tooze, D. (2023). *Independence training for visually handicapped children*. Taylor & Francis.
- Varol, N. (1996). *Erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Karatepe.
- Varol, N. (2011). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. Kök.
- Wolffe, K. E., Sacks, S. Z., Corn, A. L., Erin, J. N., Huebner, K. M., & Lewis, S. (2002). Teachers of students with visual impairments: What are they teaching? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(5), 293-304.
- Yılmaz, İ., & Gündüz, N. (2018). Görme engelli çocuklara özbakım becerileri öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 193-209.

BÖLÜM 4

Görme Engellilere Okuma Yazma Öğretimi

Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
salih_cakmak@gazi.edu.tr - 0000-0002-9248-0050

Özet

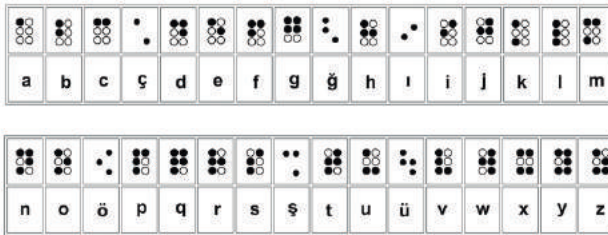
Görme duyusunun yokluğu okuma yazma aracı olarak braille yazının kullanımını zorunlu kılmaktadır. Braille yazı, dokunsal duyu girdisi ve bu girdilerin adlandırılması işlem süreçleri ile öğrenilmektedir. Braille yazı, basılı yazı ile mukayese edildiğinde çok daha zor öğrenilebilen bir yazıdır. Braille yazıyı kullanacak olan görme engelli bireylerin muhakkak işlevsel görme düzeyleri değerlendirilmeli ve aktif olarak kullanılan duyu kanalları belirlenmelidir. Bu değerlendirmeler neticesinde, görme engelli birey birincil duyu kanalı olarak dokunma ve işitmeyi kullanıyorsa braille yazı öğretilmelidir. Braille yazının öğretiminde ülkemizde yaygın olarak braille tablet ve braille daktilo gibi araçlar kullanılmaktadır. Her harfin dokunsal bir sembolü olan bu yazıda, okuma süreci harf harf gerçekleşmektedir. Görme engelli bireyler kelimedede yer alan bütün harflere dokunduktan sonra o harfleri bir önceki harflerle birleştirip seslendirirler. Bu durum görme engelli bireylerin okuma hızlarının gören akranlarına göre daha düşük düzeyde olmasına neden olmaktadır. Okuma hızlarındaki bu düşüklük görme engelli bireylerin öğrenme süreçlerinde yaşadıkları bir problem olarak değerlendirilmemelidir. Öğrenilmesi zor olan braille yazının daha kolay öğrenilmesi için görme engelli bireylerin dokunsal ayırt etme ve sözel dil becerilerinin kullanımına ilişkin özel olarak desteklenmesi gereklidir. Bu iki beceri alanında ustalaşan görme engelli bireyler braille yazıyı daha hızlı bir şekilde okuyup yazabilirler.

Giriş

Gören akranları gibi görme engelli bireyler için de okuma yazma becerileri benzer bileşenleri içermektedir (Erickson ve Hatton, 2007). Fakat görme engellilik durumu kendi içerisinde çeşitlendiği için görme engelli bireylerin okuma yazma becerilerini edinmelerinde farklılıklar söz konusudur. Örneğin; görme engelli bireylerin mevcut görme oranları ile görme keskinlikleri birbirine benzer bile olsa eğitsel açıdan var olan görme becerilerini; görme alanı, mesafesi ve ortamına göre kullanabilme durumları farklılık gösterebilir (Aslan ve Çakmak, 2016; Koenig ve Holbrook, 1995).

Görme engelli bireyler için okuma yazma becerilerinin hangi araçlar ile kazandırılabilirliğini belirlemek için ilk olarak *işlevsel görme değerlendirme* yapılır. Bu değerlendirme, sonucunda elde edilen bilgiler yardımıyla öğrenme aracı değerlendirme yapılmalıdır. Öğrenme aracı değerlendirme, “*Bireyin okuma yazma becerilerini kazanması ve temel müfredata hangi materyaller kullanılarak erişeceğinin seçilmesi*” olarak ifade edilmektedir (Pandurevikj ve Dimitrova-Radojichikj, 2012). Aynı zamanda öğrenme aracı değerlendirme, görme engelli bireyin bilgi edinimi için kullandığı birincil duyu kanalının belirlenmesi, genel öğrenme aracı ve okuma yazma araçlarının belirlenmesi ile sonuçlanır.

Öğrenme aracı değerlendirme sonucunda; görme engelli bireyler için uygun olan braille yazı, basılı yazı uyarlamaları veya optik araçlar, çevre düzenlemeleri yapılarak bireylerin okuma yazma becerilerini kazanım yolu belirlenir (Tiryaki, 2012). Dolayısıyla görme engelindeki çeşitlilik görme engelli bireylerin okuma yazma becerilerini kazanmalarında kullanılan yollarda da çeşitliliğe yol açmaktadır. Bazı görme engelli bireyler braille yazı (Resim 1) ile okuma yazma becerilerini kazanırken bazıları da büyük punto veya ışık düzenlemeleri yardımıyla okuma yazma becerilerini kazanabilmektedir (Pandurevikj ve Dimitrova-Radojichikj, 2012).



Resim 1. Braille Yazı

(Kaynak: <https://www.yeniakit.com.tr/haber/braille-alfabesi-nedir-ve-sembolleri-nelerdir-1520944.html>)

Braille Yazı

Braille yazı, her birinde üçer noktanın farklı kombinasyonlarda gösterilebildiği iki sütundan (3x2) meydana gelir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Resim 2 incelendiğinde; sol sütunda yer alan noktalar için yukarıdan aşağıya doğru 1., 2. ve 3.; sağ sütunda yer alan noktalara ise 4., 5. ve 6. nokta numaraları verilmiştir (Antonacopoulos ve Bridson, 2004). Bu altı noktanın farklı kombinasyonlarından harfler, rakamlar, noktalama işaretleri, matematik işaretleri ve müzik notaları oluşturulmaktadır (Argyropoulos ve Papadimitriou, 2017).



Resim 2. Braille Yazıdaki Nokta Numaraları

(Kaynak: https://tr.wikipedia.org/wiki/Braille_alfabeti)

Braille yazı, parmak uçları (el) ile dokunsal olarak okunduğundan görme engelli bireylerin okuma hızı oldukça yavaştır. Bu durum, görme engelli bireylerin okuma sırasında zaman kaybetmelerine aynı zamanda gören akranlarından geri kalmalarına neden olabilmektedir (Şafak, 2021). Ek olarak, braille yazı ile oluşturulan kitapların hazırlanması daha fazla maliyet doğurabilmektedir. Braille okuma yavaşlığını gidermesi, okuma yazma sırasında kolaylık sağlaması ve braille karakterlerden (karakterlerin oluşturduğu alan dâhil) tasarruf sağlanması gibi çeşitli amaçlar için *braille kısaltmalar* oluşturulmuştur (Hong ve Erin, 2004). 28 adet *bir harfli* kısaltma, 82 adet *iki harfli* kısaltma, 22 adet *hece kısaltması*, 46 adet *kelime kökü kısaltması* ve 39 adet *kelime parçası kısaltması* mevcuttur. Tablo 1’de bu kısaltmalara ilişkin bazı örnekler paylaşılmıştır.

Tablo 1. Braille Kısaltma Örnekleri

Kısaltma Türü	Kısaltmanın Karşılığı	Kısaltmanın Braille Karşılığı	Sözcük
Bir Harfli Kısaltma	ç		çok
İki Harfli Kısaltma	bz		bazı
Hece Kısaltması	ha		ha
Kelime Kökü Kısaltması	5,d		dur
Kelime Parçası Kısaltması	5,6m		madan meden

(Kaynak: MEB, 2013)

Kaynaklar

- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, J. L., & Lonigan, C. J. (2004). The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 43-55
- Antonacopoulos, A., & Bridson, D. (2004). A robust braille recognition system. In A. Dengel & S. Marinai (Eds.), *International workshop on document analysis systems* (pp. 533-545). Springer.
- Argyropoulos, V. S., & Martos, A. C. (2019). Braille literacy skills: An analysis of the concept of spelling. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(11), 676-686.
- Argyropoulos, V. S., & Papadimitriou, V. (2017). Spelling accuracy and students with visual impairments: A quantitative and qualitative approach of spelling errors. *International Journal of Educational Research*, 83, 135-141.
- Aslan, C. (2013). Görme engellilerin eğitimleri. M. Kök (Ed.), *Özel eğitim - I içinde* (s. 1-21). Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Aslan, C. (2016). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Vize.
- Aslan, C. (2020). *Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C., & Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 59-77.
- Aslan, C., & Çakmak, S. (2020). Metin türleri bağlamında az gören, görme engelli ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 868-885.
- Barraga, N. C., & Erin, J. N. (1992). *Visual handicaps & learning*. TX: PRO-ED.
- Blachman, B. A. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner, and Rashotte. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 287-291.
- Bowen, C. (2009). *Children's speech sound disorders*. John Wiley & Sons.
- Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: Evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(2), 107-139.
- Catts, H. W. (1993). The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 36(5), 948-958.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 261-270.
- Corn, A., DePriest, L., & Erin, J. (2000). Visual efficiency. In A. J. Koenig, & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. AFB.
- Çakmak, S. (2019). Görme engellilerde erken çocukluk eğitimi. S. S. Yıldırım Doğru (Ed.), *Özel eğitimde erken çocukluk dönemi eğitimi içinde* (s. 285-308). Vize.
- Çakmak, S., Karakoç, T., & Şafak, P. (2016). Az gören öğrencilerin görme becerileri ile ilgili farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1687-1705.
- Çarkacı-Çakmak, S. (2005). *Görme engelli öğrencilerin matematik işlemlerini yapmalarında küp taş kasa ve braille daktilonun kullanılabilirliğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dodd, B., & Gillon, G. (2001). Exploring the relationship between phonological

- awareness, speech impairment and literacy. *Advances in Speech Language Pathology*, 3(2), 139-147.
- Erickson, K. A., & Hatton, D. (2007). Literacy and visual impairment. *Semin Speech Lang*, 28(1), 58-68.
- Eskinazi, S. (2011). *Görme engellilere yönelik bilgisayar eğitimi veren bir web sitesi uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gillon, G., T. (2004). *Phonological awareness from research to practice*. Guilford.
- Güzel, R. (1998). *Alt özelsınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerisini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Heilman, A. W., Blair, T. R., & Rupley, W. H. (1994). *Principles and practices of teaching reading*. MacMillan College.
- Hong, S., & Erin, J. N. (2004). The impact of early exposure to uncontracted braille reading on students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(6), 325-340.
- Hulme, C. (2002). Phonemes, rimes, and the mechanisms of early reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82(1), 58-64.
- Kasapoğlu, S. (2014). *Kabartma yazı ile okuyan görme engelli öğrencilerin kurgusal metinleri kısaltmalı ve kısaltmasız okuma hızlarının ve okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (1995). *Learning media assessment of students with visual impairments: A resource guide for teachers*. Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- Küçüközyiğit, M. S., & Çakmak, S. (2018). *1. sınıfa devam eden görme engelli öğrencilerin braille ses tanıma ve yazma seviyeleri*. 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Nevşehir.
- Küçüközyiğit M. S., Çakmak S., & Aslan C. (2018). *Görme engelli öğrencilerin Braille kısaltmaları kullanma yetkinlikleri*. 10. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Nevşehir.
- Loeding, B. L. (2011). Assistive technology for visual and dual-sensory impairments. In O. Wendt, R. W. Quist & L. L. Lloyd (Eds.), *Assistive technology: Principles and applications for communication disorders and special education* (pp. 367-405). BRILL.
- Massof, R. W., & Rubin, G. S. (2001). Visual function assessment questionnaires. *Survey of Ophthalmology*, 45(6), 531-548.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2008b). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi görme engelli bireyler destek eğitim programı. Ankara: Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Görme engellilere okuma yazma öğretim kılavuzu*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/10100531_grmeklavuzu.pdf
- O'Dwyer, P. A., Çakmak, S., Şafak, P., Karakoç, T., & Er, E. (2014). *Aile eğitim rehberi: Görme engelli çocuklar*. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Pandurevikj, R., & Dimitrova-Radojichikj, D. (2012). Continuous evaluation of the literacy and learning media of students with visual impairment. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 13(3-4), 20-38.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1985). The instruction of reading comprehension. *The Reading Teacher*, 40(8), 778-784.
- Robitaille, S. (2010). *The illustrated guide to assistive technology and devices: Tools and gadgets for living independently*. Demos Medical.
- Rosenshine, B. (1980). Skill hierarchies reading comprehension. In J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 535-552). Lawrence Erlbaum.

- Rosenshine, B. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Rvachew, S. (2006). Longitudinal predictors of implicit phonological awareness skills. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 165-176.
- Segers, K. S. (2014). *Assistive technology for students with visual impairments: In-service teacher training and its relationship to student access and usage across academic subject areas* (Doctoral Dissertation). Capella University, USA.
- Şafak, P. (2021). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada braille. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi* içinde (s. 1-23). Pegem.
- Tebo, L. R. (2016). *A resource guide to assistive technology for students with visual impairment*. http://www.qiat.org/docs/resourcebank/TEBO_VI_Resource_Guide.pdf adresinden elde edilmiştir.
- Tiryaki, D. (2012). *Az gören öğrencilerin kullandıkları okuma yazma araçlarının uygunluğunun belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young-children. *Reading Teacher*, 45(9), 696-703.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *Reading Teacher*, 54(2), 130-143.
- Resim 1. <https://www.yeniakit.com.tr/haber/braille-alfabesi-nedir-ve-sembolleri-nelerdir-1520944.html>
- Resim 2. https://tr.wikipedia.org/wiki/Braille_alfabesi

BÖLÜM 5

Görme Engellilere Matematik Öğretimi

Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
gulistanyalcin@aksaray.edu.tr - 0000-0002-9668-0359

Prof. Dr. Banu ALTUNAY

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
abanu@gazi.edu.tr - 0000-0002-1202-1031

Özet

Görme engelli bireylerin öğrenmede güçlük yaşadığı alanlardan biri de matematik konularıdır. Matematiğin soyut kavramları içerisinde barındırması ve daha çok görsellere dayanan bir konu olması bunun en temel nedenlerindedir. Yapılan çalışmalar, görme engelli bireylerin ihtiyaçlarına yönelik uyarlamalar yapıldığında onların da gören akranlarına benzer öğrenmeler elde edebileceğini göstermektedir. Özellikle erken dönemde kavramların öğretiminin doğru ve sistematik öğretim teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmesi ileri matematik başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Sağlam temellerin oluşturulması matematiğin hiyerarşik yapısı göz önünde bulundurulduğunda kritik derecede önemlidir. Sağlam temeller üzerine matematik konularının inşa edilmesi ise görme engelli bireylerin öğrenme kanallarına uygun materyallerin hazırlanması ve bazı öğretimsel uyarlamaların yapılması ile mümkün olabilmektedir. Görme engelli bireyler için ses destekli ve dokunsal materyallerin hazırlanması bununla birlikte teknolojik araç-gereçlerin kullanılması matematiği öğrenmede kritik derecede önemlidir. Görme engelli bireyler matematik derslerinde; braille tablet, abaküs, küptaş kasa ve küptaşlar, taylor kasa, braille daktilo, math window, braille geometri araçları, konuşan hesap makinesi, konuşan şerit metre gibi araç-gereçleri kullanırlar. Az gören bireyler ise optik araç-gereçler, kapalı devre televizyon sistemlerinden yararlanırlar. Tüm bunların yanı sıra öğretmenler, matematik dersleri için kullanılan materyallerde uyarlamalar yapabilir, üç boyutlu nesnelere hazırlayabilir ya da gerçek nesnelere kullanabilirler.

Giriş

Matematik becerilerinin öğretimi, normal gelişim gösteren bireyler kadar özel gereksinimli bireyler için de önemli akademik konuların başında gelmektedir. Nitekim Türkiye’de 2004 yılı itibari ile ilköğretim programlarında değişikliğe gidilmiştir. “Her çocuk matematik öğrenebilir.” temel prensibiyle yeni ilköğretim matematik programı uygulanmaya başlanmıştır (Yıkınış, 2005). Dolayısıyla temel matematiksel bilgilerin tüm bireylere sunulması gerektiği görüşünün öne çıktığı söylenebilir (Boz, 2008).

KISA NOT

“

Görme engelli bireylerin zorlandıkları derslerden biri de matematiktir.

”

Özel gereksinimli birey gruplarından biri de görme engelli bireylerdir. Görme engelli bireylerin bir kısmı görmelerini hiç kullanamazken, bazıları ise sınırlı şekilde görme becerilerini kullanabilmektedir (Aslan ve Çakmak, 2016). Dolayısıyla soyut kavramları içerisinde barındıran ve daha çok görsel materyallerle öğretimi gerçekleştirilen matematik dersi için dezavantajlı olarak görülmektedirler (Kapperman vd., 2000). Diğer bir ifadeyle, matematikte yer alan kavramları ve prosedürleri destekleyen bilgiye temel erişimin görme yoluyla sağlandığı düşünüldüğünde, görme engelli bireylerin dezavantajlı konumda oldukları düşünülebilir (Emerson ve Anderson, 2018; Hershkowitz vd., 2018). Yapılan araştırma sonuçları da bu durumu destekler nitelikte olup, görme engelli bireylerin matematik bilgisini her zaman gören akranlarına göre daha yavaş kazandığını göstermektedir. Bazı araştırmalar ise görme engelli bireylerin diğer akademik derslere kıyasla matematik yeteneklerinin altında performans gösterme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Freeland vd., 2010). Tüm bu durumlara rağmen alan uzmanları, görme engelli bireylerin ihtiyaçlarına uygun düzenlemeler yapıldığında bu bireylerin de gören akranlarıyla benzer öğrenmeleri edineceklerini savunmaktadır (Rule vd., 2011). Bu görüşü temel alarak hazırlanan bu kitap bölümünde görme engelli bireylere matematik öğretimi konusu ele alınmıştır. Bu bağlamda, *ilk olarak* erken matematik becerilerine değinilmiş ve özellikle matematik ve pek çok diğer becerinin (ör. yönelim ve bağımsız hareket, tamamlayıcı beceriler) ön koşulu niteliğinde olan kavram öğretimi üzerinde durulmuştur. *Ardından* ilköğretim döneminde görme engelli bireylere matematik öğretimi konusu ele alınarak öğretmenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Erken Matematik Becerileri

Matematiksel bilgi, beceri ve kavramların en erken dönemden itibaren gelişmeye başladığı bilinmektedir. Bu dönemde, algıların gelişmesi için görme, koku, tat, dokunma ve işitme alanlarına hitap eden uyarılara maruz kalınması gerekmektedir (Hyson ve Tomlinson, 2014). Ancak bazı bireylerde doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrası farklı nedenlerle görme engellilik durumu gelişebilir.

Kaynaklar

- Altun, M. (2005). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Aktüel Alfa.
- Altunay, B. (2008). *Doğrudan öğretim temelli öğretmen adayı değerlendirme programının, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirme ve dönüt verme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunay Arslantekin, B. A., Akın U. Ş., & Boyraz, G. (2016). Zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrenciler için hazırlanmış matematik kitaplarının, kavramlara yönelik yapılan etkinlikler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 233-250.
- Altunay Arslantekin, B. (2018). Özel eğitim ve kaynaştırma. A. Cavkaytar & D. T. Ersan (Ed.), *Görme yetersizliği olan öğrenciler içinde* (s. 141-179). Eğiten.
- Aslan, C. (2018). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Vize.
- Aslan, C., & Çakmak, S. (2016). İşlevsel görme aktivite programı ile az gören çocuğun izleme becerilerinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 59-77.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Barbara, C., & Annie, P. (2018). Theoretical and conceptual framework of the academic performance of students with visual impairment in mathematics at Mansa and Malcom Moffat colleges of education in Zambia. *International Journal of Research in Informative Science Application & Techniques*, 2(5), 1-11.
- Boz, N. (2008). Matematik neden zor? *Necati-bey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 52-65.
- Campbell, P. F., & Silver, E. A. (1999). *Teaching and learning mathematics in poor communities*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Clements, D. H. (2001). Mathematics in the preschool. *Teaching Children Mathematics*, 7(5), 270-275.
- Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Çelik, S. (2007). *Zihinsel yetersizlikten gösteren çocuklara kavram öğretiminde doğrudan öğretim ve eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ebenezer, A. J. P., Adaikalaraj, J. R., & Gajalakshmi, G. (2014). Developing mathematics skills through audio interfaces for blind children. *Integrated Intelligent Research*, 3, 267-268.
- Emerson, R. W., & Anderson, D. (2018). What mathematical images are in a typical mathematics textbook? Implications for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(1), 20-32.
- Engelmann, S., Becker, W. C., Carnine, D., & Gersten, R. (1988). The direct instruction follow through model: Design and outcomes. *Education And Treatment of Children*, 11(4), 303-317.
- Engelmann, S., & Carnine, D. (1991). *Theory of instruction*. OR: ADL.
- Erden, A., & Akman, Y. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Arkadaş.
- Fogelman, K. (1983). *Growing up in Great Britain: Papers from the national child development study*. Macmillan.
- Freeland, A. L., Emerson, R. W., Curtis, A. B., & Fogarty, K. (2010). Exploring the relationship between access technology and standardized test scores for youths with visual impairments: Secondary analysis of the national longitudinal transition study 2. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(3), 170-182.
- Gilbert, C., & van Dijk, K. (2012). *When someone has low vision*. <https://www.cehjournal.org/article/when-someone-has-low-vision/>

- Griffin, S. (2004). Building number sense with number worlds: A mathematics program for young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 173-180
- Hershkowitz, R., Markovits, Z., Rosenfeld, S., Ilani, L., & Eylon, B. S. (2018). Educating the eye: The agam program for visual thinking. In *K-12 mathematics education in Israel: Issues and innovations* (pp. 97-106). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED338355.pdf>
- Hyson, M., & Tomlinson, H. B. (2014). *The early years matter: Education, care, and the well-being of children, birth to 8*. Teachers College.
- Işık, A., Çilta, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazımkarabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- Kameenui, E. J., & Simmons, D. C. (1990). *Designing instructional strategies*. Merrill.
- Kandır, A., & Orçan, M. (2011). *Okul öncesi dönemde matematik eğitimi*. Morpa.
- Kapperman, G., Heinze, T., & Sticken, J. (2000). *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. AFB.
- Kelly, S. M., & Smith, D. W. (2011). The impact of assistive technology on the educational performance of students with visual impairments: A synthesis of the research. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(2), 73-83.
- Kot, M., Terzioğlu, N. K., Aktaş, B., & Yıkılmış, A. (2018). Effectiveness of touch math technique: Meta-analysis study. *European Journal of Special Education Research*, 3(4), 100-111.
- Madungwe, L. S. (2013). Teaching mathematics to visually impaired students: A case study of Margaretta Hugo Schools for the Blind: Zimbabwe. *International Journal of Research in Education Methodology*, 2(3), 146-154.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Braille matematik kılavuzu*. http://orgm.meb.gov.tr/dosyalar/00001/braille_mat_kilavuzu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi ilköğretim ve ortaokul programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Özmen, R. G., & Ünal, H. (2008). Comparing the effectiveness and efficiency of two methods of teaching geometric shape concepts to students with mental retardation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 8(2), 669-680.
- Özyürek, M. (1984). Kavram öğrenme ve öğretme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(2), 347-366.
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı temelleri ve geliştirilmesi*. Kök.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.
- Rosenblum, L. P., & Herzberg, T. S. (2015). Braille and tactile graphics: Youths with visual impairments share their experiences. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(3), 173-184.
- Rule, A. C., Stefanich, G. P., Boody, R. M., & Peiffer, B. (2011). Impact of adaptive materials on teachers and their students with visual impairments in secondary science and mathematics classes. *International Journal of Science Education*, 33(6), 865-887.
- Smith, D. W., & Smothers, S. M. (2012). The role and characteristics of tactile graphics in secondary mathematics and science textbooks in braille. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(9), 543-554.
- Sönmez, S. (2014). *Öğretmenlerin zihin engelli öğrencilerin matematik beceri kavram ve işlemlerini değerlendirme sürecinde yaptıklarının belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Şafak, P. (2007). Az gören öğrencilere eldeli toplama öğretiminde uyarlanmış basamaklı öğretim yönteminin etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 27-48.
- Şafak, P., & Uyar, D. (2019). Matematik öğretiminde farklı yetersizlik grupları için öğretimsel uyarlamalar. S. Alptekin (Ed.), *Özel eğitimde matematik içinde* (s. 299-329). Eğiten
- Tufan, M. (2018). *The effects of computer aided concept teaching with direct instruction*

- model on concept acquisition of students with intellectual disabilities* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (2004). *Doğrudan öğretim modeli'nde kavram öğretimi*. Kök.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (2012). *Doğrudan öğretim modeli'nde kavram öğretimi*. Kök.
- Varol, N. (1992). *Zihin engelli çocuklara kırmızı, sarı, büyük, daire, üçgen, uzun, bir tane, iki tane ve kalın kavramlarının kazandırılmasında açık anlatım yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş kavram öğretim materyalinin etkililiği* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıkılmış, A. (2005). *Etkileşime dayalı matematik öğretimi*. Kök.
- Zimmerman, G. J. (1996). Optics and low vision devices. In A. L. Com & A. J. Koenig (Eds.), *Foundations of low vision* (pp. 115-142). AFB.
- Resim 4. https://www.specialneedscomputers.ca/index.php?l=product_detail&p=3887
- Resim 6. <https://www.engellilermarketi.com/ingilizce-konusan-hesap-makinesi---talking-calculator-001007066>
- Resim 7. <https://www.lightandmagnify.com/wpcontent/uploads/2018/11/merlin-elite-pro-electronic-magnifier2.jpg>
- Resim 10. <http://www.americanthermoform.com/wp-content/uploads/2015/08/swell-form-watermark-450x450.jpg>

BÖLÜM 6

Görme Engellilere Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

Doç. Dr. Tamer KARAKOÇ

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
tamerk@gazi.edu.tr - 0000-0002-3080-6326

Özet

Öğrenme süreçlerinde görme engelli bireyler özellikle alan bilgisi gerektiren derslerde, gören akranlarına nazaran hem bilişsel hem de öğretimsel açıdan daha geride kalabilmektedirler. Özellikle, görsel bilgilerin yoğun olarak kullanıldığı fen bilimleri dersinde, görme engelli bireyler akranlarından daha fazla zorluk yaşayabilmektedir. Fen bilimleri dersinde olduğu gibi sosyal bilgiler dersinin içeriği incelendiğinde görme engelli bireylerin gören akranlarından hem öğretimsel hem de anlamsal açıdan daha fazla geride kaldıkları görülmektedir. Bu durumun; konuların görsel veya soyut kavramlardan oluşması, konuları somutlaştırmak için kullanılan şekle dayalı figürlerin olması ve bu figürleri dokunsal yolla anlamlandırmada oluşan zorluklar nedeniyle görme engelli bireylerin gören akranları kadar etkili bir öğrenim gerçekleştirilememesine yol açmaktadır. Fen bilimleri ve sosyal bilgiler dersleri için ifade edilen bu dezavantajları ortadan kaldırmak amacıyla görme engelli bireylerin eğitim-öğretim süreçlerinde; çeşitli, sürekli deneyimler kazanacağı zengin bir çevre ve yaparak yaşayarak öğrenebileceği fırsatlar sağlamak gerekmektedir. Ayrıca bu dersler işlenirken uygun yaklaşımlar seçilmeli, buna uygun olarak tasarlanmış öğretim materyalleri kullanılmalı ve bazı uyarlamalara gidilmelidir. Bu bölümde; fen bilimleri ve sosyal bilgilerin önemi, temel amaçları, görme engelli bireyler için önemi, bu derslerin öğretiminde dikkat edilmesi gereken temel noktalar, öğretim süreçlerinde kullanılacak materyal özellikleri, kullanılan yaklaşımlar ve örnek öğretim uygulamaları üzerinde durulmuştur.

Giriş

Bilimsel bilginin giderek arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında amaç; bireylerin zihninde teorik, bilgi düzeyinde bilgileri oluşturmak değil, onların bilgiyi anlaması, kavraması ve gerektiğinde kendi başına bağıntılar kurarak bilgiyi üretebilmesidir. Bu amaca uygun bireylerin yetiştirilebilmesi için, bireylere üst düzey zihinsel süreç becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Tatar, 2006). Bu bağlamda bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında gelen fen bilimleri dersi anahtar rol oynamaktadır (Yılmaz vd., 2008).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağının gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve davranışlara sahip bir toplum oluşturmak için bilgiyi anlayan, kavrayan ve zihinsel süreçleri kullanarak bilgiyi üretebilen bireyler yetiştirmek ise sosyal bilgilerin amacıdır. Bu becerilerin bireylere kazandırılmasında da sosyal bilgiler dersi başat rol oynamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a).

Özetle, bireylerin çevrelerinde olan olguları/olayları fiziksel ve sosyal olarak etkileşime geçerek anlamlandırabilmelerinde anahtar rol oynayan fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretimi kitabın bu bölümünde birlikte ele alınmıştır. Bu bölümün devamında; fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretiminde görme engelli bireyler için gerekli bilgilere yer verildikten sonra; öğretim etkinliklerine ilişkin örnekler üzerinde durulmuştur.

Fen Bilimleri Dersi

İlköğretim düzeyinde fen bilimleri dersinin bireylerin çevresini anlamaya yönelik bilgi edinmesini sağlama ve bir düşünme sistemi geliştirmesine yardım etme gibi fonksiyonları içerdiği görülmektedir (Kaptan, 1998). Bu nedenle bireyler çevreleri hakkındaki bilgileri öğrenmelerinin sonucunda, yaşadıkları dünyadaki olayları doğru değerlendirebilirler ve dünyaya karşı ilgileri artar. Bireylerin çevreleri hakkında doğru değerlendirmelerde bulunabilmeleri için fen bilimleri konularına ilişkin işlevsel bilgileri kazanmaları gerekmektedir. Bireyler işlevsel bilgileri gözlem ve deney gibi sistematik yollarla kazandıkları takdirde, yaşamlarında karşılaştıkları durumları doğru değerlendirebilmektedirler. Örneğin, havadaki kuş kitlelerinin artışına veya azalışına göre hava tahminleri yapabilirler, gemilerin nasıl yüzdüğü, bitkilerin nasıl beslendiği hakkında fikirler yürütebilirler. Bireylerin bu ve benzeri bilgileri öğrenmeleri çevrelerinde olup biten olgu, olay, ilkeleri anlamalarını ve bu bilgiler ışığında düşünme sistemi geliştirmelerini sağlamaktadır (Carin vd.,

KISA NOT

“

Fen bilimleri eğitimi, bireylerin gelişiminde önemli bir role sahiptir.

”

Kaynaklar

- Aksöz, C. M. (2021). *Görme engelli sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanımını. A. Ataman (Ed), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (s. 141-176). Vize.
- Aslan, C., & Savaş, M. A. (2020). Görme yetersizliği olan öğrenciler için zekâ oyunlarıyla fen eğitimi. Y. Çıkkılı & İ. Yüksel (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için zekâ oyunlarıyla fen eğitimi ve etkinlik örnekleri* içinde (s. 107-138). Pegem.
- Ayas, A., Çepni, S., & Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education*, 77(4), 433-440.
- Burcu, E. (2007). *Türkiye’de özürlü birey olma temel sosyolojik özellikleri ve sorunları üzerine bir araştırma*. Hacettepe Üniversitesi.
- Carin, A. A., Bass, J. E., & Contant, T. L. (2005). *Teaching science as inquiry*. Prentice Hall.
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. H. (2012). Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler. Vize.
- Coşkun, M. K. (2020). *Görme engelli öğrencilere sosyal bilgiler öğretimine yönelik kavram öğretimi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Coşkun, M. K., & Şimşek, U. (2021). Görme engelli öğrencilere yönelik geliştirilen Sosyal Bilgiler dersi etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies Education*, 16(3), 1453-1472.
- Demir, T., & Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 2(8), 154-161.
- Dere, İ., Çinikaya, C., & Yıldırım, H. (Ed.). (2019). Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (Kazanım, yöntem, materyal ve etkinlik örnekleri). Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Erdem, R. A. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde sınıf yönetimi. S. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenleri için sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 487-528). Anı.
- Ferreira, F. H. G., & Gignoux, J. (2010). Inequality of opportunity for education: Turkey. In R. Kanbur & M. Spence (Eds.), *Equity and growth in a globalizing world* (pp. 131-156). The World Bank.
- Güzel-Özmen, R., & Aykut, Ç. (2010). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 479-518). Pegem.
- Güzel-Özmen, R., & Karakoç, T. (2015). Fen bilgisi öğretimi. H. İ. Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 519-556). Pegem.
- İflazoğlu, A., & Saban, A. (2006, Eylül). *İlköğretim okullarında laboratuvar kullanımı ve her sınıf bir laboratuvardır yaklaşımının tanıtılması, örnekler ve öneriler*. 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi’nde sunulmuş bildiri, Ankara.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 663-672.
- Kandaz, Ş. (2004). *Görmezlerin fizik dersine bakış açıları, fizik öğrenmelerindeki zorluklar ve görmezlerle fizik deney uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptan, F. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Anı.
- Karakoç, T. (2016). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlemleri kazanımlarına, akademik başarılarına ve fen bilgisine ait tutumlarına etkisi* (Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakoç, T., & Aslan, C. (2022). Teaching experiences of science teachers working in schools for the visually impaired. *International Journal of Progressive Education*, 18(1), 128-146.
- Karamustafaoğlu, O., & Yaman, S. (2006). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri-I*. Anı.

- Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen fen etkinliklerin değerlendirilmesi: Isı ve sıcaklık. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 914-942.
- Kızılaslan A., Aslan C., Karakoç T., & Kapucu S. (2022). Görme yetersizliği olan öğrencilere ses yalıtımının 5E öğretim modeliyle öğretimi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, 12(2), 140-158.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). *Foundations of education: instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (Vol. 2). AFB.
- Lowenfeld, B. (1974). History of the education of visually handicapped children. In B. Lowenfeld (Ed.), *The visually handicapped child in school* (pp. 1-25). John Day.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018a). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) sosyal bilgiler dersi (4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara.
- Okçu, B., Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2016). Ortaokul düzeyindeki görme yetersizliği olan öğrencilerin okuldaki öğrenim sürecine dair görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-83.
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Kök.
- Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S. L., & Atilla, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 218-241.
- Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tatar, N., & Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 147-158.
- Wolfinger, D. M. (2000). *Science in the elementary and middle school*. Addison Wesley Longman.
- Yılmaz, F., Atalay, H., Özgül, E., Keleş, Ö., Güner Kavas, B., Şen, N., Şahin, S. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji ders kitabı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Resim 1. <https://www.snexplores.org/article/printer-makes-visual-aids-for-people-sight-problems>
- Resim 2. <http://www.deficienciavisual.pt/txt-Science%20for%20Students.htm>
- Resim 3. <https://www.etsy.com/listing/531190334/blind-tactile-world-relief-globe-philips>

BÖLÜM 7

Görme Engellilere Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi

Prof. Dr. Banu ALTUNAY

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
abanu@gazi.edu.tr - 0000-0002-1202-1031

Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
gulistanyalcin@aksaray.edu.tr - 0000-0002-9668-0359

Özet

Görme engelli bireylerin gelişim alanlarındaki performansları incelendiğinde gören akranlarından daha geride oldukları görülmektedir. Gelişim alanlarına yönelik yapılacak etkinlikler hareket özgürlüğünün temellerini oluşturmaktadır. Görme engelli bireylerin hareket etmesi için yapılacak çalışmaların tümü, gelişim alanlarını da (ör. motor, dil, bilişsel, sosyal gelişim) etkileyecektir. Görme engelli bireylerin, çevrelerini araştırabilen, güvenli şekilde dolaşabilen, bağımsız bir şekilde ihtiyaçlarını giderebilen (ör. alışveriş yapabilen, adreslere ulaşabilen, şehirleri dolaşabilen) bireyler olmaları, hareket özgürlüğüne bağlıdır. Hareket özgürlüğünün gerçekleştirilmesi için görme engelli bireylerin sahip olması gereken bazı ön koşul kavramlar ve beceriler bulunmaktadır. Hareket özgürlüğünün iki temel boyutu olan yönelim ve bağımsız hareket becerilerine yönelik kapsamlı, sistematik etkinliklerin yapılması gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesine yönelik en erken dönemden itibaren uygulanacak programlar, görme engelli bireylerin bağımsız birer birey olabilmelerinin yolunu açacaktır. Aynı zamanda ailelerin de görme engelli bireyin öğrendiği becerileri genelleme yapmalarını sağlayacak etkinliklere katılması gerekmektedir. Bu bölüm, gelişim alanları ve bağımsız harekete etkisi, değerlendirme araçlarına örnekler, etkinlikler, yönelim ve bağımsız hareket becerilerine, rotalara yönelik program, değerlendirme ve öğretim süreçlerinden oluşmaktadır.

Giriş

Görme duyusu, bireylerin hareket etmeye başlamadan önce onlara çevresini inceleme ve araştırma fırsatı sağlar. Gören bireyler çevrelerindeki oyuncakları/nesneleri ve diğer bireylerin hareketlerini izleyerek hareket etmeye güdülenir (Altunay vd., 2023). Bu bireyler, görerek ve motor beceriler aracılığıyla dış dünya ile iletişim kurmaya başlar. Gören bireyler, çevredeki ışıkları ve görsel eşyaları görmek için gözlerini açar. Yaşamlarının ilk haftası, renklere ve insanların tepkilerine odaklanmaya başlarlar ve görsel uyarıcılara (ör. eşya, oyuncak, ses) heyecanlanırlar. Görme, çevreyle ilişkiye geçebilmek için kullanılan ilk duyu olarak görev yapar ve altı ay civarında temel bilgi kaynağı olur (Pogruund ve Fazzi, 2002). Ayrıca bireylere hareket etmeden çevresini tanımak için fırsatlar sağlar ve hareket ettikçe kazandığı her yeni beceri, dünyasının genişlemesine ve yeni deneyler yapmasına yardımcı olur. Görme, gören bireylerin etrafındaki bireyler, oyuncaklar veya nesnelere sürekli etkileşim halinde olmasını destekler.

Gelişim Alanları ve Bağımsız Harekete Etkisi

Gelişimin motor, bilişsel, duygusal ve sosyal becerilerle bir bütün olduğu, bu alanlardan herhangi birisinde yaşanacak gecikmenin diğer gelişim alanlarını etkileyebileceği ifade edilmektedir (Yağın ve Tiryaki, 2020). Görsel algının ise duyuların her biri tarafından sağlanan farklı bilgilere genel bir anlam kazandıran bütünleştirici bir rolü bulunmaktadır. Görsel uyarıcıların yokluğu çeşitli gelişim alanlarını (ör. sosyal, motor, bilişsel, dil gelişimini) olumsuz yönde etkileyebilecek bir role sahiptir (Tuncer, 2004).

Motor gelişimin bireyin çevresini tanıması, uyum sağlaması, sosyal faaliyetlere katılması ve bağımsızlaşması sürecinde son derece önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Altunay Arslantekin, 2014). Bireylerin hareket ederken güvenli olmayacağı korkusu, ailenin koruyucu yapısı, tehlikeli olan çevresel düzenlemeler nedeniyle fiziksel aktivitelere katılamama gibi durumlar, bireyin çevre içinde hareket etmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Altunay vd., 2021). Bu nedenlerle, görme engelli bireyler fiziksel olarak aktif değildir. Görme engelli bireylerin çevrelerinden ipucu elde etmek ve güvenliklerini sağlamak için farklı duruş ve yürüyüş stilleri geliştirdikleri görülür (Tuncer ve Altunay, 1999).

KISA NOT

“
Görsel uyarıcıların yokluğu, görme engelli bireylerin motor, bilişsel, dil gibi gelişim alanlarını olumsuz yönde etkileyebilir.”

KISA NOT

“
Görme engelli bireylerde gözlemlenen bazı spesifik duruş ve yürüyüş davranışları bulunmaktadır.”

Görme engelli bireylere hareket etmesi için ortam düzenlemeleri yapılarak destek hizmetler sağlanmazsa duruş ve yürüyüş bozuklukları ortaya çıkmaktadır. Başın bir tarafa yatması, öne doğru eğilme, sırtın kavışması, karnın dışarıya çıkması, bacaklarda geniş taban desteği oluşturma gibi durumlar, görme engelli bireylerde görülen yaygın beden duruşu sorunlarıdır. Ayrıca yavaş yürüme, adım uzunluğunun kısa olması, bacakları sert şekilde öne doğru atma, sallanarak yürüme, topuğun yere az temas etmesi, kolların çok az hareket ettirilmesi gibi davranışlar da yürüme sorunları olarak ortaya çıkmaktadır (Altunay Arslantekin, 2014). Motor gelişimde yaşanabilecek gecikmeler ile duruş ve yürüyüş problemleri görme engelli bireylerin hareket özgürlüğünü olumsuz yönde etkileyebilecektir.

DİKKAT



Görme engelli bireylerde motor gelişim ile ilgili olarak kitabın 2. Bölümünde detaylı bilgiler yer almaktadır.



Ülkemizde alanında uzman olan akademisyenler ve öğretmenlerle beraber görme engelli bireyler için “I. Kademe, Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Dersi Öğretim Programı” ile “II Kademe ve III. Kademe Programları” hazırlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu programlarda gören bireyler için hazırlanmış programlar temel alınarak, görme engelli bireylere yönelik uyarlamalar ve düzenlemeler yapılmıştır. Programlarda görme engellilerin eğitimine yönelik bilgiler de bulunmaktadır. Programlardan sonra öğretmenlere ve ailelere yol gösterecek etkinlik kitapları hazırlanmıştır. Bu kitapların içinde yürüme, koşma gibi temel hareket becerileri ve halk oyunlarının yanı sıra kartların içinde judo, halter, atletizm, goalball, futsal gibi çeşitli spor dallarına yönelik uygulamalar ayrıntılı şekilde verilmiştir (Resim 1).



Resim 1. Fiziki Etkinlikler ve Spor Etkinlik Kartı Örneği

Akı vd. (2020) tarafından, etkinlik kartlarının içinde duruş ve yürüyüş bozukluklarını engellemek, motor gelişimini desteklemek, az gören bireylerin işlevsel görmelerini, görme engelli bireylerin ise diğer duyularını (ör. dokunma, işitme),

Kaynaklar

- 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*. Milli 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). Anadolu Üniversitesi.
- Altunay, B. (2011). Görme engellilere bağımsız hareketin kazandırılması için matematik ve kavram öğretiminin önemi. İcingür, 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. (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 Arslantekin, B. (2017). Evaluation of the level of students with visual impairments in Turkey in terms of the concepts of mobility prerequisites (body plane/traffic). *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 71-85.
- Altunay-Arslantekin, B. (2018). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Cavkaytar & D. Tekin Eran (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma: Kuramdan uygulamaya sınıf öğretmenliği seti* içinde (s.141-175). Eğiten.
- Altunay, B., & Şafak, P. (2021). *RAM-okul projesi görme yetersizliği: Öğretmenler için bilgilendirme kitapçığı*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Altunay, B., Uysal-Saraç, M., & Büyükoztürk, 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.
- Altunay, B., Yalçın, G., & Uysal-Saraç, M. (2021). Görme yetersizliği olan yetişkinlerin yönelim ve bağımsız hareket sorunları ve çözüm önerileri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 28, 300-330.
- Arslantekin, B. (2020). *Bağımsız hareket etkinlik kartları: Yönelim ve bağımsız hareket becerileri görmeyen ve az gören öğrenciler için*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Ataş, S. (2019). *Görme engelli kaynaştırma öğrencilerine akran aracılığıyla sunulan rehberle yürüme becerisinin eşzamanlı ipucu yöntemiyle öğretiminin etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Attia, I., & Asamoah, D. (2020). The white cane. Its effectiveness, challenges and suggestions for effective use: The case of Akropong School for the Blind. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 33(3), 47-55.
- Budd, J. M., & La Grow, S. J. (2000). Using a three-dimensional interactive model to teach environmental concepts to visually impaired children. *RE:view*, 32, 83-94.
- Campisi, T., Ignaccolo, M., Inturri, G., Tesoriere, G., & Torrisi, V. (2020). Evaluation of walkability and mobility requirements of visually impaired people in urban spaces. *European Journal of Business Management and Research*, 31(12), 1-16.
- 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.
- Çakmak, S. (2011). Görme engelli olan bireyler için hazırlanan otobüse binme becerisi öğretim materyalinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 94-111.

- 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.
- Gee, K., Houghton, J., Pogrund, R. L. & Rosenberg, R. (1995). Orientation and mobility access, information, and travel. In N. G. Haring & L. T. Romer (Eds), *Welcoming students who are deaf-blind into typical classrooms* (pp. 307-346). Paul H. Brookes.
- Glanzman, A., & Ducret, W. (2003). Interdisciplinary collaboration in the choice of an adapted mobility device for a child with cerebral palsy and visual impairment, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 93(1), 38-41.
- Goodman, W. (1989). *Mobility training for people with disabilities children and adult with physical, mental, visual and hearing impairments can learn to travel*. Charles C Thomas.
- Goodrich, J. A., & Kinney, P. G. (1985). ADAPTIPS: *Adapting curricula for students who are deaf blind and who function in the sensorimotor developmental stage*. (ED276225)
- Hill, E. & Blasch, B. B. (1980). Concept development. In R. L. Welsh & B. B. Blasch (Eds.), *Foundations of orientation and mobility* (pp. 265-290). AFB.
- Hill, E. W., & Ponder, P. (1976). *Orientation and mobility techniques*. AFB.
- 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.
- Işlek, 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 (s. 99-112). Nobel.
- Jonassen, D. H. (2006). On the role of concepts in learning and instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 54, 177-196.
- Kacorri, H., Mascetti, S., Gerino, A., Ahmetovic, D., Alampi, V., Takagi, H., & Asakawa, C. (2018). Insights on assistive orientation and mobility of people with visual impairment based on large-scale longitudinal data. *ACM Transactions on Accessible Computing (TACCESS)*, 11(1), 1-28.
- Kanyılmaz Polat, E., Bacak, B., & Kıröglü, F. (2020). Çalışma yaşamında görme engelli bireyler: Çanakkale örneği. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(49), 917-960.
- Koutsoklenis, A., & Papadopoulos, K. (2011). Olfactory cues used for wayfinding in urban environments by individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(10), 692-702.
- Low, W. Y., Cao, M., & Vos De J, Hickman, R. (2020). The journey experience of visually impaired people on public transport in London. *Transport Policy*, 97, 137-148.
- Malik, S., Abd Manaf, U. K., Ahmad, N. A., & Ismail, M. (2018). Orientation and mobility training in special education curriculum for social adjustment problems of visually impaired children in Pakistan. *International Journal of Instruction*, 11(2), 185-202.
- 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.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Görmeyen/az gören öğrenciler için oyun, fiziki etkinlikler ve bağımsız hareket dersi öğretim programı: 1. Kademe*. <https://orgm.meb.gov.tr/derskitaplari/ciltler/1kademe/1kademegefizikietkinliklervesporkartlari.pdf>
- Papadopoulos, K., Barouti, M., & Koustriava, E. (2018). Differences in spatial knowledge of individuals with blindness when using audiotactile maps, using tactile maps, and walking. *Exceptional Children*, 84(3), 330-343.
- Pembuain, A., Priyanto, S., & Suparna, L.B. (2020). The evaluation of tactile ground surface indicator condition and effectiveness on the sidewalk in Yogyakarta City, Indonesia. *IATSS Research* 44, 1-7.
- Pogrund, R. L., & Fazzi, D. L. (2002). *Early focus: Working with young children who are blind and visually impaired and their families*. AFB.

- 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*. 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.
- Riazi, A., Riazi, F., Yoosfi, R., & Bahmeei, F. (2016). Outdoor difficulties experienced by a group of visually impaired Iranian people. *Journal of Current Ophthalmology*, 28(2), 85-90.
- Rodgers, M. D., & Emerson, R. W. (2005). Materials testing in long cane design: Sensivity, flexibility, and transmission of vibration. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99, 696-706.
- 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.
- Sauerburger, D., & Bourquin, E. (2010). Teaching the use of a long cane step by step: Suggestions for progressive, methodical instruction. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(4), 203-214.
- Shimizu, M. (2009). A survey of daily trips of persons who are visually impaired living in communities in Japan. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(11), 766-772.
- Şahin, R., & Özdemir, S. (2015). Okul öncesi dönem görme engelli çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeyini arttırmada genişletme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 101-120.
- Treuillet, S., & Royer, E. (2010). Outdoor/indoor vision-based localization for blind pedestrian navigation assistance. *International journal of Image and Graphics*, 10(4), 481-496.
- Tuncer, T. (2004). Görme yetersizliğinden etkilenen çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 293-311). Gündüz.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (1999, Kasım). *Görme engelli öğrencilere yönelim ve bağımsız hareket becerilerinin öğretiminde rota analizi*. 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Wall-Emerson, R., & McCarthy, T. (2014). Orientation and mobility for students with visual impairments: Priorities for research. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 46, 253-280.
- 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.

BÖLÜM 8

Görme Engellilere Teknoloji Kullanımının Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DOĞUŞ

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
mustafadogus@anadolu.edu.tr - 0000-0001-7027-7388

Özet

Görme engelli bireylerin teknolojiyi kullanmaları hayatın hemen hemen her alanında onlara sayısız yarar sağlamaktadır. Bilgiye erişimi oldukça artıran teknolojiler öğrenme sürecinin vazgeçilmez parçası haline gelmiştir. Görme engelli bireylerin öğretim programlarına erişimlerini ve öğrenme sürecine aktif katılımlarını sağlamak için teknolojiyi etkin biçimde kullanmalarına ihtiyaç bulunmaktadır. Görme engelli bireylerin teknoloji okuryazarlığı becerilerini geliştirmeleri bu bakımdan önemlidir. Diğer taraftan öğretmenlerin teknoloji konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları, görme engelli bireylere teknoloji kullanımını öğretmek ve bu teknolojilerle uyumlu öğretim materyali hazırlamaları da benzer öneme sahiptir. Bu nedenle bu bölüm, görme engelli bireylerin teknoloji kullanımı konusunda öğretmenlere yol göstermeyi hedeflemektedir. Bu bölümde öncelikle görme engelli bireyler tarafından yaygın olarak kullanılan teknolojik araçlardan ekran okuyucular, ekran büyüteçleri, braille ekranlar, sesli ve dijital kaynaklar ile okuma ve görüntüleme araçları tanıtılmıştır. Daha sonra bu teknolojilerin öğretimine yönelik uygulama örneklerine yer verilmiş ve teknoloji kullanımının öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktalar vurgulanmıştır. Ayrıca görme engelli bireyler için erişilebilir öğretim materyali hazırlama konusunda önemli hususlara değinilmiştir.

Giriş

Geçmişten günümüze görme engelli bireylerin yaşamları teknolojinin büyük bir hızla gelişmesiyle değişime uğramıştır. Geçmişte araçlar ve görsel materyaller bu bireyler için kullanışlı değildi. Bu da hayatlarının birçok alanında zorluk yaşamalarına neden olmaktaydı. Ancak günümüzde, teknolojinin sağladığı fırsatlar sayesinde birçok aracı ve cihazı kullanabilen görme engelli bireyler hayatlarını daha bağımsız ve verimli bir şekilde sürdürebilmektedir (Smith, 2008). Bu araçlar ve cihazlar, görme engelli bireylerin iş yaşamını, eğitim hayatını ve günlük yaşamdaki pek çok faaliyetini kolaylaştırmaktadır (Abner ve Lahm, 2002).

Görme engelli bireyler; doğal olarak görsel yolla edinilen bilgilerden sınırlı düzeyde yararlanmaktadır. Bu bireyler özellikle öğrenme sürecinde görsel içeriklere ve eğitim materyallerine erişim güçlüğü yaşamaktadır. Bu nedenle çevreleri hakkında bilgi edinmek amacıyla farklı yöntemleri ve stratejileri kullanmaları gerekmektedir (Manduchi ve Kurniawan, 2013). Teknoloji, görme engelli bireyler için bilgi edinme ve öğrenme sürecinde vazgeçilmez yardımcılardan birisidir (Tebo, 2016). Teknolojik araçlar görme, dokunma veya işitme duyularına yönelik birçok bilgi sağladığından görme engelli bireylerin çevrelerindeki dünyaya erişimlerini kolaylaştırmaktadır (D'Andrea ve Presley, 2008). Öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımı görme engelli bireylerin öğrenme hedeflerine uygun ilerlemelerine imkân sağlamaktadır. Bu teknolojiler sayesinde görme engelli bireyler gören akranlarıyla uyumlu bir biçimde çalışabilir, aynı görevleri yerine getirebilir ve genel müfredattan eşit bir şekilde yararlanabilirler (D'Andrea ve Presley, 2008).

KISA NOT

“
Gelişen teknoloji,
görme engelli
bireylerin eğitiminde
önemli bir rol
oynamıştır.”

Eğitim programlarının temel hedeflerinden biri; *bireyleri ileriki yaşamlarında bağımsızlığa ulaştıracak bilgi, beceri ve deneyimleri kazanmalarını sağlamaktır* (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1997). Görme engelli bireyler, teknoloji kullanımıyla eğitim yaşamlarını başarıyla tamamlayarak gelecekte bağımsız bir yaşam sürme imkânı elde edeceklerdir. Bu bakımdan gelişen teknolojinin görme engelli bireylerin eğitim yaşamlarında önemli rol oynadığını ifade etmek mümkündür.

Öte yandan teknolojideki hızlı değişim görme engelli bireylerin bu araçlara erişimini güçleştirebilmektedir. Görme engelli bireylerin teknoloji okuryazarlığı becerilerini kazanmaları bu bakımdan önemlidir. Bu nedenle, görme engelli bireylerin teknolojiye erişimlerini kolaylaştırmak için eğitimcilerin birçok bilgi, beceri ve yöntemi kazanmalarına yönelik bir gereksinim ortaya çıkmaktadır. Bu bölüm, görme engelli bireylere teknoloji kullanımını öğretmek için eğitimcilere yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bu bölümde, görme engelli bireyler tarafından kullanılan başlıca teknolojik araçlar tanıtılmış, bu araçların öğretime yönelik

Kaynaklar

- Abner, G. H., & Lahm, E. A. (2002). Implementation of assistive technology with students who are visually impaired: Teachers' readiness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(2), 98105.
- Akbıyık, S., & Şafak, P. (Ed.). (2020). *Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim eğitimi: Öğretmen kitabı*. MEB.
- American Printing House for the Blind (APH). (2023). *Orbit reader 20™ user guide*. <https://tech.aph.org/or20/>
- American Printing House for the Blind (APH). (1987). *The Nemeth braille code for mathematics and science notation: 1972 revision*. https://nfb.org/images/nfb/documents/pdf/nemeth_1972.pdf
- Apple. (2023a). *iPhone'da VoiceOver'ı açma ve alıştırma yapma-Apple destek*. <https://support.apple.com/tr-tr/guide/iphone/iph3e2e415f/ios>
- Apple. (2023b). *Mac için VoiceOver kullanma kılavuzu-Apple destek*. <https://support.apple.com/tr-tr/guide/voiceover/welcome/mac>
- Apple. (2023c). *Mac'te erişilebilirlik için büyüme ayarlarını değiştirme*. <https://support.apple.com/tr-tr/guide/mac-help/mh40579/mac>
- Apple. (2023d). *Accessibility*. <https://www.apple.com/accessibility/>
- Aslan, C. (2018). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Vize.
- Aslan, C. (2022). Total düzeyde görme yetersizliği olan öğrenciler için yardımcı teknolojiler. B. Altunay & G. Yalçın (Ed.), *Genişletilmiş çekirdek müfredat içinde* (s. 45-86). Nobel.
- Bouck, E. C. (2017). *Assistive technology*. SAGE.
- D'Andrea, F. M., & Presley, I. (2008). *Assistive technology for students who are blind or visually impaired: A guide to assessment*. AFB.
- Doğuş, M., Aslan, C., & Çakmak, S. (2020). Görme engelli bireylerin merkezi sınav düzenlemelerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 219-247.
- Freedom Scientific. (2023a). *JAWS screen reader-documentation*. <https://support.freedomscientific.com/products/blindness/jawsdocumentation>
- Freedom Scientific. (2023b). *Focus blue user guide*. <https://www.freedomscientific.com/training/braille/focus/focus-user-guide/>
- Freedom Scientific. (2023c). *ZoomText*. <https://www.freedomscientific.com/products/software/zoomtext/>
- GNOME. (2014). *Orca screen reader*. <https://help.gnome.org/users/orca/stable/index.html.en>
- Google. (2023). *Android accessibility overview*. <https://support.google.com/accessibility/android/answer/6006564?hl=en>
- Green, J. (2014). *Assistive technology in special education*. Prufrock.
- Hansen, E. G., Lee, M. J., & Forer, D. C. (2002). A "self-voicing" test for individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 96(4), 273-275.
- Hersh, M. A., & Johnson, M. A. (2008). *Assistive technology for visually impaired and blind people*. Springer.
- Innovision. (2023). *Braille me user guide V 1.9*. <https://innovisiontech.co/wp-content/uploads/sites/6/2018/06/Braille-Me-manual-v1.9.pdf>
- Karakoç, T., & Aslan, C. (Ed.). (2021). *Görme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi*. Vize.
- Lancioni, G. E., & Singh, N. N. (Eds.). (2014). *Assistive technologies for people with diverse abilities*. Springer.
- Manduchi, R., & Kurniawan, S. (Eds.). (2013). *Assistive technology for blindness and low vision*. Taylor & Francis.
- Microsoft. (2023a). *Ekran okuyucusu tam kılavuzu-Microsoft desteği*. <https://support.microsoft.com/tr-tr/windows/ekran-okuyucusu-tam-k%C4%B1lavuzu-e4397a0d-ef4f-b386-d8ae-c172f109bdb1>

- Microsoft. (2023b). *Windows 11 accessibility features*. <https://www.microsoft.com/en-us/windows/accessibility-features>
- Microsoft. (2023c) *Use Magnifier to make things on the screen easier to see*. <https://www.microsoft.com/en-us/videoplayer/embed/RE4EiY8?pid=ocpVideo1-innerdiv-oneplayer&jsapi=true&postJsllMsg=true&maskLevel=20&reporting=true&market=en-us>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Mulloy, A. M., Gevarter, C., Hopkins, M., & Sutherland, K. S. R. (2014). Assistive technology for students with visual impairments and blindness. In G. E. Lancioni & N. N. Singh (Eds.), *Assistive technologies for people with diverse abilities* (pp. 113-156). Springer.
- NV Access. (2023). *About NVDA*. <https://www.nvaccess.org/about-nvda/>
- Smith, D. W. (2008). *Assistive technology competencies for teachers of students with visual impairments: A delphi study* (Doctorial Dissertation). Texas Tech University.
- Şafak, P. (Ed.). (2017). *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi*. Pegem.
- Tebo, L. R. (2016). *A resource guide to assistive technology for students with visual impairment*. Bowling Green State University.
- Voicedream. (2022). *Voice dream-Text to speech reader*. <https://www.voicedream.com/reader/>
- Resim 2. <https://innovisiontech.co/brailleme/>
- Resim 2. <https://www.freedomscientific.com/products/blindness/>
- Resim 4. <https://store.humanware.com/>
- Resim 5. <https://www.freedomscientific.com/products/lowvision/ruby>
- Resim 5. <https://us.optelec.com/products/trhdus-traveller-hd.html>
- Resim 5. <https://www.freedomscientific.com/products/lowvision/>

BÖLÜM 9

Görme Engellilere Sosyal Beceri Öğretimi

Arş. Gör. Pınar DEMİRYÜREK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
ulger06@gmail.com - 0000-0003-1035-5246

Özet

Sosyal beceriler; anlamlı ilişkilerin kurulmasını, etkili iletişimi ve topluma başarılı bir şekilde entegre olmayı kolaylaştıran etkileşimin temel bir yönüdür. Bu beceriler; etkili iletişim, aktif dinleme, empati, çatışma çözümü ve sözel olmayan ipuçlarını yorumlama gibi bir dizi yeteneği içermektedir. Görme engelli bireyler için bu becerilerin geliştirilmesi, genellikle alternatif iletişim ve etkileşim yöntemlerine ihtiyaç duyduklarından özellikle önemlidir. Görme engelli bireyler için sosyal etkileşimin inceliklerini keşfetmek, görme engelinden kaynaklı olarak güç olabilmektedir. Bu zorlukların anlaşılması ve görme engelli bireylerde sosyal becerilerin gelişimini teşvik eden stratejilerin uygulanması, bu bireylerin toplumsal yaşama bağımsız olarak katılmaları açısından hayati bir öneme sahiptir.

Giriş

Sosyal beceriler; anlamlı ilişkilerin kurulmasını, etkili iletişimi ve topluma başarılı bir şekilde entegre olmayı kolaylaştıran etkileşimin temel bir yönüdür. Sosyal beceriler; etkili iletişim, aktif dinleme, empati, çatışma çözümü ve sözel olmayan ipuçlarını yorumlama becerisi gibi bir dizi yeteneği kapsar. Görme engelli bireyler için bu becerilerin geliştirilmesi, genellikle alternatif iletişim ve etkileşim yöntemlerine ihtiyaç duyduklarından özellikle önemlidir. Görme engelli bireyler için sosyal etkileşimin inceliklerini keşfetmek görme engelinden kaynaklı olarak güç olabilmektedir. Görme engelli bireylerin yaşadığı bu güçlükleri anlamak ve bu bireylerde sosyal becerilerin gelişimini teşvik eden stratejiler uygulamak söz konusu bireylerin toplumsal yaşama bağımsız olarak katılmaları açısından önemli görülmektedir. Bu bölümde; sosyal becerilerin önemi, görme engelli bireylerin karşılaştığı zorluklar ve sosyal yeterliliklerini geliştirmeye yönelik etkili yaklaşımlar ele alınmıştır.

Sosyal Beceriler

Alanyazın incelendiğinde sosyal beceri kavramı için tek bir tanım ya da açıklama yapmanın çok mümkün olmadığı görülmektedir. Sosyal beceri kavramını açıklamak için farklı yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Bazı tanımlarda sosyal beceriler *doğuştan gelen kişilik özellikleri* olarak görülürken, diğer tanımlarda ise çevresel ve ailesel etkilerle şekillenen edinilmiş davranışlar olduğu iddia edilmektedir. Buna ek olarak, alternatif bir bakış açısı da sosyal becerileri *bireyin içinde bulunduğu kültür veya topluluk tarafından dikte edilen toplumsal normlar ve kurallar bütünü* olarak ortaya konmaktadır. Üç farklı model; a) özellik modeli, b) moleküler (bileşen) model ve c) süreç modeli, her bir modelin görme engelli bireylerde sosyal yeterliliğin geliştirilmesi düşünüldüğünde önemli açıklamaların sağladığı görülmektedir (Sacks ve Page, 2017).

Özellik modeli, bireyin sosyal davranışlardaki yetkinliğinin önceden belirlendiği ve kişilik yapısına yerleştiği varsayımına dayanır (Sacks, 1992). Bu modele göre, bireyin sosyal davranışı zaman içinde ve farklı bağlamlarda tutarlıdır ve değişmez. Bu model çerçevesinde önceki deneyimlerin, aile dinamiklerinin, çevresel faktörlerin ve kültürel değerlerin bireyin sosyal tepkileri ya da etkileşimleri üzerinde minimum etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

Buna karşılık, davranışsal bir bakış açısına dayanan *moleküler veya bileşen modeli* ise sosyal becerileri, bir araya getirildiğinde başarılı kişilerarası etkileşimleri kolaylaştırabilen ayırt edilebilir davranış birimleri olarak görür (McFall, 1982). Bu model, sosyal becerilerin öğrenilmiş davranışlar olduğunu, belirli bağlamlarda sergilendiğini ve çevresel pekiştirmeden etkilendiğini kabul eder. Sonuç olarak, bireylerin farklı sosyal ortamlarda farklı sosyal davranışlar sergileyebileceğini kabul eder.

Süreç modeli ise iki temel varsayımdan oluşmaktadır. İlk olarak, sosyal becerilerin selamlaşma ve sözsüz ipuçları gibi belirli sosyal karşılaşmalara yol açan belirli eylemleri veya davranış dizilerini oluşturan kurucu davranışları kapsadığını öne sürer (Trower, 1982). Bu bakış açısının savunucuları, bu davranışsal bileşenlerin deneyim veya gözlem yoluyla edinildiğini, sembolik olarak hafızada depolandığını ve daha sonra sosyal olayların inşasında uygulanmak üzere geri getirildiğini iddia etmektedir. Bu yaklaşım, bireyin fiziksel çevreyi algılama ve sosyal davranışlarını yönlendirmek için başkalarının içsel ihtiyaçlarını fark etme kapasitesine dayandırılmaktadır.

Doğuştan görme engelli veya görme engeli ile birlikte ek engellere sahip olan bireyler için sosyal becerilerin öğretilmesi amacıyla moleküler ve süreç modellerinin unsurlarını pratiğe dökmek (ör. belirli görme gerektiren sosyal davranışları öğrenmek veya görsel olmayan sinyalleri kullanarak bir konuşmayı nasıl sonlandıracağını anlamak), öğretmenin doğrudan müdahalesi olmadan beceriyi gerçekleştirmesi oldukça zor olabilir. Tesadüfi öğrenme ve belirli davranışların modellenmesi büyük ölçüde görsel gözlem ve taklit ile bağlantılıdır. Görme engelli bireylerin sosyal becerilerini geliştirmek ve sosyal etkileşim sürecini artırmak için çeşitli deneyimler, doğrudan öğretim ve öğretmenler ile aile üyelerinden gelen geri bildirimler yoluyla mümkün olmaktadır.

Görme Engellilerde Sosyal Beceri ve Gelişimi

Görme engelli bireylerin çevrelerini algılama ve kişiler arası etkileşimleri başlatma ya da bunlara yanıt verme biçimleri, uygun sosyal davranışa ilişkin bilgi edinmede duyuşal girdileri etkin bir şekilde kullanma kapasiteleriyle yakından ilişkilidir. Özellikle, doğuştan görme engelli bireyler, sosyal ortamla ilgili temel bilgileri sağlamak için dış kaynaklara daha fazla güvenirlir. Çevredeki diğer insanların görme engelli bireylere yönelik tepkilerinin ve etkileşimlerinin, gelişimlerinin çeşitli yönleri üzerinde derin bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir. Bunlar, olumlu benlik algılarının geliştirilmesini, bağımsızlık ve kendi kendine yeterlilik duygusunun beslenmesini ve risk alma ile karakterize edilen girişimler yoluyla sosyal yeterliliklerini artırma fırsatlarının kolaylaştırılmasını kapsar.

Görme duyusunun yokluğu bireyi uyum sağlaması gereken çevreden soyutlayarak fiziki ve sosyal çevreden ayrılmasına sebep olabilir. Bu durumda da çevreyle ilişki kurmaları sınırlandıkça çoğu durum için kendileri çıkarım yapmak zorunda kalırlar. Bunun sonucu olarak da jestler ve başkalarının niyetleri gibi sosyal beceri için çok önemli olan nüansları kaçırabilirler.

Görme engelli bireylerde sosyal becerilerin gelişimi, hem doğuştan görme engelli olanları hem de yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde görme duyularını kaybedenleri kapsayacak şekilde devam eden ve dinamik bir süreçtir. Bir bireyin sosyal ortamlarda başarılı olabilmesi için birkaç temel faktör devreye girer. İlk

Kaynaklar

- Caron, V., Barras, A., van Nispen, R. M. A., & Ruffieux, N. (2023). Teaching social skills to children and adolescents with visual impairments: A systematic review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 117(2), 128-147.
- Doğuş, M., & Şafak, P. (2019). Görme yetersizliği olan öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(4), 1026-1047.
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28(1), 25-32.
- Holbrook M. C., McCarthy T., & Kamei-Hannan C. (2017). *Foundations of education third edition volume I: History and theory of teaching children and youths with visual impairments*. AFB.
- Loumiet, R., & Levack, N. (1993). *Independent living: A curriculum with adaptations for students with visual impairments. Supplementary packet: Assessment and on-going evaluation*. Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33.
- Olçay-Gül, S., ve Tekin-Iftar, E. (2016). Family generated and delivered social story intervention: Acquisition, maintenance, and generalization of social skills in youths with ASD. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(1), 67-78.
- Sacks, S. Z. (1992). The social development of visually impaired children: A theoretical perspective. In S. Z. Sacks, L. S. Kekelis & R. J. Gaylord-Ross (Eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students: Exploratory studies and strategies* (pp. 3-11). AFB.
- Sacks, S. Z., & Barclay, L. A. (2006). Social skills assessment. In S. Z. Sacks & K. E. Wolffe (Eds.), *Teaching social skills to students with visual impairments: From theory to practice* (pp. 279-331). AFB.
- Sacks S. Z., & Page B. (2017). In Social Skills In M. C. Holbrook, C. Kamei-Hannan & T. McCarthy (Eds.), *Foundations of education: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*, Vol. 2. (pp. 753-800). AFB.
- Sacks, S. Z., & Wolffe, K. E. (2006). *Teaching social skills to students with visual impairment: From theory to practice*. AFB.
- Sacks, S. Z., Wolffe, K. E., & Tierney, D. (1998). Lifestyles of students with visual impairments: Preliminary studies of social networks. *Exceptional Children*, 64(4), 463-478.
- Shaw, A., Gold, D., & Wolffe, K. (2007). Employment-related experiences of youths who are visually impaired: How are these youths faring? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(1), 7-21.
- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 859-863.
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In J. P. Curran & P. M. Monti (Eds.), *Social skills training* (pp. 399-427). Guilford.
- Wolffe, K. E. (2006). Teaching social skills to adolescents and young adults with visual impairments. In S. Z. Sacks & K. E. Wolffe (Eds.), *Teaching social skills to student with visual impairment: From theory to practice* (pp. 81-121). AFB.

BÖLÜM 10

Görme Engelli Yetişkinlerin Eğitimi

Dr. Sümeyye OKYAR

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
sumeyyekartal@gazi.edu.tr - 0000-0001-9712-8841

Özet

Eğitim bireylerin tutum ve davranışlarını değiştirmesini amaçlayan dinamik bir süreçtir. Eğitim kurumların amacı ise bireyin kendini geliştirerek karşılaştığı sorunları çözebilmesini öğretmektir. Günümüzde okulda öğrenilen bilgiler yaşam boyu yetmemektedir. Eğitimin yaşam boyu sürdürülmesi yetişkin eğitimi ile mümkündür. Bilgi, beceri ve davranışların sürekli güncellendiği hayatımızda yetişkin bireylerin yaşama aktif katılabilmeleri için sürekli olarak kendilerini yenileyerek geliştirmeleri gereklidir. Tüm bireyler gibi görme engelli bireyler de bu gelişime ihtiyaç duymaktadır. Görme engelli yetişkin bireylerin ihtiyaçlarının doğru saptanıp uygun eğitimlerin ve desteklerin sunulması ise bu bireylerin bağımsızlığı için oldukça önemlidir. Bu anlayışla hazırlanan bu bölümde, yetişkin eğitiminin tanımı ve kavramları, görme engelli yetişkin bireylere verilecek olan eğitimin özellikleri, görme engelli yetişkin bireylere sunulan eğitim yaklaşımları ve modelleri, görme engelli yetişkin bireylere sunulacak eğitim örneklerine ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

Yetişkinlik

Günümüzde bilgiye erişmenin, bilgiyi kullanmanın veya bilgiyi kullanabilecek yeterliliğe ulaşmanın yolu eğitimidir. Bilgiye erişemeyenler veya kullanamayanlar bunu yapabillerler karşısında zayıf ve korumasız kalmaktadır. Eğitimin yaşam boyu devam etmesi bireylerin okul dönemi sonrasında da eğitim olanaklarına sahip olması yani yetişkinlik döneminde de eğitim almasıyla mümkün olabilir. Küreselleşen dünyada her bireyin yetişkin hizmetlerinden faydalanarak kendisini yenilemesi ve geliştirmesi gereklidir (Güneş ve Deveci, 2020; Miser, 2002; Zeybek, 2019). Yetişkinlerin gelişen ve değişen dünyaya uyumlarını sağlamak ve bağımsızlıklarını desteklemek adına yetişkin eğitimi günümüzde çalışılan öncelikli konulardan biri olmuştur.

KISA NOT

“Günümüzde, yetişkin bireyleri tanımlayabilmek için yaş faktörü tek başına yeterli görünmemektedir.”

Yetişkin eğitiminde temel kavram, “yetişkin” terimidir. Ulusal ve uluslararası kaynaklar incelendiğinde; yetişkin terimine ilişkin birçok tanım ve açıklamanın yapıldığı görülmektedir. Geçmiş dönemlerde yetişkin “17-21 yaşını geçmiş, zorunlu hizmetini tamamlamış kişi” olarak değerlendirmekteydi. Bireylerin psikolojik olarak olgunlaştığı yaş farklı olduğu için günümüzde yetişkin kavramını açıklamakta yaş yeterli olmamaktadır.



Şekil 1. Yetişkin Tanımları (Kaynak: Knowles, 1996a)

Günümüzde yetişkinliğe geçiş döneminde önemli görülen ölçütler konusunda tam bir birliktelik oluşmamıştır. Jarvis’e (2007) göre yetişkinliği belirleyen ölçütler; (1) yaş, (2) toplumsal görevler ve (3) ruhsal olgunluk olarak üç başlıkta sıralanmıştır. Sayılan (2005) ise yetişkini “Toplumsal olarak bakıldığında yetişmiş, işi ve mesleği olan, evlilik ve ebeveyn olma sorumluluğunu alabilecek düzeyde, psikolojik olarak kendi yaşamını yöneten ve kendi kararlarını almaya hazır hisseden kişi” olarak tanımlamıştır. Alanyazın incelendiğinde ise yetişkin dört ayrı boyutta tanımlanmıştır. Şekil 1’de yetişkin tanımları verilmiştir:

Kaynaklar

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2010). Oh, grow up! Generational grumbling and the new life stage of emerging adulthood - Commentary on Trzesniewski & Donnellan (2010). *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 89-92.
- Arnett, J. J. (2014). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University.
- Aslan, C., Doğuş, M., & Şafak, P. (2022). Yetişkin görme engelli bireylerin braille yazıyı kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 498-516.
- Bilasa, P. (2012). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi (Gazi Üniversitesi örneği). *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 7-20.
- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy ilköğretim okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Bissonnette, S., & Richard, M. (2001). *Comment construire des compétences en classe*. Chenelière/Mac Graw-Hill.
- Ereş, F. (2021) (Ed.). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem
- Güneş, F., & Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. Routledge.
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.
- Kaya, H. E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Nobel.
- Kılıç, Ç. (2013). 3-6 yaş aile eğitim programının yetişkin eğitiminde program geliştirme süreci açısından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 2146-9199.
- Knowles, M. (1996a). *Yetişkin öğrenenler (Çev. S. Ayhan)*. Ankara Üniversitesi.
- Knowles, M. (1996b). *Andragogy: An emerging technology for adult learning*. London, UK.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Prentice Hall/Cambridge.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Elsevier.
- Merriam, S. B. (2004). The changing landscape of adult learning theory. In J. Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy, Volume 4* (pp. 213-234). Routledge.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Hayat boyu öğrenme kurumları yönetmeliği, Resmi Gazete (11.04.2018 Tarihli ve Sayı: 30388, Madde 52)*. https://Hbogm.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2018_04/11093946_Meb_Hbo_Kurumları_Yynetmelyyy.Pdf
- Miser, R. (2002). "Küreselleşen" dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35(1), 55-60.
- Okyar, S., & Çakmak, S. (2019). Yetişkin görme engellilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucu ile yapılan öğretimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 209-236.
- Okyar, S., & Çakmak, S. (2021). Yetişkin yaşamına geçiş ve iş/çalışma becerileri. E. Dayı (Ed.), *Sosyal uyum becerilerinin öğretimi içinde* (s. 417-464). Nobel.
- Robertson D. L. (1996). "Facilitating transformative learning: Attending to the dynamics of the educational helping relationship". *Adult Education Quarterly*, 47, 41-53.
- Santrock, J. W., & Cordero, J. I. M. (2012). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sayılan, F. (2005). Herkes için eğitim: Yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye'de temel eğitim sorunu. Sayılan F. & Yıldız, A. (Yay. Haz), *Yaşam boyu öğrenme: Sempozyum bildirileri ve tartışmalar içinde* (s. 106-116). Pegem.

- Schwartz, S. J., Côté, J. E., & Arnett, J. J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2), 201-229.
- Shanahan, M. J., Porfeli, E. J., Mortimer, J. T., & Erickson, L. D. (2005). Subjective age identity and the transition to adulthood: When do adolescents become adults? The University of Chicago.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Begun, W. H., Lombard, R. C., & Leconte, P. J. (2007). *Assess for success: Handbook on transition assessment*. Council for Exceptional Children, Division of Career Development and Transition.
- Turnbull, A., & Turnbull, R. (2009). *Whole lives: A curriculum for young people in transition from school to adulthood*. University of Kansas, Lawrence.
- UNESCO. (2009). *Sixth International Conference on Adult Education: Final Report*. CONFITEA VI: International Conference on Adult Education, Belém do Pará, Pará, Brazil, 1-4 December 2009, 6th CONFITEA VI, Erişim adresi: <http://uil.unesco.org/adult-education/confitea>
- Wehman, P. (2006). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Paul Brookes.
- Wehman P., & Wittig, K. M. (2009). *Transition IEPs: A curriculum guide for teachers and transition practitioners*. Austin, TX: PRO-ED.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2012). An introduction to adolescent transition education. In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 3-10). Routledge.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, K. W. (Eds.). (2012). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. Routledge.
- Yıldız, A. (Çev.) (2006). Yetişkin eğitimi araştırmalarında dünya perspektifleri montreal uluslararası seminer raporu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 145-158.
- Yurdakul, C. (2016). Yaşam boyu öğrenme. S. Arslan (Ed.), *Yaşam boyu öğrenmede yeni öğrenme türleri içinde* (s. 10-25). Eğitim.
- Zeybek, G. (2019). Yetişkin eğitiminin tanım ve kapsamı. Güçlü, M. (Ed.), *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme içinde* (s. 5-8). Pegem.

BÖLÜM 11

Görme Engellilere Yönelik Aile Eğitimi

Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
salih_cakmak@gazi.edu.tr - 0000-0002-9248-0050

Özet

Gören bir birey, dünyaya geldikten sonraki öğrenmelerinin yaklaşık %85'ini görme duyusu aracılığıyla çevresini gözlemleyerek ve o gözlemlerini taklit ederek kazanmaktadır. Görme duyusuna sahip olma öğrenme sürecini oldukça kolay bir hale getirmektedir. Görme duyusunun eksikliği veya hiç olmayışı gibi durumlar ise görme engelli bireyin öğrenme yaşantısını güçleştiren bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak görme duyusundaki eksiklik görme engelli bireyin yaşam içerisinde kullanabileceği becerileri veya kavramları öğrenemeyeceği anlamı taşımamalıdır. Görme duyusunun yokluğu arta kalan duyuların (ör: dokunma, işitme, tatma, koklama) etkili bir şekilde kullanımı ile birçok alanda telafi edilebilir. Bu süreçte, görme engelli birey kadar onun ailesinin de çok sıkı bir şekilde desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek ise belirli bir sistem ve program dâhilinde hazırlanacak ve sunulacak olan aile eğitim programları ile anne-babalara kazandırılabilir. Aile eğitim programları aracılığıyla görme engelli bireylerin ailelerine; davranışsal destek, beceri ve kavram öğretimi gibi birçok alanda destek sunulabilir. Sunulacak olan bu destekler; eve dayalı, kuruma dayalı veya hem ev hem de kuruma dayalı olacak şekilde planlanıp uygulanabilir.

Giriş

Gören bireyler, varolan eğitim olanaklarından yararlanarak ya da anne-baba veya akranlarını model alarak günlük yaşam içerisinde ve akademik ortamlarda yer alan çeşitli kavramları, becerileri veya davranışları kazanabilmektedirler. Görme engelli bireyler ise çevresindeki kişileri doğrudan gözlemleyemedikleri için bu temel becerileri ve kavramları gören akranlarına göre daha geç zaman dilimlerinde öğrenebilmektedir (Aslan vd., 2015). Bu durum, bireylerde var olan görme engellilik durumu düşünüldüğünde aile tarafından normal olarak algılanabilir. Oysaki hem gören hem de görme engelli bireyler aynı gelişim basamaklarından farklı zamanlarda geçmektedirler. Zamandaki bu farklılık, görme engelli bireye sunulan veya sunulacak olan yaşantı eksiliğinden kaynaklanmaktadır.

Görme engelli birçok bireyde pek çok becerinin veya kavramın doğal olarak edinimi oldukça zor ve risklidir. Görme engelli bireylerin bu becerilerin veya kavramların birçoğunu öğrenebilmeleri için ailelerinin veya bakıcılarının rehberlik etmelerine gereksinimleri vardır. Bu rehberlik, bireylerin engelinin türü, yaşı, gereksinimleri ve gelişimsel özellikleri dikkate alınarak aileler ve öğretmenler tarafından karşılıklı olarak belirlenmelidir. Görme engelli bireylerin geçireceği her bir gelişim basamağında, görme duyusu haricindeki diğer duyuların da bireyler tarafından aktif bir şekilde kullanılması aile tarafından sağlanmalıdır. Görme duyusu haricindeki diğer duyuları aktif olarak kullanan görme engelli bireyler, yaşantılarını ve deneyimlerini daha kolay bir şekilde kazanabilir. Görme engelli bireylerin artı kalan duyularını kullanabilme sürecinde de özellikle anne-babaların üzerine önemli ölçüde görev ve sorumluluk düştüğü söylenebilir.

Anne-babaların, çocuklarını diğer bireylerden daha iyi tanımaları ve onlara bir uzmandan daha fazla zaman ayırabilecek olmaları, okulda öğrenilen becerilerin evde anne-babalar tarafından geliştirilmesinin öğrenilenlerin etkililiğini artırması, anne-babaların görme engelli çocuklarına eğitici olmalarını destekleyebilecek görüşler olarak kabul edilmektedir (Turnbull, 1984). Çocuklarının eğitimine aktif katılımlarını sağlamak üzere verilen aile eğitimi hizmetleri, anne-babaların çocuklarıyla ilgili belirli amaçları gerçekleştirmelerini sağlamak üzere uzmanlarca sistematik olarak yürütülen etkinlikleri içermektedir. Aile eğitiminin temelinde ise bireylerin sağaltımını sağlayıcı veya genişletici rol almalarını sağlayan bilgi ve becerileri kazandırma düşüncesi yatmaktadır.

KISA NOT

“
Görme engelli pek çok birey doğal yollarla becerileri veya kavramları edinmede zorlanabilir.”

KISA NOT

“
Aile eğitim hizmetleri, anne-babaların görme engelli çocukları ile belirli hedefleri çalışabilmeleri için sunulan sistematik etkinlikleri kapsamaktadır.”

Kaynaklar

- Akkök, F. (1984). *Davranışsal yaklaşıma dayalı aile rehberliğinin öğretilebilir çocukların öz-bakım becerilerinin gelişimine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aktaş, B. (2015). *Aile eğitiminin otizmlili çocuğa sahip ailelerin Milieu öğretim tekniklerinden tepki isteme-model olmayı kullanmalarındaki etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Anstine-Templeton, R., & Johnston, M. A. (2004). Helping children with learning disabilities succeed: The family-school connection. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Practices connecting schools to families of children with special needs* (pp. 57-99). Information Age.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Ataman, A. (2003). (Ed.). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Gündüz eğitim.
- Bekman, S. (1998). *Eşit fırsat anne-çocuk eğitiminin değerlendirilmesi*. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Berbercan, F. (2010). *Problem davranışların azaltılmasına yönelik grup aile eğitim programının babaların davranışları kontrol etmek için gerekli kavram ve işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyraz, G. (2015). *Aile eğitim programının annelerin ayrımlı pekiştirme kullanarak çocuklarına kural kazandırma becerisini edinmelerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can-Toprakçı, N. (2006). *Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerine, sürdürme ve genellemelerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cavkaytar, A. (1999). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde bir aile eğitimi programının etkililiği* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (2010). Toplum ve aile. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s. 7-18). Maya.
- Çakmak, S. (2011). *Görme engeli olan çocuklara özbakım becerilerini kazandırmada video ile model olunarak sunulan aile eğitim programının etkililiği* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- 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* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1991). Helping parents solve problems at home and school through parent training: A "best practices" report on various aspects of parent training. *Intervention in School and Clinic*, 26(4), 230-233.
- Evcimen, E. (1996). *Zihin engelli çocuğu olan ailelerin (anne ve babaların) gereksinimlerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Eylenen, S. (1999). *Engelli çocuğu bulunan ana-babalara uygulanan "ana-baba eğitim programı"nın etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Fox, R., & Binder M. C. (1990). Parenting: a developmental behavioral approach. *Advances in Special Education*, 78, 187-201.

- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40, 35-46.
- Gültekin, E. (1999). *Uygun olmayan davranışların azaltılmasında ebeveynler tarafından uygulanan uyumsuz davranışların ayrımlı pekiştirilmesinin etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günlü, Y., & Çakmak, S. (2021). Özel gereksinimli çocukları olan babalarının Covid-19 sürecinde online eğitimlere ilişkin görüşleri. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 148-162.
- Kuloğlu Aksaz, N. (1992). *Bilgi verici danışmanlığın otistik çocuğu olan anne babaların kaygı düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küçükler, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29.
- Küçüközyiğit, M. S., Aslan, C., & Yalçın, G. (2021). Görme yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1214-1239.
- Kroth, R. L., & Edge, D. (1997). *Strategies for communicating with parents and families of exceptional children*. London:
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları*. Epsilon.
- Özcan, N. (2004). *Zihin özürlü çocuklara tuvalet becerisi öğretimine yönelik aile eğitimi programının etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özen, A. (1999). *Gelişimsel yetersizliği olan çocukların annelerine eğitim uzmanlarıyla çalışırken gerekli olan etkili iletişim becerilerinin kazandırılması* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Sarı, H. (2003). Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler. Pegem.
- Scott-Stein, M. R., & Thorkildsen, R. J. (1999). *Parent involvement in education: Insights and applications from the research*. Phi Delta Kappa International.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. Families and Work Institute.
- Snell, M. E. (1993). *Instruction of students with severe disabilities*. Prentice-Hall.
- Sucuoglu, B., Kanık, N., & Küçükler, S. (1994). Anne babalara öğretme becerilerinin kazandırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(31), 36-43.
- Tavil, Y. Z. (2005). *Davranış denetimi aile eğitim programının annelerin davranışsal işlem süreçlerini kazanmalarına etkisi (doğrudan öğretim yaklaşımı ile sunulan)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Turnbull, A. P. (1984). Parent professional interactions. In M. Snell (Ed.), *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped* (pp. 17-44). Merrill.
- Varol, N. (1996). *Erken çocukluk dönemindeki görme yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Karatepe.
- Varol, N. (2005). *Aile eğitimi*. Kök.
- Vuran, S. (1997). *Zihin engelli çocuk annelerine ödüllendirme ve eleştirmenin kazandırılmasında bilgilendirme, dönüt verme ve ödüllendirmenin etkililiği* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yakın, M. (2009). *Aile eğitiminin annelerin doğal dil sağaltım tekniklerini kullanmalarında etkililiği* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

BÖLÜM 12

Görme ve Ek Engelli Bireylerin Eğitimi

Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Çok Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı
apinar@gazi.edu.tr - 0000-0002-3386-9816

Özel Eğitim Öğretmeni Derya UYAR

MEB, Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu
deryauyar85@gmail.com - 0000-0001-8249-817X

Özet

Görme ve ek engellilik durumu, bireyin görme engeline başka bir ya da birden fazla engelin eşlik etmesi durumudur. Görme engeli, önemli bir öğrenme kanalı olan görme duyusunun tamamen ya da farklı düzeylerde kaybı durumudur. Bireyin doğumla beraber ya da ilerleyen yıllarda yaşadığı görme engellilik durumu özellikle küçük yaşlarda öğrenmeye önemli ölçüde olumsuz etkileyebilmektedir. Bu engele başka bir engelin ya da engellerin eşlik etmesi durumunda bu olumsuzluklar ciddi düzeyde artabilmektedir. Bu durumda öğrenme çağında olan görme ve ek engelli bireylere nasıl destek verileceği, etkili öğretim yapılacağı ve eğitim ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiği öğretmenler, uzmanlar ve aileler için bilinmesi gereken önemli bir konudur. Bu bölümde görme ve ek engelli bireylere öğretim verecek ve destek hizmet sağlayacak uzmanlarla, onları en iyi şekilde yetiştirmek isteyen ailelere bilgi verilmeye çalışılmıştır. Görme ve ek engelli bireylerin genel özellikleri, görme engeline ek otizm spekturum bozukluğu, zihinsel, işitme, bedensel engel ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin özelliklerine yer verilmiştir. Ayrıca görme ve ek engelli bireyler için mevcut eğitim olanakları, eğitiminde yaşanan sorunlar, öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunların çözümlerine yönelik öneriler ile program hazırlama ve sınıf rutinleri planlama sürecinde nelere dikkat edileceğine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Giriş

Görme ve ek engellilik durumu, görme engelinin varlığında eş zamanlı olarak başka bir engelin veya engellerin varlığını ifade etmektedir. Görme ve ek engellilik, “*çok engellilik*” grubunda yer almakta; bu gruptaki bireyler alanyazında çoklu yetersizliği olan görmeyen ya da çok engelli görmeyen bireyler gibi farklı terimlerle de ifade edilmektedir. Bu bölümde, görme engeline eşlik eden engelleri bir arada yaşayan bireyler **görme ve ek engelli bireyler** olarak adlandırılmaktadır. Bu kapsamda, görme ile eş zamanlı olan ek engellerin gelişimi, öğrenmeyi nasıl etkilediği ve söz konusu bireylerin eğitimi konusunda bilgiler yer almaktadır.

Görme ve ek engelli bireyler birbirlerinden farklı tür ve derecede engellere sahip olmaları nedeniyle genel olarak “*çok engelli*” şemsiyesi altında olup, ağır veya hafif düzeyde engellilik gibi farklı kategoriler içerisinde değerlendirilmektedir. Örneğin görme engelli bir birey eğer başka bir engelden ağır düzeyde etkilenmiş ise bu durum onu ağır engelli kategorisi içerisine almaktadır. Çünkü bireyin toplumsal hayata bağımsız katılımı önemli ölçüde olumsuz etkilenmektedir. Öte yandan, eğer hafif düzeyde bir engele sahip ise bu durum onun ağır düzeyde engelli grubunda olması anlamına gelmez. Ancak söz konusu birey, sadece görme engelli bir bireye göre daha fazla desteğe gereksinim duyacaktır (Şafak ve Kalaylı, 2020). Böylesi çeşitlilik gösteren bir grup için genel yargılarda bulunmak güç olsa da alanyazında söz konusu bireylerin ortak özelliklerine dair açıklamalar yer almaktadır.

Görme ve Ek Engelli Bireylerin Genel Özellikleri

Görme ve ek engelli bireylerin yetenekleri, ilgi alanları, görme ve diğer duyu kullama becerileri, aile geçmişleri ve kişilikleri birbirlerinden farklılık göstermektedir (Erin ve Spungin, 2004). Çünkü her birinin mevcut engellerinden etkilene düzeyleri ve çevresel koşulları farklıdır. Engel türleri, hatta tıbbi koşulları benzer olsa bile çok farklı işlev gösterebilmektedirler. Örneğin görme ve ek engelli bazı bireyler bilişsel güçlükler yaşarken, bazıları özel yetenekli olabilmektedir. Bazıları fiziksel güçlükler yaşarken, bazıları çok konuşkan olabilmekte ya da sözlü dile sahip olmayabilmektedir. Bazıları fiziksel temastan hoşlanmazken, bazıları ise kokuya hassasiyet gösterebilmektedir.

Genel olarak görme ve ek engelli bireyler mevcut engellerinin verdiği dezavantajlar ile kritik becerilerde gecikmeler yaşamaktadırlar. Dolayısıyla tüm bu gecikmeler bilişsel, görsel, iletişim ve dil becerileri, kaba ve ince motor becerileri, günlük yaşam ve sosyal-duygusal beceriler üzerinde olumsuz bir etki oluşturmaktadır. Nitekim söz konusu bireyler hemen hemen tüm gelişim alanlarında güçlüklerle ve gecikmelere sahiptirler (Argyropoulos vd., 2020; Westling ve Fox, 2009).

Kaynaklar

- Adıgüzel, S., Kizir, M., & Eratay, E. (2017). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 45-59.
- Aitken, S. (2000). Understanding deafblindness. In S. Aitken, M. Bultjens, C. Clark, J. T. Eyre & L. Pease (Eds.), *Teaching children who are deafblind: Contact, communication and learning* (pp. 37-82). David Fulton.
- Akınoğlu, O. (2004). Sınıfta grup etkileşimi. Z. Kaya (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 111-130). Pegem.
- Alimoviç, S. (2018). *Vision problems in children with intellectual disabilities*. Hrvatska Revija Za Rehabilitacijska Istrazivanja.
- Alsop, L. (2002). Introduction. In L. Alsop (Ed.) *Understanding deafblindness: Issues, perspectives, and strategies Vol. 1*. (pp. 1-15). HOPE.
- Argyropoulos, V., Kanari, C., Hathazi, A., Kyriacou, M., Papazafiri, M., & Nikolarazi, M. (2020). Children with vision impairment and multiple disabilities: Issues of communication skills and professionals' challenges. *Education and New Developments, Conference Paper*, 271-275.
- Aslan, C., Özdemir, S., Demiryürek, P., & Çotuk, H. (2015). Görme yetersizliğinden etkilenen ve normal gelişim gösteren çocukların oyun çeşitlilik ve karmaşıklık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 212-237.
- Bruce, S. M., Bashinski, S. M., Covelli, A. J., Bernstein, V., Zatta, M. C., & Briggs, S. (2018). Positive behavior supports for individuals who are deafblind with CHARGE syndrome. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 497-560.
- 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, 131-151.
- Chokron, S., Kovarski, K., & Dutton, G. N. (2021). Cortical visual impairments and learning disabilities. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 1-13.
- Chokron, S., Kovarski, K., Zalla, T., & Dutton, G. N. (2020). The inter-relationships between cerebral visual impairment, autism and intellectual disability. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 114, 201-210.
- Cushman, C., Edwards, S., Allon, M., Heydt, K., & Clark, M. J. (2021). *Perkins activity guide and resource guide: A handbook for teachers and parents of students with visual and multiple disabilities*. Perkins School for the Blind.
- Çengel, M., & Türkoğlu, A. (2014). Classroom climate: A review on description, scales and dimensions. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1236-1263.
- Çitil, M. (2021). *Türkiye'de özel eğitim tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*. Vize.
- Diken, İ. H. (2007). *Okul öncesi çocuklar için doğal ortamlarda öğretim teknikleri: Örnek olaylarla zenginleştirilmiş anne-baba ve eğitimci el kitabı*. Maya.
- Diken, İ. H. (2009). *Erken çocukluk döneminde dil becerilerinin geliştirilmesi: Örnek olaylarla ve resimlerle zenginleştirilmiş anne-baba ve uzman/eğitimci el kitabı*. Maya.
- Dunlap, G., DePerczel, M., Clarke, S., Wilson, D., Wright, S., & White, R. (1994). Choice making to promote adaptive for students with emotional and behavioral challenges. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, 505-518.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., Rabb, M., & Masiello, T. L. (2008). Caregiver-mediated everyday language learning practices I: Backgrounds and foundations. *Practically Speaking* 1(1), 1-7.
- Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23, 515-524.
- Elçi, A. (2019). Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel

- eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki işbirliği çalışmalarının incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eldeniz Çetin, M., & Sönmez, M. (2018). Çoklu yetersizliğe sahip çocuğu olan annelerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1252-1267.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi iletişim*. Anı.
- Erin, J. N. (2003). Students with visual impairments and additional disabilities. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of education Volume II: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments* (pp. 720-748). AFB.
- Erin, J., Daugherty, W., & Pearson, N. (1990). Teachers of visually handicapped students with multiple disabilities: Perceptions of adequacy. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84(1), 16-20.
- Erin, J. N., & Koenig, A. J. (1997). The student with visual disability and a learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 309-320.
- Erin, J. N., & Spungin, S. J. (2004). *When you have a visually impaired student in your classroom: A guide for teachers*. AFB.
- Fazzi, D. L., Kirk, S. A., Pearce, R. S., Pogrund, R. L., & Wolfe, S. (1992). Social focus: Developing socioemotional, play, and self-help skills in young blind and visually impaired children. In R. L. Pogrund, D. L. Fazzi & J. S. Lampert (Eds.), *Early focus: Working with young blind and visually impaired children and their families* (pp. 50-69). AFB.
- Fazzi, E., Micheletti, S., Galli, J., Rossi, A., Gitti, F., & Molinaro, A. (2019). Autism in children with cerebral and peripheral visual impairment: Fact or artifact? *Seminars in Pediatric Neurology*, 31, 57-67.
- Finello, K. M., Hanson, N. H., & Kekelis, L. S. (1992). Cognitive focus: Developing cognition, concepts, and language in young blind and visually impaired children. In R. L. Pogrund, D. L. Fazzi & J. S. Lampert (Eds.), *Early focus: Working with young blind and visually impaired children and their families* (pp. 34-49). AFB.
- Friend, M. (2021). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Gense, M. H., & Gense, D. J. (2005). *Autism spectrum disorders and visual impairment: Meeting students' learning needs*. AFB.
- IDEA. (2004). *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004*. PL 108-466, 20. U.S.C. S1400, H.R. 1350.
- Jamieson, S. (2004). Creating an educational program for young children who are blind and who have autism. *RE: view*, 35(4), 165-177.
- Kancherla, K., Braun, K. V. N., & Yeargin-Allsopp, M. (2013). Childhood vision impairment, hearing loss and co-occurring autism spectrum disorder. *Disability and Health Journal*, 6(4), 333-342.
- Kızır, M., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği (AÇYE) olan çocuk annelerinin yaşadıkları sorunların ve sorunlarla baş etme yöntemlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 233-256.
- Knight, H., Browder, D., Agnello, B., & Lee, A. (2010). Academic instruction for students with severe disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 42(7), 1-14.
- Layton, C., & Lock, R. (2001). Determining learning disabilities in students with low vision. *Journal of Visual Impairments & Blindness*, 5, 288-299.
- Li, A. (2009). Identification and intervention for students who are visually impaired and who have autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 41(4), 22-32.
- Miles, B., & Riggio, M. (1999). *Remarkable conversations. A guide to developing meaningful communication with children and young adults who are deafblind*, Perkins School for the Blind.
- Miyagi, M., Nishida, M., & Horiuchi, Y. (2005). *Conference system using finger Braille*. USERlab.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2007). *17. Milli eğitim şura kararları*: https://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/surular/dokumanlar/17_sura.pdf

- Mukaddes, N. M., Kilincaslan, A., Kucukyazici, G., Şevketoğlu, T., & Tuncer, S. (2007). Autism in visually impaired individuals. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 61(1), 39-44.
- Ölçen, M. (2005). *Özürülüler yokuşu*. A. Nejat Ölçen (Yayına hazırlayan) Ajans-Türk.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY). (2018). *Resmi gazete*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği (2012). *Resmi gazete*. <http://www.tummufettislerderneği.com/mevzuat/meb-ozel-egitim-ve-rehabilitasyon-merkezleri-yonetmeliği/43>
- Sacks, S. Z. (1998). Educating students who have visual impairments with other disabilities: An overview. In S. Sacks & R. Silberman (Eds.), *Educating students who have visual impairments and other disabilities* (pp. 3-38). Paul H. Brookes.
- Şafak, P. (2018). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri*. Vize.
- Şafak, P., & Gül, B. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerine öneriler. P. Şafak, (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s. 651-681). Vize.
- Şafak, P., & Kalaylı, M. E. (2020). Görme ve ek yetersizliği olan çocuklar. P. Şafak, (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s. 97-117). Vize.
- Şafak, P., & Uyar, D. (2015). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocuklara seçim yapma becerisinin öğretimi. *Turkish Studies*, 10(3), 779-798.
- Şafak, P., & Uyar, D. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların iletişim becerileri ve öğretimi. P. Şafak, (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s. 490-559). Vize.
- Şafak, P., & Yürekli, M. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliğin kavramsal çerçevesi. P. Şafak, (Ed.), *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler* içinde (s. 1-64). Vize.
- Uyar, D. (2016). *Çoklu yetersizlikten etkilenmiş görmeyen çocukların kullandıkları jestler ile yetişkinlerin çocuklarla etkileşim davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Warburg, M. (2001). Visual impairment in adult people with intellectual disability: Literature review. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(5), 424-438.
- Westling, D. L., & Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities*. Merrill/Prentice Hall.

ERGEN-EBEVEYN İLİŐKI GELİŞTİRME PROGRAMI

Dr. Öğr. Üyesi Hatice EPLİ

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.

ERGEN-EBEVEYN İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMI

Yazar: Hatice EPLİ

ISBN: 978-605-7989-96-3

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Mart 2023

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

ÖNSÖZ

Toplumsal paradigma değişimi, yaşamın bütün alanlarında büyük değişimlere kaynaklık ederek bildiğimiz her şeyi güncelleme zorunluluğunu beraberinde getirmiştir. Bu değişim günlük yaşam pratiklerimizi de etkilemiş ve başta aile içi ilişkiler olmak üzere tüm ilişki sistemlerinde değişimi zorunlu kılmıştır. Özellikle aile içi ilişkilerin büyük bir değişime uğradığı ergenlik dönemi, ergen ve ebeveyn arasında çatışmasının yoğun yaşandığı bir dönem olarak ele alınmaktadır. Bu dönemde aile ilişkilerinde meydana gelen değişimler hem ergen hem de ebeveynler için zorlayıcı olmaktadır. Ailede kimi zaman, ebeveynlerin çocuklarının büyüdüğünü kabullenmek istemesi kimi zaman da ergenin sürekli talepkâr olması ve yeni arayışlar içinde olması, ailede güç dengesinin bozulacağına yönelik bir tehdit olarak değerlendirilmektedir. Bu krizden hem ergenin gelişerek çıkmasını sağlamak hem de sağlıklı aile ilişkileri yaratmak ve sürdürmek üzere ergenlerin ve ailelerinin güçlü aile ve etkili ebeveyn olma programlarına dahil olmaları ergenlik sürecine özgü problemleri sağlıklı bir biçimde aşmada ve sağlıklı ergen gelişimini desteklemede oldukça önemlidir.

Bu nedenle aile ilişkilerinin biçimlenmesine paralel şekilde sağlıklı ergen gelişiminin söz konusu olacağı göz önüne alındığında; ergenin kabul gördüğü, herhangi bir şarta bağlı olmadan sevildiğı, yaptıklarını beğenilip onaylandığı, koşulsuz korunma ve bakım alacağını bilmesi oldukça önemlidir. Ergen-Ebeveyn ilişki geliştirme oturumlarının amacı, sağlıklı aile yaşamının temeli olan alanlarda hem ergenler hem de ebeveynler için bir öğrenme yaşantısı oluşturarak birbirleri ile olan iletişim becerilerini geliştirmektir. Aileye yönelik düzenlenen ve bu vasıtasıyla kazandırılan duygusal ve davranışsal becerilerin evin içinde uyguluyor olması ergen ve ebeveynin arasında yaşanan gerilimin azalmasına ve ergenin bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlmasına olanak sağlayacaktır.

Dr. Öğr. Üyesi Hatice Epli

Mart 2023

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
------------	-----

BÖLÜM I

İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI.....	1
Ergen-Ebeveyn İlişki Geliştirme	6

BÖLÜM II

ERGEN-EBEVEYN İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMI.....	17
1. Oturum Amaçlar	19
2. Oturum Amaçlar	21
3. Oturum Amaçlar	23
4. Oturum Amaçlar	24
5. Oturum Amaçlar	26
6. Oturum Amaçlar	29
8. Oturum Amaçlar	33
9. Oturum Amaçlar	35
10. Oturum Amaçlar	37

BÖLÜM III

FORMLAR	39
FORM 1. SOSYAL ALGI: EBEVEYN FORMU	41
FORM 2. SOSYAL ALGI: ERGEN FORMU.....	42
FORM 3. DEĞERLER: EBEVEYN FORMU.....	43
FORM 4. DEĞERLER: ERGEN ANKETİ.....	45
4 İLETİŞİM TARZI (3. OTURUM)	47
TARZ A	47
TARZ B.....	49
TARZ C.....	50
TARZ D:	52
FORM 5. ERGEN EBEVEYN İLETİŞİM TARZLARI.....	54
FORM 6: ÜÇ PROBLEM ÇÖZME STİLİ	55
FORM 7: EBEVEYN PROBLEM ÇÖZME KAĞIDI	56
FORM 8: ERGEN PROBLEM ÇÖZME KAĞIDI.....	57
FORM 9: ETKİLİ İLETİŞİM PUANLAMA TABLOSU	58
FORM 10: ETKİLİ İLETİŞİM İÇİN OLUMLU DUYGU İFADELERİ.....	59
FORM 11: ETKİLİ İLETİŞİM İÇİN OLUMSUZ DUYGU İFADELERİ.....	60

FORM 12: ETKİLİ İLETİŞİM İÇİN EMPATİ DUYGULARININ İFADESİ EBEVEYN FORMU	61
FORM 13: ETKİLİ İLETİŞİM İÇİN EMPATİ DUYGULARININ İFADESİ ERGEN FORMU	62
FORM 14: GÜZEL ŞEYLER SÖYLEMEK İÇİN YOLLAR.....	63
FORM 15: AİLE DAVRANIŞ SÖZLEŞMESİ	64
FORM 16: EBEVEYN: ERGENLER İÇİN ÖDÜL.....	65
FORM 17 : ERGEN: EBEVEYNLER İÇİN ÖDÜL.....	67
KAYNAKLAR	69

BÖLÜM I

İLİŞKİ GELİŞTİRME PROGRAMLARI

İlişki geliştirme programları, problemlerin semptomlarını azaltmaktan ziyade beceri geliştirmeyi vurgulayan psikoeğitim yaklaşımına sahip bir evlilik/aile terapisi. Davranışsal, danışan merkezli ve sosyal öğrenme/pekiştirme teorilerinin çeşitli yönlerini sentezleyen ilişki geliştirme programları, zaman içinde bu ilişkilerin kalitesini korurken, insanların yakın ilişkileri güçlendirmesine yardımcı olmaktadır (Accordino & Guerney, 2003).

İlişki geliştirme programları, 1960'lı yılların erken dönemlerinde ortaya çıkan filial terapinin üzerine temellendirilmiştir (Larson, 1984). Rogerian oyun terapisi teknik ve ilkelerini içeren Filial Terapi, ebeveyn- çocuk ilişkilerini güçlendirerek çocukların gelişimine katkı sunan bir terapi tekniğidir. Bu teknik daha sonra çocuk gelişimine yönelik neler yapılabileceği üzerine çeşitli değerlendirmeler yapılarak geliştirilmiştir ve 1960'lı yıllardan sonra sistematik ilişki geliştirme metotlarına dönüştürülmüştür. 1970'lerin başından itibaren ilişki geliştirme programları çok daha çeşitlendirilmiş ve aile ilişkilerini güçlendirmeye yönelik ergen-ebeveyn programları ortaya çıkmıştır. 1972 yılında ise kişilerarası ilişkileri geliştirmek ve bu ilişkileri güçlendirecek profesyonelleri eğitmek amacıyla "Duygusal ve Yaşam Becerilerini Geliştirme Enstitüsü" (The Institute for The Development of Emotional and Life Skills- IDEALS) kurulmuştur (Guerney, 1984; Preston & Genie, 1986).

İlişki geliştirme modelinde, ilişki sistemleri içinde problemlerin gelişmesine kaynaklık eden semptomların ortadan kaldırılmasından ziyade, bu semptomların oluşumlarının engellenmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra var olan semptomların ortadan kaldırılması için de beceri geliştirmeyi hedeflemektedir (Accordino ve Guerney, 2003). Programlar birey merkezli, davranışçı öğrenme ve davranış değiştirme, psikanalitik ve kişilerarası ilişkiler yaklaşımını içeren, dört farklı kuramın yöntemlerini bütüncül olarak bir araya getiren sistematik yaklaşımdır (Accordino, Guerney, 2003; Mino, 2012; Scuka, 2005).

İlişki geliştirme programlarının birey merkezli yaklaşım boyutu, insan duygularının ve empatinin kullanılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Zaten bu anlayış ilişki geliştirme yaklaşımının da temel yapıtaşını oluşturmaktadır. Davranışçı öğrenme ve davranış değiştirmede boyutunda ise, psikoeğitimsel ve süreç yönelimli te-

KAYNAKLAR

- Accordino, M.P. & Guerny, B. G. (2003). Relationship enhancement couples and family outcome research of the last 20 years, *The Family Journal*, 11, 162-166.
- Arkan, B., ve Üstün, B. (2010). Ebeveyn eğitim programlarını değerlendirme rehberi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 3/2, 102-107.
- Burnett, D. J. (1992). *Improving Parent-Adolescent Relationships: Learning Activities for Parents and Adolescents*, USA: Taylor & Francis.
- Devore, E. R., & Ginsberg, K. R. (2005). The protective effects of good parenting on adolescents, *Current Opinion in Pediatrics*, 17/4, 460-465.
- Ginsberg, B. G. (1997). *Relationship Enhancement Family Therapy*, Canada: John Wiley and Sons, Inc.
- Guerny, B. G. (1977) *Relationship Enhancement*, Jossey-Bass, San Francisco
- Guerny, B.G. (1984) *Relationship enhancement: therapy and training*, D. Larson (Ed.) *Teaching Psychological Skills* (Moneterey, CA. Brooks/Cole).
- Hair, E. C., Moore, K. A., Garrett, S. B., Ling, T. & Cleveland, K. (2008). The continued importance of quality parent-adolescent relationships during late adolescence, *Journal of Research on Adolescence*, 18/1, 187-200.
- Hamamcıoğlu, Z. ve Sevim, S. (2004). Türkiye’de aile rehberliği çalışmaları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2/22, 77-87.
- King, B.M., Parisi, L.S., & O’Dwyer, K.R. (1993). College sexuality education promotes future discussions about sexuality between former students and their children, *Journal of Sex Education and Therapy* 19(4):285-293, DOI:10.1080/01614576.1993.11074090.
- Kirby, D. (2001). *Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Kirby, D. (2002). *The Impact Of Interventions Designed To Promote Parent-Child Communication About Sexuality. In Innovative Approaches To Increase Parent-Child Communication About Sexuality: Their Impact And Examples From The Field* . New York: Sexuality Information and Education Council of the United States.
- Kumpfer, K. L. (1998). Selective prevention interventions: The strengthening families program. *NIDA Research Monograph Series*, 177, 160-207.
- Kumpfer, K.L., & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors, *American Psychologist*, 58/6-7, 457-465.
- Larson, D. (1984). *Teaching Psychological Skills: Models for Giving*

- Psychology Away*, California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Lederman, R. P., Chan, W. Roberts-Gray, (2008). Parent adolescent relationship education (PARE): Program delivery to reduce risks for adolescent pregnancy and stds, *Behavioral Medicine*, 33/4, 137-144.
- Ledermen, R. P., & Mian, T. S. (2003). The parent-adolescent relationship education (PARE) program: A curriculum for prevention of stds and pregnancy in middle school youth, *Behavioral Medicine*, 29/1, 33-41.
- Lemmens, M. (2011). Parent effectiveness training, *Issues in Mental Health Nursing*, 32:137-139.
- Lefkowitz, E.S., Sigman, M., & Au, T.K. (2000). Helping Mothers Discuss Sexuality and AIDS with Adolescents. *Child Development*, 2000, 71, 1383-1394
- Long, E. S.; Adams, C. D. (2001). Mediation of parent-adolescent conflict through the combination of problem-solving communication training and behavioral exchange. *Child & Family Behavior Therapy*, 23/3, 1-17.
- Mino, M. (2012). Clarifying communication competencies through an interdisciplinary approach to communication pedagogy, *Journal of the Association for Communication Administration*, 31/1, 14-28.
- Noble, P. S., Adams, G. R., & Openshaw, D. K. (1989). Interpersonal communication in parent-adolescent dyads: a brief report on the effects of a social skills training program. *Journal of Family Psychology*, 2/4, 483-494.
- Obsuth, I. Moretti, M. M. Holland, R. Braber, K. & Cross, S. (2006). Conduct disorder: new directions in promoting effective parenting and strengthening parent-adolescent relationships, *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15/1, 6-15.
- Openshaw, D. K., Mills, T. A., Adams, G. R., & Durso, D. D. (1992). Conflict resolution in parent-adolescent dyads the influence of social skills training, *Journal of Adolescent Research*, 7/4, 457-468.
- Pehlivan, H. (2008). Anne eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi, *Aile ve Toplum Dergisi*, 4/15, 55-67.
- Preston M. D. & Genie H. D. (1986) Leadership Training for Marriage and Family Enrichment, *Journal of Psychotherapy & The Family*, 2:1, 97-110, DOI: 10.1300/J287v02n01_10
- Robin, A. L. (1981). A controlled evaluation of problem-solving communication training with parent-adolescent conflict, *Behavior Therapy*, 12/5, 593-609.
- Sanders, M. R. Markie-Dadds, C., & Turner, K.. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the Triple P-Positive Parenting Program: A Population approach to the promotion of parenting competence, *Parenting Research and Practice Monograph*, 1, 1-23.

- Sanders, M.R., Turner, K. M. T., & Markie-Dadds, C. (2002). The development and dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program: A Multilevel, evidence-based system of parenting and family support, *Prevention Science*, 3/3, 173-189.
- Scuka, R. (2005). *Relationship Enhancement Therapy: Healing through Deep Empathy and Intimate Dialogue*. Newyork: Taylor&Francis Group, LLC.
- UNODC (United Nations Office On Drugs And Crime-Vienna) (2009). *Guide to Implementing Family Skills Training Programmes for Drug Abuse Prevention*, New York: United Nations.
- Vogelsong, E. L. , & Guerney, B. G., Jr. (1980). Working with parents of disturbed adolescents. In R. R. Abidin (Ed.), *Parent education and intervention handbook*. Springfield, IL: Thomas.

Özel Gereksinimli Bireyler İçin İŞ VE MESLEK EĞİTİMİ

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

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.

Özel Gereksinimli Bireyler İçin İŞ VE MESLEK EĞİTİMİ

Yazarlar: Atilla CAVKAYTAR - Tahir Mete ARTAR

ISBN: 978-605-7989-98-7

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2023

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

YENİ BASKIYA ÖNSÖZ

Özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, özel gereksinimi olan bireylerin gelecekte başkalarına en az bağımlı olacak şekilde yaşamlarını sürdürebilmelerine yardımcı olacak beceriler kazandırmaktır. Bağımsız yaşam becerileri olarak isimlendirilen bu beceriler dört alanda incelenir. Bunlar; bireyin doğumundan başlayarak yetişkinlik dönemine kadar yerine getirmesi gereken temel gelişim becerileri; bireyin gerek kendisiyle gerekse başkalarıyla uyum içinde yaşayabilmesini sağlayacak olan kişisel ve sosyal becerileri içeren uyum için gerekli beceriler; bireyin yaşam içinde günlük rutinlerini gerçekleştirdiği ve bir birey olarak kendi başına yaşama becerilerine sahip olduğu günlük yaşam becerileri; bağımsız yaşamın olmazsa olmazı olan çalışma yaşamına hazırlık, iş ve meslek becerileri alanlarından oluşur.

Özel gereksinimli bireylerin geleceğe hazırlanmasında en önemli konulardan biri olan iş ve meslek yaşamına hazırlanma bu kitabın konusunu oluşturmaktadır. İlk baskısında özellikle gelişimsel yetersizliği olan bireylerin iş ve mesleğe hazırlanmaları konusunun işlendiği kitap, gözden geçirilmiş, genişletilmiş ve özel gereksinimli bireylerin iş ve meslek eğitimi kitabı olarak güncellenmiştir. Böylece kitap 12 bölümden oluşmuştur.

Kitabın birinci bölümünde özel gereksinimli yetişkinler tanıtılmıştır. Bu bölümde özellikle bağımsız yaşam göstergeleri açısından bireylerin karşılaştığı engeller ve çözümlerle ilgili tartışmalara yer verilmiştir. İkinci bölümde özel gereksinimli bireylerin geleceğe hazırlanmasında kritik dönemler ele alınmış ve yaşam alternatiflerine yer verilmiştir. Üçüncü bölüm ise dünyada genel mesleki eğitimle ilgili bilgilerin yer aldığı bölümdür. Bu bölümde gerek Türkiye’de gerekse Dünyada mesleki eğitim uygulamaları incelenmiştir. Kitabın dördüncü bölümü Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin çalışma hakları ve mesleki eğitimle ilgili bilgilerin yer aldığı bölümdür. Beşinci bölüm ise özel gereksinimi olan bireylerin okul sonrası dönemde yaşadığı sorunlara ve bu bireyler için okul sonrası meslek eğitimi alternatiflerine ilişkin bilgiler içermektedir. Kitabımızın altıncı bölümü kariyer eğitimi ile ilgili bölümdür. Bir kavram ve yapı olarak kariyere ilişkin bilgiler verilmekte, kariyer gelişiminin aşamaları olan kariyer farkındalığı, kariyer keşfi, kariyer hazırlığı ve kariyerin özümsemesine ilişkin gerçekleştirilmesi gereken çalışmalar hakkında ipuçları içermektedir. Yedinci bölüm sürdürülebilir istihdamın tartışıldığı ve istihdam modellerinin incelendiği bölümdür. İzleyen sekizinci bölümde ise istihdam edilebilirlik becerileri ile sürdürülebilir çalışma yaşamına erişim için göz önünde bulundurulması gereken etmenler aktarılmıştır. Kitabımızın dokuzuncu bölümü işe yerleştirme sürecini incelemektedir. Bu bölümde çalışma yaşamı, çalışma süreci ve bu süreç içerisindeki ilişkiler tartışılmıştır. Onuncu bölüm meslek eğitiminde araştırmalar ve proje temelli uygulamalara yer verilen bölümdür. Bu bölümde yer verilen örnek projeler araştırmacılar için

ipucu içerecek konulara değinmektedir. Kitabımızın 11. bölümü ise tıpkı okul programlarında yer verildiği gibi mesleki eğitim programlarında da bireyselleştirmeye vurgu yapan bir bölümdür. Bu bölümde, kitaptaki tüm içerik göz önünde bulundurularak özel gereksinimli bireylere yönelik bireyselleştirilmiş mesleki eğitim hizmetlerinin planlanması ve sunulmasına ilişkin örnek bir süreç paylaşılmıştır. Son olarak 12. bölümde farklı yetersizlik gruplarıyla ilgili yapılacak çalışmalar ve öneriler üzerinde durulmuştur.

Bu kitap özel eğitim ve özel gereksinimli bireylerle ilgili lisans ve lisansüstü programlarda ders kitabı olarak kullanılabilmesi gibi; özel gereksinimli bireylerin iş ve meslek eğitimi konusunda önemli bir referans kaynağı olarak değerlendirilebilir. Türkiye’de henüz çok yeni olan, özel gereksinimli bireylerin kariyer farkındalığından koşulsuz istihdam uygulamalarına kadar giden ve yaşam boyu devam eden süreçte eğitimcilerin, ilgililerin ve ailelerin özellikle de özel gereksinimli gençlerin yararına olması umuduyla...

Cumhuriyetimizin 100. Yılına armağan.

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar & Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete Artar

Mart, 2023

İÇİNDEKİLER

İKİNCİ BASKIYA ÖNSÖZ.....	iii
YAZARLAR VE KISA ÖZGEÇMİŞLERİ.....	v

BÖLÜM 1:

Özel Gereksinimli Yetişkinler.....	1
Yetişkinlik Döneminde Bağımsız Yaşam Göstergeleri Açısından Özel Gereksinimli Bireyler.....	6
Özel Gereksinimli Bireylerin Bağımsız Bir Yetişkinlik Yaşamına Ulaşmada Karşılaştıkları Engeller.....	7
Sonuç.....	8
KAYNAKÇA.....	9

BÖLÜM 2:

Özel Gereksinimli Bireyleri Başarılı Bir Yetişkinlik Dönemine Hazırlamak.....	11
Yetişkinlik Döneminde Kritik Yaşam Alanları.....	16
Okul sonrası eğitime katılım.....	16
Çalışma yaşamına katılım.....	17
Sosyal katılım.....	18
Barınma alternatifleri.....	20
Sonuç.....	21
KAYNAKÇA.....	22

BÖLÜM 3:

Genel Mesleki Eğitim: Tarihçe, Temel Kavramlar ve Dünya'dan Uygulamalar.....	25
Genel Mesleki Eğitim.....	28
Türkiye'de Genel Mesleki Eğitim Uygulamaları.....	32
Dünya'dan Mesleki Eğitim Sistemi Örnekleri.....	33
Almanya.....	33
Amerika Birleşik Devletleri (ABD).....	34
Avustralya.....	34
Çin Halk Cumhuriyeti.....	35
Finlandiya.....	35
Sonuç.....	36
KAYNAKÇA.....	37

BÖLÜM 4:

Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Hakkı, Mesleki Eğitimi ve Türkiye’de Okul Dönemi Özel Eğitim Mesleki Eğitim Uygulamaları	39
Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Hakları	41
Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireyler İçin Okul Dönemi Özel Eğitim Mesleki Eğitim Alternatifleri	43
Özel Eğitim Uygulama Okulları (III. Kademe) ve programı.....	44
Özel Eğitim Meslek Okulları ve programı	45
Sonuç	56
KAYNAKÇA.....	57

BÖLÜM 5:

Okul Sonrası Mesleki Eğitim	59
Okul Sonrası Eğitim Alternatifleri	62
Yükseköğretim.....	62
Yaygın mesleki eğitim programları	64
Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde sunulan programlar.....	65
İŞKUR’un sunduğu okul sonrası eğitim hizmetleri	66
Sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin sunduğu okul sonrası eğitim hizmetleri	67
Tepebaşı Belediyesi Engelliler Sosyal Yaşam Merkezi (Eskişehir).....	67
Down Sendromu Derneği: Bağımsızım Çünkü Çalışıyorum-İş Koçu Destekli İstihdam Programı Projesi	68
Sonuç	68
KAYNAKÇA.....	71

BÖLÜM 6:

Özel Gereksinimli Bireylerin Mesleki Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Güncel Yaklaşım: Kariyer Eğitimi	73
Kariyer Eğitimi	75
Kariyer Gelişiminin Desteklenmesi.....	78
İşin farkında olma ve kariyer farkındalığı	78
Meslek araştırması ve kariyer keşfi	79
Mesleğe hazırlık ve kariyer hazırlığı	85
İşe yerleştirme ve kariyerin özümsemesi	86
Sonuç.....	86
KAYNAKÇA.....	88

BÖLÜM 7:

Özel gereksinimli bireyler için sürdürülebilir istihdam uygulamaları	91
Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Yaşamına Katılımında Örnek Uygulamalar ..	94
Sosyal kooperatifler	94
Mesleki Rehabilitasyon Hizmetleri	97
Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Yaşamına Katılımında İstihdam Modelleri	99
Korumalı iş yeri modeli.....	99
Rekabetçi istihdam.....	101
Destekli istihdam modeli.....	102
Destekli istihdam modelinde yerleştirme uygulamaları	103
Destekli istihdam modelinde iş koşulları.....	105
Birey için uygun istihdam modeline karar verme süreci.....	107
Sonuç.....	109
KAYNAKÇA.....	110

BÖLÜM 8:

Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı İçin İstihdam Edilebilirlik Becerileri	113
Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı	115
İstihdam Edilebilirlik Becerileri.....	118
İstihdam Edilebilirlik Becerilerinin Desteklenmesi	120
KAYNAKÇA.....	123

BÖLÜM 9:

İşe Yerleştirme ve Çalışma Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler	125
Çalışma Yaşamı	127
İşe Yerleştirme Süreci	128
İş geliştirme	129
İşle eşleştirme	132
Çalışma Süreci.....	135
İş yeri kültürü	135
Doğal destekler	137
Sonuç	139
KAYNAKÇA.....	141

BÖLÜM 10:

Meslek Eğitiminde Araştırma ve Proje Temelli Uygulamalar	143
Engelli İstihdamında Yerel Yönetim Projesi: Gökkuşluğu	145
Zihin Yetersizliği Olan Bireyler İçin Örnek Bir Meslek Eğitimi Programı: Kafe	

Garsonluğu Mesleği Eğitimi.....	148
Garsonluk Mesleği Eğitim Programı (GAMEP).....	149
Mesleki Eğitimde Teknoloji Kullanımına Bir Örnek: Tablet Bilgisayar ve Bluetooth Kulaklıklar.....	155
KAYNAKÇA.....	157

BÖLÜM 11:

Bireyselleştirilmiş Meslek Eğitimi Programlarının Hazırlanması.....	159
Meslek Eğitimi Programı Yapısı.....	161
Meslek Eğitimi Programı Hazırlama Süreci	165
Sonuç	179

BÖLÜM 12:

Farklı Yetersizlik Gruplarına Yönelik Uyarlamalar	181
Zihin ve Gelişim Yetersizliği Olan Bireyler	183
Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler	187
İşitme Kayıplı Bireyler	189
Görme Yetersizliği Olan Bireyler	191
Süreğen Hastalığı Olan Bireyler.....	193
Çoklu ve Ağır Yetersizliği Olan Bireyler	195
KAYNAKÇA.....	198

BÖLÜM 1

Özel Gereksinimli Yetişkinler

Başlamadan önce;

Özel gereksinimli bireyler tanı aldıktan kısa süre sonra okul dönemi eğitim ve destek hizmetlerinden faydalanmaktadırlar. Okul döneminde birey ve ailesi, ona hizmet sunan kurum ve personel ile etkileşime girmektedirler. Bu dönemde birey ve ailenin aldığı hizmetler Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları yoluyla belli bir plan dahilinde yasal dayanak altına alınmaktadır. Ortaöğretim sonrasında ise birey yetişkinlik döneminin sorumluluklarıyla karşı karşıya kalmaktadır. Özel gereksinimli yetişkinler konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Yetişkinlik dönemi sorumlulukları nelerdir?
- Yetersizliği olan bireyler açısından başarılı yetişkinlik yaşamı göstergeleri nelerdir?
- Yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik dönemine geçişte karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Yaşam döngüsü
- ⇒ Yetişkinlik yaşamı

Her insan doğar, büyür ve ölür. Yaşam farklı evreler içeren döngüler halinde ilerler. Her birey içerisinde bulunduğu gelişim dönemi göz önünde bulundurulduğunda farklı yaşam sorumluluklarıyla ve etkinlikleriyle yüzleşmektedir. Başarılı ve bağımsız bir yaşam sürdürebilmek için bu sorumluluklar ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin edinilmesi ancak eğitim ile mümkün olmaktadır. Özel gereksinimli olan bireyler de tanı aldıktan sonra yetersizliklerinin tür ve derecesine göre 27 yaşına kadar bir özel eğitim okuluna kayıt olabilmektedirler (MEB, 2022). Dolayısıyla kayıt yaptırdıkları okulun öğrenim süresine göre 30'lu yaşlarına kadar özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Özel gereksinimli bireylere sunulan özel eğitim hizmetlerinin amacının onların yaşamının önemli bir bölümünü oluşturacak olan bağımsız bir yetişkinlik yaşamına hazırlamak olduğu söylenebilir (Cavkaytar, 2000).



Okul döneminde özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma uygulaması yoluyla genel eğitim okullarında ya da özel eğitim programlarının uygulandığı okullarda eğitim etkinliklerine katılmaktadırlar. Okul döneminin ardından özel gereksinimli bireyler yetişkinliğe geçiş, yetişkinlik ve yaşlılık dönemlerini deneyimlemektedir. Okul döneminden yetişkinliğe geçiş dönemi, yetişkinlik yaşamının sorumluluklarıyla etkileşim içerisine girildiği dönemi ifade etmektedir. Bu dönemde özel gereksinimli bireyler; okul sonrası eğitime katılma (ör. Mesleki eğitim, yüksekokul, üniversite vb.), sosyal ilişkiler geliştirme (ör. Çalışma arkadaşlarıyla etkileşimde bulunma, romantik ilişkiler yürütme), kariyer planlama (ör. Hangi işte çalışacağına karar verme), sağlık durumunu kontrol etme (örn. Hekimlerle sağlık problemleri hakkında konuşma, verilen tedaviyi takip edebilme), finansal aktivitelerde bulunma (örn. Harcamalarını planlama, birikim yapma) gibi birçok sorumlulukla yüzleşmektedirler (Wehmeyer ve Webb, 2012). Özel gereksinimli bireylerin bu sorumlulukların üstesinden gelme düzeyinin onların yaşam kalitesi düzeyini doğrudan etkilediği söylenebilir. Şekil 1.1.'de paylaşılan yetişkinlik dönemi sorumluluklarına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşmak oldukça önemlidir. Bireyin bir mesleki eğitim programına katılım göstermesi oldukça önemliyken, bu mesleki eğitim programını kendi isteğiyle tercih etmemiş olması süreçteki motivasyonunu olumsuz etkileyebilir. Benzer şekilde bir işte istihdam edilen ancak kazandığı parayı harcamakta ya da biriktirmekte desteklenmeyen bireyin, çalışma yaşamının getirdiği avantajlardan tam anlamıyla yararlandığı

KAYNAKÇA

- Artar, T. M. (2018). Çalışma Arkadaşlarının Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Çalışma Yaşamına İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinler için ihmal edilen bir zaman dilimi: Serbest zaman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.559802*
- Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research, 56*, 1175-1186.
- Bouck, E. C. & Joshi, G. S. (2016). Transition and students with mild intellectual disability: Findings from the National Longitudinal Transition Study-2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 39*, 154-163.
- Brown, I., Hatton, C. & Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51* (5), 316-332.
- Carter, E. W., Austin, D. & Trainor, A. A. (2012). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 49*(4), 233-247.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10-1*.
- Cavkaytar, A., Batu, S. & Cetin, O. B. (2008). Perspectives of Turkish Mothers on Having a Child with Developmental Disabilities. *International Journal of Special Education, 23*(2), 101-109.
- Cooney, B.F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. *Mental Retardation, 40*, 425-435.
- 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.
- Grigal, M., Hart, D. & Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, post-secondary education and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(1), 4-17.
- Grigal, M., Migliore, A. & Hart, D. (2014). A state comparison of vocational rehabilitation support of youth with intellectual disabilities' participation in postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation, 40*(3), 185-194.
- Hagner, D., Fesko, S., Cadigan, M., Kiernan, W. & Butterworth, J. (1996). Securing employment: Job search and employer negotiation strategies in rehabilitation. İçinde E. M. Szymanski & R. M. Parker (Ed.), *Work and disability: Issues and strategies in career development and job placement* (s. 309-340). Austin: TX: PRO-ED.
- Kraemer, B. R., McIntyre, L. L. & Blancher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation, 41* (4), 250-262.
- MacIntyre, G. (2014). The potential for inclusion: Young people of social inclusion as they make the transition from childhood to adulthood. *Journal of Youth Studies, 17*, 857-871.
- Marshall, S.K., Stainton, T., Wall, J. M., Zhu, M., Murray, J., Wu, S., El Bouhali, A., Parada, F., Zaidman-Zait, A. & Young, R. A. (2018). Transition to adulthood as a joint parent-youth project for young persons with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 56* (4), 263-277.
- McConkey, R., Kelly, F., Craig, S. & Keogh, F. (2017). A longitudinal study of post-school provision for Irish school-leavers with intellectual disability. *British Journal of Learning Disability, 45*, 166-171.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Özel

- Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. 25 Ekim 2022 Tarih ve 31994 Sayılı Resmi Gazete.
- Morgan, R. L. & Riesen, T. (2016). *Promoting succesful transition to Adulthood for student with disabilities*. London: Guilford Press.
- Nittrouer, C. L., Pickens, J. L. & Shogren, K. A. (2015). *Employment Supports That Promote Job Attainment, Maintenance, and Advancement for People with Intellectual and Developmental Disabilites*. AAIDD. *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability*. içinde (s. 165-182). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A. & Papay, C. K. (2018). Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123 (4), 329-343.
- 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*, 1-10.
- 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, 9.8.2018).
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Wehmeyer, M. L. & Webb, D. R. (2010). An introduction to adolescent transition education. İçinde M. L. Wehmeyer & K. W. Webb, (Ed.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 1-10). New York: Routledge.

BÖLÜM 2

Özel Gereksinimli Bireyleri Başarılı Bir Yetişkinlik Dönemine Hazırlamak

Başlamadan önce;

Özel eğitim hizmetlerinin temel amacı, özel gereksinimli bireyleri bağımsız ve üretken bir yetişkinlik yaşamına hazırlamaktır. Yetişkinlik yaşamı, bireylerin günlük yaşamın belli alanlarında çeşitli yeterlikler göstermelerini gerekli kılmaktadır. Özel gereksinimli bireyler bu yeterlikleri yerine getirmek için gerekli becerilerle donatıldıklarında bir işte çalışabilmekte, sürdürülebilir sosyal bağlar kurabilmekte, ev yaşamını olabildiğince bağımsız şekilde yürütebilmektedirler. Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemine hazırlanması konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik döneminde bağımsızlık düzeyini artıran beceriler nelerdir?
- Okul sonrası eğitim, çalışma yaşamı, sosyal ilişkiler geliştirme, bağımsız şekilde ikamet etme gibi yaşam alanlarında özel gereksinimli bireylerin desteklenmesi için ne tür destekler sunulmalıdır?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Yaşam kalitesi
- ⇒ Bağımsız yaşam becerileri
- ⇒ Yetişkinlik dönemi yaşam alternatifleri

Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik döneminde başarılı bir yaşam sürmesi eğitim hizmetlerinin temel amacıdır. İnsana ilişkin beklentilerin “başarı” göstergesi sayıldığı günümüzde özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin içeriğinin belirlenmesinde neyin “işlevsel” ve “önemli” olduğunun ortaya konması oldukça önemlidir. Sosyo-ekonomik değişkenler açısından okul sonrası eğitime ve çalışma yaşamına katılım “başarılı” bir yaşamın göstergeleri olarak nitelendirilebilir. Bununla birlikte barınma, ulaşım olanakları, serbest zaman etkinliği fırsatlarının oluşturulması, sosyal çevrelerle bağ kurmak ve gereksinim duyulan desteklerin sağlanması özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemindeki bağımsız yaşamını desteklemekte ve yaşam kalitesini olumlu yönde etkilemektedir (Baer ve Daviso, 2013).

Özel gereksinimli bireylerin işlevde bulunma düzeylerinin arttırılarak yetişkinlik döneminde bağımsız bir yaşam sürdürmelerini desteklemek için öncelikle bağımsız yaşamı destekleyen becerilerin ortaya konması önemlidir. Uluslararası alanyazında birçok farklı bağımsız yaşam becerileri sınıflandırması bulunmaktadır. Ancak bu sınıflandırmaların her birinde birkaç alanın oldukça kritik olduğu ifade edilmektedir. Bu kritik alanlar özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim programlarında gittikçe daha yoğun şekilde kendilerine yer bulmaktadır. Bağımsız yaşam becerileri olarak nitelendirilen bu beceri alanının genel içeriği temel akademik beceriler, günlük yaşam becerileri, öz belirleme/kişisel sosyal beceriler, mesleki rehberlik ve mesleğe hazırlık becerilerinden oluşmaktadır (Brolin, 1997; Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013). Bağımsız yaşam becerileri sınıflandırmasındaki beceri alanlarına ilişkin alt beceri alanları Tablo 2.1’de paylaşılmıştır.

Tablo 2.1. Bağımsız Yaşam Becerileri

Bağımsız Yaşam Becerileri			
Temel Akademik Beceriler	Günlük Yaşam Becerileri	Kişisel Sosyal Beceriler	Mesleki Rehberlik ve Mesleğe Hazırlık Becerileri
Okuduğunu anlama	Parayı Yönetme	Öz-farkındalık kazanma	İş imkanlarını bilme
İşlevsel matematik	Evi yönetme	Öz-güven kazanma	Uygun iş alışkanlıkları ve davranışları sergileme
İletişim becerileri (Alıcı ve ifade edici dil)	Kişisel Bakım	Sosyal açıdan sorumlu davranışlar sergileme	İş bulma ve işi sürdürme
	Aile sorumluluğu geliştirme	Kişilerarası iyi ilişkiler sürdürme	Yeterli psiko-motor becerileri sergileme
	Yiyecek satın alma-hazırlama-tüketme	Bağımsız kararlar alma	Özel iş becerileri kazanma
	Giyecek alma-giyinme	Başkalarıyla etkileşimde bulunma	
	Serbest zaman değerlendirme		

KAYNAKÇA

- ADAPT (Americans Disabled for Attendant Programs Today). (1999). *Summary of Olmstead Decision*. Denver, CO: Author.
- Amado, A. N., Stancliffe, R. J., McCarron, M., & McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(5), 360-375. doi: 10.1352/1934-9556-51.5.360
- Artar, T. M. (2018). Çalışma Arkadaşlarının Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Çalışma Yaşamına İlişkin Görüş ve Önerileri. Yayımlanmamış Yüksekisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Artar, T. M., & Ergenekon, Y. (2019). Gelişimsel yetersizliği olan yetişkinler için ihmal edilen bir zaman dilimi: Serbest zaman. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.559802*
- Baer, R. M. and Daviso, A. W. (2013). Independent living and community participation. R. W. Flexer, R. M. Baer, M. Luft, T. J. Simmons (Ed.) *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities*. (s. 306-328) içinde. Boston: Pearson.
- Bakken, J. P. and Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Charles C Thomas Publisher.
- Baran, N. ve Cavkaytar, A. (2007). Opinions and suggestions of employers of individuals with mental retardation. *Elementary Education Online, 6* (2), 213-225.
- Baum, S., Ma, J. and Payea, K. (2013). Education pays: The benefits of higher education for individuals and society. New York, NY: College Board
- Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach* (5th edition). Virginia, VA: The Council for Exceptional Children.
- Brolin, D. E. ve Lloyd, R. J. (1997). *Career development and transition services: A functional life skills approach* (4th Ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Cimera, R. E., Thoma, C. A., Wihttenburg, H. N. and Ashley, N. R. (2018). Is Getting a Postsecondary Education a Good Investment for Supported Employees With Intellectual Disability and Taxpayers?. *Inclusion, 6*, 97-109.
- Conyers, L., Koch, L. ve Szymanski, E. (1998). Lifespan perspectives on disability and work: A qualitative study. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 42*, 51-75.
- Hanley-Maxwell, C., ve Collet-Klingenberg, L. (2012). Preparing Students for Employment. P. Wehman ve J. Kregel (Ed.), *Functional Curriculum for Elementary and Secondary Students with Special Needs*. (s. 529-561) içinde. Austin, TX: Pro-ED.
- Hasazi, S. B., Gordon, L. R., ve Roe, C. A. (1985). Factors associated with the employment status of handicapped youth exiting high school from 1979 to 1983. *Exceptional Children, 51*, 455-469.
- Kaya, A. (2017). *Bakım ve Koruma Altında Bulunan Zihin Yetersizliği Olan Bireylere Yönelik Günlük Yaşam Eğitimi Programı Geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Knoll, J. A., ve Wheeler, C. B. (2005). My home and community; Developing supports for adult living. R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft ve R. M. Baer (Ed.) *Transition Planning for Secondary Students with Disabilities* (s. 424-459) içinde. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Kupferman, S. (2016). Transition to postsecondary education (In). R. L. Morgan and T. Riesen (Eds.) *Promoting successful transition to Adulthood for student with disabilities* (s. 177-199). London: Guilford Press.
- Lindstrom, L. E. & Benz, M. R. (2002). Phases of career development: Case studies of young women with learning disabilities. *Parks and Recreation, 32*(4), 35-40.
- Moore, E. J., and Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities, 19*(2), 130-148.

- National Autism Center. (2015). *Findings and conclusions: National Standards Project, Phase 2*. Randolph, MA: Author.
- Partnership for 21st Century Skills. (2011). *P21 common core toolkit: A guide to aligning the common core state standards with the framework for 21st century skills*. Washington, DC. (Erişim tarihi: 10.11.2018, www.p21.org/images/p21_toolkit_final.pdf)
- Pierangelo, R., and Giuliani, G. A. (2008). *Transition services in special education: A practical approach*. Pearson Education.
- Price, L. A. and Shaw, S. R. (2000). An instructional model for adults with learning disabilities. *Journal for Vocational Special Needs Education*, 22(3), 14-24.
- Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A., ve Papay, C. K. (2018). Predictors associated with paid employment status of community and technical college students with intellectual disability. *Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123 (4), 329-343.
- Revell, W. G. ve Targett, P. (2012). Adult Services. P. Wehman ve J. Kregel (Ed.), *Functional Curriculum for Elementary and Secondary Students with Special Needs*. (s. 507-528) içinde. Texas; PRO-ED.
- Revell, W. G., ve Wehman, P. (2011). Strategies for funding and resources needed for transition individualized education programs. P. Wehman (Ed.), *Essentials of transition planning* (s. 145-160) içinde. Baltimore, MD: Brookes.
- Robertson, N. (2006). Preparing students for community living communities. D. W. Test, N. P. Aspel ve J. M. Everson (Ed.), *Transition methods for youth with disabilities* (s. 303-333) içinde. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Russell, R. V., & Jamieson, L. M. (2008). *Leisure program planning and delivery*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Steere, D. E., Rose, E., and Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Strand, J., & Kreiner, J. (2001). Recreation and leisure in the community. İçinde R. W. Flexer, T. J. Simmons, P. Luft & R. M. Baer (Eds). *Transition planning for secondary students with disabilities* (s. 474-497). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., ve 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, 9.8.2018).
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L. and Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education teacher's guide*. Council for Exceptional Children.

BÖLÜM 3

Genel Mesleki Eğitim: Tarihçe, Temel Kavramlar ve Dünya'dan Uygulamalar

Başlamadan önce;

Bağımsız yetişkinlik yaşamının en temel bileşenlerinden biri çalışma yaşamıdır. Başarılı bir çalışma yaşamı ise nitelikli mesleki eğitimle mümkün olabilmektedir. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının gittikçe önem kazandığı günümüzde özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesini genel mesleki eğitimle paralel düşünmek geniş bir bakış açısı elde edilmesini sağlayabilir. Bu kapsamda mesleki eğitimin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ve dünyadaki mesleki eğitim uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Genel mesleki eğitim konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Mesleki eğitim uygulamaları tarih içerisinde hangi koşullarda gelişmiştir?
- Dünyada kabul gören mesleki eğitim modelleri ve uygulamaları nelerdir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Mesleki eğitim
- ⇒ Mesleki eğitim modelleri
- ⇒ Dünya'da mesleki eğitim uygulamaları

Toplumların gelişmişlik düzeyi, o toplumu oluşturan bireylerin niteliği ve üretkenliğiyle doğrudan ilişkilidir. İnsanın ve onun oluşturduğu toplumun yaşamına devam edebilmesi için çeşitli görevleri yerine getirmesi gerekmektedir. Tarih boyunca toplumlar yaşamlarını sürdürülebilmek için kısa ve uzun vadeli görevleri iş birliği içinde ya da birbirleriyle rekabete girerek gerçekleştirmiştir. Bu süreçte farklı görev alanlarında çalışmak yerine her bireyin belli bir görev alanında kendini geliştirmesi zamanla belli bir uzmanlaşmayı beraberinde getirmiştir. Çeşitli iş ve görevlere yönelik nesillerce aktarılan bu uzmanlığın sonraki kuşaklara aktarılmasında ise şüphesiz eğitim önemli bir rol oynamıştır.

18. Yüzyılda yaşanan gelişmeler mesleki eğitim kavramının sistemli şekilde kavramsallaştırılması ve gelişimi için önemli bir dönüm noktası olarak nitelendirilebilir. Bu dönemden önce toplumda var olan meslekler, genellikle babadan oğula ya da sistemli şekilde yürütülmeyen ve “usta-çırak” ilişkisine dayalı etkinlikler yoluyla iş gücü gereksinimini karşılamaktaydı. Toplumun yapısı nedeniyle meslekler antik çağ ve orta çağ boyunca günümüze göre daha az uzmanlık ve çeşitlilik içermektedir. Şekil 3.1’de Roma İmparatorluğu döneminde kayıt altına alınmış ve yeterlikleri tanımlanmış olan meslek alanları yer almaktadır (Tez, 2016).

Fırıncılık	Camcılık	Marangozluk	Kuyumculuk
Ayakkabıcılık	Nakliyecilik	Atık toplayıcılık	Tüccarlık
Gemicilik	Hayvancılık	Tarım üreticiliği	Hekimlik

Şekil 3.1. Roma İmparatorluğu Döneminde Belli Başlı Meslekler

Bu sürece kadar her meslek grubu kendi mesleki eğitimini uygulamalı olarak, usta-çırak ilişkisi yoluyla yürütmüştür. Özellikle bir yöntem ve araç gereç kullanımını gerektiren işlerde mesleki eğitim zamanla loncalar ya da ocaklar yoluyla sunulmuştur. Ortaçağda Avrupa’da dini yapıları ya da kent surlarını inşa eden duvar ustalarının kurduğu localar, Osmanlı’da nitelikli asker yetiştirmeyi amaçlayan ocaklar ve Anadolu’da ticaret ve üretim alanında hem düzenleyici hem de mesleki eğitim kurumu işlevi gören Ahilik geleneği bizlere mesleki eğitimin geçmişi ile ilgili ipuçları sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, İ. (1998). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Ayeni, A. O. (2015). World wide comparism of technical and vocational education: Lessons for Nigerian technical and vocational education sector (I). *Journal of Education and Practice*, 6 (30), 103-110.
- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş eğitim akımları (Yabancı ülkelerde)*. Ankara: Mevsimsiz Yayınları
- Birleşmiş Milletler (2016). Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Konseyi (UNECE) Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim Stratejisi Vizyonu. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/10103111_unece_skalknma_egitstrj_tr.pdf
- Bolat, Y. (2016). Türkiye'de meslekî ve teknik eğitimin mevcut durumu ve farklı ülkelerle karşılaştırılması. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cisco Research (2011). *Global trends in vocational education and training*. Cisco Systems, Inc. San Jose: USA.
- Ekşioğlu, E. (2017). Dünya ülkelerinde meslekî eğitim. 4. Ulusal Meslek Yüksekokulları Sosyal ve Teknik Bilimler Kongresi (MESTEK), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (2008). *Vocational education and training in Finland: Vocational competence, knowledge and skills for working life and further studies*. National Research Report.
- Han, J. & Singh, M. (2004). Vocational education in China. *VOCAL: The Australian Journal of Vocational Education and Training in Schools*, 5, 16-19.
- Hoeckel, K. (2008). *Costs and benefits in vocational education and training*. OECD Publishing.
- Hoeckel, K., Field, S., Justesen, T. R., & Kim, M. (2008). *Learning for jobs OECD reviews of vocational education and training: Australia*. OECD Publishing.
- Klorer, E., & Stepan, M. (2015). Off target: China's vocational education and training system threatens the country's rise to industrial superpower status. *China Monitor*, 24 (2), 1-9.
- Koukku, A., Kyrö, M., Packalén, P. & Volmari, K. (2012). VET in Europe–Finland country report. CEDEFOP website: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2012/2012_CR_FL.pdf
- Kreysing, M. (2001). Vocational education in the United States: Reforms and results. *European Journal of Vocational Training*, 23, 27-35.
- Kuczera, M., & S. Field (2013). *A skills beyond school review of the United States*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- Kyrö, M. (2006). Vocational education and training in Finland: Short description. The European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) Panorama Series.
- Lerman, R. I. (2013). Expanding apprenticeship in the United States: Barriers and opportunities. In: A. Fuller, & L. Unwin (Eds.), *Contemporary Apprenticeship International Perspectives on an Evolving Model of Learning* (pp. 105-124). Oxon: Routledge
- Litao, Z. (2016). *Vocational education in China*. Singapore: East Asian Institute, National University of Singapore.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkiye'de Meslekî ve Teknik Eğitimin Görünümü*http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf
- OECD (2010). *Learning for jobs, OECD reviews of vocational education and training: Options for China*. OECD Publishing
- OECD (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.
- Stenström, M. L. & Virolainen, M. (2014). *The current state and challenges of vocational education and training in Finland*. Finnish Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.

- UNESCO (2013). World TVET database: Finland. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training.
- Wheelahan, L. & Moodie, G. (2016). Global trends in TVET: A framework for social justice. Brussels: Education International.
- Yasin, R. M., Nur, Y. F. A., Ridzwan, C. R., Ashikin, H. T., & Bekri, R. M. (2013). Current trends in technical and vocational education research: A meta-analysis. *Asian Social Science*, 9 (13), 243-251.

BÖLÜM 4

Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Hakkı, Mesleki Eğitimi ve Türkiye’de Okul Dönemi Özel Eğitim Mesleki Eğitim Uygulamaları

Başlamadan önce;

Hemen her birey için bir hak olarak görülen çalışma hakkı ülkemizin paydaş olarak yer aldığı uluslararası organizasyonların aldığı kararlar ve yerel hukuki metinlere yasal dayanaklarla garanti altına alınmıştır. Ülkemizde özel gereksinimli bireyler, kaynaştırma uygulamaları yoluyla bir önceki bölümde aktarılan genel mesleki eğitim uygulamalarından faydalanabildiği gibi özel eğitim mesleki eğitim uygulamalarından da faydalanabilmektedirler. Özel eğitim mesleki eğitimi konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Özel gereksinimli bireylerin çalışma hakkını garanti altına alan bağlayıcı yasal metinler nelerdir?
- Özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterlikleri nasıl desteklenebilir?
- Özel gereksinimli bireylere yönelik okul dönemi özel eğitim mesleki eğitim alternatifleri nelerdir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Özel eğitim mesleki eğitim hizmetleri
- ⇒ Özel eğitimde mesleki eğitimin yasal temelleri
- ⇒ Türkiye’de okul dönemi özel eğitim mesleki eğitim uygulamaları

Bir önceki bölümde birey ve toplumun varlığını sürdürebilmesi için gerekli uzun ve kısa vadeli görevlerin, zamanla çeşitli meslekler tarafından gerçekleştirildiğinden bahsedilmiştir. Mesleki eğitimin amacıysa birey açısından onun üretkenliğine katkı sunarak kendine yeterli olması ve toplum açısından sürdürülebilir kalkınmanın sağlanması olarak açıklanmıştır. Buna rağmen tarih boyunca, toplumun kimi kesimleri çalışma yaşamının ve mesleki eğitimin kapsamı dışında kalmıştır. Bunda kimi zaman ayrımcı tutumlar kimi zamansa toplum beklentileri rol oynamıştır.

Özel gereksinimli bireyler bu olumsuz bakış açısının odağındaki gruplar arasında gösterilebilir. Özel gereksinimli bireylere yönelik toplumda benimsenen genel tutum onların “toplumdan talep eden” ve “kaynak harcanılan” bir kesim olduğudur (Drew ve Hardman, 2007). Bu olumsuz tutumun kırılması ancak özel gereksinimli bireylerin bir iş ve meslekte çalışacak mesleki yeterliklerle donatılmalarıyla mümkündür. Bir işte çalışma özel gereksinimli bireyin yaşam kalitesini oldukça arttırır. Bireyin öz benliğine katkı yapar ve toplum içerisinde statü edinmesini sağlar. Bu nedenle özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim programlarının temel amaçlarından biri, bu bireylerin çalışma yaşamına hazırlanmasıdır. Bu amaç ülkemiz açısından bağlayıcı olan uluslararası sözleşmeler, T. C. Anayasası ve diğer yasal metinlerle hukuki garanti altına alınmıştır.

Özel Gereksinimli Bireylerin Çalışma Hakları

Çalışma yaşamına katılımda ve sürdürülebilir istihdamda dezavantaj yaşayan kesimlerin başında özel gereksinimli bireyler gelmiştir. Bu nedenle bireyin çalışma hakkına atıf yapan hemen her sözleşmede özel gereksinimli bireylerin çalışma hakkına atıf yapılmıştır. Bu yasal dayanaklar her ne kadar uygulamada ek düzenleme ve uygulamalara gereksinin duyulsa da (Kağnıcıoğlu, Şişman, Akgül, İlhan ve Boyacı, 2021), özel gereksinimli bireylere çalışma yaşamında “pozitif ayrımcılık” uygulamalarının ve mesleki eğitim uygulamalarının temellerini oluşturmaktadır.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi Madde 23’te “*Her şahsın çalışmaya, işini serbestçe seçmeye, adil ve elverişli çalışma şartlarına ve işsizlikten korunmaya hakkı vardır*” ifadesi yer almaktadır. Birleşmiş Milletler’in ülkemiz açısından bir başka bağlayıcı metni Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi’dir. Bu sözleşmenin 6. Madde’sinde aşağıdaki ifadelerle devletlerin her bireyin çalışma hakkına erişimi için gerekli önlemlerin alınmasına değinilmiştir:

“Bu Sözleşmeye Taraf Devletler, herkesin özgürce seçtiği ya da benimsediği bir işte çalışarak yaşamını kazanma fırsatına sahip olma hakkını içeren çalışma hakkını tanır ve bu hakkı korumak için uygun girişimle-

KAYNAKÇA

- Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan* (9. Baskı). New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kağnıcıoğlu, D., Şişman, Y., Akgül, T., İlhan, Z., & Boyacı, N. B. (2021). *Türkiye’de engelli istihdamı kota yöntemi açısından durum analizi: İşveren ve işveren vekilleri ile bir araştırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-mesleki-egitim-merkezi-meslek-programlari-yeni/icerik/576> (Erişim Tarihi: 20.09.2019)
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitimi Bakanlığı (2016). İş ve Meslek Ahlakı Dersi Öğretim Programı. Ankara.

BÖLÜM 5

Okul Sonrası Mesleki Eğitim

Başlamadan önce;

Günümüz toplumu sürekli gelişmekte ve değişmektedir. Bu gelişim ve değişim iş gücü piyasasından beklentilerde de kendini göstermektedir. Bu nedenle bireyler, okul dönemi eğitimi ardından yaşam boyu eğitim uygulamalarıyla kendilerini mesleki, sosyal ve serbest zaman alanlarında geliştirmeyi amaçlamaktadırlar. Okul sonrası eğitim alternatifleri tipik gelişen bireyler kadar özel gereksinimli bireylerin de yaşam kalitelerini olumlu etkilemektedir. Okul sonrası eğitim uygulamaları özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamının gerekliliklerine uyum sağlamaları için önemli katkılar sunmaktadır. Okul sonrası mesleki eğitim konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Okul sonrası eğitim alternatifleri nelerdir?
- Özel gereksinimli bireylerin okul sonrası eğitim uygulamalarına katılımları için ne tür desteklere gereksinimleri vardır?

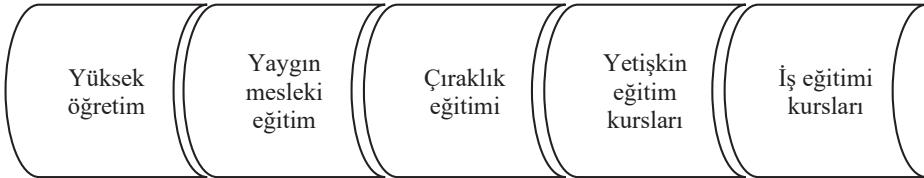
Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Okul sonrası eğitim
- ⇒ Yaygın eğitim uygulamaları
- ⇒ İŞKUR destekleri

Günümüzün toplumsal ve ekonomik özellikleri dinamik bir yapıya sahiptir. Toplum ve ekonomik çevre sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Toplumu oluşturan bireylerin bu değişimleri takip etmesi ve kendini sürekli yenilemesi onların yaşam kalitelerinde belirleyici bir etkidir. Bireylerin toplumun değişen beklentilerine ayak uydurması, onların hayat boyu öğrenme etkinliklerine katılımları ile mümkün olabilmektedir. Yetişkinlik dönemindeki özel gereksinimli bireylerin ortaöğretim sonrası eğitim etkinliklerine katılımları onların üretken bir birey olmalarını ve toplumda bağımsız olarak yaşamalarını desteklemektedir.

Okul sonrası eğitim etkinliklerine katılım gösteren özel gereksinimli bireylerin, katılmayanlara göre daha yüksek olasılıkla çalışma yaşamına katıldığı ve %73 oranında daha fazla haftalık gelir elde ettiği bilinmektedir (Baum, Ma ve Payea, 2013; Cimera ve diğ., 2018; Migliore, Butterworth ve Hart, 2009; Moore ve Schelling, 2015). Bununla birlikte okul sonrası eğitime katılan özel gereksinimli bireylerin kariyer gelişimlerinde ilerlemeler olduğu, özyeterliklerinin ve yaşam kalitelerinin arttığı söylenebilir (Kupferman, 2016).

Okul sonrası eğitim ortaöğretim programlarını tamamlayan bireylerin yükseköğretime, yaygın mesleki ve teknik eğitim programlarına, yetişkin eğitimi programlarına, iş eğitimi ve çıraklık programlarına katılımı şeklinde ifade edilebilir (Bakken ve Obiakor, 2008). Okulsonrası eğitim temelde, ortaöğretimden mezun olan bireylerin kariyer hedeflerine ulaşmaları için gerekli bilgi, beceri ve sertifikaların sunulduğu çeşitli alternatifleri içeren şemsiye bir terimdir (Cimera ve diğ., 2018).



Şekil 5.1. Okul sonrası eğitim alternatifleri

Tipik gelişen bireylerin yaşam döngüsünde “beklendik” olan okul sonrası eğitime katılım (Sitlington, Patton ve Clark, 2008) özel gereksinimli bireyler için oldukça düşük seviyede gerçekleşmektedir (Wagner ve diğ., 2005). Toplumun genel algısı okul sonrası eğitim hizmetlerinin sadece üniversite eğitimini içerdiği yönündedir. Bu durum özel gereksinimli yetişkinlerde ve onların ailelerinde okul sonrası eğitime katılım motivasyonunu başarısızlık beklentisi ve yasal engeller nedeniyle düşürmektedir (Kupferman, 2016). Buna karşın okul sonrası yaşam birçok alternatif içermektedir. Özel gereksinimli bireylerin okul dönemi sonrasında eğitim ve destek hizmetlerden önemli ölçüde uzaklaştığı göz önünde bulundurulduğunda, onların yeterliklerinin desteklenmesi için okul sonrası eğitim alternatifleri hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Bakken, J. P. & Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Charles C Thomas Publisher.
- Baum, S., Ma, J. & Payea, K. (2013). *Education pays: The benefits of higher education for individuals and society*. New York, NY: College Board
- Boyer-Stephens, A., Hruska, C. F., Edwards, J., Matthews, S., Felsen, C. & Tuttoli, E. (2010). Missouri AHEAD college guidebook. (Erişim Tarihi, 19.08.2019, <http://moadhead.org/guidebook.html>)
- Cavkaytar, A., Acungil, A. T. & Tomris, G. (2017). Effectiveness of teaching cafe waiting to adults with intellectual disability through audio-visual technologies, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52 (1), 77-90.
- Cimera, R. E., Thoma, C. A., Wihltenburg, H. N. & Ashley, N. R. (2018). Is Getting a Postsecondary Education a Good Investment for Supported Employees With Intellectual Disability and Taxpayers?. *Inclusion*, 6, 97-109.
- Getzel, E. E. & Briel, L. W. (2008). Experiences of College Students with Disabilities and the Importance of *Workplace supports and job retention*, 157.
- Getzel, E. E. & Webb, K. W. (2010). Transition to postsecondary education. İçinde M. L. Wehmeyer & K. W. Webb, (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 295-311). New York: Routledge.
- Hart, D., Grigal, M., Sax, C., Martinez, D. & Will, M. (2006). Postsecondary education options for students with intellectual disabilities. *Research to practice*, 45, 1-4.
- Hughes, C. (2008). Postsecondary Outcomes in the 21st Century—A Change is Gonna Come?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33(3), 100-102.
- Kupferman, S. (2016). Transition to postsecondary education (In). R. L. Morgan and T. Riesen (Eds.) *Promoting successful transition to Adulthood for student with disabilities* (s. 177-199). London: Guilford Press.
- McGuire, J. M. (2010). Considerations for the transition to college. İçinde S. F. Shaw, J. W. Madaus & L. L. Dukes (Eds.) *Preparing students with disabilities for college success: A practical guide to transition planning* (s. 7-35), Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Migliore, A., Butterworth, J. & Hart, D. (2009). *Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disabilities. Think College Fast Facts, No.1*. Boston: Institute for Community Inclusion
- Moore, E. J. & Schelling, A. (2015). Postsecondary inclusion for individuals with an intellectual disability and its effects on employment. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(2), 130-148.
- Nord, D., Butterworth, J., Carlson, D., Grossi, T., Hall, C. & Lengerman-Nye, K. (2016). *Employment for People with IDD: What do we know and Where are we going? İçinde AAIDD. Critical Issues in Intellectual and Developmental Disabilities: Contemporary Research, Practice, and Policy* (s. 71-88). AAIDD Washington, D. C.
- Pierangelo, R. & Giuilani, A. (2004). *Transition Services in Special Education: A Practical Approach*. Pearson Education: Boston.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities (5.bs.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Sitlington, P. L., Patton, J. P. & Clark, G. M. (2008). *Informal assessments for transition to postsecondary education and training programs*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., ve 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, 9.8.2018).
- Webb, K. W. (2000). *Transition to postsecondary education: Strategies for students with disabilities*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wilson, K., Getzel, E. & Brown, T. (2000). Enhancing the post-secondary campus climate for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 14(1), 37-50.

BÖLÜM 6

Özel Gereksinimli Bireylerin Mesleki Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Güncel Yaklaşım: Kariyer Eğitimi

Başlamadan önce;

Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik dönemindeki bağımsız düzeyleri, onların erken çocukluk döneminden itibaren aldıkları nitelikli eğitimle mümkündür. Diğer yetersizlik gruplarının zihinsel işlevlerde sorun yaşama olasılığının nispeten düşük gözlenmesi nedeniyle bu alandaki en dezavantajlı grup zihin ve gelişim yetersizliği olan bireylerdir. Kariyer eğitimi, özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik rollerini tanımaları, kendi rollerini seçmeleri ve bu role hazırlanmaları için geliştirilen oldukça kapsamlı bir eğitim yaklaşımıdır. Kariyer eğitimi konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Yetişkinlik döneminde bir meslekte başarılı olmak için gerekli koşullar nelerdir?
- Özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterlikleri erken dönemden itibaren nasıl desteklenebilir?
- Mesleki yeterliklerin desteklenmesinde bireyin ailesinin ve çevresinin rolü nedir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Kariyer gelişimi
- ⇒ Yaşam boyu kariyer eğitimi
- ⇒ Mesleki gelişim

Günümüz dünyasında eğitimin en önemli işlevi öğrencilerin gelecek yaşamlarında daha üretken ve başarılı yetişkinler haline gelmesidir (Doren, Lindstrom, Zane ve Johnson, 2007). Bu durum eğitim etkinliklerinin akademik yeterliklerle birlikte mesleki yeterlikleri de desteklemesi gerektiği görüşüne katkıda bulunmuştur. Dolayısıyla John Dewey'in temellerini attığı, öğrencileri bağımsız bir yetişkinlik yaşamının gerektirdiği sorumluluklara hazırlamayı savunan kariyer eğitimi yaklaşımı eğitim süreçlerinde kendine daha fazla yer bulmaya başlamıştır.

Kariyer Eğitimi

Kariyer, kavram olarak her bireyin çalışma yaşamına yönelik yapacağı tercihleri, ve bu tercih doğrultusunda sahip olması gereken mesleki yeterlikleri içeren çerçeve bir terimdir (Hall, 1989). Bireyin kariyer gelişimi sadece onun mesleki yeterliklerindeki düzeyle değil, yaşamda onu bağımsız kılacak her türlü bilgi, beceri ve alışkanlıkta gözlenen ilerlemeyi ifade etmektedir. Kariyer eğitimi ise, bireyin okulsonrası dönemde bağımsız ve her yönüyle üretken bir vatandaş olmasını sağlayan etkinliklerin tümü olarak nitelendirilebilir (Wehmeyer ve Webb, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin kariyer gelişimine yönelik en kapsamlı yaklaşımın Brolin (1997) tarafından kavramsallaştırılan Yaşam Merkezli Kariyer Eğitimi modeli olduğu söylenebilir. Bu model kariyer gelişimini dört basamakta inceler. Bu basamaklar kariyer farkındalığı, kariyerin keşfi, kariyer için hazırlık ve kariyerin özümsemesi olarak sıralanabilir. Yaşam Merkezli Kariyer Eğitimi'nin ortaya koyduğu basamaklar ilkokuldan yetişkinlik yaşamına kadar uzanan gelişimsel bir süreci yansıtmaktadır. Bu



basamaklarda gerçekleştirilen çalışmalar özel gereksinimli bireyin kendisini ve çevresini tanımasında ve geleceği için daha sağlıklı kararlar almasında oldukça önemlidir (Wehmeyer ve Webb, 2010). Şekil 6.1'de Yaşam Merkezli Kariyer Eğitimi yaklaşımını açıklayan model görülmektedir. Buna göre başarılı bir yetişkinlik için özel gereksinimli bireylerin kariyer gelişimlerine yönelik eğitim çalışmalarının okulun ilk yıllarından itibaren başlaması beklenir. Bu eğitim etkinliklerinde okulun ilk yıllarında akademik becerilere ağırlık verilirken, ileriki yıllarda meslek öncesi ve meslek becerilerine odaklanılmaktadır. Bununla birlikte özel gereksinimli birey yetişkinliğe doğru ilerledikçe hizmet sunan paydaşlar da farklılaşabilmektedir.

KAYNAKÇA

- Association for Career and Technical Education (2006). *Reinteting the American High School for the 21sy Century*. Alexandria, VA: Author.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. & Latta, T. (1999). Improving collaboration between schools and vocational rehabilitation: The youth transition program model. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13(1), 55-63.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional children*, 66(4), 509-529.
- Benz, M., Lindstrom, L. & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation adn employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66 (4), 509-529.
- Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A competency based approach* (5th edition). Virginia, VA: The Council for Expectional Children.
- Brolin, D. E., & Loyd, R. J. (2004). *Career development and transition services: A functional life skills approach*. Merrill.
- Doren, B., Lindstrom, L., Zane, C. & Johnson, P. (2007). The role of program and alterable personel factors in postschool employment outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30 (3), 171-183.
- Evers, T., Beckman, M. A. & Owens, L. (2012). *Opening door to employment: Planning for life after high school: A handbook for students, school counselors, teachers, transition coordinators, parents and families*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- Hall, L. (1989). *Where have all the tigers gone?* New York: Schribner.
- 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.
- Loyd, R. J. & Brolin, D. E. (2004). *Career development and transition services: A functional life skills approach* (4th Ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Luecking, R. (2009). The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition. *Career development for Exceptional Individuals*, 23 (2), 205-221.
- Morningstar, M. & Clavena-Deane, B. (2018). *Your complete guide to transition planning and services*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Morningstar, M. E., Haumer-Erickson, A., Lattin, D. & Wilkerson, D. (2012). *Enhancing career readiness and improving employment outcomes: School and work-based actions*. Lawrence: University of Kansas, Transition Coalition.
- O'Connor, M. P. (2009). Service Works! Promoting transition success for student with disabilities through participation in service learning. *Teaching Exceptional Children*, 41 (6), 12-17.
- 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.
- Repetto, J. B., Webb, K. W., Neubert, D. A. & Curran, C. (2006). *The middle school experience: Succesful teaching and transition planning for diverse learners*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Savickas, M. (2011). *Career counseling* (Vol. 74). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merill Pearson.
- Steere, D. E., Rose, E. & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Thurlow, M. L., Cormier, D. C. & Vang, M. (2009). Alternative routes to earning a standard high school diploma. *Exceptionality*, 17(3), 135-149.
- Wehman, P. & Targett, P. S. (2004). Principles of curriculum design: Road to transition from school to adulthood. *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*, 1-36.
- Wehmeyer, M. L., & Webb, D. R. (2010). 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). New York: Routledge.
- West, E. & Patton, H. A. (2010). Positive behavior support and supported employment for adults with severe disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35, 104-111.
- Yost, E. B. & Corbishley, M. A. (1987). *Career counseling: A psychological approach*. Jossey-Bass.

BÖLÜM 7

Özel gereksinimli bireyler için sürdürülebilir İstihdam Uygulamaları

Başlamadan önce;

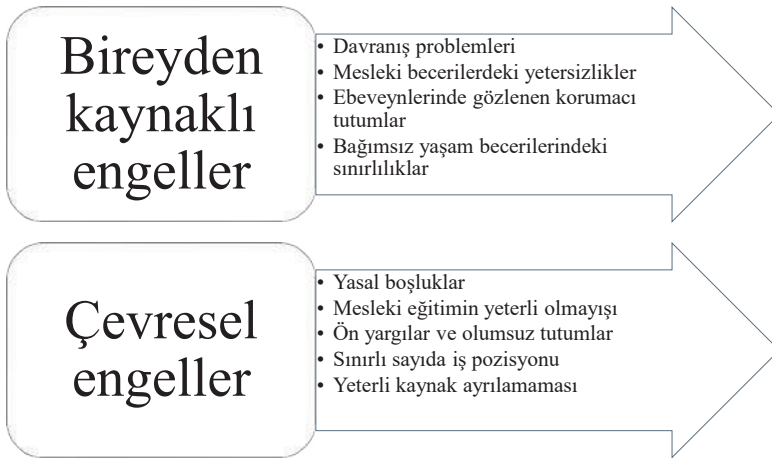
Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamı çok boyutlu bir süreci ifade etmektedir. Çalışma yaşamındaki başarı nitelikli eğitim uygulamalarıyla birlikte, birey özelliklerine uygun istihdam uygulamalarını da gerekli kılmaktadır. Söz konusu özel gereksinimli bireylerin yaşam kalitesi olduğunda kritik nokta istihdam edilmekten öte, sürdürülebilir şekilde çalışmaktır. Bunu sağlamak adına Amerika ve Avrupa'da çeşitli istihdam uygulamaları ve düzenlemeleri gerçekleştirilmektedir. Ülkemizde yakın zamandan itibaren üzerine çeşitli projeler gerçekleştirilen sürdürülebilir istihdam uygulamalarının yaygınlaştırılması, özel gereksinimli bireylerin yaşam kaliteleri açısından oldukça önemlidir. Sürdürülebilir istihdam uygulamaları konusunda açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Her özel gereksinimli birey çalışabilir mi?
- Özel gereksinimli bireylerin istihdamını etkileyen etmenler neler olabilir?
- Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamını belirleyen koşullar nasıl olmalıdır?
- Özel gereksinimli bireyler için sürdürülebilir istihdamı arttırabilecek düzenlemeler neler olabilir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ İstihdam modelleri
- ⇒ Destekli istihdam
- ⇒ Sosyal kooperatifler
- ⇒ Sürdürülebilir istihdam
- ⇒ Mesleki rehabilitasyon merkezleri

Toplumun tüm bireyler için en büyük beklentisinin çalışma yaşamına katılım olduğu söylenebilir (Harter, Schmidt ve Keyes, 2003). Ancak, söz konusu özel gereksinimli bireyler olduğunda toplumun beklentileri farklılaşmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik döneminde çalışma yaşamına katılımları Şekil 7.1’de görülen bireyden kaynaklı engeller ve çevresel nedenlerden dolayı istenen düzeyde değildir (Luecking, 2011). Özel gereksinimli bireylerde gözlenen davranış problemleri, mesleki becerilerdeki yetersizlikler ve bu bireylerin ebeveynlerindeki korumacı tutumlar onların toplum temelli çalışma ortamlarında istihdam edilmesinin önündeki bireysel engeller olarak sıralanabilir (Baker ve Vaks, 2015). Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin istihdamında yasal boşlukların bulunması (Kidd, Sloane ve Ferko, 2000), bu bireylere sunulan mesleki eğitimin niteliksiz oluşu (Echevin, 2013), özel gereksinimli bireylere yönelik ön yargılar ve olumsuz tutumlar (Nittrouer, Pickens ve Shogren, 2015), iş gücü piyasasında özel gereksinimli bireylerin çalışabileceği sınırlı sayıda pozisyon bulunması ve özel gereksinimli bireylerin istihdamına yeterli kaynak ayrılamaması (Gustafsson, Prieto, Peralta ve Danermark, 2013) olarak sıralanabilir.



Şekil 7.1. Özel Gereksinimli Bireylerin İstihdamında Engeller

Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamına katılımında karşılaştıkları dezavantajlı durumun onların istihdamının desteklenmesi için farklı istihdam uygulamalarının geliştirilmesiyle ve uygulanmasıyla aşılması insan odaklı çalışmalarla devam etmektedir. Her bireyin çalışma yaşamında yer alarak toplum içerisinde üretken bir birey olarak yer alması için, halihazırda uygulanmakta olan çeşitli model ve uygulamalar özel gereksinimli bireylere yönelik olarak uyarlanmıştır. Bu uygulamalardan bazıları istihdamda gözlenen birey kaynaklı engellere bazılarıysa çevresel engellere odaklanmaktadır. Bölümün devamında özel gereksinimli bireyler için uygulanmakta olan çalışma yaşamına katılımı destekleyici uygulama ve modellere yönelik açıklamalar yer almaktadır.

KAYNAKÇA

- Baker, D. J. & Vaks, B. (2015). Employment for people with intellectual or developmental disabilities and challenging behavior. İçinde AAIDD. *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 123-146). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Camuso, A. & Baker, D. (2008). *Supported Employment: Participant Training Manual*. New Brunswick, New Jersey.
- Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan (9. Baskı)*. New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Échevin, D. (2013). Employment and education discrimination against disabled people in Cape Verde. *Applied Economics*, 45(7), 857-875.
- Genç Y. & Çat G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içirme ilişkisi, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, 8, 1.^[1]_[SEP]
- Gustafsson, J., Peralta, J. P. & Danermark, B. (2013). The employer's perspective: employment of people with disabilities in wage subsidized employments. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(3), 249-266.^[1]_[SEP]
- Harter, J. K., Schmidt, F. L. & Keyes, C. L. (2003). Well-being in the workplace and its relationship to business outcomes: A review of the Gallup studies. *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*, 2, 205-224.
- Kidd, M. P., Sloane, P. J. & Ferko, I. (2000). Disability and the labour market: an analysis of British males. *Journal of Health Economics*, 19, 961-981.
- Luecking, R. (2011). Connecting employers with people who have intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49 (4), 261-273.
- Mank M. D. & Buckley J. (1996), Do social systems really change? Retrospective interviews with state-supported employment, *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 11(4), 243-251.
- Mank., D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (2000). Direct support in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment Outcomes. *Mental Retardation*, 38 (6), 506-516.
- Marston, D. C. (2015). Behavioral assesment and vocational training programs for individuals with intellectual disability İçinde AAIDD. *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 107-122). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Meaker, T. (2016). Transition to Employment. İçinde R. L. Morgan ve T. Riesen. (Eds.) *Promoting Successful Transition to Adulthood* (s. 152-177). The Guilford Press: New York.
- 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.
- 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.
- Nittrouer, C. L., Pickens, J. L. & Shogren, K. A. (2015). Employment Supports That Promote Job Attainment, Maintenance, and Advancement for People with Intellectual and Developmental Disabilities. İçinde AAIDD. *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 165-182). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Nord, D., Butterworth, J., Carlson, D., Grossi, T., Hall, C. & Lengerman-Nye, K. (2016). Employment for People with IDD: What do we know and Where are we going? İçinde AAIDD. *Critical Issues in Intellectual and Developmental Disabilities: Contemporary Research, Practice, and Policy* (s. 71-88). AAIDD: Washington, D. C.

- Pierangelo, R. & Giuilani, A. (2004). *Transition Services in Special Education: A Practical Approach*. Pearson Education: Boston.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. et al. (2010). *Intellectual disability: Diagnosis, classification and systems of support* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Sen, A. K. (1997). *The Penalties of Unemployment*, Roma, IT: Banca d'Italia.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities (5.bs.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Steere, D. E., Rose, E. & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Visier L. (1998). Sheltered employment for persons with disabilities. *International Labour Review* 137(3), 347–365.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Brookes Publishing Company.
- West, M. D., Wehman, P. B., & Wehman, P. (2005). Competitive employment outcomes for persons with intellectual and developmental disabilities: The national impact of the Best Buddies Jobs Program. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 23(1), 51-63.

BÖLÜM 8

Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı İçin İstihdam Edilebilirlik Becerileri

Başlamadan önce;

Çalışma yaşamının bileşenleri incelendiğinde sürecin iki doğal elemanı bulunmaktadır: Çalışan ve işveren. Çalışan ve işverenin sürece ilişkin beklentilerinin uyuşmadığı bir ortamda sürdürülebilir istihdamdan bahsetmek olanaksızdır. Nasıl ki bir çalışan şartları kötü olan, yeterince getiri sağlamayan bir işte çalışmayı tercih etmiyorsa, işverenler de belli becerilere sahip olmayan çalışanları işe almakta tereddüt etmektedirler. İşverenlerin çalışanlardan beklentilerini bilerek bu beklentiler doğrultusunda özel gereksinimli bireyleri desteklemek, onların istihdam edilme olasılığını arttıracaktır. İstihdam edilebilirlik konusuyla ilgili açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- Sürdürülebilir çalışma sürecinde kritik noktalar neler olabilir?
- İşverenler özel gereksinimli çalışanlarda hangi yeterlikleri aramaktadırlar?
- Hemen her iş yerinde çalışanların sahip olması gereken beceriler nelerdir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Sürdürülebilir çalışma yaşamı
- ⇒ İşveren görüşleri
- ⇒ İstihdam edilebilirlik

Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı

Özel gereksinimli bireylerin istihdam edilmesinde ve sürdürülebilir şekilde çalışma yaşamında yer almasında mesleki yeterlikler belirleyici rol oynamaktadır. Altıncı bölümde kariyer gelişimi kapsamında kariyer hazırlığı aşamasında bireyin mesleki yeterlikler açısından değerlendirilmesine değinilmiştir. Okuldan mezun olup işe girmeye aday olan bireylerin çalışma yaşamına katılımı işverenlerin ya da işe alımdan sorumlu insan kaynakları çalışanlarının onayıyla gerçekleşmektedir. Özel gereksinimli bireylerin iş performansı da yine bu paydaşlar tarafından değerlendirilmektedir. Dolayısıyla sürdürülebilir bir çalışma yaşamı için özel gereksinimli bireylerin yeterlikleri ile işveren beklentilerinin uyumu kritik rol oynamaktadır (Kelley ve Coco, 2015). Bu nedenle özel gereksinimli bireylere eğitim sunan personelin, izledikleri eğitim programlarında iş gücü piyasasının çalışanlardan beklentilerine yer vermesi bireyin mezun olduktan sonra bu beklentilere uyum sağlamasına katkı sunacaktır. Bu uyumun sağlanmadığı durumlarda özel gereksinimli bireylerin toplum temelli ve uzun dönemli olacak şekilde çalışma yaşamında yer almasında engellerle karşılaşmaktadır (Ünal, 2003).



Şekil 8.1. Sürdürülebilir çalışma yaşamı

İşverenler çalışma yaşamına yeni giriş yapacak çalışanların işe alınmama/işten çıkarılma nedenlerini genel olarak aşağıdaki gibi sıralamaktadır (Charner, 1988):

- Akademik açıdan gerekli yeterliklere sahip olmama
- Çalışmaya yönelik istekli olmama
- Düşük öz-güven sahibi olma
- Kariyer amacına sahip olmama
- İş görüşmesine hazırlıklı gelmeme
- İşe uygun yeterliklere sahip olmama
- İş dışındaki etkinliklerde yeterli olmama (ör., Serbest zaman etkinlikleri, sosyal etkileşim)
- Temel becerilere sahip olmama (Ör., Okuma, yazma, matematik)
- Görüldüğü üzere işverenler çalışanlarını değerlendirirken, bu çalışanların iş performanslarının yanında meslek öncesi beceri alanlarındaki yeterliklerini de göz önünde bulundurmaktadır. Örneğin iş performansı yeterli düzeyde olan bir çalışanın öz güvensiz davranışları ya da iş yerindeki sosyal ortama uyum sağlayamaması işverenler tarafından “işten çıkarma nedeni” olarak algılanabilmektedir.

KAYNAKÇA

- 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] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir [Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey].
- Baker, G. (2013). Employment, employability and history: helping students to see the connection. *Teaching History*, 152.
- Baran, N. & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 6 (2), 213- 225.
- Charner, I. (1988).^[1]Employability Credentials: A Key to Successful Youth Transition to Work. *Journal of Career Development*, 15(1): 30-40.
- Cotton, K. (2008). *Developing employability skills*. Northwest Regional Educational Research Laboratory. <https://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html> (Erişim Tarihi: 04.09.2019)
- Domzal, C., Houtenville, A. & Sharma, R. (2008). *Survey of employer perspectives on the employment of people with disabilities: Technical report* (Prepared under contract to the Office of Disability and Employment Policy, U.S. Department of Labor). McLean, VA: CESSI.
- Graham, S. A., Vitale, E. & Schenck, M. L.^[1](1991). Developing Methodologies to Integrate Content and Behavioral Skills: A Pragmatic Approach to Curriculum Design. *Community/Junior College Quarterly of Research and Practice*, 15 (3)285-293.
- Gregson, J. A. & Bettis, P. J. (1991). *Secondary Trade and Industrial Education Work Values Instruction: Emancipatory or Indoctrinational?* Paper presented at the American Vocational Association Convention, Los Angeles, CA, December 1991.
- Harvey, L. (2000) 'New realities: the relationship between higher education and employment in Tertiary Education and Management, 6, No. 1, pp. 3-17
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998), *Employability: developing a frame work for policy analysis, Research Brief No. 85*, Department for Education and Employment, London, <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB85.doc> (Erişim Tarihi: 26.10.2016).
- Ju, S., Pacha, J., Moore. K. & Zhang, D., (2014). Employability skills for entry-level employees with and without disabilities: A comparison between the perspectives of educators and employers. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 40,203–212.
- Ju, S., Robert, E. & Zhang, D. (2013). Employer attitudes toward workers with disabilities: A review of research in the past decade. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 38, 113–123.
- Kelley, K. R., and Coco, C. M. (2015). Employment Practices in a Transition Program for Students with Intellectual Disability. AAIDD (Ed.) *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability*. İçinde (s. 217-238). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Lankard, B. A.^[1](1990). *Employability - The Fifth Basic Skill*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Meyer, E. C. & Newman, D.^[1](1988). Effects of a Commercial Self-Improvement Program on the Work Adjustment Skills of Cooperative Marketing Education Students, *Journal of Vocational Education Research*, 13(2), 35-51.
- Natriello, G. (1989). *What Do Employers Want in Entry-Level Workers? An Assessment of the Evidence*. National Center for Education and Employment Occasional Paper No. 7. New York: Columbia University.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. (1991).^[1]*What Work Requires of Schools*. A SCANS Report

- for America 2000. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Sherer, M. & Eadie, R. (1987). Employability Skills: Key to Success. *Thrust*, 17(2), 1-17.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Ünal, F. (2003). İstihdam edilebilirlik becerileri ve bu becerilerin kazandırılmasına yönelik stratejiler. *Kurgu Dergisi*, 20, 281-298.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Baltimore: Brookes Publishing Company.

BÖLÜM 9

İşe Yerleştirme ve Çalışma Sürecinde Özel Gereksinimli Bireyler

Başlamadan önce;

Çalışma yaşamı özel gereksinimli bireylerin yetişkinlik yaşamında kapsamı tam olarak algılanamayan ve yanlış yorumlanabilen bir kavram olarak nitelendirilebilir. Çoğu zaman okul dönemi ve okul sonrası mesleki eğitim süreci ve bireyin bir işe yerleştirilmesini içeren istihdam sonrasında yer alan süreç hem araştırma literatüründe hem de uygulamalarda yeterince önemsenmemektedir. Ancak çalışma yaşamının önemli kısmı ve niteliğini belirleyen etmenler çalışma sürecinde gözlenmektedir. Çalışma süreci konusunda ilgili açıklamalar içeren bölüme başlamadan önce aşağıdaki soruları yanıtlayın:

- İşe yerleştirme sürecinde hangi etmenler göz önünde bulundurulmalıdır?
- Özel gereksinimli bireyler çalışma sürecinde hangi bileşenlere göre değerlendirilmelidirler?
- Özel gereksinimli bireylerin sürdürülebilir çalışma yaşamında toplum kaynaklı destekler neler olabilir?

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ İşe yerleştirme
- ⇒ İş geliştirme
- ⇒ Çalışma süreci
- ⇒ Doğal destekler

Çalışma Yaşamı

Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamında yer alması önceki bölümlerde de paylaşıldığı gibi onların yaşam kalitesi üzerinde belirleyici göstergelerin başında gelmektedir. Geçmişte özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim hizmetlerinin bu bireylerin sadece mesleki hazırlığına odaklanması ve sonraki süreci kapsamaması sorunlarla karşılaşılmasına neden olmuştur. Bu durumu en iyi açıklayan olgu özel gereksinimli ve bir işte çalışmaya başlayan bireylerin büyük bölümünün ilk bir yıl içerisinde işten çıkarıldığını ya da çalışmayı bıraktığını ortaya koyan istatistik verileridir (Wagner ve diğ., 2005). Karşılaşılan sorunlar özel gereksinimli bireylere sunulan desteklerin kapsamının genişlemesini dolayısıyla “istihdam ve çalışma yaşamı” kavramına yönelik yeni bir yaklaşım geliştirilmesini gerektirmiştir.

Özel gereksinimli bireyler açısından çalışma yaşamı, bir amaç değil “süreç” olarak algılanmalıdır. Çalışma yaşamı işe yerleştirme sürecini kapsayan istihdam aşaması ve istihdam edilme sonrasını kapsayan çalışma süreci aşamalarından oluşmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamında başarılı olmaları, onlara işe yerleştirme sürecinde sunulan destekler ve sonraki çalışma sürecinde sunulan desteklerle mümkün olabilecektir.

Özel gereksinimli bireyler için bir işte çalışmak; toplum içerisinde yer edinmek, üretmek ve bağımsız hale gelmek anlamlarını taşımaktadır (Alborno ve Gaad, 2012; Novak ve Rogan, 2010; Timmons ve diğ. 2011). Dolayısıyla özel gereksinimli bireyler için bir işe girmek, o işte sürdürülebilir şekilde çalışmak ve çalışma ortamındaki sosyal çevreye katılmak temel amaç olarak düşünülmelidir. İlgili araştırmalar özel gereksinimli bireylerin çalışma sürecindeki durumlarına yönelik bilgiler paylaşmaktadır.

Artar’ın (2018) gerçekleştirdiği çalışmada çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Buna göre zihin yetersizliği olan bireylerin iş yerlerinde genellikle yineleyici işlerden sorumlu tutuldukları ve bu durumun onların kariyer gelişiminde ve çalışma motivasyonlarında olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin çalıştıkları iş yerindeki fiziksel düzenlemelerin onların sosyal katılımı üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Çalışma arkadaşlarının görüşlerine göre arka plan, depo ya da iş yerinin belli bir köşesinde çalışmak özel gereksinimli bireylerin sosyal katılımını olumsuz yönde etkilerken, “açık ofis” olarak nitelendirilen modern iş yeri tasarımları özel gereksinimli bireylerin iş yerindeki diğer bireylerle sosyal etkileşime girme fırsatını arttırmaktadır. Çalışma koşullarının iş yerindeki diğer çalışanlarla farklı olmasının özel gereksinimli bireylerin sosyal sermaye edinmelerine ve kendilerini o iş yerinin değerli bir parçası olarak görmelerine engel olduğu söylenebilir (Artar, 2018). Diğer yandan

KAYNAKÇA

- Alborno, N. & Gaad, E. (2012). Employment of young adults with disabilities in Dubai: A case study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(2) 103–111.
- Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihnin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri [Coworkers' views and suggestions about working life of individuals with intellectual disability]* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir [Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey].
- Artar, T. M. & Cavkaytar, A. (2018). Perceptions and suggestions of the coworkers of individuals with intellectual disability on working life within the context of supported employment. AAIDD 142nd Annual Meeting: Reaffirming Diversity Inclusion (Sözlü Bildiri).
- Attridge, M. (2009). Measuring and managing employee work engagement: A review of the research and business literature. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 24, 383–398.
- Baker, N. & Jacobs, K. (2003). The nature of working in the United States: An occupational therapy perspective. *Work*, 20, 53–61.
- Chatman, J. & Barsade, S. G. (1995). Personality organizational culture and cooperation, evidence from a business simulation. *Administrative Science Quarterly*, 40, 423–443.
- Dastmalchian, A., Blyton, P. & Adamson, R. (1991). *The Climate of Workplace Relation*. New York: Routledge.
- Ducharme, L. J. & Martin, J. K. (2000). Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction. *Work and Occupations*, 27, 223–243.
- 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.
- Fillary, R. & Pernice, R. (2005). Workplace culture analysis where people with intellectual disabilities work: A case study approach. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 30, 176–180.
- Hagner, C. D. (1992). The Social Interactions and job Supports of Supported employees. İçinde J. Nisbet (Eds). *Natural Supports in School, at Work, and in the Community for People with Severe Disabilities* (s. 217–240). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Hagner, D., Dague, B. & Phillips, K. (2015). Including employees with disabilities in workplace cultures: Strategies and barriers. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(4) 195–202.
- Harris, J. I., Winkowski, A. M. & Engdahl B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 56, 151–156.
- Irvine, A. & Lupart, J. (2008). Into the workforce: Employers' perspectives of inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36, 225–250.
- Kulkarni, M. & Lengnick-Hall, M. (2011). Socialization of people with disabilities in the workplace. *Human Resource Management*, 50, 521–540.
- Likins, M., Salzberg, C. L., Stowitschek, J. J., Lingugaris-Kraft, B. & Curl, R. (1989). Co-worker implemented job training: The use of coincidental training and quality control checking procedures on the food preparation skills of employees with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 381–393.
- Lindstrom, L., Doren, B., Flannery, K. B. & Benz, M. R. (201). Structured work experiences. İçinde M. L. Wehmeyer, ve K. W. Webb, (Ed.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 191–207). New York: Routledge.
- Luecking, R. G. (2004). Employer perspectives on hiring and accommodating youth in transition. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 65–72.
- Mautz, D., Storey, K. & Certo, N. J. (2001). Increasing integrated workplace social interactions: The effects of job modification, natural supports, adaptive, communication

- instruction, and job coach training. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 257-269.
- McGuire, G. (2007). Intimate work: A typology of the social support that workers provide to their network members. *Work and Occupations*, 34, 125-147.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Morgan, R. L. & Riesen, T. (2016). *Promoting succesful transition to Adulthood for student with disabilities*. London: Guilford Press.
- Novak, D. & Rogan, P. (2010). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, 31-51.
- Özbey, F. (2015). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi: Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Rogan, P., Hagner, D. & Murphy, S. (1993). Natural Supports: Reconceptualizing job coach roles. *Journal of The Association for Person with Severe Handicaps*, 18, 275-281.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. et al. (2010). *Intellectual disability: Diagnosis, classification and systems of support* (11th ed.). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Shafer, M. S., Tait, K., Keen, R. & Jeisolowski, C. (1989). Supported competitive employment: Using co-worker to assist follow-along efforts. *Journal of Rehabilitation*. 55, 68-75.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities (5.bs.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Steere, D. E., Rose, E. & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Storey, K. (2003) A review of research on natural support interventions in the workplace for people with disabilities. *International Journal of Rehabilitation Research*, 26, 79-84.
- Storey, K. & Certo, N. J. (1996). Natural supports for increasing integration in the workplace for people with disabilities: A review of the literature and guidelines for implementation. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 40, 143-152.
- Storey, K. & Garff, J. T. (1999). The effect of co-worker instruction on the integration of youth in transition in competitive employment. *Career Development for Exceptional Individuals*, 22, 69-84.
- Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A. & Winsor, J. (2011). Choosing employment: Factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49, 285-299.
- Türk, M. S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- 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, 9.8.2018).
- Yoon, J. & Lim, J. C. (1999). Organizational support in the workplace: The case of Korean hospital employees. *Human Relations*, 52, 923-945.
- Zottoli, M. & Wanous, J. (2000). Recruitment source research: Current status and future directions. *Human Resource Management Review*, 10, 353-382.

BÖLÜM 10

Meslek Eğitiminde Araştırma ve Proje Temelli Uygulamalar

Başlamadan önce;

Geride kalan dokuz bölümde birçok kavram ve uygulama hakkında açıklamalar yapılmıştır. Bu kavram ve uygulamalardan verimli şekilde yararlanmak onları farklı kültür, piyasa, çevre koşullarına uyarlamakla mümkün hale gelmektedir. Özel gereksinimli bireylere yönelik mesleki eğitim, istihdam ve çalışma yaşamı uygulamalarını iyileştirmede araştırma temelli uygulamalar en güvenilir sonucu vermektedir. Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin çalışma yaşamına katılımının desteklenmesinde aileler, yerel yönetimler, kamu kurumlarının süreç içerisinde yer aldığı proje temelli uygulamalar araştırmalarının kapsam ve çıktılarının yaygınlaşmasına katkı sunmaktadır. Bu bölümde ülkemizde gerçekleştirilen araştırma temelli uygulamalar, yerel yönetim uygulama örnekleri amaç ve süreç yönüyle sunulmuştur.

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Yerel yönetim iş birliği
- ⇒ İş geliştirme
- ⇒ Çalışma süreci
- ⇒ Doğal destekler

Yeni doğan bebek nüfusunun % 9'u, yetişkin nüfusun ise % 15'i engellilik durumuyla karşı karşıyadır. Dünya Sağlık Örgütü dünyada yaklaşık 600 Milyon insanın engellilik durumundan etkilendiğini, bunların çoğunluğunun ise eğitim düzeyi düşük ve yoksul ülkelerin oluşturduğunu belirtmektedir. Yine Dünya Sağlık Örgütü 21. Yüzyılın en önemli hastalığının yoksulluk olduğu rapor etmektedir. Bu bağlamda yoksullukla mücadele yolunun cahillik ve cehaletle savaş ve eğitim olduğu belirtilmektedir.

Eğitilmiş insanın gücü, bilgisinde ve becerisindedir. Dolayısıyla pek çok desteğe gereksinim duyan zihin yetersizliği olan gençlerin iş ve meslek eğitimi yoluyla yaşam kalitelerinin artırılması geleceğe güvenle bakabilmeleri hedeflenmiştir. Birazdan kuruluş süreci paylaşılacak olan “Gökkuşluğu'nun gençleri” de aldıkları mesleki eğitimle bu güce kavuşmuşlardır. On yıla yaklaşan süredir zihin yetersizliği olan gençlerimize iş ve meslek kazandırma çabası günümüzde meyvelerini vermektedir. Gökkuşluğu projesinin gençleri toplumla bütünleşmenin ilk adımlarını atmıştır. Bu bağlamda da Birleşmiş Milletler Örgütü'nün vizyonuna ulaşmıştır. Peki nedir hedefler?

Birleşmiş milletler 2013 yılı 3 Aralık Dünya Engelliler Gününde yılın temasını şöyle açıkladı. “Herkes için topluma erişebilme ve bütünleşmeyi sağlayacak engelleri ortadan kaldırma”. Bu slogan günümüzde engellileri toplumdan ayırıştıran, uzaklaştıran ayrımcılığın önüne geçilmesinin çağrısıdır. Sonuç olarak özel gereksinimleri olan bireyler eğitim, iş, sağlık, ulaşım, politikalara katılım ya da yargıyı kapsayan hizmetlere ya da topluma erişimde eşit olanaklara sahip değildirlir. Bu nedenle hem ulusal hem de yerel çapta yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına katılımları için projeler geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Aşağıda sizlerle Eskişehir ilinde zihin yetersizliği olan bireylerin istihdamına önemli katkılar sağlayan Gökkuşluğu Projesi süreci aktarılacaktır.

Engelli İstihdamında Yerel Yönetim Projesi: Gökkuşluğu

Gökkuşluğu projesi çok önemli bir yerel yönetim projesidir. Gökkuşluğu toplum temelli bir bütünleşme projesi olarak, Eskişehir'de üç büyük kurumun emeğinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

Gökkuşluğu Kafe Eskişehir Tepebaşı Belediyesi'nin zihinsel yetersizliği olan gençlere meslek kazandırarak onları istihdam etmek için yaptığı bir girişim örneğidir. Ülkemizde ilk kez o dönemki adıyla **Çocuk Esirgeme Kurumu (şimdiki adı: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Saray Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi)** tarafından Ankara Kızılay'da 2001 yılında **Down Kafe** açılmıştır. Ankara'da hizmet veren Down Kafe'nin kurucularından olan ve bu kafede görevli olan Sosyal Hizmet Uzmanı Hasan Güneş Eskişehir Tepebaşı Belediyesi tarafından Eskişehir'e davet edilerek yeni bir çalışmanın başlangıcı için görüş

KAYNAKÇA

- Cavkaytar, A. (2012). Teaching Café Waiter Skills to Adults with Intellectual Disabilities: A Real Setting Study. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 47(4), 426-437
- Cavkaytar, A. Acungil, A.T., & Tomris, G. (2017). Effectiveness of Teaching Cafe Waitering to Adults with Intellectual Disability through Audio-Visual Technologies. *Education And Training in Autism And Developmental Disabilities*, 52(1), 77-90.
- Ergenekon, Y. (2018). Zihin yetersizliği olan öğrenciler. (Ed. A. Cavkaytar ve D. T. Ersan). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Eğiten Kitap, 27-55.
- Vuran, S. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler*. (Ed. A. Cavkaytar ve D. T. Ersan). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma*. Ankara: Eğiten Kitap, 27-55.

BÖLÜM 11

Bireyselleştirilmiş Meslek Eğitimi Programlarının Hazırlanması

Başlamadan önce;

Özel eğitim öğretmenleri sundukları hizmetlerle özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşama ulaşımlarını amaçlamaktadır. Bağımsız yaşama giden yol yaşam döngüsünün oldukça geniş bir bölümünü kaplamaktadır. Özel gereksinimli birey erken çocukluktan ortaöğretime birçok farklı öğretmen ve personelle etkileşime girmektedir. Bireye sunulan hizmetlerin bir odağa yönelik olması ve etkili şekilde sunulması için, sürecin plan ve programlar yoluyla yürütülmesi gerekmektedir. Bu bölümde kitabınızda bahsedilen kavramların çoğunun uygulamada bir araya getirilmesi yoluyla bireyselleştirilmiş meslek eğitim programlarının hazırlanması konusunda açıklamalar sunulmuştur.

Bu bölümde aşağıdaki kavramlara değinilecektir:

- ⇒ Bireyselleştirilmiş meslek eğitim programı
- ⇒ İş eğitimi
- ⇒ İş gücü piyasası

Bu bölümde zihin yetersizliği olan bireylerin bir meslek sahibi olarak üretken yetişkin dönemi geçirmesinin desteklenmesine ilişkin uygulamaya dönük açıklamalarda bulunulacaktır. Kitabınızın önceki bölümlerinde eğitimden iş gücü piyasasına birçok alana ilişkin kavram ve uygulamadan bahsedilmiştir. Meslek eğitimi disiplinlerarası bir alandır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireylerin mesleki yeterliklerinin desteklenmesi farklı alanların dâhil olduğu yaşam boyu süren kapsamlı bir yolculuktur.

Bu yolculukta özel gereksinimli birey ve ailesi erken çocukluktan yetişkinlik dönemine dek farklı uzmanlar, öğretmenler ile etkileşime girmektedir. Bireyin aldığı destek hizmetlerin belli bir amaç ve yol haritası doğrultusunda sunulması hizmet sunan personele ve onlar arasındaki koordinasyona katkı sunacaktır. Okul döneminde bireyin gereksinim duyduğu destekler bireyselleştirilmiş eğitim programları yoluyla sunulmaktadır. Okul sonrası dönemdeyse bireyselleştirilmiş eğitim programlarının yasal dayanağı ortadan kalkmaktadır. Bu durum bireye hizmet sunan personelin koordinasyon içerisinde çalışmasının önüne geçmektedir. İlgili sorunların önüne geçilmesi ve bireyin mesleki yeterliklerinin desteklenmesi için bireyselleştirilmiş iş ve meslek eğitimi programlarının hazırlanması oldukça önemlidir.

Bireyselleştirilmiş iş ve meslek eğitimi programı (BİMEP) okul eğitimi dönemi, okul sonrası eğitim dönem ve yetişkinlik dönemini kapsayan bir yol haritasıdır. Süreçte yer alan tüm kavramlara kitabınızın ilgili bölümlerinde detaylı olarak değinilmiştir. Bu bölümde ise ilgili kavramların süreç içerisinde nasıl bir araya getirileceğine ilişkin uygulamaya dayalı ipuçları paylaşılacaktır.

Bir özel eğitim öğretmenin bu sürecin hangi noktasında özel gereksinimli bireye hizmet sunacağı belirsizdir. Sizler özel eğitim öğretmeni olarak bu sürecin başında, erken çocukluk döneminde bireye eğitim sunabileceğiniz gibi, yetişkinlik döneminde iş koçu olarak da görev yapabilirsiniz. Hangi dönemde bireyle etkileşim kurarsanız kurun üretken bireyler yetiştirme sürecinin geneline ilişkin bilgi sahibi olmanız, hem aileyi yönlendirme hem de bireye sunacağınız hizmetleri belirleme noktasında sizlere yol gösterecektir.

Meslek Eğitimi Programı Yapısı

BİMEP kapsam olarak incelendiğinde kuramsal temel, yerleştirme öncesi, yerleştirme ve yerleştirme sonrası aşamalarından oluşmaktadır. Kuramsal temel özel gereksinimli bireyin çalışma yaşamına katılımının gerekliliklerini, süreçte kullanılan yöntem ve teknikleri içeren bilimsel altyapıyı ifade etmektedir. Özel eğitim öğretmenin özel gereksinimli bireylerin meslek eğitimine ilişkin kuramsal temele hâkim olması, bireye sunacağı hizmetlerin belirlenmesi ve sunulması sürecinde ona rehberlik edecektir. Kuramsal temel veri tabanlarında alanyazın

KAYNAKÇA

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Ed.). Upple Saddle River.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition*. Washington, DC: APA
- Artar, T. M. (2021). Yetişkinlik dönemi için teknoloji. A. Kaya (Ed.), *Zihin yetersizliği ve teknoloji* içinde (s. 115-132). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aykut, C. (2012). Effectiveness and efficiency of constant-time delay and most-to-least prompt procedures in teaching daily living skills to children with intellectual disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(1), 366-373.
- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Paul Brookes Pub. Co. Inc.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis* (2nd Ed.). Merrill.
- Dunn, C., & Curran, C. M. (2012). Adolescents with learning disabilities, In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.) *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (p. 381-395). New York: Routledge.
- Edgley, K., Sullivan, M.J., & Dehoux, E. (1991). A survey of multiple sclerosis, part 2: Determinants of employment status. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 4, 127-132.
- Ergenekon, Y. (2021). Kavram öğretiminde kullanılan yöntemler ve teknikler. H. Avcıoğlu (Ed.), *Özel eğitimde kavram öğretimi* içinde (s. 99-131). Eğiten Kitap.
- Foster, S., & MacLeod, J. (2003). Deaf people at work: Assessment of communication among deaf and hearing persons in work settings. *International journal of audiology*, 42, 128-139.
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28, 25-32.
- Hood, E. 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*, 31, (3), 251-265.
- Huebner, K. M., Merk-Adam, B., Stryker, D., & Wolfe, K. (2004). *The national agenda for the education of children and youths with visual impairments, including those with multiple disabilities*. New York: AFB Press.
- Kocar-Bryant, C., & Greene, G. (2009). *Pathways to successful transition for youth with learning disabilities*. Columbus: Pearson.
- Lerner, J., & Johns, B. (2009). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (11th ed.) Boston: Houghton Mifflin.
- Luckner, J. (2012). Adolescents who are deaf or hard of hearing, In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.) *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (p. 410-434). New York: Routledge.
- Mansell, J. (2010), Raising our sights: services for adults with profound intellectual and multiple disabilities, *Tizard Learning Disability Review*, 15(3), 5- 12.
- 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
- 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.
- Roessler, R.T., & Rumrill, P.D. (1995). The relationship between perceived work site barriers to job mastery and job satisfaction for employed people with multiple sclerosis. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 39, 2-14.

- Rumrill, P.D. (1996). Correlates of unemployment. In P.D. Rumrill (Ed.) *Employment issues and multiple sclerosis*. New York: Demos Vermande
- Rumrill, P.D., Roessler, R.T., & Denny, G.S. (1997). Increasing confidence in the accommodation request process among persons with multiple sclerosis: A career maintenance self-efficacy intervention. *Journal of Job Placement.*, 19, 21-25.
- Scott, T. M., & Dubuque, E. M. (2021). Guidelines for facilitating direct instruction of generalized social behavior: Teaching the general case. *Behavior Analysis in Practise*, 14, 831-838.
- Shaw, A., Gold, D., & Wolffe, K. (2007). Employment-related experiences of youths who are visually impaired: How are these youths faring?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(1), 7-21.
- 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.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5. Ed.). Merrill Prentice-Hall, Inc.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlış öğretim yöntemleri. Vize Yayıncılık.
- Vuran, S., & Olçay Gül, S. (2017). Uygun davranışların artırılması. S. Vuran (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi* içinde (s. 75-95). Eğiten Kitap.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2005). Changes over Time in the Early Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study (NLTS) and the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *Online Submission*.
- 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.
- Wheeler-Scruggs, K. (2002). Assessing the employment and independence of people who are deaf and low functioning. *American Annals of the Deaf*, 11-17.
- Wolery, M., Ault, M. J., & Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. Longman
- Wolffe, K. E., & Erin, J. (2012). Adolescents who are blind or have low vision, In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Eds.) *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (p. 435-457). New York: Routledge.

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Eğitiminde Etkililiği Kanıtlanmış Bilişsel Stratejiler

Aynur TEPE

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.

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Eğitiminde Etkililiği Kanıtlanmış Bilişsel Stratejiler

Yazar: Aynur TEPE

ISBN: 978-605-7989-97-0

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Temmuz, 2023

Baskı: Sonçağ Yayıncılık Matbaacılık Ltd. Şti.
İstanbul Cad. İstanbul Çarşısı 48/48 İskitler - Ankara
Tel: 0312 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

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerindeki en temel amaç bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleridir. Bireyin bağımsızlaşması, akademik başarısı artıkça büyük bir oranda sağlanabilmektedir. Akademik başarının sağlanmasında bireyin okuryazar olması öğreneceği tüm beceriler için bir araçtır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin az bir kısmının okuma yazma becerisine sahip olduğu ve bunların da büyük bir kısmının okuduğunu anlamada zorluk yaşadıkları bilinmektedir. Bunu nedenleri olarak bireyin zihinsel dezavantajlarının yanı sıra eğitimlerinde öğrenme özelliklerine uygun bir okuduğunu anlama strateji öğretiminin yapılmıyor olması gösterilebilir. Öğretmenlerin özellikle okuduğunu anlamada zorluk yaşayan dezavantajlı öğrencilerin eğitimlerinde bu stratejileri kullanmaları, bu öğrencilerin akranlarıyla olan gelişim geriliğinin iyileştirilmesi açısından önemlidir. Bu kitap zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere, uzmanlara ve araştırmacılara öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasında etkililiği kanıtlanmış bilişsel stratejiler konusunda rehber olması amacıyla hazırlanmıştır. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda 2023 yılında Doç.Dr. Ahmet KURNAZ danışmanlığında Arş. Gör. Aynur TEPE tarafından hazırlanan “Bilişsel Stratejilere Dayalı Okuduğunu Anlama Becerileri Öğretiminin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tez kapsamında üretilmiştir.

Aynur TEPE

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	3
İÇİNDEKİLER	4
BÖLÜM 1	6
1.GİRİŞ: TEMEL KAVRAMLAR.....	6
1.1.Okuma ve Okuduğunu Anlama	6
1.2.Okuduğunu Anlama Becerilerinin Önemi.....	8
1.3.Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi	9
BÖLÜM 2	11
2.OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE KULLANILAN BİLİŞSEL STRATEJİLER ...	11
2.1.Okuduğunu Anlamada Kullanılan Tek Öğeli Bilişsel Stratejiler	11
2.1.1.Okuma Öncesi Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	11
2.1.2.Okuma Sırası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri	12
2.1.3.Okuma Sonrası Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	13
2.2.Okuduğunu Anlamada Kullanılan Çok Öğeli Bilişsel Stratejiler	14
2.2.1. Çoklu Geçiş Stratejileri.....	15
2.2.2. Karşılıklı Öğretim	16
2.2.3. K-W-L Stratejisi	19
2.2.4. İşbirlikli Stratejik Okuma (Collaborative Strategic Reading).....	20
2.2.5. Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler (Concept Map and Graphic Organizers).....	21
2.2.6. İşbirlikli Tartışma Sorgulama (Coop- Dis- Q) Stratejisi.....	22
2.2.7. POSSE Stratejisi.....	24
2.2.8. SQ3R Stratejisi	25
2.2.9. SQ4R Stratejisi	27
BÖLÜM 3	29
3.ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER VE OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ.....	29
3.1.Zihinsel Yetersizlik	29
3.2.Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri.....	30
3.3.Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Kazandırılması	32
BÖLÜM 4	34
4.OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN ÖĞRETİLMESİNDE DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN HUSUSLAR	34
4.1.Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kazandırılmasında Kullanılacak Öğretim Yöntemi	34
4.2. Öğrencilerin Özelliklerine Uygun Okuduğunu Anlama Stratejilerin Belirlenmesi	34

4.3. Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Uyarlanması	35
BÖLÜM 5	36
5.ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME ÖZELLİKLERİNE UYARLANAN İTO/AGSCÖ STRATEJİLERİ.....	36
5.1.İTO/AGSCÖ Stratejileri	36
5.2.İTO/AGSCÖ Strateji Basamaklarının Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Öğrenme Özelliklerine Göre Uyarlanması.....	37
5.3.İTO/AGSCÖ Stratejileri Basamaklarına İlişkin Uzman Görüşleri.....	38
5.4.İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretim Planı	39
5.4.1.Strateji Kullanımının Öneminin Açıklanması	39
5.4.2.İTO/AGSCÖ Stratejilerinin Tanıtılması ve Basamaklarının Açıklanması.....	39
5.4.3.İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Model Olma	40
5.4.4.İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Rehberli Uygulamalar	41
5.4.5. İTO/AGSCÖ Stratejileri Öğretiminde Bağımsız Uygulamalar	42
5.5.İTO/AGSCÖ Stratejileri Kullanımını İzleme Formu	44
BÖLÜM 6	45
6.ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİ ÖĞRETİMİNİ HEDEFLEYEN ARAŞTIRMALAR.....	45
BÖLÜM 7	52
7.ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERLE OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİ ÖĞRETİMİNİ YAPAN UYGULAMACILARA ÖNERİLER	52
KAYNAKÇA	55

BÖLÜM 1

1.GİRİŞ: TEMEL KAVRAMLAR

1.1. Okuma ve Okuduğunu Anlama

Toplum içinde yaşayan ve sosyal bir varlık olan insanın, öğrenme yaşantısı; doğum öncesinde, işitme becerisi ile başlar ve çeşitli öğrenmeler aracılığı ile hayat boyu devam eder. Bireyin, yaşantısını dengeli ve sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi için çevresi ile iletişim kurması gerekmektedir. Biyolojik olarak sesleri ayırt etmeyi öğrenen bebek, sesler aracılığı ile isteklerinin karşılandığını fark eder ve bulunduğu ortamdaki dil becerilerini kullanmaya başlar. Dil ediniminin bir kısmı kendiliğinden gerçekleşirken bir kısmı da amaçlı olarak bireye öğretilir. Bir dilin edinilmesi; sözel olarak iletişim kurabilmek, yazabilmek, okuyabilmek ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri gerçekleştirmekle mümkündür. Dil edinimi sürecindeki temel beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu beceriler arasında, “okuma” doğal süreç içerisinde edinilemeyen, uzun ve karmaşık bir eğitim-öğretim sürecinden sonra kazanılan yetidir. Bilimsel araştırmaların temel amacı olan evreni anlama çabasının bir parçası olarak okuma ve anlama etkinliği, hayatın her alanında yer almaktadır. Okuma, insanoğlunun yazıyı keşfetmesinden bu yana öğrenmeyi sağlayan en temel becerilerden biri olmuştur. Dil ve kültürün birleştiği nokta olarak da nitelendirilen okuma, kişinin düşüncelerini ifade etme, öğrenme, bilgi edinme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir ve birçok alanda başarılı olmasını sağlar. Okuma becerisi, yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Okuma, yazılı sembollerin göz ile algılanması ve bilişsel olarak anlam kazanmasıyla, bireylerin bağımsızlaşmasını sağlayacak özgürlüğün anahtarı olarak tanımlanabilir.

Bireylerin yaşamında büyük bir öneme sahip olan okumanın tanımına bakıldığında, Kent (2002) okumayı “duyuş, etkileşim, algılama, deneyim, düşünme, öğrenme, çağrışım, etkileme ve yapılandırma süreçlerini kapsayan çok yönlü karmaşık bir süreç” olarak ifade etmiştir (Kent, 2002). Okumanın bu karmaşık yapısı bilim insanlarının okuma kavramı hakkında çeşitli tanımlar yapmasına neden olmuştur. Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016) okumayı; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak tanımlarken, Yılmaz (2021) ise okumayı; ön bilgilerinin kullanarak duyu organları vasıtasıyla alınan sembollerin zihinsel bir işleme tabi tutulması sonucunda metinlerden anlam çıkarma süreci şeklinde tanımlamıştır. Cecil, Lozano ve Chaplin’de (2020) okumayı, bir yazarın mesajını yeniden yapılandırmakla birlikte sayfadaki sözcükleri de bir uyarıcı olarak görüp kişinin kendi anlamını oluşturması şeklinde tanımlamıştır. Tanımlardan anlaşıldığı üzere okuma, yazıyı; sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavramanın yanı sıra kendi yaşantısıyla bağ kurarak yeniden anlamlandırma süreci olarak ifade edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarında Türkçe öğretim programında okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç şeklinde tanımlanmıştır. Bu sürecin işleyişi; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlem evrelerinden oluşmaktadır. İşlenen bilgiler ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okumadaki amacı, edinmiş olduğu dil bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (MEB, 2005). Anlama öğrencilerin geçmiş, gelecek ve bulunduğu zamanla ilgili bilgiler arasında bağ kurma sürecidir.

Okuma, yazılı veya basılı metinlerin, sembollerin veya diğer görsel işaretlerin yazıldığı şekliyle seslendirilmesi eylemi olup, yapılan birçok tanımın içerisinde “anlama” terimi kullanılmıştır.

Sembollerini seslendirme eylemi olan okumanın işlevsel boyutu anlamadır. Başka bir deyişle anlama kavramı, okumanın en nihai amacı ve öze ulaşma olarak tanımlanmaktadır (Sweet ve Snow, 2002). Anlama sözcüğü etimolojik olarak bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavrama, bir olay veya önermenin daha önce bilinen bir kanunun veya formülün sonucu olduğunu görme, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinme anlamlarını ihtiva etmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Bireylerin bilgi birikimleri anlama kabiliyetlerini doğru oranda etkilemektedir.

Okuduğunu anlama ise anlam çıkarma, bu anlamları birbirine bağlama ve metnin ne hakkında olduğuna dair daha genel bir fikir oluşturma şeklinde ifade edilmektedir (Willingham, 2017). Okuduğunu anlama, yazar ve okuyucu arasındaki, etkili iletişime dayalı, uygun yöntem ve amaç doğrultusunda, ön bilgilerin kullanıldığı, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2021). Okuduğunu anlama süreci basit gibi görünse de aslında arka planda oldukça karmaşık bir süreç içermektedir. Ülper ve Şirin (2019) okuduğunu anlamayı, yazılı metnin üretildiği dilin anlamsal ve dil bilgisel özelliklerini tanıyan bireylerin, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir biçimde kod çözerek ve birtakım stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri, duyuşsal yönü de olan yinelemeli bir anlamlandırma süreci olarak tanımlamışlardır. Okuduğunu anlama, bir metni okurken, metnin içeriğini, anlamını ve mesajını doğru bir şekilde anlamak ve yorumlamak anlamına gelir. Okuduğunu anlama, okuma ve dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, analiz ve sentez yeteneklerini de içerir. Metinden hareketle anlam kurmanın gerçekleşmesi bazı becerilerin kazanılması ve geliştirilmesine bağlıdır. Bu beceriler Tablo 1.1'deki gibi sıralanabilir (Cramer, 2004; akt. Akyol, 2017).

Tablo 1.1. Okuduğunu Anlama Becerileri

Basit Beceriler	İmla ve Muhakemeye Dayalı Beceriler	Kelime Anlamıyla İlgili Beceriler	Yargılama, Takdir Etme, Değerlendirme Becerileri
1. Ana fikir	1. Çıkarım yapma	1. Kelimenin sözlük anlamını bilme	1. Ruh halini anlamak
2. Aşamalandırma	2. Tahmin etme	2. Kelimenin çağrıştırdığı anlamları bilme	2. Tavır ve tarzı anlamak
3. Yönergeleri izleme	3. Uygulama yapma	3. Farklı anlamları bilme	3. Tarif ve nitelendirmeleri anlama
4. Yeniden ifade etme	4. Neden-sonuç	4. Bağlamdaki anlamı bilme	4. Değerlendirebilme
5. Delil gösterme	5. Açıklama	5. Birleşik kelimeleri anlama	5. Değer yargılarında bulunabilme
6. Gerçek detayları bulma	6. Farklılıkları bulma	6. Eş anlamlıları bilme	6. Hislerini ortaya koyabilme
7. Bilginin yerini belirleme	7. Karşılaştırma yapma	7. Zıt anlamlıları bilme	7. Fikirlerini belirtebilme
	8. Yorumlama	8. Eş seslileri bilme	8. Şakacı ve anlayışlı bir tutum
	9. Sonuç belirleme	9. Kelime köklerini bilme	9. Güzelliği takdir edebilme.
	10. Genellemeler yapma	10. Mecazi ve kinayeli anlamları bilme	
	11. İma edilen ana fikri bulma	11. Kelime kökenlerini bilme	
		12. Deyimleri bilme	
		13. Benzetmeleri bilme	

Okuduğunu anlama; yargılama, takdir etme, değerlendirme, analiz, sentez yapma ve yorumlama gibi birçok komplike beceriye sahip olmayı gerektirmektedir. Okuduğunu anlama becerilerinin, başarılı bir şekilde ortaya konulması pek çok bilişsel sürecin birlikte yürütülmesine ve uyumuna bağlıdır

KAYNAKÇA

- Açıköz Ün, K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373. <https://doi.org/10.1598/rt.61.5.1>
- Ahlgrim-Delzell, L., Browder, D., & Wood, L. (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate intellectual disability who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(4), 517–532. <http://www.jstor.org/stable/24582348>
- Akçamete, G., Gürgür, H. & Kış, A. (2003). Kaynaştırma programlarına yerleştirilen özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4 (02), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000206
- Akinoğlu, O. (2007). *Öğretim Kuram ve Modelleri*. (Ed.: Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık. s. 125-166.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlamada özetleme stratejilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(1), 346-360
- Akyol, H. (2017). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2021). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alfassi, M. (1998). Reading for meaning: the efficacy of reciprocal teaching in fostering reading comprehension in high school students in remedial reading classes. *American Educational Research Journal*, 35(2), 309–332. <https://doi.org/10.2307/1163426>
- Alshamri, K.H. (2019). Evaluation of education students with intellectual disability in Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 131-137. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p131>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2019) *Definition of intellectual disability*.
- American Psychiatric Association [APA] (2022) The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM- V). *American Psychiatric Publishing*
- American Psychiatric Association [APA], DSM-5 Task Force. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5™ (5th ed.). *American Psychiatric Publishing, Inc.* <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2010). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Publications.
- Arslan-Soyaltın, Ş., Diken, İ. H. & Adıgüzel, Ö. (2021). Yaratıcı drama yönteminin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 185-239. <https://doi.org/10.19171/uefad.849804>

- Artis, A. B. (2008). Improving Marketing Students Reading Comprehension with The SQ3R Method. *Journal of Marketing Education*, 30(2), 130-137. <https://doi.org/10.1177%2F0273475308318070>
- Atik Çatak, A. & Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 107-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1495/18088>
- Aydemir, Z. & Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12 (1), 2-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8586/106670>
- Baki, Y., Gökçe, S. A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2) 353-375. <https://doi.org/10.31464/jlere.676829>
- Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), 639–647. Baskı.77-113. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.02.010>
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. ve Efe, P. (2021). *Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme (İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1354>
- Berkeley, S., Marshak, L., Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2011). Improving student comprehension of social studies text: A Self-Questioning Strategy for inclusive middle school classes. *Remedial and Special Education*, 32(2), 105–113. <https://doi.org/10.1177/0741932510361261>
- Beydoğan, H. Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Millî Eğitim Dergisi*, 40 (185),8-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36199/407083>
- Beyreli L., Amanvermez-İncirkuş F. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages Education and Teaching*. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2614>
- Bilgin, İ. & Karaduman, A. (2005). İşbirlikli Öğrenmenin 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine Karşı Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 4 (2), 32-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8608/107235>
- Blachman, B. A., Schatschneider, C., Fletcher, J. M., Murray, M. S., Munger, K. A., & Vaughn, M. G. (2014). Intensive reading remediation in grade 2 or 3: Are there effects a decade later? *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 46–57. <https://doi.org/10.1037/a0033663>
- Boyd, L. (2020). *Reading comprehension strategies for elementary students with learning disabilities* [Unpublished master's thesis]. Goucher College.
- Boyle, J. R. & Weishaar, M. (1997). The effects of expert-generated versus student-generated cognitive organizers on the reading comprehension of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(4), 228-235

- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzine, B. (2006). Research on Reading Instruction for Individuals with Significant Cognitive Disabilities. *Exceptional Children*, 72(4), 392–408. <https://doi.org/10.1177/001440290607200401>
- Brown, L. C. (2005). *The effects of a strategy activation facilitator on the generalization and maintenance of content-area learning by middle school students with mild learning disabilities* [Unpublished doctoral dissertation]. Johns Hopkins University.
- Bural, B. (2020). *Zihin Engelli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Teknikleri İle İlgili Yeterlik Düzeylerinin Geliştirilmesinde Uygulanan Eğitim Programının Etkililiği*. (Tez No: 616657) [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Buzan, T. (2001). *Okuma Hızı*. İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Carter, C. E. (2011). *Mindscapes: Critical Reading Skills and Strategies*. USA: Wadsworth Cengage Learning.
- Cecil N. L., Lozano A., Chaplin M., (2020) *Striking a Balance: A Comprehensive Approach to Early Literacy (7th ed.)*. Routledge
- Cohen, J. (1960) A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46. <http://dx.doi.org/10.1177/001316446002000104>
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Tez No:234260) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Cora-İnce, N. (2007). *Zihinsel engelli öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretilmesinde işbirlikli öğrenme yaklaşımı ile sunulan öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* (Tez No:234260) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Coşgun-Başar, M. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerinin karşılaştırılması* (Tez No:582583) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Cüre, G. (2018). *Zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve öykü haritası stratejilerinin karşılaştırılması* (Tez No:524941) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çetrez-İşcan, G. & Coşkun, İ. (2016). Okuma stratejilerinin hafif derecedeki zihinsel yetersizliği olan bir öğrencinin akıcı okumasına ve anlama düzeyine etkisi. *Turkish Studies*, 11(3), 821-846. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9296>
- Çınar G. (2019) *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde paragrafın önceden dinlenmesi stratejisinin etkililiğinin incelenmesi* (Tez No: 575366) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çifci-Tekinarslan, İ. (2013). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. Diken (Ed.) Özel eğitim içinde (s. 137-165)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretim programında belirtilen okuduğunu anlamayla ilgili kazanımlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi* (Tez No: 205208) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi*. (Tez No: 219874) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Çulhaoğlu Ö. (2022) *PQ4R stratejisi öğretim paketinin hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tez No: 776795) [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Demir, T., & Sen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 2(8), 154-161.
- Demirel, Ö. ve Epeçan, C. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*. 2(1): 71-106.
- DePaoli, J. L., Balfanz, R., Alwett, M. N., & Bridgeland, J. (2018). Building a grad nation: Progress and challenge in raising high school graduation rates. *Civic Enterprises and Everyone Graduates Center at the School of Education at Johns Hopkins University*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED585524.pdf>
- DeWalt, D. A., Berkman, N. D., Sheridan, S., Lohr, K. N., & Pignone, M. P. (2004). Literacy and health outcomes: a systematic review of the literature. *Journal of general internal medicine*, 19 (12), 1228–1239. <https://doi.org/10.1111/j.1525-1497.2004.40153.x>
- Diehl, Holly L. (2005), *The Effects of the Reciprocal Teaching Framework on Strategy Acquisition of Fourth-Grade Struggling Readers*, Unpublished Doctoral Dissertation, Morgantown- West Virginia, West Virginia University.
- Doğanay Bilgi, A., & Özmen, E. R., (2014). The Impact of Modified Multi-component Cognitive Strategy Instruction in the Acquisition of Metacognitive Strategy Knowledge in the Text Comprehension Process of Students with Mental Retardation. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, vol.14, no.2, 707-714. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.792872>
- Doğanay-Bilgi, A. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında uyarlanmış çok ögeli bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Tez nNo:278314) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Dönmez, C. & Yazıcı, K. (2006). Sosyal bilgilerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde metin yapısına bağlı olarak kullanılacak strateji ve teknikler. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (16), 137-154.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/manassosyal/issue/49949/640133>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Mahwah.
- Duman, N. (2006). *Hikâye haritası yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi*. (Tez No: 188034) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Duman, N., & Çifci-Tekinarslan, İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 33-59.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000104

- Edward J. Daly III, Sabina Neugebauer, Sandra Chafouleasa and Christopher H. Skinner, (2015). *Interventions for Reading Problems: Designing and Evaluating Effective Strategies*, Faculty Books. 115. <https://ecommons.luc.edu/facultybooks/115>
- Eker, C. (2015). Öz-düzenleme becerilerinin öğretimi sürecinde K-W-L (bil-iste-öğren) stratejisinin etkisi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 168-182. <https://dergipark.org.tr/pub/abuhsbd/issue/32945/366074>
- Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] 2003 Yayınları <https://www.oecd.org/education/eag2003>(Erişim tarihi: 9 Eylül 2023).
- Emre Y. & Temur T. (2016) Farklı akademik seviyedeki ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma stratejilerini kullanma durumları. *Journal of Turkish Studies*. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9423>
- Englert, C. S., & Mariage, T. V. (1991). Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading "POSSE." *Learning Disability Quarterly*, 14(2), 123–138. <https://doi.org/10.2307/1510519>
- Epçaçan C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14123>
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/a-general-view-to-the-reading-comprehensionstrategies.pdf>
- Erez, G., & Peled, I. (2001). Cognition and Metacognition: Evidence of Higher Thinking in Problem-Solving of Adolescents with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(1), 83–93. <http://www.jstor.org/stable/24481616>
- Flores, M. M., & Ganz, J. B. (2009). Effects of Direct Instruction on the Reading Comprehension of Students with Autism and Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(1), 39–53. <http://www.jstor.org/stable/24233462>
- Fountas, I. & Pinnell, G. S. (2016). *Guided Reading: Responsive teaching across the grades (2nd edn)*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gauthier, L. R. (2001). *Coop-Dis-Q: A Reading Comprehension Strategy*. *Intervention in School and Clinic*, 36(4), 217-220.
- Gençtürk, H. A., & Türkmen, L. (2007). İlköğretim 4. sınıf fen bilgisi dersinde sorgulama yöntemi ve etkinliği üzerine bir çalışma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 277-292.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Graham, L., & Bellert, A. (2004). *Difficulties in Reading Comprehension for Students with Learning Disabilities*. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 251–279). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50010-X>
- Gülboy, E., & Rakap, S. (2023). Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik derlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 88-117. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023371475>

- Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (01), 17-34.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000164
- Güldenoğlu, İ. B. (2008). *Karşılıklı Öğretim Tekniğinin Hafif Derecede Zihin Engelli Öğrencilere Okuduğunu Anlama Becerilerinin Öğretiminde Etkililiğinin Ve Sürekliliğinin İncelenmesi* (Tez No: 232001) [Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, A. (2005). Altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 101-108.
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87706>
- Gürbüz, A. & Başar, M. (2021). Altı dakika yöntemi ile okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8 (3), 387-418.
<https://doi.org/10.33907/turkjes.871531>
- Gürbüz, M. (2014). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinde SQ4R tekniğinin okuduğunu anlamaya etkisinin incelenmesi* (Tez No:370457) [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Güzel-Özmen, R. (2006). The effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in writing with mildly mentally retarded Turkish students. *Exceptional Children*, 72(3), 281–297.
<https://doi.org/10.1177/001440290607200302>
- Güzel-Özmen, R. ve Çevik, G. (2005). *The effectiveness of antecedent and consequence interventions using combined and seperated formats on oral reading fluency*. 14th European Conference on Reading, Zagreb.
- Güzel-Özmen, R. ve Vayıç, Ş. (2007). Oku-altını çiz böl-birleştir stratejisinin zihinsel engelli öğrencilerin hece tanıma becerilerini kazanmalarında etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(2), 01-18.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000116
- Haegle J. A. & Park, S. Y. (2016). Utilizing generalization tactics to promote leisure-time physical. *Activity for Students with Intellectual Disabilities, Strategies*, 29(4), 19-23.
<https://doi.org/10.1080/08924562.2016.1181592>
- Hagaman, J. L., Casey, K. J., & Reid, R. (2016). Paraphrasing strategy instruction for struggling readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 43-52. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.966802>
- Hartman, D.K., Akyol H., Baş Ö. (2021) *Anlama stratejileri: dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. Portlan, ME: Stenhouse Publishers.
- Hitchcock, J.H., Dimino, J., Kurki, A., Wilkins, C., & Gersten, R.M. (2011). The Impact of Collaborative Strategic Reading on the Reading Comprehension of Grade 5 Students in Linguistically Diverse Schools. Final Report. NCEE 2011-4001. *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.

- Hua, Y., Woods-Groves, S., Ford, J. W., & Nobles, K. A. (2014). Effects of the paraphrasing strategy on expository reading comprehension of young adults with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(3), 429–439.
- Huber, J. A. (2004). A closer look at SQ3R. *Reading Improvement*, 41(2), 108+.
<https://link.gale.com/apps/doc/A119850552/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=5012da98> (Erişim tarihi: 12 Temmuz 2021).
- Işıkdoğan, N. ve Kargın, T. (2010). Hikâye haritası tekniğinin zihin engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini kazanmalarındaki etkililiği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1489-1531
- İnce, Y. & Duran, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin okuduğunu anlama stratejilerine yönelik görüşleri ve kullanma düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 9-19.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/20479/218122>
- Jailani, A. (2018). The effect of multipass strategy on students' reading comprehension at senior high school level. *Journal of English for Academic*, 5 (1) 20-32.
[https://doi.org/10.25299/jshmic.2018.vol5\(1\).1100](https://doi.org/10.25299/jshmic.2018.vol5(1).1100)
- Jitendra, A. K., Cole, C. L., Hoppes, M. K., & Wilson, B. (1998). Effects of a direct instruction main idea summarization program and self-monitoring on reading comprehension of middle school students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(4), 379–396. <https://doi.org/10.1080/1057356980140403>
- Jones, F. W., Long, K. & Finlay, W. M. L. (2007). Symbols can improve the reading comprehension of adults with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 545-550
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00926.x>
- Joseph, L. M., & Konrad, M. (2009). Teaching students with intellectual or developmental disabilities to write: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 30(1), 1–19.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.01.001>
- Kang Min-ju ve Choi Seong-gyu (2011) Effects of SQ3R Reading Strategy Training on Reading Comprehension and Self-Determination Skills of Students with Mild Mental Retardation 13(3) *UCI: I410-ECN-0102-2012-300002420231*
- Kanık-Uysal, P. (2021). Akıcı okuma, okuduğunu anlama ve kelime hazinesinin geliştirilmesinde kullanılan bir yöntem: okuma tiyatrosu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (1), 76-93.
<https://doi.org/10.16916/aded.817654>
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum Ve Kalıcılığa Etkisi*. (Tez No: 312393) [Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kansızoğlu, H. B. (2017). Grafik örgütleyicilerin dil öğretme ve öğrenme alanlarındaki başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 42 (191), 139-164.
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6777>
- Karakuş-Akman, E. N. (2020). *Okuma Stratejisi Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Matematik Dersindeki Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. (Tez No: 567554) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6751/90771>
- Katims, D. S. (2001). Literacy Assessment of Students with Mental Retardation: An Exploratory Investigation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36(4), 363–372. <http://www.jstor.org/stable/23879898>
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe Öğretimi (9. baskı)*. Anı Yayıncılık.
- Kendeou, P. A., Van Den Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(1), 10-16. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12025>
- Kent, A. M. (2002), *An evaluation of the reading comprehension strategies module of the alabama reading initiative with five elementary schools in southwest alabama*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University Of Alabama, <http://www.proquestcompany.com>
- Kliwer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who May Be Literate? Disability and Resistance to the Cultural Denial of Competence. *American Educational Research Journal*, 43(2), 163–192. <http://www.jstor.org/stable/3699417>
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties (2nd ed.)*. The Guildford Press.
- Klingner, J., Vaughn, S., Boardman, A., & Swanson, E. (2012). *Now we get it! Boosting comprehension with collaborative strategic reading*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Kodan, H. ve Akyol, H. (2018). Koro, tekrarlı ve yardımcı okuma yöntemlerinin zayıf okuyucuların okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 159-179. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7385>
- Kurnaz, A., Arslantas, S., & Pursun, T. (2020). Investigation of the effectiveness of personalized book advice smart application on secondary school students' reading motivation. *International Journal of Educational Methodology*, 6(3), 587- 602. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.587>
- Kurnaz, A., Arslantaş, S., & Atalay, E. (2018). Comparing the adequacy of the teaching activities applied by special education teachers at the preparatory stages of reading and writing. *International Journal of Modern Education Studies*, 2(2), 67-82. <https://doi.org/10.51383/ijonmes.2018.28>
- Kurtdede-Fidan, N. ve Akyol, H. (2011). Hafif düzeyde zihinsel öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin okuma ve anlama becerilerini geliştirmeye yönelik nitel bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 16-29.
- Lau, K. L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 383-399. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00302.x>
- Lauterbach, S. L. & Bender, W. N. (1995). Cognitive strategy instruction for reading comprehension: A success for high school freshmen. *The High School Journal*, 79(1), 58-64.
- Leidig, T., Grünke, M., Urton, K., Knaak, T., & Hisgen, S. (2018). The effects of the RAP strategy used in a peer-tutoring setting to foster reading comprehension in high-risk fourth graders. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(2), 231–253.

- Lewis-Lancaster, A. & Reisener, C. (2013). Examining the results of a brief experimental analysis and reading fluency intervention with a middle school student. *Reading Improvement*, 50(4), 166-174.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2003). *Assessment and instruction of reading disability: An interactive approach (3rd ed.)*. New York: Longman.
- Lori, D.O. (2006). Reciprocal Teaching At Work; Strategies For Improving Reading Comprehension, *International Reading Association, Inc.- Canada*.
- Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2013). Developing reading comprehension among students with mild intellectual disabilities: An intervention study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.623179>
- Manset-Williamson, G., Dunn, M., Hinshaw, R., ve Nelson, J. M. (2008). The impact of selfquestioning strategy use on the text-reader assisted comprehension of students with reading disabilities. *International Journal of Special Education*, 23(1), 123-135.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38–90). John Wiley & Sons.
- Mason, L. H., Reid, R., & Hagaman, J. L. (2012). *Building comprehension in adolescents: Powerful strategies for improving reading and writing in content areas*. Paul H. Brookes.
- McLaughlin, M. (2012). Reading comprehension: What every teacher needs to know. *The Reading Teacher*, 65(7), 432-440. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01064>
- McLaughlin, M., & Allen, M. B. (2002). *Guided comprehension: A teaching model for grades 3-8*. Newark: International Reading.
- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: Implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0031-z>
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems (7th ed.)*. United States of America: Pearson.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2001). *İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2005), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2021) https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021 (Erişim tarihi: 13 Eylül 2022).
- Moni, K.B. & Jobling, M. (2000). Latch-On: A program to develop literacy in young adults with Down syndrome. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 44, 40-49.
- National Assessment of Educational Progress. (2019). Reading grades 4 and 8 assessment report cards. National center for education statistics, institute of education sciences. *U.S. Department of Education*. https://www.nationsreportcard.gov/reading/supportive_files/2019_Results_Appendix_Reading_State.pdf (Erişim tarihi: 25 Kasım 2022).

- National Reading Panel (2000). Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction *National Institute of Child Health and Human Development*.
<https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
(Erişim tarihi: 13 Aralık 2021).
- National Reading Technical Assistance Center [NARTAC], 2010
<http://www.ed.gov/programs/readingfirst/support/index.html> (Erişim tarihi: 30 Ocak 2022).
- Oakhill, J., & Patel, S. (1991). Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of Research in Reading*, 14(2), 106–115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.1991.tb00012.x>
- Oczkus, L. D. (2003). Reciprocal teaching at work: strategies for improving reading comprehension. USA: International Reading.
- Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *Reading Teacher*, 39(6), 564–570. <https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11>
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A. J. S., & Slegers, P. J. C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20–41.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082>
- Orçan, M. & Özmen, E. R. (2012). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin okuma hızının artırılmasında sağaltım paketlerinden etkili olanın belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13 (01), 41-54.
https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000165
- Özak, H. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuduğunu anlama becerilerinin öğretiminde uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin etkililiği* (Tez No: 46827) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Özaydın, M.M. (2019). *SQ4R tekniğinin hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkileri* (Tez No: 614954) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri I: Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Y., Özmen, E. R., Tuncer T. ve Altunay, B. (2007). *Özel eğitimin etkisi ve etkililiği temel araştırması*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- Özdemir, Y. & Kiroğlu, K. (2022). A different technic in the teaching of reading comprehension strategy: self-regulated strategy development model. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 30 (2), 398-410. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.820460>
- Özyurt, Ö. (2022). *Özel eğitim öğretmenlerinin kullandığı okuduğunu anlama stratejilerinin belirlenmesi* (Tez No: 769505) [Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175.
https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

- Pilten, G., ve Aşıkcan, M. (2018). Investigation of reflecting reading comprehension strategies on teaching environment among pre-service classroom teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(4), 397–405. <https://doi.org/10.26822/iejee.2018438129>
- Pressley, M. (2004). *Comprehension strategies instruction: A turn-of-the-century status report*. Printed in: *Issues and Trends in Literacy Education*. 3rd edition.
- Pressley, M. and Block, C. (2002). *Summing up: What comprehension instruction could be, Comprehension Instruction: Research- Based Practices*. New York: Guilford Pres.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Razı, S. (2008). *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık
- Roberts, G., Torgesen, J. K., Boardman, A. ve Scammacca, N. (2008). Evidence-based strategies for reading instruction with older students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research*, 23(2), 63-69. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.00264.x>
- Rodli, M. (2015). Applying PQ4R strategy for teaching reading. *Indonesan EFL Journal*, 1(1), 31-41.
- Roman, S. P. (2004). Illiteracy and older adults: individual and societal implications. *Educational Gerontology*, 30(2), 79–93 <https://doi.org/10.1080/03601270490266257>
- Rose, J. (2009). *Identifying and teaching children and young people with dyslexia and literacy difficulties: an independent report*. Psychology
- Rouse, A. C. (2014). *The effects of a self-questioning strategy on the comprehension of expository passages by elementary students who struggle with read* (Doctoral Dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3672707)
- Rouse, C. A., Alber-Morgan, S. R., Cullen, J. M., ve Sawyer, M. (2014). Using prompt fading to teach self-questioning to fifth graders with LD: Effects on reading comprehension. *Learning Disabilities Research and Practice*, 29(3), 117-125. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12036>
- Rowe, K. (2006). Effective teaching practices for students with and without learning difficulties: issues and implications surrounding key findings and recommendations from the national inquiry into the teaching of literacy. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 11(3), 99115. <https://doi.org/10.1080/19404150609546813>
- Sakta, C. G. (1999). SQRC: A Strategyfor Guiding Reading and Higher Level Thinking. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 42(4), 265-269.
- Sallabaş, M. E. ve Özcan, S. (2020). Analysis of the critical reading and comprehension skills of gifted and normally developed students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(1), 265-283. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.01.016>
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339-353. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1545616>
- Sanford, K. L. (2015). *Factors that Affect the Reading Comprehension of Secondary Students with Disabilities*. Doctor of Education, University of San Francisco <https://repository.usfca.edu/diss/125>

- Sarı, H. ve Gökdağ, H. (2021). *Özel Gereksinimli Çocuklara Okuma Yazma Öğretimi. (Birinci Baskı).77-113*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarimanah, E. (2016). Effectiveness of PQ4R metacognitive strategy based reading learning models in junior high school. *International Journal of Language Educational and Culture Review*, 2(1), 74-81.
- Schreiber, F. J. (2005). Metacognition and Self-Regulation in Literacy. In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 215–239). *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*.
- Schunk, D.H. (2014) *Learning Theories: An Educational Perspective. 6th Edition*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Sekman, M. (1998), *Kesintisiz Öğrenme*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sidekli, A. G. S. (2010) Eylem araştırması: ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 563-580
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16968/177248>
- Sidekli, S. ve Çetin, E. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 285-303.
<https://doi.org/10.24315/trkefd.321757>
- Sinambela, E., Manik, S. & Pangaribuan, R.E. (2015). Improving Students' Reading Comprehension Achievement by Using K-W-L Strategy. *English Linguistics Research*. Vol. 4, No.3.
<https://doi.org/105430/elr.v4n3p13>
- Slavin, R. E. (2014). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, 87(2), 288–308. <https://doi.org/10.1111/bjep.12150>
- Snyder, L., & Caccamise, D. (2010). Comprehension processes for expository text: Building meaning and making sense. In M. A. Nippold & C. M. Scott (Eds.), *Expository discourse in children, adolescents, and adults: Development and disorders* (pp. 13–39). Psychology Press.
- Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a Story Map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 218–229. <https://doi.org/10.1177/1088357611423543>
- Sucuoğlu, B. (2016). *Zihin engelli bireylerin özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.), Zihin Engelliler ve Eğitimleri İçinde (s.120-173)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sukhram, D. P., & Hsu, A. (2012). Developing reading partnerships between parents and children: A reflection on the reading together program. *Early Childhood Education Journal*, 40(2), 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0500-y>
- Sukmawan, F.A., & Prianto, R.M. (2018). The Effectiveness of the RAP (Read, Ask, Put) Strategy to Improve Functional Reading Comprehension for Students with Mild Intellectual Disabilities. *Conference: 1st International Conference on Intervention and Applied Psychology (ICIAP*

- 2017) (pp.253-265). Atlantis Press.
<https://doi.org/10.2991/iciap-17.2018.23>
- Sundheim, C. S. (2006), *Teacher's Familiarity With and Use Of Reading Comprehension Strategies For Students With A Learning Disability*, Unpublished Thesis Master of Science, Fullerton, California State University, <http://www.proquestcompany.com>
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi kitabevi.
- Sweet, A. P., & Snow, C. (2002). *Reconceptualizing reading comprehension*. In C. C. Block, L. B. Gambrell & M. Pressley (Eds.), *Improving comprehension instruction* (pp. 17-53). CA: Jossey-Bass
- Şahbaz, Ü. (2005) *Zihin engelli öğrencilere çarpım tablosunun öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin hata düzeltmesiz ve hata düzeltilmeli uygulamalarının karşılaştırması*. (Tez No. 187981) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Tavşanlı, Ö. F. & Seban, D. (2015). 9.Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümü ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (43), 0-0.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4785/66017>
- Tok, Ş., (2003), *İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde, Bilgi Haritası ve İnceleme-Soru Sorma-Okuma Bakmadan Cevaplama-Gözden Geçirme Stratejilerinin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*, (Tez No: 125696) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Turner, L. A., Dofny, E. M., & Dutka, S. (1994). Effect of strategy and attribution training on strategy maintenance and transfer. *American Journal Of Mental Retardation: AJMR*, 98(4), 445–454.
- Türk Dil Kurumu (TDK). <https://sozluk.gov.tr/>(Erişim tarihi: 25 Ocak 2023).
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 941-960.
- Ülper, H., Şirin, A. N. (2019) Okuma anlama düzeyleriyle öz yeterlik algısı arasındaki ilişki bağlamında ortaokul öğrencilerinin görünümleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-14. <https://doi.org/10.9779/pauefd.487556>
- Van Wingerden, E., Segers, E., Van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Cognitive and linguistic predictors of reading comprehension in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 35(11), 3139–3147. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.054>
- Vaughn, S., Klingner, J. K., Arguelles, M. E., Hughes, M. T., & Leftwich, S. A. (2004). Collaborative strategic reading: “real-world” lessons from classroom teachers. *Remedial and Special Education*, 25(5), 291-302. <https://doi.org/10.1177/07419325040250050301>
- Vural, M. (2019). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin ve okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde akran destekli ve hedef yönlendirimli birleştirilmiş okuma stratejisinin etkililiği*. (Tez No:601882) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.
- Washburn, E. K., Abdullah, S., & Mulcahy, C. A. (2021). Effects of a paraphrasing strategy on the text comprehension of fourth-grade striving readers. *The Elementary School Journal*, 121(4), 586-608. <https://doi.org/10.1086/714035>

- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. John Wiley & Sons, Incorporated.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/istanbulebooks/detail.action?docID=4837508> (Erişim tarihi: 05 Ekim 2023).
- Yazıcı, E. & Kandır, A. (2018). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (1), 101-135.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/36713/327932>
- Yıkmış, A., Kot, M., Terzioğlu, N. K., & Aktaş, B. (2018). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan matematik araştırmalarının betimsel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (4), 2475-2501. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-445908>
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler A. D., & Dönmez T., (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Journal of Turkish Studies*, vol.10, no.3, 1121-1142.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7844>
- Yılmaz, E. (2021). *ÖÖG Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesinde Tekrarlı Okuma Ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) Etkililiği* (Tez No. 678810) [Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Yılmaz, M. (2021). *Okuma Eğitimi. İçinde M. Yılmaz (Ed.), Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi (5. baskı, ss. 79–110)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

KAYNAŞTIRMA VE İŞ BİRLİĞİ

Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Serhat UÇAR

Doç. Dr. Funda AKSOY

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.

KAYNAŞTIRMA VE İŞ BİRLİĞİ

Yazarlar: Ahmet Serhat UÇAR - Funda AKSOY

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-99453-5-4

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2023

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

ÖNSÖZ

Günümüzde özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kaynaştırma eğitimi ön plana çıkmaktadır. Farklı branşlardan uzmanların yer aldığı bu eğitim modelinin başarısı uzmanlar arası iş birliğinden doğrudan etkilenmektedir. Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşamına etki eden bu süreçte paydaşlar ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri bu bireylerin bağımsız yaşamı üzerinde belirleyici bir öneme sahiptir. Araştırmalar süreçte yer alan paydaşların sorumluluklarına hakim olmadıklarının yanı sıra bu sorumlulukları yerine getirme düzeylerinin de oldukça sınırlı olduğunu işaret etmektedir. Bu bakımdan hazırlanan kitap süreçteki paydaşların sorumlulukları ve örnek bir çalışmayla hem öğretmen ve öğretmen adaylarına hem de araştırmacılara kaynak olarak hizmet etmesi açısından önemlidir.

Bu kitap Ahmet Serhat Uçar'ın Doç. Dr. Funda Aksoy danışmanlığında yürütmüş olduğu "Kaynaştırma Uygulanan Bir İlkokulda İş Birliği Süreçlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Kitap iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarına ilişkin bilgilerin yanı sıra kaynaştırma sürecinde rol oynayan paydaşlar ve iş birliğinin rolüne yer verilmiştir. İkinci bölümde ise kaynaştırma ve iş birliğine ilişkin örnek bir çalışmaya detaylı bir biçimde yer verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Serhat Uçar

Doç. Dr. Funda AKSOY

İİÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:

Kaynaştırma ve İş Birliğı.....	1
Giriş.....	2
Kaynaştırma ve Bütünleştirme	3
Kaynaştırma Sürecinde Yer Alan Paydaşlar	5
Kaynaştırma ve İş Birliğı.....	14

BÖLÜM 2:

Örnek Bir Uygulama	23
Kaynaştırma ve İş Birliğı Bağlamında Örnek Bir Çalışma	24
Araştırma Modeli	24
Araştırma Ortamı ve Seçimi.....	24
Araştırmanın Katılımcıları ve Belirlenmesi.....	26
Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	28
Veri Analizi	33
Bulguların Yorumlanması	39
Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşler.....	39
Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliğı Bağlamında Paydaşlar.....	52
Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliğı Bağlamında Paydaş Sorumlulukları.....	61
Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliğı Bağlamında Paydaş Gereksinimleri	71
Kaynaştırma Uygulamalarında İş Birliğı Bağlamında Etkinlikler	78

EKLER:

Ek-1: Gönüllü Katılım Formu.....	83
Ek-2: Uzman Görüşü Formu.....	85
Ek-3: Uzman Görüşü Formu.....	86
Ek-4: Ayrıntılı Gözlem Formu	87
Ek-5: Görüşme Soruları.....	88
Görüşme Soruları	88

KAYNAKÇA.....	90
---------------	----

BÖLÜM 1

Kaynaştırma ve İş Birliği

- Giriş
- Kaynaştırma ve Bütünleştirme
- Kaynaştırma Sürecinde Yer Alan Paydaşlar
- Kaynaştırma ve İş Birliği

Giriş

Özel gereksinimli bireyler (ÖGB) sahip oldukları yetersizlik ve yeterlilikleri bakımından hem tipik gelişim gösteren hem de ÖGB'ler arasında oldukça heterojen bir grubu ifade ettiği için, eğitim ihtiyaçları da farklılaşmaktadır. Dolayısıyla ÖGB'lerin eğitimi çok yönlü ve bireysel bağlamda eğitim gereksinimlerine göre tasarlanmalıdır. Bu amaçla ÖGB'lerin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kurumlar tarafından bireysel eğitim gereksinimlerine özel olarak geliştirilen program uygulanarak, eğitim öğretim materyal ve ortamında yine özel olarak yetiştirilmiş alan uzmanları tarafından karşılanır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi ile ilgili ifade edilen bireysel düzenlemeler, ortam, materyal ve uzman personel sağlanması süreci yasal düzenlemeler ile koruma altındadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitimi diğer bir deyişle özel eğitim süreci temelde iki özelliğe sahiptir. Bunlar müdahale süreci olarak özel eğitim ve öğretim süreci olarak özel eğitimidir.

Müdahale süreci olarak ele alındığında, müdahale edilecek kısım ÖGB'lerin eğitim öğretim faaliyetleri ve toplumsal yaşama uyum sağlama becerilerini olumsuz etkileyecek engelleri ifade etmektedir. Kendi içinde; koruyucu müdahaleler (Birincil, ikincil ve üçüncül müdahalelerden oluşmaktadır), var olan bir sınırlılığın eğitim yoluyla ortadan kaldırılmasını ifade eden müdahale yaklaşımları ve son olarak yetersizlik ya da sınırlılığın ortadan kaldırılması mümkün olmayan durumlarda yardımcı teknoloji ve desteklerle (işitme cihazı, protezler, lensler vs.) yetersizlik/sınırlılığın olumsuz etkilerini minimize ederek öğretimin gerçekleştirilmesini amaçlayan müdahale yaklaşımlarıdır.

Öğretim süreci olarak özel eğitim ise öğretme sürecini ifade etmektedir. Sürecin kim tarafından, kime, nerde, nasıl ve ne öğretileceği sorularının cevapları ile görev ve sorumlulukların belirlenmesi, paylaşılması ve planlanmasını ifade eder. Ülkemizde öğretim süreci olarak özel eğitim hizmetleri sürecine ilişkin işleyiş ÖEHY ile belirlenmiştir. Yönetmelikte özel eğitim hizmetlerine ilişkin ele alınan başlıklar; eğitsel değerlendirme ve tanılama, yönlendirme, yerleştirme, izleme, eğitim okul ve kurumları, uygulanacak eğitim programları ve başarının değerlendirilmesi şeklinde bölümler halinde belirtilmiştir.

Ancak ÖGB'lerin eğitim gereksinimlerinin sağlanması amacı ile sunulan özel eğitim hizmetlerinin sunulacağı ortama karar verilme süreci rehberlik ve araştırma merkezlerindeki (RAM) özel eğitim değerlendirme kurullarınca yapılır. Değerlendirilmesi yapılan ve eğitsel tanısı konulan bireylerin eğitim ortamına yerleştirilmesi sürecinde ise en az kısıtlayıcı eğitim ortamına ve gereksinimlerine uygun özel eğitim hizmetine karar verilir. Özel eğitim hizmetlerinin olması gereken en belirgin ve temel özelliklerinden biri hem öğrencinin gelişimini destekleyici ve eğitim öğretim imkanlarından maksimum fayda sağlayacağı hem de

mümkün olduğu kadar tipik gelişim gösteren akranları ile birlikte olmasını sağlayacak “en az kısıtlayıcı” eğitim ortamında sunulmasıdır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken denge hem öğrencinin genel eğitim sınıfında minimum destekle sunulan eğitimden yararlanması hem de akranları ile olabildiğince birlikte olmasıdır. ÖGB’ler için en az kısıtlayıcı ortam bireysel özellikleri, yetersizlikleri/yeterlilikleri, ilgi, istek ve performansları çerçevesinde gereken özel eğitim desteği ve ihtiyaç duyduğu öğretimsel uyarlamalara bağlıdır.

Ülkemizde ÖGB’lere eğitim verilen kurum ve kuruluşlar incelendiğinde genel olarak, özel eğitim okulları, genel eğitim okulları bünyesinde kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim sınıfları şeklinde sıralanabilir. İfade edilen kurum ve uygulamalar içinden en az kısıtlayıcı olanı tam zamanlı genel eğitim sınıfı yani tam zamanlı kaynaştırma uygulamasıdır. Ancak kaynaştırma uygulamasının gerçekten en az kısıtlayıcı ortam olması için sınıfların ÖGB’lerin özellikleri göz önüne alınarak fiziksel, sosyal ve eğitimsel olarak düzenlenmiş olması gereklidir. Çünkü en kısıtlayıcı ortam ifadesindeki temel mantık, özel gereksinimli bireylerin genel eğitim sınıflarına gittiklerinde, engellenmeyecek, etiketlenmeyecek ve normal gelişen akranlarından doğru davranış ve becerileri model almalarına imkân vermektir.

ÖGB’lerin eğitimi geçmiş dönemlerde ağırlıkla özel okul, kurum ve sınıflarda sağlanmaktaydı. Ancak hem eğitsel hem de bilimsel çalışmalar ve deneyimler bu ortamların özel eğitimin temel amacı olan toplumsal yaşama uyum sağlama ve bağımsız yaşam becerilerine beklendiği düzeyde katkı sağlamadığını göstermiştir. Ayrıca 1960’lı yıllarda meydana gelen ayrımcılıkla mücadele kapsamında ele alınan toplumsal hareketler ÖGB’lerin özel gereksinimli bireylerin ailelerinin de eğitimde eşitlik, erişilebilirlik ve hak arayışlarını etkilemiştir. Bu eşitlik hareketi ile aileler çocuklarının tipik gelişim gösteren akranları ile aynı eğitim ortamlarında eşit eğitim fırsatları alma taleplerini doğurmuş ve bu girişimler neticesinde gerçekleşen yasal düzenlemeler, özel eğitim alanına kaynaştırma kavramını kazandırmıştır. Başta Amerika ve Avrupa’da meydana gelen değişimler bir dizi ülkede de etkilerini göstermiş ve gerçekleştirilen çeşitli ulusal ve uluslararası sözleşme ve anlaşmalarla eşitlik temelli uygulamalar teminat altına alınmıştır.

Kaynaştırma ve Bütünleştirme

Toplumsal gelişmeler eğitim sistemimizi dinamik bir şekilde değiştirmekte aynı zamanda yenilenmesini de sağlamaktadır. Tüm alanlarda başlayan değişimin yansımaları eğitim alanında da görülmeye başlanmıştır. Günümüz eğitim sistemini çağdaş kılan özelliklerden bir tanesi bireysel farklılıklara önem verilmesi ve bu farklılıklara göre eğitimin biçim alabilmesidir. Bu biçimlenmenin en somut örneklerinden biri de kaynaştırma uygulamasının benimsenip uygulanmasıdır. Eğitim sistemlerinde ayrıştırılmış sistemlerden kaynaştırma uygulamasına doğru

KAYNAKÇA

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2016). Teacher-parent collaboration for an inclusive and classroom: success for every child. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 4(3), 58-71.
- Akçamete, G. (2016). "Özel gereksinimi olan çocuklar", Gönül Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, 6. Baskı içinde (ss. 29-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aktan, O. (2018). *Kaynaştırma eğitiminde takım destekli bireyselleştirme tekniğinin öğrencilerin ders başarısı derse karşı tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stamford, CT: Cengage Learning
- Ardıç, A. (2018). Bütünleştirmede aile eğitimi. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 197-222). Ankara: Vize Akademik.
- Atbaşı, Z. (2018). Bütünleştirme uygulamalarının başarısını etkileyen faktörler. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme içinde* (ss. 223-240). Ankara: Vize Akademik.
- 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. (2007). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.15-28). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Batu, E. S. (2021). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. İbrahim H. Diken (Ed.) *Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim* (2. Baskı), (ss. 93-109). Ankara: Pegem.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2011). *Kaynaştırma*. (6. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S., & Uysal, A. (2016). Günümüz sınıflarına engelli çocukların katılımını destekleme. G. Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss.113-139). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, E. S. (2012). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları (3. Basım). S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma içinde* (s. 107-124). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Behl, D. D., DesGeorges, J., & White, K. R. (2016). The role of family-led disability organizations in supporting families with hearing-related concerns. *Journal of Early Hearing Detection and Intervention*, 1(1), 13-20. <https://doi.org/10.15142/T3QC79>
- Bender, W. N., Boon, R. T., Hinrichs, J. A., & Lawson Sr, C. (2008). Instructional tactics that facilitate inclusion: are we doing successful inclusion in secondary classrooms?. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 5-17.
- Berry, P. (2018). *Co-teaching vs. resource room: Which yields beter growth on oral reading fluency measures?*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Indiana University of Pennsylvania.
- Bos, C. S., & Vaughn, S. (2002). Coordinating instruct, collaboration and coteaching. In: *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Allyn and Bocan Boston.
- Braley, D. A. (2012). *Evaluation of Stakeholder Collaboration With a College Disability Learning Center* (Doctoral dissertation, Nova Southeastern University).
- Briggs, C. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge University Press.
- Brinkmann, J., & Twiford, T. (2012). Voices from the field: Skill sets needed for effective collaboration and co-teaching. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7(3), 1-13.

- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. (4th Ed.). Oxford University Press.
- Büyükalın, S., & Yaylacı, Z. (2018). Normal gelişim gösteren öğrencileri ile kaynaştırma öğrencilerinin sosyal bilgiler kavramına ilişkin metafor algıları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 679-697. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.376764>
- Cavkaytar, A., & Diken, İ. (2012). *Özel eğitim 1: Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler* (1. baskı). Ankara: Vize Basın Yayın.
- Cavkaytar, A., & Özen, A. (2010). Aile Katılımı ve Eğitimi G. Akçemete (ed.), Üçüncü Basım, *Genel Eğitim Okullarında ve Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Cohen, D. J., & Crabtree, B. F. (2008). Evaluative criteria for qualitative research in health care: *Controversies and recommendations*. *Annals of Family Medicine*, 6(4), 331-339. <https://doi.org/10.1370/afm.818>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2010). *A guide to teaching practice*. (5th ed.). London: Routledge.
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of collaboration on behalf of students with disabilities. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1080/10474410903535398>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21. <https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Council for Exceptional Children (2017). High-leverage practices in special education. *Teaching Exceptional Children*, 49, 355-360. <https://doi.org/10.1177/0040059917713206>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education.
- Çelik, R. Ç., & Cavkaytar, A. (2007). Zihin engelli çocuğu olan anne-babaların okulda anne-baba katılımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 67-79.
- Diken, İ. H. (2012). Kaynaştırma uygulamalarında işbirliği. S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (3. Baskı) içinde, (s. 23-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Diken, İ. H., & Batu, S. (2015). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*. (2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Erhard, R., & Umansky, T. (2005). School counsellors' involvement in the process of inclusion in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(3), 175-194. <http://dx.doi.org/10.1080/10349120500252783>
- Eripek, S. (2007). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed). Boston: Mc Graw Hill.
- Friend, M. (2006). Implementing collaborative teaching: administrators retreat. Paper presented at the meeting sponsored by the Iowa Department of Education, Pella, Iowa.
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüş ve önerileri, *INT-JESCE*, 3(1), 66-87.
- Göl, B. (2014). *Kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan ve gören öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gray, P. S., Williamson, J. B., Karp, D. A., & Dalphin, J. R. (2007). *The research imagination: An introduction to qualitative*

- and quantitative methods. Cambridge: University Press.
- Green, B. N., & Johnson, C. D. (2015). Interprofessional collaboration in research, education, and clinical practice: working together for a better future. *Journal of Chiropractic Education*, 29(1), 1-10. <https://doi.org/10.7899/jce-14-36>
- Gücyeter, Ş. (2017). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. A. Arı & M. Sönmez-Kartal (Ed.), *Tüm öğretmenlik programı için özel eğitime giriş* içinde (ss. 71-94). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Gümüşkaya, Ö. (2018). *Özel eğitimde yerleştirme yaklaşımları ve en az sınırlandırılmış eğitim ortamı*. Mahmut Çitil (Ed.), *Özel Eğitimde Bütünleştirme* (ss.75-100). Ankara: Vize Akademik.
- Gürgür, H. (2005). *Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı İlköğretim Sınıfında İşbirliği İle Öğretim Yaklaşımının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2019). Kaynaştırma ortamlarında öğretmenler: rol, sorumluluklar ve yeterlikler. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (ss. 90-106). Ankara: Vize Akademik.
- Gürgür, H., & Uzuner, Y. (2010). Kaynaştırma sınıfında işbirliği ile öğretim uygulamalarına bakışın fenomenolojik analizi. *Matrix*, 5(2), 275-333.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., & Badar, J. (2020). Exceptional learners. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Halvorsen, A. T., & Neary, T. (2009). *Building inclusive schools: Tools and strategies for success*. Pearson.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2017). *Nitel Araştırmalarda Etik: İhtilaflı Konular ve Bağlam* (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Henly, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. F. (2006). Characteristics of strategies for teaching students with mild disabilities. (5th. Ed.) Boston: Pearson Education Inc
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.) Upper Saddle River, N. J.: Pearson
- Horn, E., Thompson, B., & Nelson, C. (2004). Collaborative teams. *Including students with severe disabilities*, 17-32.
- Howard, V. F., Williams, B., & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar: aileler, eğitimciler ve hizmet verenler için bir başlangıç*. (Çev Ed: A. Gönül, Akçamete). Ankara: Nobel Kitap.
- Huang, H. H., & Diamond, K. E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programmes designed for typically developing children. *International Journal of Disability. Development and Education*, 56(2), 169-182. <http://dx.doi.org/10.1080/10349120902868632>
- Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education*, 27(2), 77-94. <https://doi.org/10.1177/07419325060270020601>
- Kalkan, S., & Rakap, S. (2019). Kapsayıcı eğitim ve ekip çalışması/İş birliği. H. Gürgür ve S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı Eğitim: Özel Eğitimde Bütünleştirme*, 83-105.
- Karabulut, A. (2018). Bütünleştirmede destekleyici özel eğitim hizmetleri: danışmanlık, sınıf içi destek ve kaynak oda. (Ed.) M. Çitil, *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde, (s. 41-54). Ankara: Vize Akademik.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 55-76. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000207
- Kargın, T., & Baydık B. (2002). Kaynaştırma ortamındaki işiten öğrencilerin işitme engelli akranlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

- Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 3(2), 27-39.
- Kaya, M. (2020). *Kaynaştırmaya/bütünleştirmeye hazırlık etkinliklerinin (kahe) özel gereksinimli öğrencilerin sosyal kabulleri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi.* https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000064
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri.* S. Eripek (Ed.). Özel Eğitim içinde, (s. 17-36). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kuester, N. E. (1986). *Support service and consulting task of the SLD resource teacher as perceived by principals, regular teachers and SLD resource teachers.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: The Florida State University.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel veri analizi.* Ankara: Anı Yayıncılık
- Lee, L. W., & Low, H. M. (2013). Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: Teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs, 13*(3), 218-228. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01250.x>
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). An array of qualitative data analysis tools: A call for data analysis triangulation. *School Psychology Quarterly, 22*(4), 557-584. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.22.4.557>
- Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms* (8th ed.). Boston: Education Inc.
- Lincoln, Y. S. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills: Sage Publications.
- Loiacono, V., & Valenti, V. (2010). General Education Teachers Need to Be Prepared to Co-Teach the Increasing Number of Children with Autism in Inclusive Settings. *International journal of special education, 25*(3), 24-32.
- Maroney, S. A., Finson, K. D., Beaver, J. B., & Jensen, M. M. (2003). Preparing for succesful inquiry in inclusive science classrooms. *Teaching Exceptional Children, 36*(1), 18-25. <http://dx.doi.org/10.1177/004005990303600102>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research.* (4th ed.). London: Sage Publication.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2007). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction.* Boston: Pearson Education Inc.
- Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study.* The SAGE handbook of applied social research methods, 2, 214-253.
- McNamara, B. E. (1989). *The resourceroom: A guide for special educator.* New York: State University of NY Press
- MEB (2013). *Birlikte başarınız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı.* Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB, (2020), *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği.* <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm> (Erişim Tarihi: 14.09.2023)
- MEB. (1997). *573 sayılı özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname,* 06.06.1997 tarih ve 23011 sayılı Resmî Gazete. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf (Erişim Tarihi: 14.09.2023)
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönergesi,* Resmi Gazete Tarih: 7 Temmuz 2018 Sayı: 30471, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1963.pdf>.
- MEB. (2020). *Rehberlik hizmetleri yönetmeliği* Resmi Gazete Tarih: 14 Ağustos 2020 Sayı 31213, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm>
- Merriam, S. B. (2013). *Case study research in education: a qualitative approach.* San Francisco: Jossey-Boss.

- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. California: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (2. Baskı). (Çev: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publication.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Odluyurt, S. (2019). Kaynaştırma ve bütünlendirme nedir?. E. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde (s. 34-56). Ankara: Vize Akademik.
- Odluyurt, S., & Batu, S. (2013). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt. (Editörler), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması* içinde, (s.25-37). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Oliva, D. V. (2016). Barriers and resources to learning and participation of inclusive students. *Psicologia USP*, 27, 492-502.
- Örenoğlu-Toraman, S. (2017). Özel eğitimde ailenin rolü ve değerlendirme süreci. A. Arı ve M. Sönmez-Kartal (Ed.), *Tüm öğretmenlik programı için özel eğitime giriş* içinde (ss 41-65). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özaydın, L. (2019). *Perspektif: 2023 Eğitim Vizyonunda Özel Eğitim*. SETA, Siyaset Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, 238. <https://setav.org/assets/uploads/2019/05/238P.pdf>
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Özengi, S. Ş., (2009). *Eskişehir ilinde kaynaştırmanın yürütüldüğü ilköğretim okullarındaki rehber öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkubat, U. (2018). Bütünlendirmede eğitsel uyarlamalar. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünlendirme* içinde, (ss. 135-151). Ankara: Vize Akademik.
- Özokçu, O. (2014). Kaynaştırma uygulamaları. S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (99). Ankara: Maya Akademi.
- Özturan, H. (2011). Etik ile ahlâk arasında: türkçe ahlâk felsefesi literatürüne dair etik kavramı kullanımı üzerinden bir değerlendirme. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 9(17), 167-204.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Pickford, M. (2007). Working together in inclusive classroom. In Hammeken, P. A. (Ed.). (2007). *The Teacher's Guide to Inclusive Education: 750 Strategies for Success!*. Corwin Press.
- Pihlaja, P. M., & Holst, T. K. (2013). How reflective are teachers? A study of kindergarten teachers' and special teachers' levels of reflection in day care. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2), 182-198. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2011.628691>
- Prater, M. A. (2018). *Teaching students with high incidence disabilities*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Robinson, G. (2017). *Perceptions and attitudes of general and special education teachers toward collaborative teaching*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Walden University: Doctoral Dissertation.
- Robson, C. (1993), *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner Researchers*, Blackwell, Oxford.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Rumrill Jr, P. D., Cook, B. G., & Stevenson, N. A. (2020). *Research in special education: Designs, methods, and applications*. Charles C Thomas Publisher.
- Saban, A., & Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sadioğlu, Ö., Batu, E. S., & Bilgin, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 399-432.
- Salend, S. (2016). *Creating inclusive classrooms: Effective, differentiated, and reflective practices*. State University of New York at New Paltz: Pearson
- Salend, S. J., & Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma*. Anı Yayıncılık.
- Shils, E. (1980). *The selected papers of Edward Shils: The calling of sociology and other essays on the pursuit of learning*. Chicago: University of Chicago Press.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publication.
- Sönmez-Kartal, M. (2019). Kaynaştırma uygulamalarında iş birliği / ekip çalışması. S. Batu (Ed.), *Kaynaştırma ortamlarında uygulamalar* içinde (s. 193). Ankara: Vize Akademik.
- Sphendi-Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne "arkadaş edinme" programının etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Steward, C., & Cash, W. (2008). *Interviewing: Principles and practices*. (12th ed.). Singapore: Mc Graw Hill.
- Stojik, T. (2009). *A guide for advancing inclusive education practice*. Belgrade: Dosije Studio.
- Sturges, J. E., & Hanrahan, K. J. (2004). Comparing telephone and face-to-face qualitative interviewing: a research note. *Qualitative research*, 4(1), 107-118. <https://doi.org/10.1177/1468794104041110>
- Subaşı-Yurtçu, A. B. (2021). Kaynaştırma ortamlarında destek özel eğitim hizmetleri. (Ed.) E. S. Batu, *Kaynaştırma ortamında uygulamalar* içinde, (s. 169-190). Ankara: Vize Akademik.
- Sucuoğlu B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B., & Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: Çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt.0000000144>
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları; yaklaşımlar, yöntemler, teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., & Kargın T. (2014). Sosyal kabulün artırılması. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Ed) *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Kök.
- Talas, S. (2018). Destek eğitim hizmetleri ve destek eğitim odaları. M. Çitil (Ed.), *Özel eğitimde bütünleştirme* içinde, (ss. 55-73). Ankara: Vize Akademik.
- Tercan, H., & Bıçakçı, M. Y. (2016). Sağlık bilimlerinde transdisipliner yaklaşım içerisinde çocuk gelişimcinin rolü. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 157-168.
- Trump, C. E., Pennington, R. C, Travers, J. C., Ringdahl, J. E., Whiteside, E. E., & Ayres, K. M. (2018). Applied behavior analysis in special education: Misconceptions and guidelines to use. *Teaching*
- Tzivinikou, S. (2015). Collaboration between general and special education teachers: developing co-teaching skills in heterogeneous classes. *Problems of Education in the 21st Century*, 64108-119. Retrieved from http://www.jbse.webinfo.lt/Problems_of_Education_Volumes.htm
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.
- Vaughn, S., & Bos, C. S. (2012). *Strategies for teaching students with learning and behavior problems*. Upper Saddle River,

- NJ: Pearson.
- Vaughn, S., B, C. S., & Schumm, J. S. (2007). *Teaching students who are exceptional, diverse, and at risk in the general education classroom* (4th ed.) Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Voutsas, K. (2011). Effects of Heterogeneity in Work Teams: Creativity or Conflict?. *Insights to a Changing World Journal*, (1), 115-120.
- Wang, M., & Singer, G. H. (2016). *Supporting families of children with developmental disabilities: Evidence-based and emerging practices*. New York, NY: Oxford University Press
- Watkins, A. (2012). Teacher education for inclusion: Profile of inclusive teachers. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from Strangers: The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: Free Press.
- Whitbeck, C. (1998). *Research ethics*. Encyclopedia of Applied Ethics. New York: Academic Press.
- Wood, W. (2007). *Teaching students in inclusive settings: Adapting and accommodating instruction*. (5th. Ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Wragg, C. M. (1994) *Classroom Management in the Primary School*. PhD thesis, University of Exeter.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaşturmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yin, R. K. (2009). *Case study methods: design and methods* (4. Baskı). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Zigmond, N. P., & Kloof, A. (2017). General and Special Education Are (and Should Be) Different. J. M. Kauffman, D. P. Hallahan and P. C. Pullen (Eds.), *Handbook of Special Education* (160-170). New York: Routledge

Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi

**Pozitif Psikoterapi Perspektifinden
52 Haftada Yeniden Doğuş**

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

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.

Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi

Pozitif Psikoterapi Perspektifinden 52 Haftada Yeniden Doğuş

Yazar: Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-99453-3-0

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2023

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

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ

Öğrenim yaşamı açısından bakıldığında Dr. Ali Eryılmaz, 2001 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü'nden mezun olduktan sonra 2004 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Psikolojisi ABD'da bilim uzmanlığını ve 2009 yılında ise, Eğitim Psikolojisi ABD'da doktorasını tamamlamıştır. Dr. Ali Eryılmaz, 2010-2017 yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmıştır. Kitabın yazarı, 2017 yılından itibaren İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.

Ayrıca, 1996-2003 yılları arasında sırasıyla; Ankara 112 Acil Kurtarma Birimi, Polatlı Devlet Hastanesi Acil Kliniği ve Niyazi Karabey Sağlık Ocağı gibi sağlık kurumlarında sağlık memurluğu yapmıştır. 2003-2010 yılları arasında ise, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Pursaklar Sağlık Meslek Lisesi'nde ve Ankara Lisesi'nde psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. 2011-2012 yılları arasında TSK 28. Mknz. Barış Gücü Tugayında psikolojik danışman olarak çalışmıştır.

Lisans ve yüksek lisans düzeyinde verdiği çeşitli derslerin yanında üç yıldır kuramsal ve uygulamalı olarak Pozitif Psikoterapi, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları ve Grupla Psikolojik Danışma derslerini yürütmektedir. Akademik ilgi alanları arasında pozitif psikoterapi, süpervizyon modeli, mutluluk, motivasyon ve öğrenme gibi konular yer almaktadır. Bu konularda yurt içinde ve yurt dışında yayımlanan dergilerde, çalışmaları bulunmaktadır. Dr. Ali Eryılmaz'ın tek yazarlı olarak kaleme aldığı “Herkes İçin Mutluluğun Başucu Kitabı” ve “Psikolojik Sorunlara Müdahale Kitabı”, “Meta Teori: Bir Psikoterapi ve Gelişim Kuramı Olarak Pozitif Psikoterapi”, “Pozitif Psikoterapi Uygulama Kitabı” şeklinde eserleri bulunmaktadır. Ayrıca; Dr. Ali Eryılmaz'ın birden fazla yazarla ortaya koyduğu “Kuramdan Uygulamaya Bireyle Psikolojik Danışma”, “Bedene Yolculuk”; editörlük yaptığı “Sosyal Beceri”, “Bağımlılık” kitapları bulunmaktadır.

Dr. Ali Eryılmaz, 2003 yılından beri, Pozitif Psikoterapi alanında çalışmalarında bulunmaktadır. 2003-2010 yılları arasında Pozitif Psikoterapi alanında temel ve master eğitimini tamamlayarak “Pozitif Psikoterapist” unvanını almıştır. 2016-2018 yılları arasında Pozitif Psikoterapi Temel Eğitimlik, 2022 yılında ise Master Eğitimlik sürecini tamamlayarak, Dünya Pozitif Psikoterapi Merkezi eğitimcileri arasında yerini almıştır. Dr. Ali Eryılmaz'ın Pozitif Psikoterapi ile ilgili çeşitli bilimsel dergilerde yayımlanmış 14 çalışması bulunmaktadır. Dr. Ali Eryılmaz, Dünya Pozitif Psikoterapi Merkezi tarafından 2010 yılında verilen Yayın Ödülünün de sahibidir.

ÖNSÖZ

İnsan, pek çok gelişim görevini yerine getirmek durumundadır. Bu görevlere toplumsal beklentiler de eklenince, hayat daha da karmaşık hale gelmektedir. Hayatın karmaşıklığı içinde, kendimizi daha iyi anlamak, geliştirmek ve içsel dengemizi sağlamak hepimizin ortak amacıdır. Ancak bu yolculuk, zaman zaman zorlayıcı olabilir. Bu zorluğu aşmak için bir rehber ihtiyacı duyulur. İşte bu noktada, “Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi: Pozitif Psikoterapi Perspektifinden 52 Haftada Yeniden Doğuş” kitabı önemli bir görevi yerine getirebilir. Bu kitap, içsel gelişim yolculuğumuzu adım adım yönlendirmek ve kendimizi her yönüyle ele almak amacıyla tasarlandı.

Kitabın ortaya çıkışı yolculuğu, kitabın yazarının uzun yıllar uygulama alanında çalışmalarda bulunmasının bir sonucu olarak görülebilir. Psikolojik danışman ve eğitim psikoloğu olarak kitabın yazarı Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli okullarda görevler gerçekleştirmiştir. Bu süreçte gerek öğrencilerin gerekse velilerin kendilerini düzenlemek ve geliştirmek için sık sık psikolojik destek aldıklarına şahit olunmuştur. Kitabın yazarı ayrıca, hapisane ve askeri ortamlarda da psikolojik danışman olarak görev yapmıştır. Psikopatolojik örüntüler sergileyen bireylerin de içsel psikolojik araçlara ihtiyaç duydukları görülmüştür. Kitabın yazarı, yaklaşık 15 yıldır akademide görev yapmaktadır. Pek çok kitabı ve makaleyi kaleme almıştır. Akademik deneyimler ve bilgiler de bu kitabın ortaya çıkmasında önemli etkenler olarak değerlendirilebilir.

Kitabın ortaya çıkmasında önemli nedenlerden biri de yazarın Pozitif Psikoterapsit, Pozitif Psikoterapi Temel ve Master eğitmeni olmasıdır. Pozitif psikoterapi, denge ilkesi üzerine kurulmuştur. Sağlıklı ve mutlu bir yaşamın, dengeli bir yaşamdan geçtiğini savunur. Bu noktada insan; beden, başarı, ilişki ve maneviyat/fantezi kaynakları ile yaşadığı çatışmalarla başa çıkar. İşte “Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi: Pozitif Psikoterapi Perspektifinden 52 Haftada Yeniden Doğuş” kitabı, dört ana boyutta ele alınmış 52 haftalık bir yolculuğu içerir (beden, başarı, ilişki ve maneviyat boyutları). Kitap her bir hafta, bir konuya odaklanarak, o boyutta daha iyi bir psikolojik duruma gelmemize yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Beden Boyutu: Bu kitabın aracılığı ile ilk haftalarda, duygusal dengeyi sağlamak ve bedenimizi daha iyi anlamak için adımlar atılacaktır. Böylece kendimize fiziksel olarak daha iyi bakmayı öğrenerek, duygusal dengemizi bedenimizle nasıl ilişkilendireceğimizi anlamış olacağız.

Başarı Boyutu: İkinci aşamada, başarı boyutunda kendimizin ne olduğunu anlamak ve bu alanda nasıl daha fazla doyum elde edebileceğimizi keşfetmek için odaklanacağız. Kendi potansiyelimizi açığa çıkaracak ve başarıyı farklı bir perspektiften görmeyi öğreneceğiz.

İlişki Boyutu: Üçüncü aşamada, ilişkilerin karmaşıklığını anlamak ve sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrenmek için çalışacağız. Aile, arkadaşlar, iş ilişkileri ve romantik ilişkilerde daha sağlıklı iletişim kurmak için beceriler geliştireceğiz.

Maneviyat/Fantezi: Son aşamada, manevi değerlerin ve inancın yaşamımızda nasıl bir rol oynayabileceğini keşfedeceğiz. Kendi yaşamımıza anlam katmak için maneviyatı ve hayal gücümüzü kullanmayı öğrenmiş olacağız.

Psikoloji literatüründe inançların ve değerlerin bireylerin; duygusal, zihinsel ve davranışsal sağlıkları üzerinde derin etkileri olduğu konusunda önemli çalışmalar bulunmaktadır. İnançlar ve değerler, bireyin yaşamının anlamını ve amaçlarını şekillendiren temel öğelerdir. Pozitif psikoloji alanındaki araştırmalar, insanların kendi inançlarına ve değerlerine uygun yaşadıklarında daha mutlu, doyum sağlamış ve anlam dolu bir yaşam sürdürme eğiliminde olduklarını göstermektedir. İncanın ve değerlerin, stresle başa çıkma, duygusal dengeyi koruma ve kişisel gelişimi destekleme noktalarında olumlu etkileri vardır. Aynı zamanda, bu içsel rehberlik sistemi, insanların amaçlarına odaklanmalarına, kararlarını şekillendirmelerine ve etik bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olur. Kültüre duyarlı psikolojik danışma ve psikoterapi çalışmaları da inançların önemini vurgular. Ayrıca inançlar, bireylerin kimliklerinin bir parçasıdır. Bu nedendelerden dolayı bu kitapta her hafta ele alınan konulara, inanç temelinde açıklamalar da eklenmiştir. Farklı inançlara sahip olan insanlar da kitapta ele alınan konuları kendi inanç sistemleri üzerinden düşünüp düzenleme yapabilirler. Bu, kişisel gelişim yolculuğumuzun özgün ve anlamlı bir şekilde şekillenmesine yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak bu kitap, bizim kişisel gelişim yolculuğumuzu bir adım öteye taşımak için tasarlandı. Ele alınan konular bizleri; duygusal dengeye, başarıya, sağlıklı ilişkilere ve anlamlı bir yaşama doğru yönlendirecektir. Böylece her hafta yeni bir başlangıç yaparak, kendimizi keşfetmeye ve yeniden doğuş yaşamaya yönelmiş olacağız.

Unutmayalım ki hayatın anlamını bulmak, kendimizi keşfetmek ve daha iyi bir biz haline gelmek için her zaman fırsat vardır. “Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi” ile bu fırsatı yakalayarak kendi özgün yolculuğumuzu başlatabiliriz. Kendimizi yeniden keşfetmeye hazır mıyız? Bu kitapla devam edecek olan bu yolculuk, bize hem kişisel hem de manevi bir dönüşüm vaadediyor. Biz de bu rehberlikle hayatımızı daha fazla anlamlandırmak, kendimizi daha derinlemesine keşfetmek ve pozitif bir değişim yaşamak için adım

atabiliriz. Kendimizi bu benzersiz yolculuğa hazırlayıp ve içsel dönüşümümüzün ilk adımını atmak için “Psikolojik Dönüşüm Yolculuğu ve Kendini Bulma Rehberi” kitabı bizim için önemli bir araç/rehber olabilir. İnsan olma ve insan kalma yolculuğu devam eden bir baba, bir eş, bir sade vatandaş olan ve sağlık memuru (erkek hemşire), eğitim psikologu, psikolojik danışman, pozitif psikoterapist ve pozitif psikoterapi eğitmeni, akademisyen gibi meslekleri icra eden bir yazar olarak kitabın okuyuculara, sağlık, mutluluk, inanç ve başarı getirmesini umut ederim, saygılarımı ve sevgilerimi sunarım.

Prof. Dr. Ali Eryılmaz

İÇİNDEKİLER

Prof. Dr. Ali ERYILMAZ.....	iii
Önsöz.....	v
GİRİŞ.....	xiii

BEDEN [1]

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA ÖNEMLİ BİR KAYNAK VE KUTSAL EMANET: BEDENİMİZ.....	3
HAFTA BİR: DUYGULARIMIZI DÜZENLEMİYİ GELİŞTİRMEK.....	9
HAFTA İKİ: VAROLUŞSAL KAYGI İLE BAŞA ÇIKABİLMEK.....	15
HAFTA ÜÇ: KORKULARIMIZLA BAŞA ÇIKABİLMEK.....	20
HAFTA DÖRT: DUYGUSAL AÇIDAN DENGESİZLİKLE BAŞA ÇIKMAK.....	25
HAFTA BEŞ: SEVGİYİ VE ŞEFKATİ GELİŞTİRMEK.....	33
HAFTA ALTI: DUYGUSAL AÇLIKLA BAŞA ÇIKMAK.....	41
HAFTA YEDİ: OLUMSUZ DÜŞÜNCELERLE BAŞA ÇIKMAK.....	50
HAFTA SEKİZ: DÜRTÜLERİMİZİ KONTROL EDEBİLMEK.....	56
HAFTA DOKUZ: STRESLE BAŞA ÇIKABİLMEK.....	66
HAFTA ON: KRİZLERLE VE TRAVMALARLA BAŞA ÇIKMAK.....	74
TRAVMALARIN OLUŞTURDUĞU GÜVENSİZLİK DUYGUSU İLE BAŞA ÇIKMAK.....	77
TRAVMALARIN SONRA YENİDEN KONTROL VE SÜREKLİLİK DUYGUSU OLUŞTURABİLMEK.....	80
HAFTA ON BİR: ÖFKE İLE BAŞA ÇIKABİLMEK.....	85
HAFTA ON İKİ: SAĞLIKLI YAŞLANMAK.....	92

BAŞARI [101]

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE KİMLİĞİMİZİ OLUŞTURMADA ÖNEMLİ BİR KAYNAK: BAŞARI	103
HAFTA ON ÜÇ: HAYATI BİLGİ TEMELLİ DÜZENLEMEK.....	110
HAFTA ON DÖRT: DENGELİ BÜYÜME ZİHNİYETİNE SAHİP OLMAK.....	116
HAFTA ON BEŞ: KENDİMİZİ TOPARLAMAYI SAĞLAMAK.....	121
HAFTA ON ALTI: TEMBELLİĞİN ÜSTESİNDEN GELMEK.....	126
HAFTA ON YEDİ: ÖĞRENMEYİ ÖĞRENMEK.....	132
HAFTA ON SEKİZ: UNUTMA İLE BAŞA ÇIKABİLMEK.....	139
HAFTA ON DOKUZ: ÖZ DÜZENLEMİYİ GELİŞTİRMEK.....	144
HAFTA YİRMİ: SORUMLULUK KİŞİLİK ÖZELLİĞİNİ GELİŞTİRMEK.....	150
HAFTA YİRMİ BİR: BENMERKEZCİ DÜŞÜNCEDEDEN UZAKLAŞMAK.....	158
HAFTA YİRMİ İKİ: SOMUT DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEK.....	164

HAFTA YIRMİ ÜÇ: SOYUT VE SOYUTÖTESİ DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEK	170
HAFTA YIRMİ DÖRT: DENGELİ VE SAĞLIKLI BİR ZAMAN YÖNELİMİNDE BULUNMAK.....	177
HAFTA YIRMİ BEŞ: ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK.....	183
HAFTA YIRMİ ALTI: KARAR VERME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK	189
HAFTA YIRMİ YEDİ: İÇSEL MOTİVASYONU ARTIRMAK	195
HAFTA YIRMİ SEKİZ: KİTAP OKUMAK	202
HAFTA YIRMİ DOKUZ: İSRAFI ÖNLEMEK.....	210
HAFTA OTUZ: SAĞLIKLI LİSE SEÇİMİNDE BULUNMAK	217
HAFTA OTUZ BİR: SAĞLIKLI MESLEK SEÇİMİNDE BULUNMAK	223

İLİŞKİ [231]

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE İNSAN GELİŞİMİNDE ÖNEMLİ BİR KAYNAK: İLİŞKİ	233
HAFTA OTUZ İKİ: SEVGİ, ŞEFKAT VE BAĞLANMA	242
HAFTA OTUZ ÜÇ: OTANTİK VE SAMİMİ BİR BİREY OLABİLMEK	251
HAFTA OTUZ DÖRT: KİŞİÇİ VE KİŞİLERARASI FARKLILAŞABİLMEK	258
HAFTA OTUZ BEŞ: YALNIZLIKLA BAŞA ÇIKABİLMEK	266
HAFTA OTUZ ALTI: SAYGI DUYMAYI VE DUYULMAYI GELİŞTİRMEK	273
HAFTA OTUZ YEDİ: HATASIZLIK BEKLENTİSİNDEN UZAKLAŞMAK	280
HAFTA OTUZ SEKİZ: DEDİKODU İLE BAŞA ÇIKABİLMEK.....	288
HAFTA OTUZ DOKUZ: DUYGUSAL İSTİSMARDAN KORUNMAK.....	295
HAFTA KIRK: YETKİN EBEVENLER OLABİLMEK.....	304
HAFTA KIRK BİR: ANNELİK ROLÜNÜ GELİŞTİRMEK	312
HAFTA KIRK İKİ: BABALIK ROLÜNÜ GELİŞTİRMEK	320
HAFTA KIRK ÜÇ: SORUMLU EBEVEYNLER OLMAYI GELİŞTİRMEK	328
HAFTA KIRK DÖRT: ÇOCUKLARIN ÖĞRENMELERİNİ VE MOTİVASYONLARINI DESTEKLEYEN EBEVEYN OLABİLMEK	334

FANTEZİ YA DA MANEVİYAT [339]

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE İNSANIN VARLIĞINA ANLAM YÜKLEMEDE ÖNEMLİ BİR KAYNAK: FANTEZİ/MANEVİYAT	341
HAFTA KIRK BEŞ: YAŞAMI SÜRDÜRME NEDENLERİNE SAHİP OLMAK	349
HAFTA KIRK ALTI: UMUDU ARTIRMAK	356
HAFTA KIRK YEDİ: İYİMSERLİĞİ ARTIRMAK	364
HAFTA KIRK SEKİZ: YAŞAMIN ANLAMINI BULMAK.....	373
HAFTA KIRK DOKUZ: YALAN SÖYLEMEYİ ENGELLEMEK.....	381

HAFTA ELLİ: VİCDAN SAHİBİ BİREYLER OLMAK VE MAKYEVEL BİR KİŞİLİK GELİŞTİRMEK.....	388
VİCDAN SAHİBİ BİREYLER OLMAK	388
MAKYEVEL BİR KİŞİLİK GELİŞTİRMEK.....	395
HAFTA ELLİ BİR: VATANSEVERLİĞİ GELİŞTİRMEK.....	403
HAFTA ELLİ İKİ: YASLA VE ÖLÜM KAYGISI İLE BAŞA ÇIKMAK.....	408
ÖLÜM KAYGISI İLE BAŞA ÇIKABİLMEK.....	412

GİRİŞ

Bu kitabın şekillenmesinde, pozitif psikoterapinin etkisi çok büyüktür. Bu nedenle pozitif psikoterapiye kısaca değinmekte fayda vardır. Günümüzde, bireylerin sorunlarının yanı sıra yetenekleri ve güçlü yönleri üzerine odaklanan psikoterapi yaklaşımlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Bu yöntemlerden biri de Pozitif Psikoterapidir. Pozitif Psikoterapi, Peseschkian tarafından kavramsallaştırılan ve kuramsallaştırılan bir psikoterapi modelidir. Bu yaklaşım, olumluya odaklanır, eklettik yaklaşımları içerir ve analitik psikoterapilere dayanan bir kültürlerarası yaklaşım olarak tanımlanabilir.

Pozitif Psikoterapi'nin temel kavramları ve ilkeleri insan imgesine dayanmıştır. İnsanın pozitif imgesine ilişkin açıklamalar, dini ve felsefi yaklaşımlar tarafından da incelenmiştir. Psikolojide insan doğasına yönelik üç tür bakış açısı bulunmaktadır: yansız, pozitif ve olumsuz. Pozitif Psikoterapi, insanın doğasını pozitif bir şekilde değerlendiren yaklaşımlardan biridir. Pozitif Psikoterapi ile geleneksel psikoterapiler arasındaki farkları görmek için, Pozitif Psikoterapi'nin insan imgesine dayandığını söyleyebiliriz. Bu yaklaşıma göre insanlar, çeşitli yeteneklere sahip varlıklardır. Bireylerin davranışlarının tamamı psikopatolojik değildir, bu nedenle psikoterapide semptomlarla başa çıkmanın yanı sıra işlevselliği artırıcı yetenekler de göz önünde bulundurulur. Pozitif Psikoterapi'nin temel kavramlarını özetleyecek olursak:

a) *Sevme ve Bilme Kapasiteleri ile Yetenekler:* İnsanlar doğuştan sevme ve bilme kapasitelerine sahiptirler. Bu kapasiteler, yetenek kavramına yol açar. Yetenekler, bilişsel, duygusal ve davranışsal bileşenleri içerir ve bireylerin deneyimlerini yorumlamalarına olanak tanır.

b) *Çatışmayla Başa Çıkma Kaynakları ve Model Boyutları:* Bireylerin başa çıkma kaynakları beden, başarı, ilişki ve maneviyat/fantezi gibi dört temel alanda incelenir. Model boyutları ise, bireyin benliğinin şekillenmesinde etkili olan faktörleri temsil eder.

c) *Etkileşim Basamakları:* İnsanların ilişkilerindeki gelişim evrelerini ifade eder. Bağlanma, farklılaşma ve ayrılma basamakları şeklinde sıralanır ve bireylerin ilişkilerindeki gelişimini yansıtır.

d) *Kendi Kendine Yardım:* Bireyin kendi sorunlarıyla başa çıkma yeteneğini vurgular. Bu ilke, bireyin hasta rolünü bırakıp, kendisine yardım sunan rolünü üstlenmesine yardımcı olur.

e) Çatışmalar: Gerçek çatışma, temel çatışma ve anahtar çatışma olmak üzere çeşitli çatışma türlerini içerir. Bu çatışmalar, bireylerin psikolojik problemlerinin temelini oluşturur.

f) Pozitif Yorumlar: Danışanların semptomlarını olumlu bir bakış açısıyla değerlendirme ve farklı perspektifler sunma yaklaşımıdır.

g) Pozitif Psikoterapinin İlkeleri: Umut, denge ve konsültasyon olmak üzere üç temel ilke üzerine kurulur. Konsültasyon ilkesi, psikoterapi aşamalarını tanımlar ve bu doğrultuda psikoterapi beş aşamada yürütülür.

h) Mikrotravmalar: Bireylerin yaşamlarında küçük travmatik deneyimlerin önemini vurgular. Bu mikrotravmalar, işlevsellik kaybına yol açabilir ve bireyin psikolojik sorunlarının temelini oluşturabilir. Bu nedenle, Pozitif Psikoterapi bu travmaları ele alarak bireylerin işlevselliğini artırmayı hedefler.

Pozitif Psikoterapi, bu temel kavramlar ve ilkeler etrafında şekillenirken, bireylerin daha pozitif bir bakış açısı geliştirmelerine ve potansiyellerini daha iyi kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Terapi sürecinde pozitif psikoterapi anlayışı, semptomlarla başa çıkmanın yanı sıra bireylerin yeteneklerini ve güçlü yönlerini ortaya çıkarmak ve bu yolu kullanarak sorunlarına daha etkili bir şekilde yaklaşmalarını teşvik eder.

Pozitif Psikoterapi, bireylerin kendilerine yardım etme becerilerini geliştirmelerine ve olumlu bir yaşam tarzı oluşturmalarına odaklanır. Bu terapi yaklaşımı, bireylerin kendi sorunlarıyla daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olurken, aynı zamanda kişisel büyümeye ve gelişmeye de katkı sağlar. Pozitif Psikoterapi, insanların yeteneklerini ve güçlü yanlarını vurgulayarak sorunlarına olumlu bir perspektiften yaklaşmalarını teşvik eden bir terapi yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, insanların potansiyellerini daha iyi kullanmalarına yardımcı olmayı amaçlar ve bireylerin yaşamlarını daha doyum sağlayıcı bir şekilde yaşamalarına katkı sağlar.

Sonuç olarak bu kitap, kişisel gelişim yolculuğumuzu ileriye taşımak amacıyla tasarlanmıştır. Bu yolculuğun temelini oluşturan unsurlardan biri, pozitif psikoterapinin etkisi ve önemi olarak öne çıkar. Bu doğrultuda bu kitap, pozitif psikoterapinin temel kavramları ve ilkeleri etrafında şekillenmiştir. İnsanın pozitif imgesine dayanan bu yaklaşım, bireylerin kendi sorunlarıyla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken, aynı zamanda kişisel büyümeye ve gelişmeye de katkı sağlar. Bu kitap, pozitif psikoterapinin temel kavramlarına ve ilkelerine derinlemesine bir bakış sunarken, okuyuculara kendi içsel güçlerini keşfetme ve daha olumlu bir yaşam tarzı oluşturma fırsatı sunar. İşte bu yolla, kişisel gelişim yolculuğunun ilk adımını atmaya hazırlıklı olabiliriz.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eren, H. K., & Eryılmaz, A. (2019). Comparison of the adults diagnosed and not diagnosed with anxiety disorder in terms of primary and secondary aptitudes of positive psychotherapy/Pozitif psikoterapinin birincil ve ikincil yetenekleri acısından anksiyete bozukluğu olan ve olmayan yetişkinlerin karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 229-237.
2. Eryılmaz, A. N. (2011). Investigating of the Relationships Between Adults' Subjective Well-being and Primary-Secondary Capabilities with Respect to Positive Psychotherapy. *Turkish Journal Clinical Psychiatry*, 14(1), 17-28.
3. Eryılmaz, A. (2017). Positive psychotherapies. *Current Approaches in Psychiatry*, 9(3), 346-362.
4. Kiliç, N., & Eryılmaz, A. (2019). Investigating narcissistic personality traits in the context of positive psychotherapy. *Archives of Neuropsychiatry*, 56(1), 40-46.
5. Peseschkian, N. (1990). The five stages of Positive Psychotherapy in organization development. *Organization Development Journal*, 8(1), 27-34.
6. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
7. Peseschkian, H., & Remmers, A. (2020). Positive Psychotherapy: An Introduction. In: Messias, E., Peseschkian, H., Cagande, C. (eds) *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33264-8_2
8. Peseschkian, N., & Tritt, K. (1998). Positive psychotherapy effectiveness study and quality assurance. *The European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, 1(1), 93-104.
9. Sarı, T. (2015). Positive psychotherapy: Its development, basic principles and methods, and applicability to Turkish culture. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 182-203.
10. Sarı, T., & Eryılmaz, A. (2020). Positive Psychotherapy in PTSD and Post-traumatic Growth. *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology: Clinical Applications*, 153-163.

BEDEN

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA ÖNEMLİ BİR KAYNAK VE KUTSAL EMANET: BEDENİMİZ

İnsanın sahip olduğu en önemli hazinelerden biri onun bedenidir. İnsan bedeninin önemi, saymakla bitmez. Öncelikle insan bedeni, onun için yaşamın temelini oluşturur. Çünkü insan, bedensel işlevler aracılığı ile sağlıklı bir şekilde yaşamını sürdürür. Bedenimiz, aynı zamanda üreme ve neslin devamını sağlama gibi önemli bir işlevi de yerine getirir. Bedenimizde yer alan duyu organları aracılığı ile çevremizi algılarız ve çeşitli duygusal deneyimler yaşarız. Bedenimiz aracılığı ile harekette ve eylemde bulunuruz. Böylece günlük aktivitelerimizi rahatlıkla yerine getiririz. Bedenimiz aynı zamanda, hayatın tadını çıkarmak için birçok zevkin ve keyifin kaynağına ev sahipliği yapar. Bedenimiz aracılığı ile insanlarla iletişim kurarız. Bazı inanç sistemlerine göre, beden manevi deneyimlerin bir parçasıdır. Namaz, oruç, yoga, meditasyon ve diğer manevi uygulamalar, bedenin önemli rol oynadığı alanlardır. İyi bir sağlık, insan bedeninin önemli bir bileşenidir. Sağlıklı bir beden, hastalıklardan korunmamıza, enerjik ve aktif olmamıza, yaşam kalitemizin artırmasına ve uzun ömürlü olmamıza katkı sağlar. Son olarak beden, kişinin kendini tanımladığı bir bileşendir. Beden, kişinin kendine güvenmesine, kimlik oluşturmaya ve benlik saygısını geliştirmesine yardımcı olur.

İnsanlar, çeşitli duygusal deneyimleri de bedenlerinde yaşarlar. İnsanlar sevinçli veya mutlu olduklarında, bedenleri de bu olumlu duygulara yanıt verir. Örneğin, insanlar gülümsediğinde yüz kasları çalışır, vücut daha enerjik hisseder ve kalp atışları hızlanır. Bu, bedenin pozitif duygulara nasıl yanıt verdiğinin bir göstergesidir. Benzer şekilde aşık olduğumuzda veya yakın ilişkiler kurduğumuzda, bedenimiz de bu duygusal bağlantılara yanıt verir. Örneğin, birinin sevdiğiyle vakit geçirirken kalp atışlarının düzelebileceğini, ciltteki sıcaklık değişikliklerini hissedebileceğini veya vücudun rahatladığını fark edebiliriz. Kararlılık veya hırs duyduğumuzda, bedenimiz daha fazla enerjiyle ve motivasyonla tepki verebilir. İnsanlar bu tür duygusal durumlarda daha fazla fiziksel çaba harcayabilirler, daha hızlı düşünebilirler ve odaklanabilirler.

Üzüntü veya hüznü yaşadığımızda, bedenimiz de bu duyguları fiziksel olarak deneyimler. Örneğin, gözyaşları üzüntünün bir yansımasıdır. Ayrıca, üzgün olduğumuzda kaslarımızın gerginleştiğini veya vücudumuzun enerji seviyesinin düştüğünü hissedebiliriz. Korku veya endişe anlarında, bedenimiz savaş veya kaç tepkisine hazırlanır. Bu durumda, kalp hızı artar, kaslar gerginleşir ve vücut daha uyanık bir duruma geçer. Bu, bedenin tehlikeli durumlara karşı nasıl tepki verdiğinin bir örneğidir.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Carlson, N. R. (2005). *Foundations of physiological psychology*. Pearson Education New Zealand.
2. Eryılmaz, A. (2017). Positive psychotherapies. *Current Approaches in Psychiatry*, 9(3), 346-362.
3. Eryılmaz, A., & Keven-Aklıman, Ç. (2017). Bedene yolculuk: Bedenin fizyolojisi, psikolojisi, psikopatolojisi ve psikoterapisi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
4. Kara, A., & Eryılmaz, A. (2018). Beliren yetişkinlerin gözünden olumlu beden imajı oluşturmaın öğeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 394-409.
5. Keven-Aklıman, Ç., & Eryılmaz, A. (2017). The effectiveness of a body image group counselling program on adolescent girls in high school. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(2), 10-23.
6. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
7. Peseschkian, N., & Tritt, K. (1998). Positive psychotherapy effectiveness study and quality assurance. *The European Journal of Psychotherapy, Counselling & Health*, 1(1), 93-104.
8. Sarı, T. (2015). Positive psychotherapy: Its development, basic principles and methods, and applicability to Turkish culture. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(2), 182-203.
9. Sarı, T., & Eryılmaz, A. (2020). Positive Psychotherapy in PTSD and Post-traumatic Growth. *Positive Psychiatry, Psychotherapy and Psychology: Clinical Applications*, 153-163.
10. Thompson, R. F., & Robinson, D. N. (2019). Physiological psychology. In *The first century of experimental psychology* (pp. 407-458). Routledge.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Campos, J. J., Campos, R. G., & Barrett, K. C. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25(3), 394–402. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.394>
2. Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.
3. Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572.
4. Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. *Handbook of Emotions*, 3(3), 497-513.
5. Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion Regulation in Everyday Life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13–35). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11468-001>
6. Gross, J. J., & Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2(2), 151–164. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x>
7. Sheppes, G., Suri, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 379-405.
8. Thompson, R. A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307.
9. Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal emotion regulation. *Emotion*, 13(5), 803–810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>
10. Zeman, J., Cassano, M., Perry-Parrish, C., & Stegall, S. (2006). Emotion regulation in children and adolescents. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 27(2), 155-168.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Baldwin, M. W., & Wesley, R. (1996). Effects of existential anxiety and self-esteem on the perception of others. *Basic and Applied Social Psychology, 18*(1), 75-95.
2. Berman, S. L., Weems, C. F., & Stickle, T. R. (2006). Existential anxiety in adolescents: Prevalence, structure, association with psychological symptoms and identity development. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 285-292.
3. Evram, G., & Çakici Eş, A. (2020). Investigation of personal factors affecting existential anxiety: A model testing study. *Current Psychology, 39*(5), 1535-1542.
4. Good, L. R., & Good, K. C. (1974). A preliminary measure of existential anxiety. *Psychological Reports, 34*(1), 72-74.
5. Kesebir, P. (2014). A quiet ego quiets death anxiety: Humility as an existential anxiety buffer. *Journal of Personality and Social Psychology, 106*(4), 610-623. <https://doi.org/10.1037/a0035814>
6. Shumaker, D., Killian, K., Cole, C., Hruby, A., & Grimm, J. (2020). Existential anxiety, personality type, and therapy preference in young adults. *Journal of Humanistic Psychology, 60*(6), 849-864.
7. Temple, M., & Gall, T. L. (2018). Working through existential anxiety toward authenticity: A spiritual journey of meaning making. *Journal of Humanistic Psychology, 58*(2), 168-193.
8. Weems, C. F., Costa, N. M., Dehon, C., & Berman, S. L. (2004). Paul Tillich's theory of existential anxiety: A preliminary conceptual and empirical examination. *Anxiety, Stress & Coping, 17*(4), 383-399.
9. Westman, A. S. (1992). Existential anxiety as related to conceptualization of self and of death, denial of death, and religiosity. *Psychological Reports, 71*(3_suppl), 1064-1066.
10. Woodgate, R. L., West, C. H., & Tailor, K. (2014). Existential anxiety and growth: an exploration of computerized drawings and perspectives of children and adolescents with cancer. *Cancer Nursing, 37*(2), 146-159.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Beckers, T., Krypotos, A. M., Boddez, Y., Effting, M., & Kindt, M. (2013). What's wrong with fear conditioning? *Biological Psychology*, 92(1), 90-96.
2. Calder, A. J., Lawrence, A. D., & Young, A. W. (2001). Neuropsychology of fear and loathing. *Nature reviews neuroscience*, 2(5), 352-363.
3. Collett, L. J., & Lester, D. (1969). The fear of death and the fear of dying. *The Journal of Psychology*, 72(2), 179-181.
4. Gullone, E. (2000). The development of normal fear: A century of research. *Clinical Psychology Review*, 20(4), 429-451.
5. Lang, P. J., Davis, M., & Öhman, A. (2005). Fear and anxiety: animal models and human cognitive psychophysiology. *Psychology at the Turn of the Millennium, Volume 1*, 365-398.
6. Lang, P. J., Levin, D. N., Miller, G. A., & Kozak, M. J. (1983). Fear behavior, fear imagery, and the psychophysiology of emotion: The problem of affective response integration. *Journal of Abnormal Psychology*, 92(3), 276-306. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.92.3.276>
7. Maurer, A. (1965). What children fear. *The Journal of Genetic Psychology*, 106(2), 265-277.
8. Plamper, J., & Lazier, B. (Eds.). (2012). *Fear: Across the disciplines*. University of Pittsburgh Press.
9. Rachman, S. J. (1990). *Fear and courage* (2nd ed.). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
10. Sarlo, M., Palomba, D., Angrilli, A., & Stegagno, L. (2002). Blood phobia and spider phobia: two specific phobias with different autonomic cardiac modulations. *Biological Psychology*, 60(2-3), 91-108.

HAFTA DÖRT: DUYGUSAL AÇIDAN DENGESİZLİKLE BAŞA ÇIKMAK

“Gözlerin Sessiz Anlatıcısı: Ferda'nın Denge Dolu Hikâyesi”

“Ferda, yaşamın karmaşasında dengeyi bulan bir göz doktoruydu. Onun hikâyesi, stresin üstesinden gelmeyi başaran, küçük sorunlara takılmayan ve işi tutkuyla icra eden bir adamın öyküsüydü. Hastaları için her zaman oradaydı ve onların gözlerindeki dünyayı daha parlak hale getirmek için çabalıyordu. İşte Ferda'nın gözünden hayatın güzellikleri ve zorluklarına dair bir kesit: “Gözlerim, insanların yaşamının bir yansımasıdır. Gözler, hikâyelerin sessiz anlatıcısıdır. Benim işim, bu hikâyeleri dinlemek ve onları daha iyi hale getirmekle ilgilidir. Bazıları gözlerinde umudu, bazıları ise yaşamın yorgunluğunu taşır. Ama hepsi, bir şekilde benimle iletişim kurar ve gözlerini tedavi etmek için bana güvenir. Stres dolu anlarımızı düşünürken bile, ben her zaman dinginliğimi korumaya çalışırım. Öğrendim ki, küçük sorunları büyütme yerine, onları çözmeye odaklandığınızda hayat daha kolaylaşır. İşte bu yüzden, her hasta için en iyi tedaviyi bulmaya çalışırken gereksiz endişelere kapılmam. Rahatsızlık ve memnuniyetsizlik hissiyatı hayatı zorlaştırır. Ben ise işimi severim ve hastalarımı iyileştirmenin getirdiği tatmini yaşarım. Kendimi şanslı hissedirim, çünkü insanların gözlerini açtıkları anın büyüsunü paylaşabilirim. Güvensizlik ve iç çatışmaların yükünü taşımak yerine, hastalarımı yardımcı olmayı tercih ederim. Empati yapmayı ve insanların sorunlarına anlayışla yaklaşmayı öğrenmek, bu işin en büyük sırrıdır. İş yaşamında stresle başa çıkabilmenin sırrı, onu bir motivasyon kaynağı olarak görmektir. Her yeni hasta, benim için bir öğrenme fırsatıdır. Gözlerin ardındaki dünyayı daha iyi anlamak, benim için sadece bir görev değil, bir tutkudur.” Ferda'nın gözünden bakıldığında, yaşamın en karmaşık anlarında bile dengeyi bulabilmenin ve her sorunun altından kalkabilmenin bir yolunun olduğunu gösterir. O, insanların gözlerindeki hikâyeleri daha parlak hale getirme misyonunu her gün yaşamaktadır.”

Kişilik özellikleri arasında olumlu özellikler yer aldığı gibi olumsuz özellikler de yer alır. **Bunlardan biri de duygusal açıdan dengesizlik özelliğidir.** Duygusal açıdan dengesiz bireyler hem kendilerini hem de başkalarını mutsuz etme potansiyeline sahip bireylerdir.

Duygusal açıdan dengesizlik nasıl tanımlanır? Duygusal açıdan dengesizlik, psikoloji literatüründe beş faktör kişilik modelinin bir boyutu olarak değerlendirilir. Bu modele göre, duygusal açıdan dengelilik bir boyut iken; duygusal açıdan dengesizlik de bir diğer boyuttur. **Duygusal açıdan dengesiz bireyler;**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bolger, N., & Schilling, E. A. (1991). Personality and the problems of everyday life: The role of neuroticism in exposure and reactivity to daily stressors. *Journal of personality*, 59(3), 355-386.
2. Eryılmaz, A. (2020). *Mutluluğun Başucu Kitabı*, 4. Baskı. Pegem Akademi.
3. McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (1997). Conceptions and correlates of openness to experience. In R.
4. McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2003). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective* (2nd ed.). New York: Guilford.
5. Hogan, J. A. Johnson, & S. R. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 825-847). Orlando, FL: Academic Press.
6. Lahey, B. B. (2009). Public health significance of neuroticism. *American Psychologist*, 64(4), 241–256. <https://doi.org/10.1037/a0015309>
7. Loehlin, J. C., McCrae, R. R., Costa Jr, P. T., & John, O. P. (1998). Heritabilities of common and measure-specific components of the Big Five personality factors. *Journal of Research in Personality*, 32(4), 431-453.
8. Martin, M., Ward, J. C., & Clark, D. M. (1983). Neuroticism and the recall of positive and negative personality information. *Behaviour Research and Therapy*, 21(5), 495-503.
9. Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018). Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 127, 54-60.
10. Widiger, T. A., & Oltmanns, J. R. (2017). Neuroticism is a fundamental domain of personality with enormous public health implications. *World psychiatry*, 16(2), 144.

HAFTA BEŞ: SEVGİYİ VE ŞEFKATİ GELİŞTİRMEK

“Sevgi ve Şefkat İle Aydınlanan Bir Hayat: Ferhat’ın Serüveni”

“Ferhat, 23 yaşında genç bir inşaat işçisiydi. Ancak hayatı, sevgi ve şefkat eksikliğiyle dolu bir mücadele içerisinde geçiyordu. Çocukluğunda ailesi tarafından ihmal edilmiş ve duygusal olarak desteklenmemişti. Bu eksiklikler, onun hayatının pek çok yönünü etkiliyordu. Ferhat, duygusal boşluğunu doldurmak için farklı yollara başvuruyordu. Genç yaşlarda, arkadaşları arasında kabul görmek için tehlikeli aktivitelere katılmıştı. Sigara, alkol ve hatta uyuşturucu madde kullanmaya başlamıştı. Bu onun için bir tür kaçış ve kabul arayışıydı. Ancak bu yol, onu daha da içinden çıkılmaz bir döngünün içine sürüklemişti. İlişkilerinde de sorunlar yaşıyordu. Sevgi ve şefkat eksikliği, duygusal bağlarını zayıflatmıştı. İlişkileri sürekli olarak çatışmalara ve kopmalara yol açıyordu. Ferhat, insanlarla derin bir bağ kurmakta zorlanıyordu ve bu onun için oldukça acı verici bir deneyimdi. Öz güveni de düşmüştü. Kendine olan güveni yetersizdi ve bu da kariyerinde ve genel yaşamında başarı elde etmesini engelliyordu. İşinde bile sürekli olarak kendini eksik hissediyor ve başarısızlık korkusuyla yaşamını sürdürüyordu. Sevgi ve şefkat eksikliği, Ferhat’ın ruhsal sağlığını da olumsuz etkiliyordu. Stres seviyesi yüksekti ve zaman zaman derin bir depresyona sürükleniyordu. Uyumakta zorlanıyor ve genel olarak hayattan zevk alamıyordu. Toplumda istenmeyen davranışlara da eğilim göstermeye başlamıştı. Özellikle öfke ve şiddet eğilimleri artmıştı. İşte tam bu noktada bir dönüm noktası yaşandı. Bir iş arkadaşı, Ferhat’a ona yardım edebilecek bir terapist hakkında bilgi verdi. Ferhat, terapiye başladığında duygusal sorunlarını anlamaya ve işlemeye başladı. Terapisti, geçmişindeki travmaları ve duygusal yaraları anlamasına yardımcı oldu. Aynı zamanda duygusal becerilerini geliştirmesi için çalıştı. Uzun bir süreçten sonra, Ferhat’ın hayatı yavaşça düzelmeye başladı. İlişkileri daha sağlam hale geldi, özgüveni arttı ve ruhsal sağlığı iyileşti. Sevgi ve şefkatin eksikliği yüzünden kaybettiği empati yeteneği de geri döndü. Ferhat, bu zorlu mücadelesinden güçlenmiş olarak çıktı. Artık kendi duygusal ihtiyaçlarını anlamış ve karşılamayı öğrenmişti. Hayatı boyunca sevgi ve şefkate olan bu ihtiyacını artık kendisi karşılayabiliyor ve başkalarına da sevgi ve şefkat sunabiliyordu. Bu, onun hayatını tamamen değiştiren bir dönüm noktasıydı ve artık o geleceğe daha umutlu bir şekilde bakabiliyordu.”

İnsan, sevme ve bilme kapasiteleri ile dünyaya gelir. İnsanın sevme kapasitesi, onun duygusal bir varlık olduğunun kanıtıdır. Sevme yeteneği, bireyin

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryilmaz, A. (2017). Pozitif psikoterapiler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(3), 346-362.
2. Eryilmaz, A., & Dogan, T. (2013). The mediator role of need satisfaction between Subjective well-being and romantic relationships quality. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 79-96.
3. Fromm, E. (1939). *Selfishness and self-love*. William Alanson White Psychiatric Foundation.
4. Hatfield, E., & Rapson, R. L. (1993). *Love, sex, and intimacy: Their psychology, biology, and history*. HarperCollins College Publishers.
5. Hendrick, S. S. (2004). *Understanding close relationships*. Boston, MA: Pearson Education.
6. Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical Psychology Review*, 31(7), 1126-1132.
7. Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52(4), 211-214.
8. Moss, B. F., & Schwebel, A. I. (1993). Defining intimacy in romantic relationships. *Family Relations*, 41,1,31-37.
9. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
10. Sternberg, R. J., & Barnes, M. L. (Eds.). (1988). *The psychology of love*. Yale University Press.

HAFTA ALTI: DUYGUSAL AÇLIKLA BAŞA ÇIKMAK

“Duygusal Açlık ve Özgüven Krizi: Bir Diyetisyenin Zafer Hikâyesi”

“Elif, 38 yaşında deneyimli bir diyetisyendi. Mesleğinin zirvesinde olmasına rağmen, kendisi için her zaman sağlıklı bir yaşam tarzını benimsemek ve danışanlarına iyi bir örnek olmak önemliydi. Ancak, kendi yaşamında bir süredir başa çıkmakta zorlandığı bir sorun vardı: duygusal yeme bozukluğu. Elif’in duygusal açlıkla baş etme biçimi, işten yorgun geldiği veya stres yaşadığı her an, yüksek kalorili ve işlenmiş atıştırma ürünlerine yönelmekti. Bu, onun dengeli beslenme planını sık sık aksatmasına ve sağlıksız yiyeceklere olan isteğinin önüne geçememesine yol açıyordu. Her seferinde kendini “sadece biraz daha” yemeye devam ederken buluyor ve sonra pişmanlıkla baş başa kalıyordu. Bu sorunlarıyla yüzleşmek Elif için zorlu bir süreçti. Duygusal açlığı nedeniyle kilo alımı ve obezite riski artmıştı. Kendine güveni sarsılmıştı ve bu sorunu aşmak için çaresizdi. Daha da kötüsü, bir diyetisyen olarak başkalarına sağlıklı yaşam tarzını öğretmekle yükümlü olduğunu bilmek, bu sorunuyla başa çıkmayı daha da zorlaştırıyordu. Sonunda, Elif bu sorunu çözmek için bir karar verdi. Kendi duygusal yeme alışkanlıklarını anlamak, onları ele almak ve başkalarına yardımcı olabilmek için kişisel bir dönüşüme ihtiyacı vardı. Profesyonel bir terapistten yardım almaya karar verdi ve duygusal yeme bozukluğunu ele almak için bir tedavi planı geliştirdi. Tedavi süreci boyunca, Elif kendi duygusal açlık tetikleyicilerini tanımaya başladı. Stres, kaygı ve işten kaynaklanan baskı onun için önemli tetikleyicilerdi. Terapisti, sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmesine yardımcı oldu. Gevşeme ve nefes egzersizi gibi stres azaltma tekniklerini denemeye başladı ve zamanla daha sağlıklı bir şekilde duygusal ihtiyaçlarını karşılamayı öğrendi. Elif’in bu süreçte yaşadığı zorluklar ve zaferler, kendi danışanlarına daha iyi yardımcı olmasına katkı sağladı. Kendi deneyimleri sayesinde, duygusal açlık ve yeme bozukluklarıyla mücadele eden kişilere daha iyi anlayış ve destek sunabiliyordu. Ayrıca, kendi özgüveni de arttı ve hem kişisel hem de mesleki olarak daha tatmin edici bir yaşam sürmeye başladı. Elif’in hikâyesi, duygusal açlıkla mücadele eden bir diyetisyenin içsel dönüşümünü ve bu deneyim sayesinde hem kendisinin hem de danışanlarının hayatlarını nasıl iyileştirebileceğini gösteren ilham verici bir öyküydü”

Modern dünyada, her yıl yaklaşık dokuz yüz milyon ton yiyecek israf edilmektedir. Bu yiyecek miktarı, insan bedenine girmeyen yiyecekler için geçerlidir. Oysaki insan bedenine giren yiyeceklerin bir kısmı da israf ediliyor. Bu noktada

Yararlanılan Kaynaklar

1. Armitage, C. J. (2015). Randomized test of a brief psychological intervention to reduce and prevent emotional eating in a community sample. *Journal of Public Health, 37*(3), 438-444.
2. Campfield, L. A., Smith, F. J., Rosenbaum, M., & Hirsch, J. (1996). Human eating: evidence for a physiological basis using a modified paradigm. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 20*(1), 133-137.
3. Ekim, A., & Ocakci, A. F. (2021). Emotional eating: Really hungry or just angry? *Journal of Child Health Care, 25*(4), 562-572.
4. Friedman, M. I., & Stricker, E. M. (1976). The physiological psychology of hunger: A physiological perspective. *Psychological Review, 83*(6), 409-431. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.83.6.409>
5. Ganley, R. M. (1988). Emotional eating and how it relates to dietary restraint, disinhibition, and perceived hunger. *International Journal of Eating Disorders, 7*(5), 635-647.
6. Haase, L., Cerf-Ducastel, B., & Murphy, C. (2009). Cortical activation in response to pure taste stimuli during the physiological states of hunger and satiety. *Neuroimage, 44*(3), 1008-1021.
7. Mackay, P. S. E. (2014). Psychological determinants of emotional eating: The role of attachment, psychopathological symptom distress, love attitudes and perceived hunger. *Current Research in Psychology, 5*(2), 77-88.
8. Spoor, S. T., Bekker, M. H., Van Strien, T., & van Heck, G. L. (2007). Relations between negative affect, coping, and emotional eating. *Appetite, 48*(3), 368-376.
9. Stellar, E. (1967). Hunger in man: Comparative and physiological studies. *American Psychologist, 22*(2), 105-117. <https://doi.org/10.1037/h0024347>
10. Tan, C. C., & Chow, C. M. (2014). Stress and emotional eating: The mediating role of eating dysregulation. *Personality and Individual Differences, 66*, 1-4.

HAFTA YEDİ: OLUMSUZ DÜŞÜNCELERLE BAŞA ÇIKMAK

“Olumsuz Düşüncelerin Üstesinden Gelme Mücadelesi: Rana’nın İlham Verici Serüveni”

“Rana, 36 yaşında genç bir kadındı ve hayatının en büyük sınavıyla karşı karşıya kalmıştı: kanser. Genç yaşta böyle bir teşhis almak, onun için duygusal bir fırtına oluşturmuştu. Rana, kanser teşhisi aldığı anda, ölüm korkusu, tedavi başarısızlığı endişesi, vücut görünüşü ve estetik kaygılar, geleceğe dair belirsizlik ve sosyal yalıtım gibi bir dizi olumsuz düşünceyle mücadele etmek zorundaydı. Her gece yatağında, hastalığın neden olabileceği ölüm korkusuyla uyanırken, tedavi sırasındaki başarısızlık endişesi onu rahatsız ediyordu. Aynaya baktığında vücut görünüşündeki değişiklikler onu üzüyordu ve işini, ailesini ve geleceğini düşünerek belirsizlik duygusu içinde kayboluyordu. Aynı zamanda bağışıklık sistemi zayıfladığı için arkadaşlarından ve ailesinden uzak hissetmek, sosyal yalıtım ve yalnızlık duygusu oluşturuyordu. Rana, bu duyularla ve düşüncelerle başa çıkmak için çaba gösteriyor ve destek arayışında oluyordu. Ancak, Rana’nın yaşamındaki olumsuz düşüncelerle başa çıkmak için güçlü bir irade ve destek ağı vardı. Kanser teşhisi konulduğunda, Rana’nın başına hemen kötümserlik ve endişe bulutları çöktü. Kendisini “Neden ben?” diye sorguladı ve gelecekteki belirsizlikler hakkında sürekli düşünceye daldı. Kötümser bir tavır içine girdi ve hastalığına karşı çaresiz hissetti. Geçmişteki olumsuzlukları hatırlamaktan da kendini alıkoyamadı. Ancak Rana, bu zorluğun üstesinden gelmek için mücadeleye kararlıydı. İlk adım olarak, terapiye gitmeye başladı. Terapisti, olumsuz düşüncelerini tanımlamasına ve bu düşüncelerle nasıl başa çıkacağını öğrenmesine yardımcı oldu. Rana, gelecekteki belirsizlikleri kabul etmeye ve bu belirsizliklerle başa çıkmak için daha iyi bir şekilde hazırlanmaya başladı. Aynı zamanda, Rana yakın dostları ve ailesi tarafından desteklendi. Sosyal destek ağı, onun için büyük bir güç kaynağıydı. Arkadaşları ve ailesi, onun yanında durdu ve ona moral verdi. Bu desteği hissetmek, Rana’nın olumsuz düşüncelerle mücadele etmesine yardımcı oldu. Rana, zamanla kendini daha fazla bilinçli hale getirdi. Olumsuz düşüncelerinin farkına varmak ve onları kontrol altına almak için stres azaltma tekniklerini dener. Ayrıca, geleceğe dair umutlu bir bakış açısı geliştirmeye çalıştı. Bu süreçte Rana, kendini çözümsüz bir sorunla baş başa kalmış gibi hissetmekten kurtuldu. Kanseri kabul etmeye başladı ve tedaviye odaklandı. Her yeni günün getireceği belirsizliklerle savaşmak yerine, günün tadını çıkarmayı öğrendi. Rana’nın hikâyesi, olumsuz düşüncelerle mücadele etme ve umutla ilerleme yolunda bir ilham kaynağıdır. Kanser gibi zorlu bir teşhisle karşı karşıya kalan bir kişi, destek, bilinçli çaba ve olumlu bir bakış açısıyla zorlukların üstesinden gelebilir. Rana, kendi iç gücünü ve çevresindeki sevgi dolu insanların gücünü keşfetti ve bu onun hayatının en büyük başarılarından biriydi.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ehring, T., & Watkins, E. R. (2008). Repetitive negative thinking as a transdiagnostic process. *International Journal of Cognitive Therapy*, 1(3), 192-205.
2. Eryılmaz, A. (2015). Sistem yaklaşımı açısından kötümserlik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(4), 391-400.
3. Flink, I. L., Boersma, K., & Linton, S. J. (2013). Pain catastrophizing as repetitive negative thinking: a development of the conceptualization. *Cognitive Behaviour Therapy*, 42(3), 215-223.
4. Lyubomirsky, S., & Nolen-Hoeksema, S. (1995). Effects of self-focused rumination on negative thinking and interpersonal problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 176-190. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.176>
5. Mansueto, G., Cavallo, C., Palmieri, S., Ruggiero, G. M., Sassaroli, S., & Caselli, G. (2021). Adverse childhood experiences and repetitive negative thinking in adulthood: A systematic review. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 28(3), 557-568.
6. Norem, J. K., & Chang, E. C. (2002). The positive psychology of negative thinking. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 993-1001.
7. Peden, A. R., Hall, L. A., Rayens, M. K., & Beebe, L. L. (2000). Reducing negative thinking and depressive symptoms in college women. *Journal of Nursing Scholarship*, 32(2), 145-151.
8. Spinhoven, P., Klein, N., Kennis, M., Cramer, A. O., Siegle, G., Cuijpers, P., ... & Bockting, C. L. (2018). The effects of cognitive-behavior therapy for depression on repetitive negative thinking: A meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 106, 71-85.
9. Spinhoven, P., van Hemert, A. M., & Penninx, B. W. (2018). Repetitive negative thinking as a predictor of depression and anxiety: A longitudinal cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 241, 216-225.
10. Teasdale, J. D. (1983). Negative thinking in depression: Cause, effect, or reciprocal relationship? *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 5(1), 3-25.

HAFTA SEKİZ: DÜRTÜLERİMİZİ KONTROL EDEBİLMEK

“Yitirilen Gelecek: Hasan’ın Dürtü Kontrol Bozukluğu ve Suç İşlemeyle Dolu Gençliği”

“Hasan, 19 yaşında bir gençti ve hayatı düzensizliklerle doluydu. Dürtü kontrol bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğu belirtileriyle mücadele ediyordu. Aynı zamanda madde bağımlısıydı ve bu onun yaşamını daha da karmaşıklaştırıyordu. Bir sabah, Hasan yine uykusuz ve huzursuz bir şekilde yataktan kalktı. Geceyi sokaklarda geçirmiş, bilinçsizce para harcamış ve bir kez daha uyuşturucu madde kullanmıştı. İşte böyle başlayan bir gün daha. Hasan’ın dürtü kontrolü, zarar verici eğilimlerini tetikliyordu. Kahvaltı etmeden, düşünmeden ve plan yapmadan, kendini tekrar bir kumar masasında buldu. Parasını hızla kaybediyordu, ancak durmak aklının ucundan bile geçmiyordu. Kazandığını hayal ediyor ve bu düşünce onu daha da fazla para kaybetmeye iterken, o kontrolsüz dürtülerle hareket ediyordu. Öğleden sonra, Hasan bir arkadaşının önerisiyle bir grup insanla buluştu. Arkadaşı, hızlı para kazanma fırsatı olarak soygun yapmayı teklif etti. Hasan’ın düşünmeden kabul ettiği bu teklif, onu suç işlemeye yönlendirdi. Antisosyal kişilik bozukluğunun etkisi altında, suç işlemek Hasan için bir sorun değildi. Akşam saatlerinde, Hasan’ın dürtü kontrol bozukluğu ve antisosyal kişilik bozukluğu belirtileri iyice belirginleşti. Bir bar kavgasına karıştı ve polis tarafından gözaltına alındı. Polis karakolunda, öfke ve hırçınlık nöbetleri geçiriyordu, duygusal tepkilerini kontrol etmekte başarısız oluyordu. Hasan’ın yaşamı, bu tür anlık ve kontrolsüz dürtülerle dolu bir döngü içinde sıkışıp kalmıştı. Madde bağımlılığı, antisosyal davranışlar ve dürtü kontrol bozukluğu onu hayatın tehlikeli yollarına sürüklüyordu. Ailesi ve yakın arkadaşları endişeliydi, ancak Hasan yardım istemeyi reddediyordu. Hasan’ın yardıma ihtiyacı vardı, ancak bu yardımı kabul etmeye istekli olmadığı sürece, yaşadığı zorluklar devam ediyordu.”

İnsan, psikolojik ve toplumsal bir varlık olduğu kadar biyolojik bir varlıktır. Biyolojik varlık olan insanın, varlığını devam ettirmesi için besin, oksijen gibi maddelere ihtiyacı vardır. **Ayrıca; insanın arzuları, istekleri, hayalleri, amaçları ve deneyimleri de sayısızdır.** Bu noktada insan; ihtiyaçları ve istekleri sınırsızca karşılama isteğine de sahip bir varlıktır. İşte bu sınırsızlığı ifade eden önemli kavramlardan biri “dürtüselliktir”.

Bir üniversite öğrencisini düşünün. Üniversite kantininde yer alan sandalyelerden birinin oturulacak yerine, gerektiğinde tualete gittiği ayakkabılarını koyarak oturduğuna şahit oldunuz. **Nazikçe uyardığımızda, “ben özgürüm, aya-**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Blaszczynski, A., Steel, Z., & McConaghy, N. (1997). Impulsivity in pathological gambling: the antisocial impulsivist. *Addiction*, 92(1), 75-87.
2. Churchill, S., & Jessop, D. C. (2011). Too impulsive for implementation intentions? Evidence that impulsivity moderates the effectiveness of an implementation intention intervention. *Psychology and Health*, 26(5), 517-530.
3. Eryılmaz, A. (2018). Psikolojik sorunlara müdahale ve kendi kendine yardım kitabı. Pegem Atıf İndeksi, 001-460.
4. Eryılmaz, A., & Batum, D. (2023). Examination of Impulsivity in Positive Psychotherapy Structures. *The Global Psychotherapist*, Vol. 3, No. 2, pp. 8-18.
5. Evenden, J. L. (1999). Varieties of impulsivity. *Psychopharmacology*, 146(4), 348-361.
6. Eysenck, H. J. (1993). The nature of impulsivity. In W. G. McCown, J. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (pp. 57-69). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10500-004>
7. Luengo, M. A., Carrillo-de-la-Peña, M. T., Otero, J. M., & Romero, E. (1994). A short-term longitudinal study of impulsivity and antisocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(3), 542-548. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.3.542>
8. Lynam, D. R., Caspi, A., Moffit, T. E., Wikström, P.-O., Loeber, R., & Novak, S. (2000). The interaction between impulsivity and neighborhood context on offending: The effects of impulsivity are stronger in poorer neighborhoods. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(4), 563-574. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.4.563>
9. Patton, J. H., & Stanford, M. S. (2011). *Psychology of impulsivity. The Oxford handbook of Impulse Control Disorders*, 262-275.
10. Webster, C. D., & Jackson, M. A. (Eds.). (1997). *Impulsivity: Theory, assessment, and treatment*. Guilford Press.

HAFTA DOKUZ: STRESLE BAŞA ÇIKABİLMEK

“Yoğun Trafikğin ve Sorumlulukların Altında Ezilen Mehmet: Bir Stres Hikâyesi”

“Mehmet, 45 yaşında, 5 çocuk babasıydı ve hayat onun için oldukça zorlu bir mücadele haline gelmişti. Günün büyük bir kısmını acil yardım merkezinde şoför olarak geçiriyor, ancak bu yetmezmiş gibi aynı zamanda ek iş yaparak ailesinin ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyordu. Yoğun iş temposu ve aile sorumlulukları Mehmet’i sürekli olarak stres altında tutuyordu. Mehmet’in stresle başa çıkma konusunda sorunları vardı. İlk olarak, kendine güvenmekte zorlanıyordu. Her gün yaşadığı yoğun trafikğin stresi ve sürekli olarak iş yetiştirmek zorunda olmanın getirdiği baskı altında, kendisini stresle başa çıkacak güce sahip hissetmiyordu. Her gün yolda geçirdiği saatler boyunca, kontrolünü kaybedeceği ve başarısız olacağı korkusuyla yaşamak zorunda kalıyordu. Ayrıca, Mehmet negatif düşüncelere sıkça kapılıyordu. Gelecek hakkında karamsar senaryolar üretiyor, maddi sıkıntılarının ailesini nasıl etkileyebileceğini düşünüyordu. Kendine dair olumsuz inançlar taşıyordu ve bu da stresle başa çıkma konusundaki sorunlarını derinleştiriyordu. Mehmet’in duygusal dengesizlikleri vardı. Trafikğin yoğunluğu, iş baskısı ve aile sorumlulukları onu kolayca öfkelendebiliyordu, endişeli veya üzgün hale getirebiliyordu. Duygusal tepkilerini kontrol etmekte zorlanıyor ve bu da işini ve aile hayatını olumsuz etkiliyordu. Sorunları aşırı büyütüyor ve alternatif çözüm yollarını görmekte zorlanıyordu. İş yükü arttıkça, sorunlar daha da karmaşık hale geliyor ve bu da onun stresini artırıyordu. Geçmişteki travmalar, günlük yaşamında onu hala etkiliyordu. Bu deneyimler, onun stresle başa çıkma yeteneğini kullanmasını engelliyordu. Yoğun çalışma temposu nedeniyle arkadaşlarıyla ve ailesiyle zaman geçirmeye pek fırsatı yoktu. Sürekli olarak iş ve aile sorumluluklarına odaklandığı için, kendi fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarını ihmal ediyordu. Son olarak, sürekli olarak iş yetiştirmek ve ailesini geçindirmek zorunda olmanın getirdiği baskı altında, kendisini yetersiz görüyordu. Mehmet, stresle başa çıkma konusunda birçok olumsuz faktörle karşı karşıyaydı. Sonuç olarak Mehmet’in Stresle başa çıkma konusunda profesyonel yardım almak ve sağlıklı başa çıkma stratejileri geliştirmek için adım atmaya karar vermesi gerekiyordu.”

İnsan, yetenekler ve beceriler açısından oldukça geniş kapasiteye sahip bir varlıktır. Öte yandan insan, yeteneklerini ve becerilerini geliştirmediği zaman kapasitesini dar bir alanda kullanmak durumunda kalır. **İnsanın kapasitesinin üzerinde çeşitli yaşam olaylarına maruz kalması durumunda, insan zorlanır.**

Bu zorlanma durumu ile başa çıkabilmesi, insanın ruh ve beden sağlığı üzerinde önemli etkiler oluşturur.

Stres nedir ve stresin etkileri nelerdir? Psikolojinin üzerinde çalıştığı önemli konulardan bir stresdir. Stres, insanların sahip oldukları kaynakların üzerinde çeşitli yaşam olaylarına maruz kaldıklarında, tehdit altında olduklarını ve kontrolü kaybettiklerini hissettikleri zaman ortaya çıkan psikolojik ve fizyolojik etkileri olan bir zorlanma durumudur. **Stres durumunda, otonom sinir sistemi harekete geçer.** İnsan bedeninde, hormonal değişiklikler olur. Örneğin kortizol, adrenalin ve noradrenalin gibi hormonların salgısında artış gözlenir. **İkinci olarak, kalp ve solunum hızı artar.** İnsan bedeni, daha fazla oksijene ve enerjiye ihtiyaç duyar. Kaslara daha fazla oksijen ve besin taşınması için kan damarları daralır ve kan akışı hızlanır. **Üçüncüsü, stres koşulları altında insanların kas gerginliklerinde artışlar olur.** Artan gerginlik insanların baş, omuz ve kas ağrıları yaşamalarına neden olur. **Dördüncüsü, insanların sindirim sistemleri etkilenir.** Bu etki sonucu; iştahta azalma veya artış, mide bulantısı, karın ağrısı, hazımsızlık ve ishal gibi fizyolojik değişiklikler ortaya çıkar. **Beşincisi, stres durumunda insanların bağışıklık sistemleri etkilenir ve bağışıklık hücrelerinin işlevleri baskılanır.** Bu etki sonucunda insanlar, hastalıklara karşı daha savunmasız bir hale gelebilirler. **Altıncısı, uyku sorunlarına neden olur.** Stres koşullarında insanlar; uykuya dalma, uyandıktan sonra tekrar uyuma gibi alanlarda sorunlar yaşarlar. Yeterince uyuyamamak, insanların enerji düzeylerini ve iyilik hallerini olumsuz etkiler. **Yedincisi, insanların duygulanımlarını etkiler.** Stres koşulları altında bireyler; endişe, huzursuzluk, öfke, korku, çaresizlik, üzüntü gibi olumsuz duygular yaşarlar. **Sekizincisi, stres koşulları insanların bilişsel süreçlerini etkiler.** Stres koşullarında bireyler; konsantrasyon güçlüğü, unutkanlık, karar verme zorluğu, bilgiyi işleyememe, gelecek hakkında olumsuz düşünme gibi tepkiler gösterirler. **Dokuzuncusu, davranış sorunları yaşanabilir.** Stres koşullarında; tütün, alkol veya uyuşturucu kullanımı artabilir, sosyal geri çekilme yaşanabilir, aşırı çalışma veya tam tersi işe motivasyon kaybı gibi davranışsal değişiklikler görülebilir. **Onuncusu, insanların toplumsal ilişkileri etkilenir.** Stres koşullarında insanlar, arkadaş ilişkilerinde sorunlar yaşayabilirler. Bu bireyler, daha az sosyal etkileşimde bulunabilirler. Bu insanların iletişim becerileri zayıflayabilir. Bu durumun bir sonucu olarak insanlar, sosyal etkinliklere katılmaktan kaçınabilirler. **On birincisi, ruh sağlığı sorunları yaşamaktır.** Stres faktörlerine uzun süreli maruz kalmak bireylerin ruh sağlıklarını olumsuz olarak etkiler. Bireyler; depresyon ve kaygı gibi sorunlar yaşayabilirler.

Strese neden olan olaylar ve durumlar nelerdir? Öncelikle, bireyler için strese neden olan sebepler aynı değildir. İnsanların sahip oldukları özellikler ve yaşadıkları çevre insanların stresi yaşamalarında en önemli faktörlerdir. Öte yandan insanların stres yaşamalarına neden olan pek çok olay ve durum vardır.

Bunların başında kayıp yaşamak gelmektedir. İnsanların sevdikleri insanları kaybetmeleri onlar için en önemli stres nedenidir. **İkincisi, insanlarla ilişkilerde sorunlar yaşamaktır.** Aile içi çatışmalar, evlilik sorunları, ilişkilerde tarafların rollerini ve sorumluluklarını yerlerine getirmemeleri ve ayrılma gibi sorunlar ilişki sorunlarına örnektir. **Üçüncüsü, sağlık sorunları yaşamaktır.** Yaşanan her türlü hastalıklar, organ kayıpları, fiziksel ağrılar ve engellilik bireylerin stres yaşamalarına neden olmaktadır. **Dördüncüsü, hayatımızda değişikliklerin olmasıdır.** Bu değişiklikler arasında; boşanma, emeklilik, yeni bir işe başlama, taşınma ve evlilik gibi yaşam olayları yer alır. **Beşincisi, olumsuz iş yaşantısıdır.** İşsizlik korkusu, iş yükünün fazla olması, iş yerinde yoğun çalışma temposu, sürekli takvim baskısı, iş performansı ile ilgili beklentiler ve rekabet, düşük iş güvenliği ve iş ilişkilerinde sorunlar gibi faktörler bireylerin stres düzeylerini artırabilir. **Altıncısı, maddi sorunlar yaşamaktır.** Bu bağlamda; para sıkıntısı, borçlar, mali zorluklar, iş kaybı, ekonomik belirsizlik ve finansal gelecek kaygıları gibi faktörler bireylerin stres düzeylerini artırabilir. **Yedincisi, akademik sorunlardır.** Akademik sorunlar arasında; öğrenciler için sınav stresi, akademik başarı beklentileri, sınıfla veya öğretmenle ilgili sorunlar, geleceğe yönelik kariyer kaygıları yer alır. **Sekizincisi, toplumsal olarak yaşanan olaylar da strese neden olur.** Doğal afetler, terör saldırıları, savaş, siyasi belirsizlikler veya sosyal adaletsizlik gibi toplumsal olaylar bireylerin stres düzeylerini artırabilir. **Dokuzuncusu, bireylerin zaman baskısı yaşamalarıdır.** Sürekli yetişme gereklilikleri, zaman yönetimi zorlukları ve sürekli bir koşuşturma ve yoğunluk içinde olmak stresi artırabilir. **Onuncusu, bireysel faktörlerdir.** İnsanların kendilerinden ve çevrelerinden aşırı beklentiler içerisinde olmaları, duygusal dengesizlik gibi kişilik özelliklerine sahip olmaları onların stres düzeylerini artırır.

Stresle başa çıkmayı engelleyen faktörler nelerdir? İnsanların stresle başa çıkmalarını engelleyen pek çok etken vardır. **Birincisi, insanların kendilerine güvenmemeleridir.** Bazı insanlar, kendilerini stresle başa çıkacak güce sahip hissetmezler ve kontrolü kaybettiklerini düşünebilirler. **İkincisi, olumsuz düşüncelere sahip olmaktır.** Stresle başa çıkamayan insanlar, olumsuz düşüncelere ve gelecekle ilgili karamsar senaryolara sık sık odaklanma eğilimindedirler. Kendilerine dair olumsuz inançlara sahiptirler. **Üçüncüsü, duygusal dengesizlik kişilik özelliğine sahip olmaktır.** Duygusal açıdan dengesiz bireyler; kolayca öfkelenebilirler, aşırı endişeli veya sürekli üzgün olabilirler. Ayrıca, duygusal tepkileri kontrol etmekte zorlanabilirler. **Dördüncüsü, problem çözme becerilerinde eksiklik olmasıdır.** Sorun çözme becerilerindeki eksiklik; sorunları aşırı büyütme ve alternatif çözüm yollarını görmemeye neden olur. **Beşincisi, travmatik deneyimlere sahip olmaktır.** Mikro ve makro travmalar, bireylerin stresle başa çıkmalarını olumsuz olarak etkiler. **Altıncısı, sosyal destek eksikliği yaşamaktır.** İnsanların destekleyici ilişkilerden mahrum kalmaları, onların stresle

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2009). Ergenlik döneminde stres ve başa çıkma. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 20-37.
2. Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 839–852. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.4.839>
3. Folkman, S. (2009). Commentary on the special section “theory-based approaches to stress and coping” questions, answers, issues, and next steps in stress and coping research. *European Psychologist*, 14(1), 72-77.
4. Labrague, L. J., McEnroe-Petitte, D. M., Gloe, D., Thomas, L., Papathanasiou, I. V., & Tsaras, K. (2017). A literature review on stress and coping strategies in nursing students. *Journal of Mental Health*, 26(5), 471-480.
5. Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665–673. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665>
6. Lazarus, R. S., & DeLongis, A. (1983). Psychological stress and coping in aging. *American Psychologist*, 38(3), 245–254. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.3.245>
7. Lonner, W. J. (2006). Handbook of multicultural perspectives on stress and coping (pp. XXVI-636). P. T. Wong, & L. C. Wong (Eds.). New York: Springer.
8. Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, 1(2), 115-144.
9. Power, T. G. (2004). Stress and coping in childhood: The parents’ role. *Parenting: Science and practice*, 4(4), 271-317.
10. Somerfield, M. R., & McCrae, R. R. (2000). Stress and coping research: Methodological challenges, theoretical advances, and clinical applications. *American Psychologist*, 55(6), 620–625. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.620>

HAFTA ON: KRİZLERLE VE TRAVMALARLA BAŞA ÇIKMAK

“Kurtuluşun İzinde: Kadir Albay’ın Güven Duyuma Yolculuğu”

“Kadir Albay, hayatının karanlık gölgeleriyle mücadele eden bir adamdı. 42 yaşına geldiğinde, geçmişindeki travmatik deneyimler onun ruhunu derinden sarsmıştı. Genç yaşta askerlik kariyerine başlamış olan Kadir, acımasız savaş sahnelerinde sıklıkla bulunmuştu. Silah sesleri, patlamalar ve arkadaşlarının acı çığlıkları onun kâbuslarına geceleri hükmetti. Bu travmatik deneyimler, onun güven duygusunu paramparça etmişti. Her operasyona gittiğinde, kendi hayatının ne kadar kısa bir süre içinde sona erebileceğini düşünerek şüpheler içinde boğuluyordu. Bir deprem felaketi, Kadir’in yaşadığı şehri yerle bir etti. Kadir, göçük altında sıkışmış ve ölümün soğuk nefesini ensesinde hissetmişti. Kurtuluşu bir mucizeydi, ancak bu deneyim onun güvenini sarsmıştı. Artık her an bir tehditle karşılaşabileceğini düşünüyordu. Uykusuz geceler ve sürekli bir tetikte olma hali, onun ruh sağlığını derinden etkiliyordu. Travmatik olaylar, Kadir’in kendine olan güvenini tüketiyordu. Kendisini suçluyor, başkalarından uzaklaşıyor ve toplumsal etkileşimlerden kaçınıyordu. İnsanların kendisine yaklaşmasına izin vermek yerine, her an bir tehdit olduğunu düşünerek izole bir yaşam sürdürmeye başlamıştı. Karar verme yeteneği zayıflamıştı, kendini sürekli olarak sorguluyordu ve korkularının esiri olmuştu. Ancak Kadir Albay, bu karanlık deneyimlerle başa çıkmak için umutsuzluğa kapılmamıştı. Terapi ve destek gruplarına katılarak, içsel gücünü yeniden keşfetmeye ve travmalarını aşmaya kararlıydı. Belki de, karanlık geçmişiyile yüzleşerek ve yardım arayarak, güven duygusunu yeniden inşa edebilirdi.”

Hayat akıp giderken insanın kontrol edemediği gerçeklerle yüzleşmesi ve başa çıkması gerekmektedir. Yüzleşmemiz gereken travmalar ya insanların eliyle ya da doğal afetler sebebi ile gerçekleşmektedir. Bu noktada insanlar, yaşadığı travma durumu ile başa çıkmak ve bu krizi çözmek durumundadır.

Öncelikle kriz ve krizle başa çıkma konusunu ele almak gerekir. **Kriz, bireylerin başa çıkma kapasitelerinin üzerinde problemler yaşamaları ve ilgili problemleri hemen çözememeleri durumunda yaşanan gerçekliktir.** Kriz durumunun üç önemli özelliği vardır: **Bireye zarar verici bir olayın ya da durumun gerçekleşmesidir; bireyin yaşam amaçlarının tehdit edilmesidir ve bireyde başa çıkma mekanizmalarının yetersizliğinden dolayı duruma tepki vermede yetersizliğin olmasıdır.** Bu kriz süreci, insanlarda hayal kırıklığı ve gerginlik oluşturur. Kriz durumunda olan bireyler, durumu oldukça tehdit edici

Yararlanılan Kaynaklar

1. Briere, J. (1997). Psychological assessment of adult posttraumatic states. Washington, DC: American Psychological Association.
2. Briere, J., Agee, E., & Dietrich, A. (2016). Cumulative trauma and current posttraumatic stress disorder status in general population and inmate samples. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 8(4), 439–446. <https://doi.org/10.1037/tra0000107>
3. Briere, J., Kaltman, S., & Green, B. L. (2008). Accumulated childhood trauma and symptom complexity. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 21(2), 223-226.
4. Cook, J. M., Elhai, J. D., & Areán, P. A. (2005). Psychometric properties of the PTSD Checklist with older primary care patients. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 18(4), 371-376.
5. Coombs, W. T. (2000). Crisis management: Advantages of a relational perspective. In J. A. Ledingham & S. D. Bruning (Eds.), *Public relations as relationship management: A relational approach to the study and practice of public relations* (pp. 73–93). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
6. Courtois, C. A. (2004). Complex trauma, complex reactions: Assessment and treatment. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(4), 412–425. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.41.4.412>
7. Courtois, C. A., & Ford, J. D. (2012). *Treatment of complex trauma: A sequenced, relationship-based approach*. Guilford Press.
8. Elliott, D. M. (1997). Traumatic events: Prevalence and delayed recall in the general population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65(5), 811–820. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.65.5.81>
9. Oberauer, K., & Lewandowsky, S. (2019). Addressing the theory crisis in psychology. *Psychonomic Bulletin & Review*, 26, 1596-1618.
10. Taylor, S. (2017). *Clinician's guide to PTSD: A cognitive-behavioral approach*. Guilford Publications.

HAFTA ON BİR: ÖFKE İLE BAŞA ÇIKABİLMEK

“Öfke Fıçısı: Halil”

“Halil, 26 yaşında ve dokuz kardeşiyle büyüdüğü zorlu bir çocukluk dönemi geçirmişti. Ailesi yoksulluk içinde yaşarken, Halil ve kardeşleri istismara ve ihmale uğramışlardı. Bu travmatik deneyimler, özellikle Halil’in hayatını etkilemişti. Halil, öfke patlamaları yaşamaktaydı. Örneğin, geçmişte yaşadığı istismarla ilgili bir tartışma veya iş yerindeki stresli bir olay gibi küçük bir tetikleyici olay, hızla öfke patlamalarına yol açmıştı. Sabırsızlık, Halil’in beklemek zorunda kaldığında isteklerinin hemen gelmemesini tolere etmekte zorlandığını gösteriyordu. Örneğin, trafik sıkışıklığına takılmak veya bir hizmetin gecikmesi, onun için büyük bir öfke kaynağı olabiliyordu. Beklemek, öfkesini daha da arturabiliyordu. Problem çözme becerileri zayıf olduğu için, Halil yaşadığı sorunları etkili bir şekilde çözme konusunda güçlük çekmişti. Örneğin, bir arkadaşıyla yaşadığı bir anlaşmazlığı çözme yerine, öfke patlamaları yaşayabilirdi. Sosyal beceri düzeyinin düşük olması, Halil’in insan ilişkileri konusunda zorlandığını gösteriyordu. Örneğin, arkadaşlarıyla veya ailesiyle iletişim kurarken anlaşmazlıkların sıkça yaşandığı ilişkilere sahipti. İletişim konusundaki eksiklikler, ilişkilerinin gelişimini engelliyordu. Travmatik deneyimler, Halil’in duygusal sağlığını olumsuz etkilemişti. Çocukluğunda yaşadığı istismar ve ihmali, duygusal zorluklarının temel nedenlerinden biriydi ve yaşamını etkileyen önemli bir faktördü.”

İnsan olumlu ve olumsuz pek çok duyguyu deneyimleyen varlıktır. Deneyimlenen olumsuz duyguların başında da öfke gelir. **Öfkeyi yönetememek pek çok sorunun ortaya çıkmasına neden olur.** Hemen her gün TV haberlerinde karşılaştığımız, hastane, ölüm ve hapisane haberlerinin arkasında bu duygunun yönetilememesi yatmaktadır. Sağlıklı bir birey ve toplum olmak için öfkemizi yönetmemiz gerekir.

Öfke; çevresel uyarımlarla tetiklenen, bireylerin kas ve sinir sistemlerinin harekete geçmesine neden olan, bireylerde bir takım olumsuz düşüncelerin ve tepkilerin de ortaya çıkmasının önemli bir nedeni olan olumsuz duygulardan biridir. Öfke anında, otonom sinir sisteminin sempatik parçası devreye girer. **Bu, öfkelendiğimizde; kalp atımının hızlanması, yüzde kızarmasının olması, adrenalin salınımının artması, sindirimin yavaşlaması, ağız kuruluğu, elin ve ayağın titremesi ve kas gerginliği gibi bir takım fiziksel belirtilerin yaşanması anlamına gelir.** Öfkenin doğası değerlendirildiğinde kendisinin herhangi bir duygu olarak zararlı olmadığı görülür. **Öfkeye pozitif açıdan bakıldığında, insanların**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Averill, J. R. (1983). Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion. *American Psychologist*, 38(11), 1145–1160. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.38.11.1145>
2. Berkowitz, L. (1990). On the formation and regulation of anger and aggression: A cognitive-neoassociationistic analysis. *American Psychologist*, 45(4), 494–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.4.494>
3. Berkowitz, L. (1999). Anger. In T. Dalgleish & M. J. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 411–428). John Wiley & Sons Ltd.
4. Cummings, E. M., Simpson, K. S., & Wilson, A. (1993). Children's responses to interadult anger as a function of information about resolution. *Developmental Psychology*, 29(6), 978–985. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.6.978>
5. Dahlen, E. R., & Deffenbacher, J. L. (2001). Anger management. In W. J. Lyddon & J. V. Jones, Jr. (Eds.), *Empirically supported cognitive therapies: Current and future applications* (pp. 163–181). Springer Publishing Company.
6. Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., & DiGiuseppe, R. A. (2002). Principles of empirically supported interventions applied to anger management. *The Counseling Psychologist*, 30(2), 262-280.
7. Deffenbacher, J. L., Oetting, E. R., Thwaites, G. A., Lynch, R. S., Baker, D. A., Stark, R. S., Thacker, S., & Eiswerth-Cox, L. (1996). State–Trait Anger Theory and the utility of the Trait Anger Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 43(2), 131–148. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.2.131>
8. Eryılmaz, A. (2018). Psikolojik sorunlara müdahale ve kendi kendine yardım kitabı. *Pegem Atuf İndeksi*, 001-460.
9. Stevick, E. L. (1971). An empirical investigation of the experience of anger. *Duquesne Studies in Phenomenological Psychology*, 1, 132-148.
10. Veenstra, L., Bushman, B. J., & Koole, S. L. (2018). The facts on the furious: a brief review of the psychology of trait anger. *Current Opinion in Psychology*, 19, 98-103.

HAFTA ON İKİ: SAĞLIKLI YAŞLANMAK

“Yaşlandıkça Yaşamın Değerini Anlamak”

“Ali, 65 yaşında bir akademisyendi ve yaşlanmaya karşı olağanüstü bir dirençle sahipti. Yaşlandıkça ortaya çıkan psikolojik olumsuz değişimlere rağmen, o bu zorlu sürecin üstesinden gelmeyi başarmıştı. İşte Ali'nin yaşam yolculuğu: Birinci olarak, bilişsel değişikliklerle başa çıkma konusundaki başarısı dikkat çekiciydi. Yaşlandıkça bazı insanlar bellek kaybı yaşarlar ve bilgiyi daha yavaş işlerler. Ancak Ali, bu değişikliklere karşı koyarak kendini zihinsel olarak aktif tutmayı başardı. Her gün okuma yaparak, bulmaca çözerek ve öğrenmeye devam ederek bilişsel işlevlerini korudu. İkincisi, benlik ve kimlik değişiklikleriyle başa çıkmakta ustalaşmıştı. Emeklilik dönemi geldiğinde, birçok insan kariyerlerinde bir çöküş dönemi yaşarken, Ali bu süreci yeni bir başlangıç olarak gördü. Kendi kimliğini sadece bir akademisyen olarak tanımlamaktan çıkardı ve bu dönemi yaşamın yeni bir aşaması olarak kabul etti. Üçüncüsü, emeklilik sürecine uyum sağlama konusunda da başarılıydı. Emeklilikle birlikte mali kayıplar ve yaşam düzeninde değişiklikler yaşandı, ancak Ali bu süreci planlayarak ve yeni ilgi alanları geliştirerek kolayca atlattı. Dördüncüsü, toplumsal yalıtım ve yalnızlıkla mücadele etti. Bazı yaşlılar, arkadaşlarını veya aile üyelerini kaybedebilirler, ancak Ali, sosyal bağlarını güçlendirmek için çaba sarf etti. Yeni arkadaşlar edinmek ve toplumsal etkinliklere katılmak için zaman ayırdı. Beşincisi, aile ilişkilerindeki değişikliklere uyum sağlama konusunda esnek bir yaklaşıma sahipti. Farklı nesillerden aile üyeleri arasındaki çatışmaları minimize etmek için iletişim becerilerini geliştirdi ve aile bağlarını korudu. Altıncısı, kayıp ve yas süreçlerini sağlıklı bir şekilde yaşadı. Yaşlandıkça, Ali sevdiklerini kaybetti, ancak bu kayıplarla başa çıkabilmek için destek aldı ve duygusal olarak güçlü kalmayı başardı. Yedincisi, ölüm korkusunu kabul etti ve bununla başa çıkmak için içsel bir yolculuğa çıktı. Ölümün kaçınılmaz olduğunu kabul etti ve yaşamın tadını çıkarmaya devam etti. Sekizincisi, yaşlanmanın getirdiği depresyon ve kaygı gibi psikolojik sorunlarla başa çıkmak için profesyonel destek aldı. Bu sorunlarla yüzleşmeyi reddetmedi ve duygusal sağlığını önemsendi. Ali, yaşlanmayı sadece bir sayı olarak görmeyip, hayatın bir parçası olarak kabul etti. Kendi içsel gücünü keşfetti ve yaşamın her anının tadını çıkarmayı öğrendi. Yaşlandıkça yaşamın yeni fırsatlarla dolu olduğunu gördü ve bu ona sonsuz bir enerji ve yaşama sevgi verdi.”

İnsan, çeşitli gelişim dönemlerinden ilerleyerek hayatına devam eder. Bu dönemlerden biri de yaşlılık dönemidir. **Ortalama bir ömre sahip her insan, bu**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ashendorf, L., Vanderslice-Barr, J. L., & McCaffrey, R. J. (2009). Motor tests and cognition in healthy older adults. *Applied Neuropsychology*, *16*(3), 171-176.
2. Barnes, D. E., Yaffe, K., Satariano, W. A., & Tager, I. B. (2003). A longitudinal study of cardiorespiratory fitness and cognitive function in healthy older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, *51*(4), 459-465.
3. Chang, Y. K., Pan, C. Y., Chen, F. T., Tsai, C. L., & Huang, C. C. (2012). Effect of resistance-exercise training on cognitive function in healthy older adults: a review. *Journal of Aging and Physical Activity*, *20*(4), 497-517.
4. Duffy, J. F., Willson, H. J., Wang, W., & Czeisler, C. A. (2009). Healthy older adults better tolerate sleep deprivation than young adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, *57*(7), 1245-1251.
5. Havighurst, R. J. (1961). Successful aging. *The Gerontologist*, *1*, 8-13. <https://doi.org/10.1093/geront/1.1.8>
6. Keogh, Justin WL, et al. "Physical benefits of dancing for healthy older adults: a review." *Journal of Aging and Physical Activity* *17.4* (2009): 479-500.
7. Rebok, G. W., Carlson, M. C., & Langbaum, J. B. (2007). Training and maintaining memory abilities in healthy older adults: traditional and novel approaches. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, *62*(Special_Issue_1), 53-61.
8. Reijnders, J., van Heugten, C., & van Boxtel, M. (2013). Cognitive interventions in healthy older adults and people with mild cognitive impairment: a systematic review. *Ageing Research Reviews*, *12*(1), 263-275.
9. Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The Gerontologist*, *37*(4), 433-440.
10. Schulz, R., & Heckhausen, J. (1996). A life span model of successful aging. *American Psychologist*, *51*(7), 702-714. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.7.702>

BAŞARI

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE KİMLİĞİMİZİ OLUŞTURMADA ÖNEMLİ BİR KAYNAK: BAŞARI

İnsanın yaşamındaki önemli kaynaklardan biri de başarı alanıdır. Başarı alanı, hem yaşadığımız sorunların belirtilerinin yansıdığı hem de yaşadığımız içsel çatışmalarla baş ettiğimiz bir alandır. Başarı alanı denildiğinde iki önemli alt alan karşımıza çıkar. Bunlardan biri eğitim yaşantılarının devam ettiği okuldaki başarıdır. Bir diğeri de iş yaşamındaki başarıdır.

Eğitim, insan yaşamının temel taşıdır. Okuldaki başarı, bu yaşamsal sürecin merkezinde yer alır. Okul, bireylerin bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, toplumsal değerleri öğrenmeleri ve gelecekteki kariyerlerine hazırlanmaları için kritik bir yerdir. Okulun insan başarısında pek çok önemli yeri vardır. **Öncelikle**, okullar insanlara çeşitli bilgilerin ve becerilerin kazandırıldığı yerlerdir. Okullardan alınan matematik, bilim, edebiyat gibi dersler, öğrencilere düşünme ve problem çözmeye yetenekleri kazandırır. Bu bilgi ve beceriler, gelecekteki yaşamın pek çok alanındaki başarılar için temel oluşturur. **İkinci olarak**, okuldaki başarı bireylerin kariyerlerini yapılandırmalarında önemli rol oynar. Yaşamın ilerleyen yıllarında daha iyi iş pozisyonlarına yükselmek ve kariyer hedeflerine ulaşmak, okuldaki başarıyla gerçekleşir. **Üçüncüsü**, okuldaki başarı bireylerin özsaygıları ve özgüvenleri için önemli kaynaklardandır. Başkalarının takdirini kazanmak ve zorlukları aşmak, özgüvenin ve özsaygının temelini oluşturur. **Dördüncüsü**, okul insanlara sosyal beceriler kazandırarak insanların kendilerini ilişki alanlarında da başarılı hissetmelerine neden olur. Arkadaşlık kurma, işbirliği yapma, iletişim becerileri gibi beceriler okulun insanlara kattığı önemli becerilerdir. **Beşincisi**, okuldaki başarı topluma katkı sunmak anlamına da gelir. Edinilen bilgilerle ve becerilerle insanlar, daha iyi bir dünya inşa etme yolunda ilerlerler. **Altıncısı**, okuldaki başarı bireylerin öğrenme tutkularının artmasına neden olur. İyi notlar alan öğrenciler, daha fazla öğrenmeye istekli olurlar ve bu da yaşam boyu öğrenmeyi teşvik eder. **Son olarak** okuldaki başarı, bireyin geleceğini şekillendirmesinde önemli etkiye sahiptir. Kariyer seçimleri, yaşam tarzı ve kişisel hedefler, okuldaki performansa dayalı olarak belirlenir.

İş yaşamı da insanın kendisini ifade ettiği önemli alanlardan biridir. Bu alan birçok farklı hedef, amaç ve tutkunun gerçekleşmesinde önemli rol oynar. İş yaşamındaki başarının da insan yaşamı için pek çok katkısı vardır. **Bunlardan ilki**, kişisel gelişime ve doyuma katkıda bulunmasıdır. Başarı, bize kendi yeteneklerimizi keşfetme ve geliştirme fırsatı sunar. İşimizdeki başarı, kendimize güvenimizi artırır ve yaşam doyumumuzu yükseltir. **İkincisi**, iş yerindeki başarı, bize maddi güvence sağlar. İş yerindeki başarı, genellikle daha yüksek maaşlar, primler ve kariyer fırsatları ile ödüllendirilir. Bu da maddi açıdan güvencemizi artırır ve geleceğe daha emin adımlarla ilerlememizi sağlar. **Üçüncüsü**, toplumsal saygı

Hafta Yirmi: Sorumluluk Kişilik Özelliğini Geliştirmek: Sorumluluk almak, kişisel ve profesyonel başarı için kritik bir öneme sahiptir. Bu hafta, sorumluluk duygusunu nasıl güçlendirebileceğimizi öğreniyoruz.

Hafta Yirmi Bir: Benmerkezci Düşünceden Uzaklaşmak: Empati ve başkalarını anlama becerisi, başarıya giden yolda önemlidir. Bu hafta, benmerkezci düşünmeden nasıl uzaklaşabileceğimizi keşfediyoruz.

Hafta Yirmi İki: Somut Düşünmeyi Geliştirmek: Somut düşünme, karar verme süreçlerini iyileştirir. Bu hafta, somut düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceğimizi inceliyoruz.

Hafta Yirmi Üç: Soyut Ve Soyut-ötesi Düşünmeyi Geliştirmek: Soyut düşünme, yaratıcılığı teşvik eder. Bu hafta, soyut ve soyut-ötesi düşünme becerilerini nasıl geliştirebileceğimizi öğreniyoruz.

Hafta Yirmi Dört: Dengeli Ve Sağlıklı Bir Zaman Yöneliminde Bulunmak: Zaman yönetimi, başarıya ulaşmanın önemli bir parçasıdır. Bu hafta, zaman yönetimi becerilerini nasıl geliştirebileceğimizi ele alıyoruz.

Hafta Yirmi Beş: Zaman Yönetimi Becerilerini Geliştirmek: Karar verme, başarıyı etkileyen temel bir beceridir. Bu hafta, karar verme becerilerini nasıl geliştirebileceğimizi öğreniyoruz.

Hafta Yirmi Altı: İçsel Motivasyonu Artırmak: İçsel motivasyon, uzun vadeli başarı için önemlidir. Bu hafta, içsel motivasyonu nasıl artırabileceğimizi keşfediyoruz.

Hafta Yirmi Yedi: Kitap Okumak: Kitaplar, bilgiye erişimin bir yolu ve kişisel gelişimi destekleyen kaynaklardır. Bu hafta, kitap okumanın önemini ve bu alışkanlığı nasıl geliştirebileceğimizi ele alıyoruz.

Hafta Yirmi Dokuz: İsrafi Önlemek: Zaman, para ve kaynakları iş ve okul yaşamında etkili bir şekilde kullanmak, başarıya giden yolda önemlidir. Bu hafta, israfi iş ve okul yaşamında nasıl önleyebileceğimizi öğreniyoruz.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Astill, R. G., Van der Heijden, K. B., Van IJzendoorn, M. H., & Van Someren, E. J. W. (2012). Sleep, cognition, and behavioral problems in school-age children: A century of research meta-analyzed. *Psychological Bulletin*, 138(6), 1109–1138.
2. Bonebright, C. A., Clay, D. L., & Ankenmann, R. D. (2000). The relationship of workaholism with work–life conflict, life satisfaction, and purpose in life. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 469–477.
3. DiPerna, J. C., & Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297.
4. De Cieri, H., Holmes, B., Abbott, J., & Pettit, T. (2005). Achievements and challenges for work/life balance strategies in Australian organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, 16(1), 90-103.
5. Dousin, O., Collins, N., Bartram, T., & Stanton, P. (2021). The relationship between work-life balance, the need for achievement, and intention to leave: mixed-method study. *Journal of Advanced Nursing*, 77(3), 1478-1489.
6. Eryılmaz, A. (2017). Positive psychotherapies. *Current Approaches in Psychiatry*, 9(3), 346-362.
7. Kelm, J. L., McIntosh, K., & Cooley, S. (2014). Effects of implementing school-wide positive behavioural interventions and supports on problem behaviour and academic achievement in a Canadian elementary school. *Canadian Journal of School Psychology*, 29(3), 195-212.
8. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
9. Stoner, G. (1991). *Interventions for Achievement and Behavioral Problems*. National Association of School Psychologists, 8455 Colesville Rd., Suite 1000, Silver Spring, MD 20910.
10. Quick, T. L. (1990). Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life. *National Productivity Review*, 9(4), 475-479.

HAFTA ON ÜÇ: HAYATI BİLGİ TEMELLİ DÜZENLEMEK

“Bilgi Hasadı: Hasan’ın Değişen Yaşamı”

“Hasan, 38 yaşında bir çiftçiydi. Hayatı, topraklarını işleyerek ve mahallesindeki insanlarla etkileşimde bulunarak geçiyordu. Her gün tarlasına gidip ekim-dikim işlerini yapar, komşularıyla hasat zamanlarında bir araya gelir ve topluluk etkinliklerine katılırdı. Hasan için hayat, toprak ve insanlarla kurduğu bağlantıların bir yansımasıydı. Ancak, bilgi temelli bir yaşam tarzı benimsemişti ve bu onun için bazı zorlukları da beraberinde getiriyordu. Zamanının büyük bir kısmını tarlasında geçiren Hasan, yeni bilgilere ve teknolojiye ayırabilecek vakti bulamıyordu. Tarımsal işler ve günlük yaşamın sorumlulukları zamanının çoğunu alıyordu. Öğrenme ve kendini geliştirme için isteği vardı, ancak motivasyon eksikliği ve zaman yetersizliği bu isteğini gerçekleştirmesini zorlaştırıyordu. Hasan, teknoloji ve bilgisayarlar konusundaki bilgi eksikliği nedeniyle bilgiye erişim sorunları yaşıyordu. Çevrimiçi kaynakları kullanarak yeni şeyler öğrenme fikri onu korkutuyordu. Ayrıca, yeni bilgilere ulaşmanın gerektirdiği dikkat ve zaman, tarla işleri ve topluluk etkinlikleri arasında bölünmüştü. Hasan, çiftçi kimliği ve toplumsal bağlantıları nedeniyle alışkanlıklarını değiştirmekte de zorlanıyordu. Bilgi temelli bir yaşam tarzına uyum sağlamak, onun için büyük bir adım gibi görünüyordu. Ancak, Hasan’ın içindeki öğrenme isteği hiçbir zaman sönmüyordu. Bir gün, mahallesindeki genç bir çiftçi, tarım teknolojisi hakkında yeni bilgiler paylaşmaya başladı. Hasan, bu fırsatı kaçırmamak için dinledi ve daha fazla öğrenme isteğiyle doldu. İşte o andan itibaren, bilgi temelli bir yaşam tarzını benimsemeye karar verdi. Hasan, bilgiye erişmek için interneti kullanmayı öğrendi, tarımsal yenilikleri takip etmeye başladı ve yeni bilgilere açık bir zihniyet geliştirdi. Zaman yönetimi becerilerini geliştirmeye başladı ve tarla işlerini daha verimli hale getirdi. Hasan, topluluk etkinliklerini ve ilişkilerini hala önemsiyordu, ancak artık bilgi temelli bir yaşam sürdürmek için de zaman ayırılabiliyordu. Topluluğundaki diğer çiftçilere yeni bilgiler aktarmaya başladı ve bu sayede topluluk olarak daha fazla bilgiye erişim sağladılar.”

Psikolojide önemli kavramlardan biri “öz düzenlemedir”. Öz düzenleme; bireyin kendini gözlemlemesi, kendini kayıt altına alması ve değerlendirmesi olmak üzere üç önemli aşamada gerçekleşir. Kendini düzenlemenin sayısız faydaları vardır. İnsanların kendilerini düzenlemeleri bir gerçeklikten toplumların da kendilerini düzenlemeleri bir diğer gerçekliktir. Daha sağlıklı, üretken, gelişmiş bireylere ve toplumlara ulaşmanın en önemli aracı öz düzenlemedir. **Ancak**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Barkema, H. G., Bell, J. H., & Pennings, J. M. (1996). Foreign entry, cultural barriers, and learning. *Strategic Management Journal*, 17(2), 151-166.
2. Deckert, G. D. (1982). Sociocultural barriers to the reading habit: The case of Iran. *Journal of Reading*, 25(8), 742-749.
3. Fuller, M., Healey, M., Bradley, A., & Hall, T. (2004). Barriers to learning: a systematic study of the experience of disabled students in one university. *Studies in Higher Education*, 29(3), 303-318.
4. Gregory, E., & Williams, A. (2002). *City literacies: Learning to read across generations and cultures*. Routledge.
5. Hernández-Mogollon, R., Cepeda-Carrión, G., Cegarra-Navarro, J. G., & Leal-Millán, A. (2010). The role of cultural barriers in the relationship between open-mindedness and organizational innovation. *Journal of Organizational Change Management*, 23(4), 360-376.
6. Maxted, P. (1999). *Understanding barriers to learning: A guide to research and current thinking*. London: Campaign for Learning.
7. McDermott, R., & O'dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 76-85.
8. Michael, J. (2007). Faculty perceptions about barriers to active learning. *College Teaching*, 55(2), 42-47.
9. Khan, I. A. (2011). An analysis of learning barriers: The Saudi Arabian context. *International Education Studies*, 4(1), 242-247.
10. Wiljer, D., Tavares, W., Mylopoulos, M., Campbell, C., Charow, R., Davis, D., ... & Sockalingam, S. (2018). Data and lifelong learning protocol: understanding cultural barriers and facilitators to using clinical performance data to support continuing professional development. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 38(4), 293-298.

HAFTA ON DÖRT: DENGELİ BÜYÜME ZİHNİYETİNE SAHİP OLMAK

“Zorlukları Fırsata Çevirmek: Mehmet’in Büyüme Yolculuğu “

“Mehmet, şehirdeki büyük bir üniversitede okuyan bir üniversite öğrencisiydi. Genç yaşına rağmen, hayatın zorluklarından kaçmak yerine onlardan öğrenmeye istekli bir ruha sahipti. Bu, onun karakterini şekillendiren ilk özellikti. Bir gün, üniversitedeki hocalarından biri, Mehmet’in sınıf içindeki yeteneklerini sınırlı gördüğünü ve daha fazla çaba harcaması gerektiğini söyledi. Mehmet, yeteneklerini değiştiremez birer sınırlama olarak görmek yerine, kişisel çaba ile geliştirilebileceğine inanıyordu. Bu nedenle, bu geri bildirim bir motivasyon kaynağı olarak gördü ve kararlı bir şekilde çalışmaya başladı. Bir dönem boyunca, Mehmet sık sık zorlu derslerde başarısız olma deneyimi yaşadı. Ancak bu başarısızlıkları, büyüme ve gelişmek için birer araç olarak kullandı. Her başarısızlık, ona daha fazla öğrenme fırsatı sunuyordu ve bu fırsatları değerlendirmek için çaba harcadı. Mehmet’in sabrı ve isteği sonunda meyvelerini vermeye başladı. Zorlu derslerdeki başarıları arttıkça, daha fazla özgüven kazandı ve bu süreçte sebat gösterdi. Kendi gelişimini ve büyümesini sabırla bekledi. Bir gün, üniversitenin kütüphanesinde çalışırken, yan masada oturan deneyimli bir profesörle sohbet etmeye başladı. Mehmet, başkalarından öğrenebileceğine inanarak ona danıştı ve değerli tavsiyeler aldı. Profesörün rehberliği, Mehmet’in akademik ve kişisel gelişimine büyük katkı sağladı. Sonunda, Mehmet daha iyi öğrenme ve gelişme konusundaki motivasyonunu sürdürmek için kendini motive etmeyi ve düzenlemeyi öğrendi. Daha etkili bir öğrenme yöntemi geliştirdi, ders çalışma alışkanlıklarını düzenledi ve sonuçlarını gördü. Mehmet, üniversiteyi başarıyla tamamladı ve daha fazla öğrenme ve büyüme fırsatları arayarak hayatına devam etti. Onun hikayesi, zorlukları aşma isteği, sabrı, açık fikirli olma ve kişisel gelişim için sürekli bir çaba gösterme örnekleriyle doluydu. Bu özellikler, onun başarısının temelini oluşturuyordu ve gelecekteki başarıları için güçlü bir temel oluşturuyordu.”

Toplumsal kalkınmanın ve değişimin en önemli etkeni, gelişimi ve değişimi istemek ve bunun için çaba harcamaktır. Ancak söylem olarak herkes, gelişimin önündeki engelleri çok rahat bir şekilde ifade ederken yapılması gerekenleri ise, davranışa dönüştürememektedirler. Bu bağlamda insanları iki sınıfa atamak mümkündür. **Bunlardan biri, kişisel açıdan büyüme ve gelişmekten kaçma sınıfıdır. Bir diğeri ise, kişisel açıdan gelişmeyi ve büyümeyi isteme sınıfıdır.** İşte psikolojide, kişisel açıdan büyümeyi ve gelişmeyi isteyen bireylere, büyüme zihniyetine sahip bireyler denilmektedir.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Dweck, C. (2015). Carol Dweck revisits the growth mindset. *Education Week*, 35(5), 20-24.
2. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random house.
3. Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 68(1), 16-20.
4. Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668.
5. Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2017). The origins of children's growth and fixed mindsets: New research and a new proposal. *Child development*, 88(6), 1849-1859.
6. Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721-726.
7. Rege, M., Hanselman, P., Solli, I. F., Dweck, C. S., Ludvigsen, S., Bettinger, E., Crosnoe, R., Muller, C., Walton, G., Duckworth, A., & Yeager, D. S. (2021). How can we inspire nations of learners? An investigation of growth mindset and challenge-seeking in two countries. *American Psychologist*, 76(5), 755-767. <https://doi.org/10.1037/amp0000647>
8. Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2020). What can be learned from growth mindset controversies? *American Psychologist*, 75(9), 1269-1284. <https://doi.org/10.1037/amp0000794>
9. Yeager, D. S., Carroll, J. M., Buontempo, J., Cimpian, A., Woody, S., Crosnoe, R., ... & Dweck, C. S. (2022). Teacher mindsets help explain where a growth-mindset intervention does and doesn't work. *Psychological Science*, 33(1), 18-32.
10. Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., ... & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369.

HAFTA ON BEŞ: KENDİMİZİ TOPARLAMAYI SAĞLAMAK

“Kendini Toparlamak ve Yeniden Başlamak: Terzi Melahat”

“Terzi Melahat, yaşamın ona sunduğu zorluklara rağmen, kendini toparlamak için kararlı bir ruha sahipti. İçinde bulunduğu zorlu yaşam koşulları, onun güçlü bir iradeye sahip olmasına neden olmuştu. Melahat, özellikle çocukları için yaşamın sıkıntılarına göğüs germiştir. Kocasının alkolizmi, ailesini sürekli olarak strese sokuyordu. Ancak Melahat, çocuklarının geleceği için mücadele etmekten vazgeçmedi. Bu süreçte, toplumsal destek ağlarından yeterince faydalanamadığı için yalnız hissetti, ancak kararlılığı ona güç veriyordu. Bir gün, bir arkadaşı Melahat’i yerel bir destek grubuna katılmaya davet etti. Bu grup, benzer zorluklarla başa çıkmaya çalışan insanlar için bir dayanışma ve paylaşım platformuydu. Melahat, bu grup sayesinde duygusal destek buldu ve olumsuz düşünceleriyle başa çıkmayı öğrendi. Aynı zamanda Melahat, kocasının alkolizmi nedeniyle çocuklarını etkili bir şekilde büyütemeyeceğini fark etti. Bu nedenle, çocuklarını korumak ve onlara daha iyi bir gelecek sağlamak için cesur bir karar aldı. Kocasının tedaviye ihtiyacı olduğunu anlamıştı ve ona yardım etmek için adım attı. Melahat, kocasını tedaviye götürdü ve ona destek olmaya devam etti. Bu süreçte, ailesini kaybetmekten korksa da, sevdiklerini ve kendini toparlamak için bu adımı atmıştı. Hayatının bir amacının ve anlamının olmadığını düşünmüş olsa da, çocuklarının geleceği için mücadele etmenin ve kocasına yardım etmenin, yaşamına anlam kattığını keşfetti. Kendini toparlamak için bu zorlu yolu seçti ve sonunda ailesini daha sağlıklı bir yaşam tarzına yönlendirmeyi başardı. Melahat, yaşadığı zorluklara rağmen, örseleyici yaşam deneyimlerini birer öğrenme fırsatı olarak görmeyi başardı. Kendine bakım sorunlarına ve fiziksel sağlık sorunlarına rağmen, içindeki güçlü irade ve kararlılık sayesinde hayatın zorluklarının üstesinden gelebildi”.

İnsanın ihtiyaçlarının sonsuz olması ve kendisini korumasına neden olacak etkenlerin sayısız olması, insanı incinebilir bir varlık hâline getirir. **İnsan için krizlere ve stres faktörlerine maruz kalmak, insanın yaşam dengesinin bozulması anlamına gelir.** İnsan, kendisini toparlayarak bozulan dengeyi yeniden sağlamaya çalışır.

Kendini toparlamak ne demektir? Kendini toparlamak; insanların zihinsel, duygusal ve bedensel durumlarını daha olumlu bir konuma getirmek için çabada bulunması demektir. Bazı insanlar, yaşanan kriz ya da stres durumundan sonra normal bir duruma hızlı bir şekilde geri dönerken bazıları için ise,

Yararlanılan Kaynaklar

1. Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
2. Harvey, J., & Delfabbro, P. H. (2004). Psychological resilience in disadvantaged youth: A critical overview. *Australian Psychologist*, 39(1), 3-13
3. Graber, R., Turner, R., & Madill, A. (2016). Best friends and better coping: Facilitating psychological resilience through boys' and girls' closest friendships. *British Journal of Psychology*, 107(2), 338-358.
4. Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
5. Masten, A. S. (2015). Pathways to integrated resilience science. *Psychological Inquiry*, 26(2), 187-196.
6. Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425-444.
7. Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. In *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (pp. 13-25). Boston, MA: Springer US.
8. Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglini, D., & Tambone, V. (2019). Towards a transversal definition of psychological resilience: A literature review. *Medicina*, 55(11), 745.
9. Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 25338.
10. Yates, T. M., & Masten, A. S. (2004). Fostering the Future: Resilience Theory and the Practice of Positive Psychology. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 521–539). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch32>

HAFTA ON ALTI: TEMBELLİĞİN ÜSTESİNDEN GELMEK

“Aşağılamaların Gölgesinde: Fırat’ın Tembellikle Mücadelesi”

“Fırat, lise öğrencisi olarak hayatın getirdiği zorluklarla başa çıkmaya çalışan bir gençti. Kendisini “tembel” olarak tanımlamış olsa da, iç dünyasında onun için oldukça haklı gerekçeler vardı ve bu gerekçeler, çevresel faktörlerle de daha da karmaşık hale geliyordu. Fırat’ın öz yeterlilik algısı oldukça düşüktü. Derslerde başarılı olabileceğine dair inancı sarsılmıştı. Özellikle matematik ve fen bilimleri konularında kendisini yetersiz hissediyor ve bu konuları ertelemeye eğilim gösteriyordu. Babası, Fırat’ı sık sık aşağılayarak ve ona “senden zaten bir şey olmaz” diyerek özsaygısını daha da zedeliyordu. Fırat’ın arkadaşları da düşük not aldığında dalga geçiyor ve ona “en tembel öğrenci sensin” diye takılıyorlardı. Bu durum, Fırat’ın kendisini daha da değersiz hissetmesine neden oluyordu. Duygusal destek konusunda da eksiklik yaşayan Fırat, çevresinden yeterince desteklenmediği zaman içsel motivasyonunu kaybetmeye başlıyordu. Dışsal motivasyona ihtiyaç duyuyor ve bazen birinin kendisine “Sen yapabilirsin!” demesi gerekiyordu. Ancak babasının aşağılayıcı tutumu, bu motivasyonu zayıflatıyordu. Fırat, bazı görevleri sıkıcı ve anlamsız buluyordu. Bu nedenle, sıkıcı işlerden kaçma eğilimindeydi. Arkadaşlarının düşük notlar alması ve onunla dalga geçmeleri, bu görevleri daha da tatsız hale getiriyordu. Ancak, bu işlerin altında onun kişisel gelişimi için önemli olduğunu anlaması gerekiyordu. Fırat’ın içsel dünyasındaki en büyük düşmanlardan biri de başarısızlık ve reddedilme korkusuydu. Babasının sürekli eleştirileri ve arkadaşlarının dalga geçmeleri, bu korkularını daha da artırıyordu. Ancak Fırat, içsel dünyasındaki bu zorluklarla savaşıyor, kendisini “tembel” olarak tanımlamak yerine potansiyelini gerçekleştirilmeye ve başarıya ulaşmaya başlayabilirdi. Belki de bu zorluklarla yüzleşmeye başlayarak öz yeterliliğini artırabilirdi, duygusal destek bulabilirdi, özsaygısını geliştirebilirdi ve sıkıcı görevlere anlam katabilirdi. Başkalarından destek alarak başarısızlık ve reddedilme korkusunu aşabilirdi. Ve belki de bir gün, babası ve arkadaşları, Fırat’ın gerçek potansiyelini gördüklerinde ona daha fazla destek olacaktı.”

Günlük yaşam içerisinde, pek çok insanı tanımlamak için kullanılan önemli kavramlardan biri de tembelliktir. İnsanların; işçileri, öğrencileri, kendilerini ve çocukları tembel olarak tanımladıklarına şahit oluruz. **Gerçekten tembellik nedir?**

Tembelliğin psikolojisine değinmeden önce tembel ve tembellik kavramını tanımlamak gerekir. Tembel, Türk Dil Kurumu Yayınları’nın Türkçe Sözlük’ün-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Choi, J. N., & Moran, S. V. (2009). Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *The Journal of social psychology*, 149(2), 195-212.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
2. Dempsey, M., Foley, S., Frost, N., Murphy, R., Willis, N., Robinson, S., ... & McCarthy, J. (2022). Am I lazy, a drama queen or depressed? A journey through a pluralistic approach to analysing accounts of depression. *Qualitative Research in Psychology*, 19(2), 473-493.
3. Gelperin, R. (2017). *Addiction, Procrastination, and Laziness: A Proactive Guide to the Psychology of Motivation. Self-Help, Relationships & Lifestyle - The Art of Communication*
4. Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2), 81-88.
5. Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409. <https://doi.org/10.1037/xge0000050>
6. Kessels, U., & Heyder, A. (2020). Not stupid, but lazy? Psychological benefits of disruptive classroom behavior from an attributional perspective. *Social Psychology of Education*, 23(3), 583-613.
7. Madsen, T. (2018). The Conception of Laziness and the Characterisation of Others as Lazy. *Human Arenas*, 1(3), 288-304.
8. Pierro, A., Giacomantonio, M., Pica, G., Kruglanski, A. W., & Higgins, E. T. (2011). On the psychology of time in action: Regulatory mode orientations and procrastination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(6), 1317–1331. <https://doi.org/10.1037/a0025943>
9. Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
10. Ying, X., Li, H., Jiang, S., Peng, F., & Lin, Z. (2014). Group laziness: The effect of social loafing on group performance. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(3), 465-471.

HAFTA ON YEDİ: ÖĞRENMEYİ ÖĞRENMEK

“Merve'nin Öğrenme Macerası: Zorlukları Aşmak”

“Ortaokul beşinci sınıf öğrencisi Merve'nin öğrenme serüveni, çeşitli zorluklarla dolu bir hikayeye benziyordu. Merve, birçok öğrencinin karşılaştığı yaygın sorunlarla mücadele ediyordu. Merve'nin öğrenme sürecini zorlaştıran ilk engel, dikkat dağıtıcı faktörlerdi. Okulda sınıfta dikkatini çeken dışsal faktörler ve sürekli olarak telefonuna bakma alışkanlığı, derse odaklanmasını zorlaştırıyordu. Ancak Merve, bu sorunu aşmak için daha sessiz bir ortamda çalışmaya ve telefonunu ders çalışma saatlerinde kullanmamaya karar verdi. Bir diğer zorluk, Merve'nin motivasyon eksikliği idi. Bazı derslerde ilgisiz hissediyor ve konuları sıkıcı buluyordu. Bu, öğrenme isteğini düşürüyordu. Merve, bu konuda öğretmenlerine ve ailesine danışarak daha ilgi çekici hale getirmek için ders materyallerini değiştirmeye çalıştı. Zaman yönetimi konusundaki sorunlar da Merve'nin öğrenme sürecini etkiliyordu. Ders çalışma sürelerini daha düzenli hale getirmek ve öğrenme saatleri oluşturmak, Merve'nin zamanı daha etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı oldu. Merve'nin kaynak eksikliği yaşaması, öğrenme sürecini olumsuz etkiliyordu. Bazı konularda daha güncel ve kapsamlı kaynaklar bulmak için kütüphaneyi ve interneti kullanarak bu sorunu aştı. Stres ve anksiyete, Merve'nin öğrenme kapasitesini azaltıyordu. Derste başarısız olma korkusu ve sınav stresi, öğrenme isteğini azaltıyordu. Merve, stresle başa çıkmak için gevşeme ve derin nefes alma tekniklerini uygulayarak daha sakin bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalıştı. Merve'nin bu zorluklarla başa çıkma süreci, onun özgüvenini artırarak ve daha pozitif bir öğrenme tutumu benimsemesini sağladı. Açık fikirli olma ve öğrenme sürecini daha olumlu bir şekilde ele alma çabaları, Merve'nin öğrenme deneyimini geliştirmesine yardımcı oldu. Sonuç olarak, Merve, öğrenme sürecini zorlaştıran pek çok faktörle karşı karşıya olsa da, kararlılığıyla, Motivasyonu ve çabalarıyla bu zorlukların üstesinden gelmeye çalışıyordu. Öğrenme sürecini iyileştirmek için çeşitli stratejileri uygulayarak kendi öğrenme potansiyelini keşfetmeye çalışıyordu.”

İnsanın en önemli özelliği, öğrenebilen bir varlık olmasıdır. Pek çok insan, bu özelliğini kullanmaktadır. Bu noktada gerek velilerin gerek yetişkinlerin gerekse öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmelerine” ihtiyaçları vardır. Eğitim psikolojisi araştırmaları ve kuramları, öğrenmeyi öğrenme konusunda bakış açımızı genişletebilir.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2017). Zimmerman'in Modeli Temelinde Öz Düzenlemeli Öğrenme Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 79-93.
2. Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2017). Ergenler için ders çalışmaya motive olma ölçeğinin geliştirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 34-40.
3. Kreber, C., Castleden, H., Erfani, N., & Wright, T. (2005). Self-regulated learning about university teaching: An exploratory study. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 75-97
4. Nisbet, J., & Shucksmith, J. (2017). *Learning strategies*. Routledge.
5. Schmeck, R. R. (Ed.). (2013). *Learning strategies and learning styles*. Springer Science & Business Media.
6. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications. Routledge.
7. Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses?. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313.
8. Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 1-25). New York, NY: Springer New York.
9. Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.
10. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

HAFTA ON SEKİZ: UNUTMA İLE BAŞA ÇIKABİLMEK

“Ahşap Sanatının Unutulan Büyücüsü: Mehmet Usta’nın Hafıza Macerası”

“Küçük kasabanın marangozu, Mehmet Usta, uzun yıllardır kasabanın sembolü haline gelmişti. Her işini özenle yapar, elinden çıkan her mobilya parçasına özen gösterirdi. Ancak son zamanlarda kasabada ilginç bir şey olmaya başlamıştı: Mehmet Usta, aniden unutkanlık sorunları yaşamaya başlamıştı. Bir sabah, atölyesine gelen genç bir müşteri, yeni bir mobilya siparişi vermek istedi. Ancak Mehmet Usta, genç müşterinin isteklerini bir türlü hatırlayamıyordu. Ne not alabiliyor ne de müşterinin verdiği talimatları takip edebiliyordu. Bu durum, kasabada hızla yayıldı ve insanlar bu değişikliği hayretle izliyordu. Mehmet Usta için bu durum oldukça üzücüydü. Çünkü eskiden her detayı hatırlar, işleri mükemmel bir şekilde yapardı. Ancak şimdi bile basit bilgileri hatırlamakta zorlanıyordu. Hafızasının gitgide zayıfladığını fark etti ve bu durum onu oldukça endişelendiriyordu. Bir gün, kasabanın eski bir öğretmeni olan Ayşe Hanım, Mehmet Usta’nın yanına geldi. Ayşe Hanım, ona hafıza egzersizleri ve teknikleri öğretmeye kararlıydı. Mehmet Usta, Ayşe Hanım’ın yardımıyla hafızasını güçlendirmeye başladı. Hafıza oyunları oynadı, yeni bilgiler öğrenmeye çalıştı ve not almayı yeniden öğrendi. Bu süreç zorlu olsa da, Mehmet Usta pes etmedi. Kasaba halkı, onun bu değişimine hayran kaldı ve destek vermek için sırayla atölyesine uğramaya başladı. Gençler, ona yeni siparişleri hatırlatmak için yardım etti. Birlikte çalışmaları, kasabadaki dayanışmayı artırdı. Birkaç ayın ardından, Mehmet Usta unutkanlık sorununu aşmıştı. Artık her detayı hatırlayabiliyor, siparişleri eksiksiz bir şekilde tamamlayabiliyordu. Kasaba halkı, onun bu zorlu dönemdeki kararlılığına ve kasabanın dayanışmasına hayran kaldı. Mehmet Usta’nın hikâyesi, yaşın ne kadar ilerlemiş olursa olsun, insanın kararlılıkla ve destekle her zorluğun üstesinden gelebileceğini gösteriyordu. Kasabada Mehmet Usta’nın yeniden hatırlayan kişi olduğunu söylemek için birçok neden vardı ve bu, onun için büyük bir zaferdi.”

İnsanın önemli özelliklerinden biri de unutabilen bir varlık olmasıdır. **Unutmak, insan yaşamı için bazen gerekli görülürken bazen de en önemli problemlerden biri olarak algılanmaktadır.** Bu bağlamda unutmanın psikolojisine değinmek gerekir.

Unutma, psikolojinin pek çok alt alanı tarafından ele alınmaktadır. **Örneğin öğrenme psikolojisi** açısından bakıldığında davranışçılara göre unutmak, davranışın sönmesi demektir. **Gestalt yaklaşımına göre ise,** bellek izlerinin kaybol-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Brockmeier, J. (2002). Remembering and forgetting: Narrative as cultural memory. *Culture & Psychology*, 8(1), 15-43.
2. Carpenter, S. K., Pashler, H., Wixted, J. T., & Vul, E. (2008). The effects of tests on learning and forgetting. *Memory & cognition*, 36(2), 438-448.
3. Davis, R. L., & Zhong, Y. (2017). The biology of forgetting—a perspective. *Neuron*, 95(3), 490-503.
4. Erdelyi, M. H. (2008). Forgetting and remembering in psychology: Commentary on Paul Connerton's Seven Types of Forgetting. *Memory Studies*, 1(3), 273-278.
5. Michaelian, K. (2011). The epistemology of forgetting. *Erkenntnis*, 74, 399-424.
6. Middleton, D., & Brown, S. D. (2005). *The social psychology of experience: Studies in remembering and forgetting*. Sage.
7. Underwood, B. J. (1957). Interference and forgetting. *Psychological Review*, 64(1), 49–60. <https://doi.org/10.1037/h0044616>
8. Storm, B. C. (2011). The benefit of forgetting in thinking and remembering. *Current Directions in Psychological Science*, 20(5), 291-295.
9. Wixted, J. T. (1990). Analyzing the empirical course of forgetting. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(5), 927–935. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.16.5.927>
10. Wixted, J. T. (2004). The psychology and neuroscience of forgetting. *Annual Review of Psychology*, 55, 235-269.

HAFTA ON DOKUZ: ÖZ DÜZENLEMİYİ GELİŞTİRMEK

“Çatışmalarla Dolu Bir Yolculuk: Neriman’ın Öz Düzenleme Serüveni”

“Lise ikinci sınıf öğrencisi Neriman, hayatında bazı sorunlar yaşamaktaydı. Dışarıdan bakıldığında oldukça zeki ve yetenekli bir genç kızdı, ancak kendini düzenleme konusunda büyük zorluklarla karşı karşıyaydı. Öncelikle, Neriman’ın öz farkındalığı oldukça düşüktü. Kendi yeteneklerini ve değerini keşfetme konusunda zorlanıyordu. Bu nedenle, okuldaki başarılarını düşünmek yerine, sık sık kendini yetersiz hissediyordu. Bu düşük öz farkındalık, onun öz düzenleme konusundaki motivasyonunu da olumsuz etkiliyordu. Neriman ayrıca, hayata ve yaşama anlam yükleme konusunda da sıkıntılar yaşıyordu. Nedenleri ve hedefleri konusunda belirsizdi, bu da kendini düzenleme amacını zayıflatıyordu. Sık sık, “Neden çalışmalıyım?” veya “Bu neden önemli?” gibi sorularla boğuşuyordu. Kendini düzenlemekteki bir diğer engel, Neriman’ın irade gücüne olan inancının düşük olmasıydı. Görevleri büyük ve ürkütücü birer dağ gibi görüyor, kendi yeteneklerini küçümsüyordu. Bu nedenle öz düzenleme becerisi kazanmak yerine, işlerden kaçmaya daha yatkındı. Neriman aynı zamanda anlık dürtülere kolayca kapılarak ve dikkati dağıtarak da öz düzenleme konusunda sıkıntılar yaşıyordu. Ödev yaparken telefonu sürekli kontrol etmek veya televizyon izlemek gibi alışkanlıkları, dikkatini dağıtarak çalışma verimini azaltıyordu.

Sosyal destek eksikliği de Neriman’ın öz düzenleme becerilerini geliştirmesini zorlaştırıyordu. Okulda arkadaşları arasında biraz izole hissediyordu ve bu, öz düzenleme becerilerini geliştirmesi için gereken destek ve motivasyondan yoksun olmasına neden oluyordu. Neriman, öz düzenleme becerilerini geliştirmeye çalışırken, ailesiyle yaşadığı çatışmalar da hayatını daha karmaşık hale getiriyordu. Bir gün, annesi ve babası ile bir akşam yemeğinde otururken, aile içi gerilimler bir kez daha yüzeye çıktı. Ailesinin beklentileri ve onun kendi hayalleri arasındaki çatışma, öz düzenleme konusundaki motivasyonunu daha da zayıflatıyordu. Annesi, Neriman’dan daha fazla çalışmasını ve notlarını yükseltmesini istiyordu. Sürekli olarak, “Daha çok çalışmalısın, gelecekte başarılı olmalısın.” şeklinde baskı yapardı. Babası ise, Neriman’ın ilgi duyduğu konuları takip etmesi gerektiğini düşünüyor ve onu daha özgür bırakmaya çalışıyordu. Bu, aile içindeki iletişim eksikliği ve farklı beklentiler nedeniyle sık sık tartışmalara yol açıyordu. Bu çatışmalar, Neriman’ın öz düzenleme becerilerini geliştirmesini zorlaştırıyordu çünkü ailesi ile uyumsuzluk içindeydi. Aynı zamanda, kendi hedeflerini belirlemede ve kendi istikametini seçmekte de zorlanıyordu. Sürekli ailesinin beklentileri arasında sıkışmış hissediyor, kendini ifade etmekte zorlanıyordu. Ancak Neriman’ın hikayesi burada sona ermedi. Bir gün okulun rehberlik servisine gitti ve

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bauer, I. M., & Baumeister, R. F. (2011). Self-regulatory strength. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*, 2, 64-82.
2. Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2003). Self-regulation and the executive function of the self. *Handbook of self and identity*, 1, 197-217.
3. Boekaerts, M., Zeidner, M., & Pintrich, P. R. (Eds.). (1999). *Handbook of self-regulation*. Elsevier.
4. Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 62, 363-390.
5. Herman, C. P., & Polivy, J. (2004). The self-regulation of eating. *Handbook of self-regulation*, 492-508.
6. McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., ... & Grammer, J. (2018). Self-regulation. *Handbook of Life Course Health Development*, 275-298.
7. Ogus, A. (1995). Rethinking self-regulation. *Oxford J. Legal Stud.*, 15, 97.
8. Scholer, A. A., & Higgins, E. T. (2013). Self-Regulation. In *Handbook of approach and avoidance motivation* (pp. 489-503). Psychology Press.
9. Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Self-regulation and learning. *Handbook of Psychology*, Second Edition, 7.
10. Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation. *Handbook of self-regulation*, 19.

HAFTA YİRMİ: SORUMLULUK KİŞİLİK ÖZELLİĞİNİ GELİŞTİRMEK

“Hasta Bakıcının Sessiz Çığılı: Sorumluluk ve Değişim”

“Rıfat, hastanede bir hasta bakıcı olarak çalışıyordu, ancak iş yerindeki sorumsuz tavırları, hemşireler ve doktorlar arasında onunla ilgili kötü bir üne yol açmıştı. Rıfat’ın sorumsuzluğu, hastalarla, meslektaşlarıyla ve doktorlarla arasında çeşitli çatışmaları da beraberinde getiriyordu. Hastalarla olan sorunları, Rıfat’ın zaman yönetimindeki eksikliklerinden kaynaklanıyordu. Görevlerini erteleme alışkanlığı, hastaların ihtiyaçlarını karşılamada sık sık gecikmelere neden oluyordu. Hastalar, randevuların ve ilaçların zamanında verilmemesinden şikâyetçi oluyorlardı. Bu durum, hastalarda güvenin kaybolmasına ve Rıfat’ın hasta bakıcı olarak güvenilmez biri olarak algılanmasına neden oluyordu. Hemşireler ve doktorlarla yaşadığı sorunlar ise, Rıfat’ın verdiği sözleri tutmaması ve görevlerini düzenli bir şekilde yerine getirmemesinden kaynaklanıyordu. Özellikle acil durumlarda, Rıfat’ın eksiklikleri nedeniyle hastaların sağlığı tehlikede olabilirdi. Hemşireler ve doktorlar, Rıfat’ın işbirliği yapmaya isteksiz olduğunu ve sorumluluklarını yerine getirmede isteksiz davrandığını düşünüyordu. Rıfat’ın bu sorunları nedeniyle meslektaşları arasında çatışmalar sık sık patlak veriyordu. Hemşireler ve doktorlar, hastaların sağlığı ve güvenliği için endişeliydiler ve Rıfat’ın bu konuda yetersiz olduğunu düşünüyorlardı. Bu, hastane personeli arasında tansiyonun yükselmesine ve sık sık tartışmalara yol açıyordu. Ayrıca, Rıfat’ın bu sorumsuz tavırları kendi özsaygısını da etkiliyordu. Sürekli olarak başkalarının tepkileriyle karşılaşmak, onun kendini yetersiz hissetmesine neden oluyordu. Bu da iş performansını daha da olumsuz etkiliyordu. Rıfat’ın yaşadığı bu sorunlar, hem iş yaşamında hem de kişisel yaşamında stres ve endişe oluşturuyordu. Kendi sağlığını ve toplumda etkisini kaybediyor gibi hissediyordu. Ancak bir gün, bir hastanın hayatını kurtarmak için harekete geçtiğinde, Rıfat kendi sorumluluklarının farkına vardı. Bu deneyim, onun kendi davranışlarını gözden geçirmesine ve değiştirmesine neden oldu. Rıfat, daha sorumlu bir hasta bakıcı olma yolunda adımlar atmaya başladı ve meslektaşlarıyla daha iyi bir iletişim kurmaya çalıştı. Zamanla, Rıfat’ın çabaları takdir edildi ve hastane personeli arasındaki çatışmalar azaldı. Rıfat, sorumluluk alarak güvenilir bir çalışan haline geldi ve hemşireler ve doktorlarla daha iyi bir işbirliği içine girdi. Bu deneyim, onun kişisel gelişimine de olumlu bir katkı sağladı ve kendi özsaygısını yeniden kazandı. Sorumluluk almanın ve verilen sözleri tutmanın önemini öğrenmişti, ve bu yeni bilgiyle işinde daha başarılı bir şekilde ilerlemeye devam etti.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ashton, M. C., Lee, K., Perugini, M., Szarota, P., de Vries, R. E., Di Blas, L., Boies, K., & De Raad, B. (2004). A Six-Factor Structure of Personality-Descriptive Adjectives: Solutions from Psycholexical Studies in Seven Languages. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 356–366. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.356>
2. Cramer, P. (1999). Personality, personality disorders, and defense mechanisms. *Journal of Personality*, 67(3), 535-554.
3. Eysenck, H. J. (1979). Crime and personality. *Medico-Legal Journal*, 47(1), 18-32.
4. Hoffman, M. L. (1970). Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development*, 13(2), 90-126.
5. Jourard, S. M. (1963). *Personal adjustment: An approach through the study of healthy personality* (2nd ed.). Macmillan.
6. Kochanska, G., & Aksan, N. (2006). Children's conscience and self-regulation. *Journal of Personality*, 74(6), 1587-1618.
7. Kurtz, J. E., & Tiegreen, S. B. (2005). Matters of conscience and conscientiousness: The place of ego development in the five-factor model. *Journal of Personality Assessment*, 85(3), 312-317.
8. Porter, S. (1996). Without conscience or without active conscience? The etiology of psychopathy revisited. *Aggression and Violent Behavior*, 1(2), 179-189.
9. Rothbart, M. K., & Ahadi, S. A. (1994). Temperament and the development of personality. *Journal of Abnormal Psychology*, 103(1), 55–66. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.103.1.55>
10. Shu, L. L., Gino, F., & Bazerman, M. H. (2011). Dishonest deed, clear conscience: When cheating leads to moral disengagement and motivated forgetting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 330-349.

HAFTA YİRMİ BİR: BENMERKEZCİ DÜŞÜNCE DEN UZAKLAŞMAK

“İş ve İlişkilerdeki Değişim: Cüneyt’in Benmerkezci Tutumları”

“Cüneyt, 23 yaşında genç bir otomobil tamircisiydi, ancak benmerkezci bir düşünce tarzına sahipti. Cüneyt’in benmerkezci düşünce alışkanlıkları, hem iş hem de kişisel ilişkilerinde sorunlar yaratmıştı. Ancak bu sorunların farkına varması, onun yaşamını ve davranışlarını değiştirmek için bir fırsat olarak ortaya çıktı. Bir süre sonra, iş yerindeki çatışmalar artmaya başladı. Diğer işçiler, Cüneyt’in kendini her zaman öne çıkarmaya çalıştığını ve başkalarının fikirlerini dikkate almadığını fark etti. Ustası ise onun kendine güveninin yüksek olmasını, sorumluluk almasını ve işin başına geçmesini değerli buluyordu, ancak iletişim eksikliği ve empati konusundaki zorluklar konusunda endişeliydi. İşte bu aşamada Cüneyt, bir müşteri ile yaşadığı büyük bir problemle karşı karşıya kaldı. Müşterinin otomobilinde yaptığı işler sonucu araç daha da kötü hale gelmişti. Müşteri, sinirli bir şekilde geri döndü ve işin tekrar yapılmasını talep etti. Ancak Cüneyt, hala benmerkezci yaklaşımından vazgeçmekte zorlanıyordu ve müşteriye ters bir tavır sergiledi. Müşterinin şikâyeti sonucunda, iş yeri müdahale etmek zorunda kaldı. Cüneyt’in işini düzeltmesi ve müşterinin taleplerini yerine getirmesi gerekiyordu, ancak bu olay iş yeri itibarına da zarar vermişti. Bu durum, Cüneyt’in kendini sorgulamasına yol açtı. Cüneyt, iş arkadaşlarının ve müşterilerinin tepkilerini düşünmeye başladı. Kendi davranışlarının insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini görmeye başladı ve bu onun için bir dönüm noktası oldu. Bir süre düşündükten sonra, kendi benmerkezci düşüncelerini değiştirmeye karar verdi. Önce, kendini geliştirmeye karar verdi ve empati yeteneğini güçlendirmeye çalıştı. İş arkadaşları ve müşterileriyle daha fazla iletişim kurmaya ve onların bakış açılarına saygı göstermeye başladı. İşyerinde daha işbirlikçi bir yaklaşım benimsemeye karar verdi ve diğer işçilerin fikirlerine daha fazla değer vermeye başladı. Ayrıca, kendisini eleştiriye daha açık hale getirmeye çalıştı. İş yaparken yanlış yapma olasılığının olduğunu kabul etti ve bu hataları düzeltmeye istekliydi. Böylece, iş yerindeki stresi ve çatışmaları azaltmaya başladı. Zamanla, Cüneyt’in çabaları meyve vermeye başladı. İş arkadaşları, onun daha açık fikirli ve işbirlikçi biri olduğunu gördüler. Müşteriler ise, onun daha dikkatli ve sorumluluk sahibi bir şekilde çalıştığını fark ettiler. İş yeri itibarı tekrar yükselmeye başladı. Cüneyt’in yaşadığı bu dönüşüm, sadece iş hayatında değil, kişisel hayatında da olumlu sonuçlar doğurdu. Daha iyi bir iletişim kurma becerisi, hem işte hem de kişisel ilişkilerinde daha sağlam temellere dayalı ilişkiler kurmasına yardımcı oldu. Sonuç olarak, Cüneyt’in benmerkezci düşünce alışkanlıklarını değiştirmesi, hem işinde hem de kişisel yaşamında daha başarılı ve tatmin edici bir

Yararlanılan Kaynaklar

1. Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5(2), 263–269. <https://doi.org/10.1037/h0031267>
2. Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 1025-1034.
3. Elkind, D. (1985). Egocentrism redux. *Developmental Review*, 5(3), 218-226.
4. Epley, N., Morewedge, C. K., & Keysar, B. (2004). Perspective taking in children and adults: Equivalent egocentrism but differential correction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40(6), 760-768.
5. Ford, M. E. (1979). The construct validity of egocentrism. *Psychological Bulletin*, 86(6), 1169–1188. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.6.1169>
6. Hoffmann, F., Banzhaf, C., Kanske, P., Gärtner, M., Bermpohl, F., & Singer, T. (2016). Empathy in depression: Egocentric and altercentric biases and the role of alexithymia. *Journal of Affective Disorders*, 199, 23-29.
7. Kelley, C. M., & Jacoby, L. L. (1996). Adult egocentrism: Subjective experience versus analytic bases for judgment. *Journal of Memory and Language*, 35(2), 157-175.
8. Kruger, J., Epley, N., Parker, J., & Ng, Z.-W. (2005). Egocentrism over e-mail: Can we communicate as well as we think? *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 925–936. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.6.925>
9. Liotti, G. (1992). Egocentrism and cognitive psychotherapy of personality disorders. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 6, 43–58.
10. Schwartz, P. D., Maynard, A. M., & Uzelac, S. M. (2008). Adolescent egocentrism: a contemporary view. *Adolescence*, 43(171), 441-448.

HAFTA YIRMİ İKİ: SOMUT DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEK

“Biyokimya ve Mantıklı Düşünce: Saadet’in Yolculuğu”

“Saadet, 38 yaşında bir biyokimya uzmanı olarak hayatını somut düşünce tarzıyla şekillendiriyordu. Saadet, güneşli bir sabahta laboratuvarında mikroskopun başında geçti. Gözleri dikkatle lam üzerindeki hücreleri inceleyerek, her detayı göz ardı etmeden analiz ediyordu. Biyokimyanın karmaşıklığını çözmek için her zaman somut verilere ihtiyaç duyardı ve detaylara odaklanma yeteneği onun en büyük güçlerinden biriydi. Bu sabah, laboratuvarındaki deney sonuçlarını değerlendirmek için bilgisayarının başına oturdu. Gözlem ve deneyimlere dayalı düşünerek, geçmiş deneylerden elde ettiği verileri kullanarak yeni bir hipotez geliştirmeye başladı. Mantıksal düşünme yeteneği, bu hipotezi destekleyen somut kanıtlarla desteklenmiş bir sonuca yol açtı. Öğleden sonra, laboratuvarındaki bir sorun hızla çözülmesi gerekiyordu. Saadet’in laboratuvarında karşılaştığı sorun, bir deneyin sonuçlarını değerlendirirken ortaya çıkmıştı. Deneyin sonuçları beklenenden farklıydı ve bu, Saadet’i şaşırtmıştı. Sorun, hücre kültürlerinin üzerindeki mikroskopik incelemelerle ilgiliydi. Saadet, deney sonuçlarını incelediğinde, hücrelerin normalde görmesi gereken reaksiyonları sergilemediğini fark etti. Bu durum, laboratuvarında yürüttüğü önemli bir projenin ilerlemesini engelliyordu. Sorunun kaynağını bulmak ve çözmek için hızla harekete geçmesi gerekiyordu. Detaylara odaklanarak, deneyin her aşamasını yeniden gözden geçirdi. Herhangi bir hata veya dikkatsizlik olup olmadığını tespit etmek için özenle çalıştı. Ayrıca deneyin yapıldığı ortamın koşullarını ve kullanılan malzemeleri de titizlikle inceledi. Mantıksal düşünme yeteneğini kullanarak, deney sonuçlarının neden böyle olduğunu anlamaya çalıştı. Gözlem ve deneyimlerine dayalı düşünerek, hatalı bir işlem veya dış etkenlerin sonuçları etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalıştı. Sonunda, bir malzeme eksikliğinin ve deneyin yapıldığı ortamın sıcaklık dalgalanmalarının sonuçları etkilediğini keşfetti. Hızla bu sorunları gidermeye ve deneyi yeniden düzenlemeye karar verdi. Pratik bir yaklaşımla, eksik malzemeleri temin etti ve ortamın sıcaklık kontrolünü iyileştirdi. Saadet, bu sorunu başarıyla çözerek deneyin sonuçlarını istediği doğrultuda elde etti. Saadet, gerçek dünya problemleriyle karşı karşıya kaldığında pratik bir yaklaşım benimserdi. Somut verileri hızlıca gözden geçirerek, çözümü bulmak için doğrudan bir yol izlemeye karar verdi. Detayları göz önünde bulundurarak, her aşamayı titizlikle uyguladı. Akşam saatleri geldiğinde, laboratuvarındaki işlerini tamamlamış olan Saadet, eve döndü. Ancak somut düşünce tarzı sadece iş hayatında değil, günlük yaşamında da etkiliydi. Akşam yemeğini planlamak için markette alışveriş yaparken, gerçekçi bir yaklaşım benimseyerek sağlıklı ve dengeli bir menü

Yararlanılan Kaynaklar

1. Beirne, K., & Kirchberger, M. (2021). Concrete thinking about development. Trinity College Dublin, Department of Economics.
2. Dey, S., Newell, B. R., & Moulds, M. L. (2018). The relative effects of abstract versus concrete thinking on decision-making in depression. *Behaviour Research and Therapy*, *110*, 11-21.
3. Förster, J., Friedman, R. S., & Liberman, N. (2004). Temporal Construal Effects on Abstract and Concrete Thinking: Consequences for Insight and Creative Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(2), 177–189. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.177>
4. Gridley, M. C. (2006). Concrete and abstract thinking styles and art preferences in a sample of serious art collectors. *Psychological Reports*, *98*(3), 853-857.
5. Hobson, R. P. (2012). Autism, literal language and concrete thinking: Some developmental considerations. *Metaphor and Symbol*, *27*(1), 4-21.
6. Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *The Phi Delta Kappan*, *71*(5), 366-371.
7. Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge university press.
8. Tsai, C. I., & Thomas, M. (2011). When does feeling of fluency matter? How abstract and concrete thinking influence fluency effects. *Psychological Science*, *22*(3), 348-354.
9. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(2), 179-195.
10. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, *22*(3), 331-348.

HAFTA YIRMİ ÜÇ: SOYUT VE SOYUTÖTESİ DÜŞÜNMEYİ GELİŞTİRMEK

“Fizikten Psikolojiye: Bahri Hoca’nın Rüya Keşfi”

“Bahri Hoca, üniversitenin fizik bölümünde tanınmış bir profesördü. Hem öğrencileri hem de meslektaşları, onun somut ve soyut düşünme yeteneklerine saygı duyardı. Bir gün, bir öğrencisi olan Ayşe, dersin sonunda Bahri Hoca’ya bir soru sordu: “Hocan, rüyaların fiziksel bir açıklaması var mıdır?” Bahri Hoca, bu soruyu somut bir şekilde ele almak istedi. Önce bilimsel bilgiyi hatırladı ve rüyaların beynin belirli bölgelerinde meydana gelen elektriksel aktiviteler olduğunu açıkladı. Ancak Bahri Hoca daha ileriye gitmek istedi. Soyut düşünme yeteneği devreye girdi. Bir gece, laboratuvarında çalışırken aklına bir fikir geldi. Rüyaların sadece fiziksel bir açıklamadan ibaret olmadığını düşündü. Rüyaların insanların iç dünyasını, duygusal ve psikolojik durumlarını yansıttığını anladı. Birkaç hafta boyunca Bahri Hoca, rüyaların sembolizmini ve insan psikolojisini inceledi. Daha sonra öğrencisi Ayşe ile bir araya geldi ve rüya konusunu tekrar ele aldılar. Ayşe’nin kendi rüyalarını anlatmasını istedi ve onları analiz etti. Bu, soyut ve soyutötesi düşünme yeteneğini birleştirerek farklı bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı oldu. Sonunda, Bahri Hoca ve Ayşe, rüyaların hem fiziksel hem de duygusal bir açıklamasının olduğuna karar verdiler. Rüyalar, beyin aktivitelerinin yanı sıra insanların içsel düşünce dünyalarını ve duygusal durumlarını yansıtan karmaşık fenomenlerdi.

Bahri Hoca’nın rüyalarla ilgili bu derin düşünceleri sadece öğrencisi Ayşe’nin sorusuyla sınırlı kalmamıştı. Bir gece, Bahri Hoca kendisi de oldukça ilginç bir rüya gördü. Rüyasında, laboratuvarı ve ders notları ile dolu kitaplığını ziyaret ediyordu. Ancak bu sıradan bir laboratuvar veya kitaplık değildi. Her kitap kendi kendine sayfalarını çeviriyor ve deney malzemeleri laboratuvar masasında kendiliğinden reaksiyonlara giriyordu. Bahri Hoca bu rüyanın ardındaki sembolizmi anlamaya çalıştı. Soyut düşünme yeteneği, rüyanın anlamını araştırmaya başladı. Kitapların açılan sayfaları, bilginin sürekli bir akışını temsil ediyor olabilirdi. Deneylerin kendiliğinden reaksiyonları ise insan düşüncelerinin beklenmedik sonuçlara yol açabileceği fikrini çağırıyordu. Rüyanın sonunda, Bahri Hoca laboratuvar masasının üzerinde duran bir deney tüpünü eline aldı. Tüpün içindeki sıvı, rengini değiştirirken bir anda tüm odanın aydınlık bir ışıkla dolduğunu gördü. Bu anı, rüyanın en net ve güzel anıydı ve Bahri Hoca’ya içsel bir aydınlanma yaşattı. Sabah uyandığında, rüyanın etkisi hala üzerindeydi. Gördüğü semboller ve metaforlar, rüyaların fiziksel dünyanın ötesinde bir anlam taşıyabileceği fikrini daha da güçlendirdi. Rüya, ona insan düşüncelerinin ve duygusal durumlarının karmaşıklığını anlamak için sadece somut bilginin değil,

Yararlanılan Kaynaklar

1. Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology*, 21(6), 785-801.
2. Kincheloe, J., & Steinberg, S. (1993). A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory. *Harvard Educational Review*, 63(3), 296-321.
3. Scott-Janda, E., & Karakok, G. (2016). Revisiting Piaget: Could postformal thinking be the next step. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 30(1), 1-11.
4. Sternberg, R. J. (1990). Thinking styles: Keys to understanding student performance. *The Phi Delta Kappan*, 71(5), 366-371.
5. Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. Cambridge university press.
6. Tsai, C. I., & Thomas, M. (2011). When does feeling of fluency matter? How abstract and concrete thinking influence fluency effects. *Psychological Science*, 22(3), 348-354.
7. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and cognitive development. *The Journal of Genetic Psychology*, 163(2), 179-195.
8. Zhang, L. F. (2002). Thinking styles: Their relationships with modes of thinking and academic performance. *Educational Psychology*, 22(3), 331-348.
9. Wu, P. L., & Chiou, W. B. (2008). Postformal thinking and creativity among late adolescents: A post-Piagetian approach. *Adolescence*, 43(170), 237.
10. Wynn, C. T., Mosholder, R. S., & Larsen, C. A. (2016). Promoting postformal thinking in a US history survey course: A problem-based approach. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 13(1), 1-20.

HAFTA YIRMİ DÖRT: DENGELİ VE SAĞLIKLI BİR ZAMAN YÖNELİMİNDE BULUNMAK

“Dengeli Zaman Yönelimi ve İçsel Huzur: Sadık’ın Sırrı”

“Sadık, makine mühendisi olarak yoğun bir iş temposuna sahipti. Her gün karmaşık projelerle uğraşıyor ve yeni teknolojiler geliştirmeye çalışıyordu. Ancak Sadık, iş hayatının dışında da birçok ilgi alanına sahipti. Bir gün, Sadık işten dönüp evine geldiğinde, masa lambasının altındaki not defterini alarak düşündü. “Zamanımı daha iyi nasıl değerlendirebilirim?” diye kendi kendine sordu. O gece, geçmişte yaşadığı olumlu deneyimlerden ve gelecekteki hedeflerinden ilham aldı. İlk adım olarak, geçmişin olumlu yöneliminde bulunmaya karar verdi. Hatırlardan bir not defteri oluşturdu ve bu deftere her gün geçmişte yaşadığı olumlu anıları ve başarıları yazmaya başladı. Bu, ona günlük hayatında daha fazla mutluluk getirdi. İkinci adımda, ailesine ve arkadaşlarına minnettarlığını ifade etmek istedi. Özel mektuplar yazarak, sevdiklerine teşekkür etti ve onların desteğini takdir etti. Bu küçük jestler hem Sadık’ın hem de sevdiklerinin günlerini daha parlak hale getirdi. Şimdinin mutluluğu için, Sadık sevdiği aktiviteleri listeledi ve bu aktiviteleri günlük hayatına dâhil etmeye başladı. Haftalık yürüyüşler, hobileri ve arkadaşlarıyla zaman geçirmek ona anın tadını çıkarmayı öğretti. Gelecekteki hedefleri planlamak ve bunlara doğru ilerlemek Sadık’ın en büyük motivasyon kaynaklarından biriydi. Her gün, hafta ve ay için ulaşılabilir hedefler belirledi. Bu hedefleri not alıp düzenli olarak gözden geçirmek, onun gelecek için olumlu bir vizyon geliştirmesine yardımcı oldu. Bir gün, Sadık arkadaşıyla dağa tırmanma fikrini paylaştı. Beraber zorlu bir dağın zirvesine tırmandılar ve bu deneyim hem fiziksel hem de zihinsel olarak onları güçlendirdi. Sadık ayrıca gönüllü faaliyetlere katılmaya devam etti ve insanlara yardım etmek ona büyük bir memnuniyet verdi. Hem toplumuna katkı sağlamak hem de insanların hayatlarına olumlu bir etki yapmak, Sadık’ın dengeli zaman yöneliminin ve yaşam tarzının bir parçasıydı.

Sadık’ın, rutin sağlık kontrolleri sırasında alınan bir biyopsi sonucunda kanser teşhisi konulduğunda, hayatı tamamen değişti. Bu, onun için beklenmedik ve korkutucu bir dönemin başlangıcıydı. Ancak Sadık, bu zorlu süreci dengeli bir yaklaşımla karşılamaya kararlıydı. İlk adım olarak, geçmişteki olumlu deneyimlerini hatırladı. Geçmişte sağlıklı yaşam tarzına dikkat ettiği günleri düşünerek kendine umut verdi. Bu olumlu deneyimleri not alıp bir deftere kaydetti ve bu defteri sık sık gözden geçirmeye başladı. Sadık’ın ikinci adımı, destek sistemini oluşturmak ve minnettarlık ifade etmek oldu. Ailesi ve arkadaşları, onun yanın-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Boniwell, I., & Zimbardo, P. G. (2015). Balancing time perspective in pursuit of optimal functioning. *Positive psychology in practice: Promoting human flourishing in work, health, education, and everyday life*, 223-236.
2. Crockett, R. A., Weinman, J., Hankins, M., & Marteau, T. (2009). Time orientation and health-related behaviour: Measurement in general population samples. *Psychology and Health*, 24(3), 333-350.
3. de Volder, M. (1979). Time orientation: A review. *Psychologica Belgica*, 19(1), 61-79.
4. Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, 101(2), 173-188.
5. Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 443-461.
6. Goldrich, J. M. (1967). A study in time orientation: The relation between memory for past experience and orientation to the future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6(2), 216-221. <https://doi.org/10.1037/h0024556>
7. Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 703-718.
8. Jason, L. A., Schade, J., Furo, L., Reichler, A., & Brickman, C. (1989). Time orientation: Past, present, and future perceptions. *Psychological Reports*, 64(3_suppl), 1199-1205.
9. LeShan, L. L. (1952). Time orientation and social class. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(3), 589.
10. Mello, Z. R., Finan, L. J., & Worrell, F. C. (2013). Introducing an instrument to assess time orientation and time relation in adolescents. *Journal of Adolescence*, 36(3), 551-563.

HAFTA YIRMİ BEŞ: ZAMAN YÖNETİMİ BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK

“Aile, İş ve Kişisel Zaman Dengesi: Fuat’ın Hikâyesi”

“Fuat, 55 yaşında deneyimli bir fabrika müdürü olarak iş dünyasında saygın bir konuma sahipti. Ancak onun için asıl zorluk, zamanı etkili bir şekilde yönetmekti. Bu sorun, hem iş hem de özel yaşamını olumsuz etkiliyordu. Fuat’ın zaman yönetimindeki zorlukları, iş verimliliğini etkiliyordu. Birçok toplantıya yetişmekte güçlük çekiyor, raporları zamanında yetiştiremiyordu. İş yerindeki karmaşa ve zaman kaybı, fabrika ekibinin performansını da olumsuz etkiliyordu. Bununla birlikte, Fuat işle sınırlı değil, aynı zamanda kişisel yaşamında da zamanı etkili kullanmakta zorlanıyordu. Hafta sonu ailesi ile geçirecek zaman bulamıyor, uzun vadeli hobilerini ertelemek zorunda kalıyordu. Bu, aile ilişkilerini olumsuz etkiliyordu. Fuat’ın dikkat ile ilgili sorunlar yaşadığı da açıktı. Sürekli olarak yeni iş mailleri ve toplantılarla meşgul olduğu için, kendini işe adanmış anlar dışında bile düşünceleri hep işe kayıyordu. Bu, hem işte hem de kişisel hayatta mutlu ve huzurlu anların yaşanmasını engelliyordu. Öz denetim sorunları da Fuat’ın zaman yönetimi sorunlarının bir sonucuydu. Kendisine verdiği işi zamanında tamamlamakta zorlandığı için, iş yerindeki otoritesi ve saygınlığı da sarsılmıştı. Bu da ekibinin performansını olumsuz etkiliyordu. Fuat, zamanı etkili bir şekilde yönetemediği için başarısızlık hissi yaşamaya başlamıştı. İşte ve kişisel hayatında sürekli olarak yetiştiremediği işler nedeniyle kendini suçluyordu. Bu da özsaygısını zedeliyordu. İş ve özel yaşam dengesi konusunda yaşadığı zorluklar, Fuat’ın ailesiyle geçireceği zamanı azaltıyordu. Bu da aile ilişkilerini gerilimli hale getiriyordu. Tüm bu sorunlar, Fuat’ın daha fazla stres yaşamasına neden oluyordu. İş yerinde yetişmeyen işler, iş arkadaşları ve yöneticileri tarafından fark edildiğinde, stresi daha da artıyordu. Fuat, bu stresle başa çıkmakta zorlanıyor ve sakinliğini kaybediyordu. Ancak Fuat, iş ve özel yaşamında zamanı daha etkili bir şekilde yönetmek için bir çözüm bulmaya karar verdi. Bir gün, zamanı bir dolap gibi düşünmeye başladı. Bu zaman dolabında, her güne ayrılmış zaman dilimleri vardı ve her iş için ayrılmış bir bölüm bulunuyordu. Fuat, zaman dolabını kullanarak işlerini düzenlemeye başladı. Her günün başlangıcında, o günkü işleri ve öncelikleri belirledi ve zaman dolabının ilgili bölümüne koydu. Bu, ona işlerini daha iyi planlama ve önceliklendirme fırsatı sağladı. Aynı zamanda, zaman dolabının bir bölümünü ailesi ve kişisel hobileri için ayırdı. Bu, ailesi ile daha fazla vakit geçirebilmesini ve kendisine zaman ayırabilmesini sağladı. Fuat’ın zaman yönetimi düzenlemeleri, iş ve özel yaşamında büyük bir fark oluşturdu. İşte daha verimli hale geldi, iş arkadaşları ve yöneticileri tarafından daha fazla takdir edildi. Aile ilişkileri düzeldi ve kişisel hobilerine daha fazla zaman ayırarak mutlu

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bluedorn, A. C., & Denhardt, R. B. (1988). Time and organizations. *Journal of Management*, 14(2), 299-320.
2. Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.3.405>
3. Claessens, B. J., Van Eerde, W., Rutte, C. G., & Roe, R. A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel Review*, 36(2), 255-276.
4. Häfner, A., Stock, A., Pinneker, L., & Ströhle, S. (2014). Stress prevention through a time management training intervention: An experimental study. *Educational Psychology*, 34(3), 403-416.
5. Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management. *Journal of social Behavior and Personality*, 8(4), 647-662.
6. Macan, T. H. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>
7. Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., & Phillips, A. P. (1990). College students' time management: Correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 760.
8. Mackenzie, A., & Nickerson, P. (2009). *The time trap: The classic book on time management*. Amacom.
9. Michie, S. (2002). Causes and management of stress at work. *Occupational and Environmental Medicine*, 59(1), 67-72.
10. Waterworth, S. (2003). Time management strategies in nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*, 43(5), 432-440.

HAFTA YİRMİ ALTI: KARAR VERME BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEK

“Karar Verme Engelleri: Derya’nın İş Hayatındaki Sınavı”

“Derya, 37 yaşında başarılı bir bilgisayar işletmeniydi. Ancak son zamanlarda, işinde karar verme konusunda zorluklar yaşamaya başlamıştı. Sabah güneş doğmadan önce iş yerine gelmişti. Önündeki masanın üzerinde birçok proje dosyası vardı ve her biri önemliydi. İlk engel, bilgi eksikliğiyle başlamıştı. Hangi projenin öncelikli olduğunu belirlemek için daha fazla bilgiye ihtiyacı vardı. Ancak zaman sıkıntısı da onu zorluyordu, çünkü tüm bu projeleri tek tek analiz etmek için çok fazla zamanı yoktu. Derya’nın kararsızlığını artıran bir diğer faktör, önyargısıydı. Bazı projeleri daha önce başarılı bir şekilde tamamlamıştı ve bu nedenle bu projelere aşırı güveniyordu. Diğer projeleri ise göz ardı etmeye meyilli oldu. Masasının karşısına oturduğunda, analiz felci yaşamaya başladı. Projeleri uzun uzun düşünüp analiz etmeye başladı, ancak seçenekler arasında bir türlü karar veremiyordu. Her birinin avantajları ve dezavantajları arasında gidip geldi, ancak sonuç alamadı. Bu sırada, iş arkadaşlarından bazıları yanına geldi ve grup düşüncesine uydu. İş arkadaşları, kendi projelerini savundular ve Derya’nın zihnini daha da karıştırdılar. Derya, bu karmaşık durumda, kendi düşüncelerini net bir şekilde ifade edemedi. Sonunda, Derya aşırı güven eksikliği yaşamaya başladı. İşlerin kontrolünü kaybetme korkusuyla dolup taşıyordu. Bir proje üzerinde karar verdiğinde, “Acaba diğerleri daha iyi bir seçenek miydi?” diye düşünmeden edemedi. Gün boyunca, Derya birçok karar vermeye çalıştı, ancak hiçbirinde tatmin edici bir sonuca varamadı. Sürekli olarak erteleme eğilimindeydi ve bu da işlerin gecikmesine neden oldu. Kararsızlık, kendisini bir döngü içinde sıkışmış hissettiriyordu. Derya’nın bu zorlu günü, karar verme sürecindeki birçok engelin onu nasıl etkilediğini gösteriyordu. Bilgi eksikliği, önyargı, zaman kısıtlılığı, analiz felci, grup düşüncesine uyma, aşırı güven eksikliği ve bağlama etkisi gibi faktörler, onu kararsızlığa sürüklemişti. Derya, bu zorlukların üstesinden gelmek ve daha etkili kararlar vermek için çaba harcamak zorundaydı.”

Bilişsel kapasite, insanın sahip olduğu önemli kapasitelerden biridir. Bu kapasite aracılığı ile insan, yaşamında sürekli kararlar verir. Verilen kararların bir kısmı doğru iken bir kısmı da yanlış olur. Yanlış kararların gerek bireysel gerekse toplumsal açıdan pek çok olumsuz sonucu vardır. Güzel haber şudur ki: **“Karar verme, geliştirilebilen bir özelliktir.”**

Karar verme nedir ve onun aşamaları nelerdir? Karar verme, bireylerin birtakım ölçütler ya da amaçlar doğrultusunda çeşitli seçenekler arasından en iyi

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ajzen, I. (1996). The social psychology of decision making. *Social psychology: Handbook of basic principles*, 297-325.
2. Bhushan, N., & Rai, K. (2004). Strategic decision-making. In *Strategic Decision Making: Applying the Analytic Hierarchy Process* (pp. 3-10). London: Springer London.
3. Edwards, W. (1954). The theory of decision making. *Psychological Bulletin*, 51(4), 380-417. <https://doi.org/10.1037/h0053870>
4. Eisenführ, F., Weber, M., & Langer, T. (2010). *Rational decision making* (pp. 357-368). Berlin: Springer.
5. Eisenhardt, K. M., & Zbaracki, M. J. (1992). Strategic decision making. *Strategic Management Journal*, 13(S2), 17-37.
6. Janis, I. L., & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. Free press.
7. Jonassen, D. H. (2012). Designing for decision making. *Educational Technology Research and Development*, 60, 341-359.
8. Wierzbicki, A. P., & Wessels, J. (2000). *The modern decision maker* (pp. 29-46). Springer Netherlands.
9. Shanteau, J. (1988). Psychological characteristics and strategies of expert decision makers. *Acta Psychologica*, 68(1-3), 203-215.
10. So, J., Achar, C., Han, D., Agrawal, N., Duhachek, A., & Maheswaran, D. (2015). The psychology of appraisal: Specific emotions and decision-making. *Journal of Consumer Psychology*, 25(3), 359-371.

HAFTA YİRMİ YEDİ: İÇSEL MOTİVASYONU ARTIRMAK

“Denizlerdeki Aşk ve Aile Bağları: İçsel Motivasyonun Yeniden Canlanması”

“Rahmi, yaşına rağmen denizciliğe olan aşkını hiç kaybetmemiş bir gemi kaptanıydı. Yıllarca denizlerde dolaşmış, birçok fırtınayı, sakin denizleri ve güneşin batışını deneyimlemişti. Ancak son zamanlarda, denizci ruhu giderek sakinliğini kaybetmiş, içsel motivasyon sorunlarıyla karşı karşıya kalmıştı. Rahmi'nin içsel motivasyonunu azaltan faktörlerin başında, artan iş stresi ve dışsal baskılar geliyordu. Denizcilik sektörü, son yıllarda büyük değişikliklere uğramış ve rekabet daha da artmıştı. Rahmi, işini yaparken sadece maddi kazanç için değil, aynı zamanda denizlerde özgürce dolaşma arzusuyla başlamıştı. Ancak son zamanlarda, özellikle yönetim tarafından getirilen daha fazla kural ve baskılarla, bu özgürlüğünü kaybetmiş gibi hissediyordu. Buna ek olarak, Rahmi, denizlerdeki rutinleşmiş görevler ve monotonluk hissiyle başa çıkmak zorlanıyordu. Artık denizlerde daha fazla yeni macera ve meydan okuma arıyordu. Ayrıca, denizciliğin onun için anlamını yeniden keşfetme ihtiyacı duyuyordu. Belki de bu, içsel motivasyonunu yeniden canlandırmanın anahtarıydı. Rahmi'nin içsel motivasyonunu yeniden kazanmak için birkaç adım atmaya karar verdi: **Amacını Yeniden Tanımlama:** Rahmi, denizciliğin onun için neden bu kadar önemli olduğunu hatırlamak için zaman ayırdı. Kendi içsel amaçlarını ve değerlerini gözden geçirdi. **Yeni Meydan Okumalar:** Denizde yeni rotalar denemeye ve daha zorlu seyahatler yapmaya karar verdi. Bu, monotonluğa ve rutine meydan okuma fırsatı sağlayacaktı. **İletişim ve Destek:** Rahmi, denizcilikle ilgili tutkusu olan arkadaşlarıyla daha fazla zaman geçirmeye ve deneyimlerini paylaşmaya başladı. Onlardan aldığı destek, motivasyonunu artırıcı bir etki yarattı. **Ödül Odaklılıktan Kurtulma:** Daha önce sadece maddi kazançlar için çalışan Rahmi, artık işini keyifle yapmanın ve denizlerin tadını çıkarmanın önemini anlamıştı. Ödül odaklılığı bir kenara bırakarak, denizciliğin kendisine getirdiği içsel ödülleri tekrar keşfetmeye başladı.

Rahmi'nin içsel motivasyonunu zayıflatan bir diğer önemli faktör, ailesi ile yaşadığı çatışmalardı. Gemide geçirdiği uzun süreler nedeniyle, ailesiyle zaman geçirmesi giderek azalmıştı. Bu, ailesi ile arasındaki ilişkileri gerilmiş ve içsel motivasyonunu olumsuz etkilemişti. Rahmi'nin eşi ve çocukları, onun denizdeki tutkusunu anlasalar da, onun sürekli olarak uzakta olmasından dolayı duygusal olarak eksiklik hissediyorlardı. Özellikle çocuklarının büyüdüğü ve önemli anlarına tanıklık edemediği zamanlar, Rahmi'nin içinde içsel bir çatışma yaratmıştı. Rahmi, ailesi ile olan bu çatışmanın kendisini içsel olarak tükenmiş hissettirdiğini fark etti. İşinin ve ailesinin arasında denge kurmanın önemini anlamıştı. Ailesiyle daha fazla vakit geçirmek ve onların duygusal ihtiyaçlarına daha fazla

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bower, G. H. (1979). *Psychology of learning and motivation*. Academic Press.
2. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14.
3. Gollwitzer, P. M., & Bargh, J. A. (Eds.). (1996). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Guilford Press.
4. Hall, J. F. (1961). *Psychology of motivation*. Lippincott.
5. Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. *Educational Psychology Interactive*, 12(3), 29-36.
6. Korman, A. K. (1974). *The psychology of motivation*. Prentice-Hall.
7. Lepper, M. R., & Greene, D. (Eds.). (2015). *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation*. Psychology Press.
8. Olafsen, A. H., Deci, E. L., & Halvari, H. (2018). Basic psychological needs and work motivation: A longitudinal test of directionality. *Motivation and Emotion*, 42, 178-189.
9. Pajares, F. (2001). Toward a positive psychology of academic motivation. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 27-35.
10. Waschull, S. B. (2005). Predicting success in online psychology courses: Self-discipline and motivation. *Teaching of Psychology*, 32(3), 190-192.

HAFTA YIRMİ SEKİZ: KİTAP OKUMAK

“Babanın Büyülü Kitap Masalı: Hayri Bey’in Hikâyesi”

“Hayri Bey, 40 yaşında, iki çocuk babası bir mühendis olarak hayatın hızlı tempolu teknoloji dünyasında yaşamanın getirdiği zorluklarla başa çıkmaya çalışıyordu. İşinin yoğunluğu, ailesiyle geçirdiği zamanı sınırlıyor ve sosyal etkinliklere ayıracağı vakiti neredeyse imkânsız hale getiriyordu. Kitap okuma alışkanlığını sürdürmek içinse birçok engelle mücadele etmek zorundaydı. Teknolojik araçlar, özellikle internet, televizyon ve sosyal medya, Hayri Bey’in günün büyük bir bölümünü kaplıyor ve dikkatini sürekli dağıtıyordu. Ayrıca, görsel ve işitsel uyarıcılara maruz kalmaktan dolayı dikkat süresi de giderek kısalıyordu. Hayri Bey, bu zorluklara karşı direnç göstermeye kararlıydı. Onun için kitaplar, sadece kelimelerden ibaret değildi; onlar yaşamın içindeki paha biçilmez hazinelerdi. Her akşam, çocuklarını yatağa koymadan önce onlara bir masal okumaya başladı. Bu, hem aile zamanını değerlendirmesine hem de çocuklarına kitapları sevdirmesine yardımcı oldu. İşten arta kalan zamanlarda sessiz bir köşede kitap okuma ritüelini sürdürdü. Teknolojinin gürültüsünden uzaklaşıp kendi dünyasına dalmayı başardı. Kitaplar sayesinde, sanki farklı dünyalara yolculuk ediyormuş gibi hissediyordu. Bu, onun için sadece bir hobi değil, aynı zamanda bir yaşam tarzıydı. Kitaplarla arasındaki bağ, teknolojinin hızlı akışına rağmen daha da güçlenmişti. Kitaplar, ona bilgiye ulaşmanın yanı sıra düşünme yetisi kazandırıyor, kendini ifade etme konusunda daha yetkin hale getiriyor ve stresle başa çıkma yeteneğini geliştiriyordu. Hayri Bey, çocuklarına sadece kitap okuma alışkanlığı kazandırmıyor, aynı zamanda onlara kitapların büyüğü dünyasını keşfetme fırsatı sunuyordu. Her akşam masal okuma ritüeli, çocuklarının hayal gücünü canlandırıyor ve onların dil becerilerini geliştiriyordu. Ailece geçirdikleri bu özel zaman, bağlarını güçlendiriyor ve çocuklarına kalıcı bir sevgiyle kitapları sevdirmeyi başarıyordu. Hayri Bey’in kitaplarla dolu evi, çocukları için bir hazineler yuvasıydı. Onlara, hayat boyu öğrenme ve keşfetme tutkusunu aşılıyarak, onların gelecekte de bilgiye aç olan bireyler olmalarına katkı sağlıyordu.”

Bilginin çok hızlı bir şekilde üretildiği, tüketildiği ve değiştirildiği bir dünyada yaşıyoruz. **Öyle ki bilgi için otorite kaynaklarının da sürekli değiştiği görülmektedir.** Özellikle yapay zekânın hayatımıza girmesi ile birlikte, taşlar yerinden oynamış durumdadır. **Öğretmenlerin yarışmacı bir şekilde öğretim sürecini yapılandırmaları yerine öncelikle öğrencilerin kitap okumaya ilişkin tutumlarını değiştirmeleri gerekmektedir.** Çünkü bilgi toplumu olmayı kaçırdık, bari teknoloji üreten bir toplum olmayı kaçırmayalım.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Barr, R., Pearson, P. D., Kamil, M. L., & Mosenthal, P. B. (Eds.). (1996). *Handbook of Reading Research* (Vol. 1). Psychology Press.
2. Crowder, R. G., & Wagner, R. K. (1992). *The psychology of reading: An introduction* (2nd ed.). Oxford University Press.
3. Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology, 17*(1), 134–146.
4. Kim, J. S., & Guryan, J. (2010). The efficacy of a voluntary summer book reading intervention for low-income Latino children from language minority families. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 20–31
5. Pellegrini, A. D., Brody, G. H., & Sigel, I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology, 77*(3), 332.
6. Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J., & Clifton, C., Jr. (2012). *Psychology of reading* (2nd ed.). London UK: Routledge.
7. Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological Science in The Public Interest, 2*(2), 31-74.
8. Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental psychology, 35*(1), 20-28.
9. Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 243–250.
10. Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420–432.

HAFTA YIRMİ DOKUZ: İSRAFI ÖNLEMEK

“Bir Miras, Bir Genç ve İsrafın Acı Gerçeği”

“Muharrem, genç yaşta büyük bir servet mirası almış olan bir oto galericydi. Babasının vefatından sonra, ailesinin otomobil işine olan bu mirası ona devretti. Bu miras, lüks arabaların, gösterişli yaşam tarzının ve rahatlığın kapılarını ona açtı. Ancak, Muharrem'in sahip olduğu bu zenginlik ve rahatlık, zamanla onun hayatını israf etmesine neden oldu. Öncelikle, Muharrem zamanı etkili bir şekilde kullanmıyordu. Günlerini gereksiz aktivitelerle ve boşa harcamalarla dolduruyordu. Televizyon izlemek, sosyal medyada saatlerce takılmak ve lüks partilere katılmak gibi aktiviteler, onun zamanını alıp götürüyordu. Bu, işini ve kişisel gelişimini ihmal etmesine yol açtı. İkinci olarak, Muharrem sahip olduğu yetenekleri ve işi gerektiği gibi kullanmıyordu. Oto galerisi işini, sadece lüks arabaların sergilenmesi ve satılması olarak görmek yerine, daha büyük bir iş haline getirmek için çaba sarf etmiyordu. Sahip olduğu yetenekleri geliştirmek ve işini daha iyi yapmak için zaman harcamak yerine, lüks ve gereksiz harcamalara yöneliyordu. Üçüncü olarak, sağlığına gereken özeni göstermiyordu. Sağlıklı beslenme ve düzenli egzersiz yapmak yerine, aşırı yemek yemek ve spor yapmamak gibi kötü alışkanlıklarını sürdürüyordu. Bu da onun fiziksel ve ruhsal sağlığını olumsuz etkiliyordu. Dördüncü olarak, kişisel gelişimine ve öğrenmeye zaman ayırmıyordu. Kitap okumak, yeni beceriler öğrenmek veya kendini geliştirmek için herhangi bir çaba sarf etmiyordu. Bu da onun potansiyelini tam olarak kullanmasını engelliyordu. Beşinci olarak, Muharrem anlamsız ilişkilere zaman harcıyordu. Değer verilmeyen ve onunla ilgilenmeyen insanlarla vakit geçirmek, onun duygusal olarak tatmin olmasını engelliyordu.

Ancak bir gün, Muharrem yaşamının bu israf edilen potansiyeli fark etti. Babasının servetini daha iyi kullanmak ve daha anlamlı bir yaşam sürmek için karar verdi. Zamanını daha etkili kullanmaya, işine ve kişisel gelişimine daha fazla odaklanmaya, sağlığına daha fazla önem vermeye ve değerli ilişkilere yönelmeye başladı. İlk başta zorluklarla karşılaştı, ancak kararlılığı ve azmi sayesinde hayatında olumlu değişiklikler görmeye başladı. Muharrem, israf ettiği potansiyelini geri kazanmaya başladığında, hem kişisel hem de profesyonel olarak daha tatmin edici bir hayat yaşadı. Artık zamanını daha iyi kullanıyor, yeteneklerini geliştiriyor, sağlığını koruyor ve anlamlı ilişkilere odaklanıyordu. İsraf ettiği servetini daha verimli bir şekilde kullanarak, hem kendisi hem de çevresi için olumlu bir etki oluşturmaya başardı. Bu, onun hayatını bir israf alanından daha anlamlı ve verimli bir yere dönüştürdü.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Arkes, H. R. (1996). The psychology of waste. *Journal of Behavioral Decision Making*, 9(3), 213-224.
2. Barr, S. (2007). Factors influencing environmental attitudes and behaviors: A UK case study of household waste management. *Environment and behavior*, 39(4), 435-473.
3. Bar-Hillel, M., & Guy, N. (2010). When being wasteful appears better than feeling wasteful. *Judgment and Decision Making*, 5(7), 489-496.
4. Davison, S., Thompson, K., Sharp, A., & Dawson, D. (2013). Reducing wasteful household behaviours: Contributions from psychology and implications for intervention design. In *Designing for Zero Waste* (pp. 67-88). Routledge.
5. Hamilton, C., Denniss, R., & Baker, D. G. (2005). *Wasteful consumption in Australia*. Canberra, Australia: Australia Institute.
6. Schanes, K., Dobernig, K., & Gözet, B. (2018). Food waste matters-A systematic review of household food waste practices and their policy implications. *Journal of Cleaner Production*, 182, 978-991.
7. Sintov, N., Geislar, S., & White, L. V. (2019). Cognitive accessibility as a new factor in proenvironmental spillover: Results from a field study of household food waste management. *Environment and Behavior*, 51(1), 50-80.
8. Stancu, V., Haugaard, P., & Lähteenmäki, L. (2016). Determinants of consumer food waste behaviour: Two routes to food waste. *Appetite*, 96, 7-17.
9. Stangerlin, I. D. C., & De Barcellos, M. D. (2018). Drivers and barriers to food waste reduction. *British Food Journal*, 120(10), 2364-2387.
10. Taylor, S., & Todd, P. (1995). An integrated model of waste management behavior: A test of household recycling and composting intentions. *Environment and behavior*, 27(5), 603-630.

HAFTA OTUZ: SAĞLIKLI LİSE SEÇİMİNDE BULUNMAK

“Kararsızlık Labirentinde: Meltem’in Lise Seçim Macerası”

“Meltem, 13 yaşında, ortaokulun son sınıfında okuyan bir öğrenciydi. Henüz lise tercihleri için zamanı olduğunu biliyordu, ancak geleceğini şekillendirme sorumluluğuyla doluydu. Lise tercihleriyle ilgili birçok sorunla karşı karşıya gelmişti. Meltem, gelecekte hangi mesleği yapmak istediğine dair net bir fikre sahip değildi. Bir gün doktor olmayı düşünüyor, ertesi gün öğretmenlik hayali kuruyordu. Bu belirsizlik, onun için büyük bir sorun haline gelmişti. Örneğin, bir gün arkadaşları ona, “Senin hangi liseye gitmeyi düşündüğünü sormak istiyoruz,” dediklerinde, Meltem sadece omuzlarını silkmekten başka bir şey yapamıyordu. Lise seçenekleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildi. Bir gün sınıf arkadaşı Ayşe, bir fen lisesinin ne kadar harika olduğunu anlattığında, Meltem bu okulu neden seçmesi gerektiğini bile bilmiyordu. Araştırma yapmaya çalıştı, ancak okulların sunduğu fırsatları anlamak ve değerlendirmek zordu. Örneğin, bir gün internet üzerinde “Meslek Seçimi Testleri” aramaya başladı, ancak sonuçlar onu daha fazla kararsızlığa yönlendirdi. Ailesi, Meltem’den belirli bir mesleği seçmesini istiyordu. Babası mühendisti ve Meltem’in de aynı yolu izlemesini umuyorlardı. Meltem’in annesi, evhanımıydı. Annesi ise, avukatlık mesleğini öneriyordu. Bu baskılar altında, Meltem kendi isteklerini ifade etmekten kaçınıyordu. Örneğin, bir gün ailesiyle yemek yerken “Gelecekte ne olmak istersin?” diye sorduklarında, “Henüz bilmiyorum,” diyerek konuyu değiştirmeye çalışıyordu. Meltem, bazı meslekler hakkında yanlış önyargılara sahipti. Bir öğrenci toplantısında, okulun sanat kulübü hakkında bir sunum izledi. Ancak Meltem, “Sanatçı olmak çok kararsız bir meslek seçeneği,” diye düşünüyordu. Bu nedenle, gerçek ilgi alanlarını ve yeteneklerini göz ardı etmek zorunda kalıyordu. Ailesinin geliri sınırlıydı ve bu da Meltem’in seçeneklerini daraltıyordu. Özel okullara veya programlara katılma şansı yoktu. Örneğin, bir gün okuldan bir öğretmeni: “En iyi özel liseyi seçmeye çalışmalısın,” dediğinde, Meltem bunun maddi olarak mümkün olmadığını söyledi. Okulunda psikolojik danışmanlık hizmetleri bulunmuyordu. Bu nedenle, gelecekteki meslek seçimi konusunda profesyonel yardım alamıyordu. Örneğin, bir gün mahalleden arkadaşı Ali, okulun bir kariyer danışmanından nasıl yardım aldığını anlattığında, Meltem kendi okulunda böyle bir hizmetin olmadığını fark etti. Meltem, bu zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla araştırma yapmaya, kendi isteklerini ve yeteneklerini keşfetmeye ve rehberlik aramaya karar verdi.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Altonji, J. G., Blom, E., & Meghir, C. (2012). Heterogeneity in human capital investments: High school curriculum, college major, and careers. *Annual Review of Economics*, 4(1), 185-223.
2. Asiye, C. A. N., & Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 321-346.
3. Bifulco, R., Ladd, H. F., & Ross, S. L. (2009). Public school choice and integration evidence from Durham, North Carolina. *Social Science Research*, 38(1), 71-85.
4. Dick, T. P., & Rallis, S. F. (1991). Factors and influences on high school students' career choices. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(4), 281-292.
5. Egalite, A. J., & Wolf, P. J. (2016). A review of the empirical research on private school choice. *Peabody Journal of Education*, 91(4), 441-454.
6. Goldhaber, D. D. (1996). Public and private high schools: Is school choice an answer to the productivity problem? *Economics of Education Review*, 15(2), 93-109.
7. Lauen, L. L. (2007). Contextual explanations of school choice. *Sociology of Education*, 80(3), 179-209.
8. Neild, R. C. (2005). Parent management of school choice in a large urban district. *Urban Education*, 40(3), 270-297.
9. Reay, D., & Lucey, H. (2000). Children, school choice and social differences. *Educational Studies*, 26(1), 83-100.
10. Tang, M., Pan, W., & Newmeyer, M. D. (2008). Factors influencing high school students' career aspirations. *Professional School Counseling*, 11(5), 2156759X0801100502.

HAFTA OTUZ BİR: SAĞLIKLI MESLEK SEÇİMİNDE BULUNMAK

“Kararlar Labirentinde Kaybolan Genç: Salih’in Meslek Seçim Macerası”

“Salih, 18 yaşına bastığında, hayatının en önemli kararlarından birini vermek zorundaydı: Üniversiteye gitmek ve hangi bölümü seçmek. Ancak bu kararlar, onun için bir labirent gibi görünüyordu. Salih’in hikayesi, yukarıdaki özellikleri somutlaştıran bir dizi deneyimle şekilleniyordu. Salih, kendini tanımak konusunda büyük bir zorluk yaşıyordu. Genç yaşlarından itibaren bilim ve sanatla ilgileniyordu. Kimya deneyleri yapmayı seviyordu, ancak aynı zamanda resim yapmaktan da keyif alıyordu. Bu ilgi alanlarının onun gelecekteki mesleğini belirlemesine yardımcı olması gerekiyordu, ancak hangi yolu seçeceğini bilemiyordu. Bilgi eksikliği de Salih’i sıkıştırıyordu. Psikolojik danışmanlar ve ailesi, ona farklı meslekler hakkında bilgi vermeye çalışıyordu, ancak her meslek hakkında yeterli ayrıntıya sahip değildi. İnşaat mühendisliği mi yoksa grafik tasarım mı? Sorular arasında kayboluyordu. Gerçekçi olmayan beklentiler, Salih’i zorluyordu. Ailesi, ondan her zaman “en iyi ol” beklentisi içindeydi ve bu da onun üzerinde büyük bir baskı oluşturuyordu. Başarılı olmak istiyordu, ama neyi başarılı sayacağını bilemiyordu. Salih, farklı ilgi alanlarına sahip bir insandı. Hem kimya laboratuvarında saatlerce vakit geçirebiliyor hem de bir sanat galerisinde kendini kaybedebiliyordu. Hangi alana yönelmesi gerektiğini seçmekte zorlanıyordu. Ailesi, özellikle annesi ve babası, onun karar verme sürecine müdahale ediyordu. Babası inşaat mühendisliğini öneriyor, annesi ise grafik tasarımı savunuyordu. Salih, kendi isteğiyle doğru mesleği seçmekte özgür değilmiş gibi hissediyordu. Kariyer hedefleri belirsizdi. Henüz ne yapmak istediğine dair net bir vizyonu yoktu. Sadece istediği şeyin başarılı olmak olduğunu biliyordu, ancak bu onun için yeterli değildi. Gelecek kaygısı, Salih’i daha da strese sokuyordu. İş piyasasındaki belirsizlikler ve ekonomik değişimler, onun meslek seçimi konusundaki endişelerini artırıyordu. Salih, belirsizlik ve kararsızlık içinde kaybolmuş gibiydi. Hangi alanda çalışmak istediğine karar veremiyor, bir yandan diğerine savruluyordu. Karar alma becerileri yetersizdi. Karar verme sürecini düşünme, değerlendirme ve seçme yeteneğini geliştiremiyordu. Her seçenek arasında gidip gelmek, onun için norm haline gelmişti. Salih, psikolojik sorunlarla da başa çıkmak zorundaydı. Depresyon ve anksiyete, karar verme sürecini daha da karmaşık hale getiriyordu. Hayatın anlamını bulmak da Salih için bir mücadeleydi. Bu, meslek seçimi konusundaki kararsızlığını daha da derinleştiriyordu.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Altonji, J. G., Blom, E., & Meghir, C. (2012). Heterogeneity in human capital investments: High school curriculum, college major, and careers. *Annual Review of Economics*, 4(1), 185-223.
2. Aycan, Z., & Fikret-Pasa, S. (2003). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development*, 30, 129-144.
3. Bacanlı, F. (2016). Career decision-making difficulties of Turkish adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16, 233-250.
4. Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 227-249.
5. Ferry, N. M. (2006). Factors influencing career choices of adolescents and young adults in rural Pennsylvania. *Journal of Extension*, 44(3), 1-6.
6. Gianakos, I. (1999). Patterns of career choice and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational Behavior*, 54(2), 244-258.
7. O'Brien, K. M., & Fassinger, R. E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescent women. *Journal of Counseling Psychology*, 40(4), 456-469.
8. Osipow, S. H. (1990). Convergence in theories of career choice and development: Review and prospect. *Journal of Vocational Behavior*, 36(2), 122-131.
9. Tang, M., Pan, W., & Newmeyer, M. D. (2008). Factors influencing high school students' career aspirations. *Professional School Counseling*, 11(5), 2156759X0801100502.
10. Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kurumdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi

İLİŞKİ

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE İNSAN GELİŞİMİNDE ÖNEMLİ BİR KAYNAK: İLİŞKİ

İnsan İlişkileri İle İlgili Özlü Sözler

“Bir insanın karakterini tanımak istiyorsanız, onun arkadaşlarına bakın.”

“Dost kazanmak, arkadaşlığı sürdürmekten daha kolaydır.”

“Dostlarımız, yolculuğumuzdaki yıldızlardır. Onları her zaman göremeyiz, ama her zaman var olduklarına inanırız.”

“Bir insanın sizi nasıl tedavi ettiği, onun karakterini değil, sizin karakterinizi yansıtır.”

“Dostluk, bir kişinin diğerine, ‘Sen olduğun gibi olabilirsin, benim için önemli olan senin kalbindir’ dediği yerdir.”

“Büyük dostluklar, küçük kusurları görmezden gelmeyi gerektirir.”

“Bir insanın değeri, başkalarıyla olan ilişkilerinde yatar.”

“Dostluğun gücü, zor zamanlarda kendini gösterir.”

“Bir insanı tanımak için onunla birlikte iş yapın.”

İnsan yaşamındaki önemli kaynaklardan biri de ilişki alanıdır. İlişki alanı hem yaşadığımız sorunların belirtilerinin yansıdığı hem de yaşadığımız içsel çatışmalarla baş ettiğimiz bir alandır. İlişki alanının insan gelişimindeki yeri yadsınamaz. Bu noktada ilişkilerin etkilerini olumlu ve olumsuz olarak iki bağlamda ele alabiliriz.

İnsan ilişkilerinin, insanın psikolojik gelişimine olumlu etkileri oldukça geniştir. Sağlıklı ve destekleyici insan ilişkileri, birçok şekilde kişinin psikolojik sağlığını ve gelişimini olumlu yönde etkiler. **Öncelikle**, insan ilişkileri ve insanlar çok önemli duygusal destek kaynaklarıdır. Duygusal desteğin varlığı, kişinin stresle başa çıkma yeteneğini artırır ve depresyon gibi duygusal sorunları azaltır. **İkincisi**, sosyal becerilerin gelişmesine katkıda bulunur. Olumlu bir ilişki, iletişim, işbirliği ve çatışma çözme gibi becerilerin artmasına katkı sağlar. **Üçüncüsü**, empati ve anlayış geliştirir. Olumlu insan ilişkileri, kişinin başkalarını daha iyi anlamasına ve empati geliştirmesine yardımcı olarak kişilerarası ilişkileri daha anlayışlı ve destekleyici hale getirir. **Dördüncüsü**, olumlu ilişkiler özsaygının gelişiminde önemli bir kaynaktır. Sağlıklı ilişkilerde olumlu bir geri bildirim döngüsü oluşur ve bu da bireylerin özsaygılarını artırır. **Beşincisi**, olumlu ilişkiler stresle başa çıkmada önemli bir kaynaktır. Paylaşılan sorumluluklar ve stresli

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2004). *Ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde romantik yakınlığı başlatmada algılanan kontrol* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
2. Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yahtılmışlık mı?. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(34), 119-125.
3. Eryılmaz, A. (2017). Positive psychotherapies. *Current Approaches in Psychiatry*, 9(3), 346-362.
4. Fromm, E. (2014). *The Escape from Freedom. An Introduction to Theories of Personality* (pp. 121-135). Psychology Press.
5. Prager, K. J. (1997). *The psychology of intimacy*. Guilford Press.
6. Prager, K. J. (2000). Intimacy in personal relationships. In C. Hendrick & S. S. Hendrick (Eds.), *Close relationships: A sourcebook* (pp. 229-242). Sage Publications.
7. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
8. Poucher, J., Prager, K. J., Shirvani, F., Parsons, J., & Patel, J. (2022). Intimacy, attachment to the partner, and daily well-being in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(6), 1574-1601.
9. Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
10. Sternberg, R. J. (1995). Love as a story. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(4), 541-546.

HAFTA OTUZ İKİ: SEVGİ, ŞEFKAT VE BAĞLANMA

“Geçmişin İzleri: Duygusal Yaralanmalardan Kendine Doğru Adım”

“Emekli Mehmet, 75 yaşına geldiğinde, kendini sevmeme ve kendisine şefkat göstermeme konusundaki içsel mücadelesi, birçok somut deneyimle şekillenmişti. Mehmet’in gençlik yıllarında yaşadığı olumsuz bir deneyim, kendine olan güvenini sarsmıştı. Üniversite yıllarında başarısızlık yaşadığı bir matematik sınavı sonucu, kendisini yetersiz hissetmesine yol açmıştı. Bu deneyim, onun hayat boyu taşıdığı “Ben başarısızım” inancının temelini atmıştı. Emeklilik dönemine geldiğinde, finansal sıkıntılarla karşı karşıya kaldı. Yıllar boyunca biriktirdiği tasarrufların yetersiz olduğunu düşünüyor ve bu durum, kendisini daha fazla eleştirmesine neden oluyordu. “Daha iyi tasarruf yapmalıydım” düşüncesi, kendisini sevme ve kendisine şefkat gösterme konusundaki engelleri daha da artırıyordu. Mehmet, çocukluğunda duygusal olarak ihmal edilmişti. Ailesinin duygusal ihtiyaçlarına yeterince yanıt vermemesi, onun duygusal yaralanmalar yaşamasına yol açmıştı. Bu, yetişkinlik döneminde sağlıklı ilişki kurma ve kendine güvenme konusundaki zorluklarının temelini atmıştı. Kendini eleştiri alışkanlığı, günlük yaşamında da kendini gösteriyordu. Örneğin, evinde bir bardak su dökse, kendisini “her zaman beceriksizim” diye eleştiriyordu. Bu olumsuz düşünceler, kendisini sevme ve kendisine şefkat gösterme konusundaki engelleri daha da güçlendiriyordu. Mehmet, etrafındaki insanlara karşı önyargılı davranıyordu. Genç yaşta olan komşuları taşındığında, onları hemen yargılamış ve kendi kendine “Bu gençler gürültü yapacaklar ve beni rahatsız edecekler” düşüncesini sık sık tekrarlıyordu. Bu tür önyargılar, Mehmet’in kendisini ve başkalarını sevme kapasitesini zayıflatıyordu. Empati eksikliği de Mehmet’in sorunlarına katkıda bulunuyordu. Çevresindeki insanların duygusal ihtiyaçlarını anlamakta güçlük çekiyor, bu nedenle onlara duygusal destek sağlama konusunda zorlanıyordu. Bu durum, kendi duygusal zorluklarına daha da odaklanmasına neden oluyordu. Son olarak, iletişim eksikliği de Mehmet’i izole ediyordu. Duygularını paylaşmak yerine, içsel sıkıntılarını kapıyor ve bu sıkıntıları kimseyle paylaşmıyordu. Bu da duygusal yükünü hafifletmek ve destek aramak konusundaki engelleri daha da güçlendiriyordu. Ancak, yaşının ilerlemesine rağmen, Mehmet sonunda bu sorunlarla yüzleşmeye karar verdi. Bir psikoterapistle çalışmaya başladı ve kendini sevmeme ve kendisine şefkat gösterme konusundaki içsel zorluklarına odaklandı. Somut deneyimleri ve inançları üzerinde çalışarak, zamanla kendi değerini görmeye ve kendisine şefkat göstermeye başladı. Empati ve iletişim becerilerini geliştirmeye çalışarak, çevresindeki insanlarla daha sağlam ilişkiler kurdu. Emekli yaşamının son döneminde, içsel huzur ve kabul bulmayı başardı ve bu, onun yaşamının sonbaharında bile değişim ve kişisel büyüme mümkün olduğunu gösterdi.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2004). *Ergenlik ve genç yetişkinlik döneminde romantik yakınlığı başlatmada algılanan kontrol* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
2. Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık mı?. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(34), 119-125.
3. Eryılmaz, A., & Atak, H. (2011). Investigation of Starting Romantic Intimacy in Emerging Adulthood in Terms of Self-Esteem, Gender and Gender Roles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2), 595-600.
4. Fromm, E. (2014). The Escape from Freedom. *An Introduction to Theories of Personality* (pp. 121-135). Psychology Press.
5. Prager, K. J. (1997). *The psychology of intimacy*. Guilford Press.
6. Prager, K. J. (2000). Intimacy in personal relationships. In C. Hendrick & S. S. Hendrick (Eds.), *Close relationships: A sourcebook* (pp. 229–242). Sage Publications.
7. Prager, K. J., & Buhrmester, D. (1998). Intimacy and need fulfillment in couple relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15(4), 435-469.
8. Poucher, J., Prager, K. J., Shirvani, F., Parsons, J., & Patel, J. (2022). Intimacy, attachment to the partner, and daily well-being in romantic relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(6), 1574-1601.
9. Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119–135.
10. Sternberg, R. J. (1995). Love as a story. *Journal of Social and Personal Relationships*, 12(4), 541-546.

HAFTA OTUZ ÜÇ: OTANTİK VE SAMİMİ BİR BİREY OLABİLMEK

“Mükemmeliyetçi Anne ve Otoriter Baba: Nurhayat’ın Hikâyesi”

“Nurhayat, 43 yaşında deneyimli bir psikologdu. Mesleği gereği insanların duygusal dünyalarını incelemek ve anlamak konusunda uzmandı, ancak kendi duygusal dünyasını ihmal etmişti. Her zaman başkalarını memnun etmeye odaklanmış, toplumun beklentilerine ve diğerlerinin onayına çok fazla önem vermişti. Bu yüzden, kendi otantik benliğinden uzaklaşmıştı. Nurhayat, mükemmeliyetçi bir anne ve otoriter bir baba tarafından büyütülmüştü. Anne, her zaman çocuğunun en iyi olmasını istiyor ve herhangi bir hata veya başarısızlık karşısında sert eleştirilerde bulunuyordu. Baba ise otoriter bir tavırla kuralları ve beklentileri belirliyor, sık sık kontrolcü bir şekilde davranıyordu. Bu koşullar altında büyüyen Nurhayat, başkalarını memnun etme ihtiyacını erken yaşlarda geliştirdi. Uzun yıllar boyunca, Nurhayat, ebeveynlerinin beklentilerine ve toplumsal normlara uymaya çalışarak büyüdü. İyi bir öğrenci, iyi bir kız çocuğu, iyi bir meslek seçimi yapmış bir birey olmalıydı.

Ancak içsel bir huzursuzluk onu her zaman rahatsız etti. Kendi gerçek benliğini ifade etme ve kendi değerlerine sadık kalma fırsatı bulamıyordu. Bir gün, bir arkadaşıyla yaptığı uzun bir sohbet sırasında, içsel değişim yolculuğunu başlatmaya karar verdi. Arkadaşı, kendi deneyimlerini paylaşarak ve içsel büyüme yolculuğunun önemini vurgulayarak Nurhayat’ı cesaretlendirdi. Bu noktada, içsel huzursuzluğunu ele almak ve otantik benliğini keşfetmek için harekete geçti. Nurhayat, her zamanki gibi yoğun bir iş gününden sonra eve döndü. Oturma odasında sessizce oturup düşünmeye başladı. Kendisini sürekli olarak başkalarına göre ayarlamaktan yorgun düşmüştü. Artık kendi gerçek kimliğini bulma zamanı gelmişti. Birkaç hafta boyunca, kendisiyle içsel bir yolculuğa çıktı. Gece yıldızları altında uzun yürüyüşler yaparak, günlük tutarak, gevşeme egzersizleri yaparak ve en önemlisi, kendi duygusal dünyasını keşfetmeye çalışarak zaman geçirdi. Bu süreçte bazen hüzünleniyor, bazen kızıyor, ancak hissettiği duyguları inkâr etmek yerine kabul etmeyi öğrendi. Nurhayat, kendisini olduğu gibi kabul etmeye ve başkalarının onayı yerine kendi değerlerine sadık kalmaya başladı. Bu değişim, hem kişisel hem de mesleki hayatında olumlu etkiler yarattı. Artık daha otantik bir insan olarak, danışanlarına daha iyi yardımcı olabiliyordu. Ayrıca, daha içsel bir huzur ve mutluluk hissetti.”

Her şeyin tüketildiği bir çağda, insanî özelliklerin de tüketildiğini görmekteyiz. Bu özelliklerin başında da dürüstlük gelmektedir. **Ayrıca dürüstlük ko-**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bader, M. J. (1995). Authenticity and the psychology of choice in the analyst. *The Psychoanalytic Quarterly*, 64(2), 282-305.
2. Eryılmaz, A. (2020). Meta teori: Bir gelişim ve psikoterapi kuramı olarak pozitif psikoterapi. *Meta Theory: Positive Psychotherapy as A Development and Psychotherapy Theory* Nobel Yayın Evi: Ankara.
3. Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382–394). Oxford University Press
4. Ilicic, J., & Webster, C. M. (2016). Being true to oneself: Investigating celebrity brand authenticity. *Psychology & marketing*, 33(6), 410-420.
5. Kim, J., Joseph, S., & Price, S. (2020). The positive psychology of relational depth and its association with unconditional positive self-regard and authenticity. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 19(1), 12-21.
6. Newman, G. E. (2019). The psychology of authenticity. *Review of General Psychology*, 23(1), 8-18.
7. Medlock, G. (2012). The evolving ethic of authenticity: From humanistic to positive psychology. *The Humanistic Psychologist*, 40(1), 38-57.
8. Orange, D. M. (2002). There is no outside: Empathy and authenticity in psychoanalytic process. *Psychoanalytic Psychology*, 19(4), 686–700.
9. Ryan, W. S., & Ryan, R. M. (2019). Toward a social psychology of authenticity: Exploring within-person variation in autonomy, congruence, and genuineness using self-determination theory. *Review of General Psychology*, 23(1), 99-112.
10. Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliouisis, M., & Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55(3), 385.

HAFTA OTUZ DÖRT: KİŞİÇİ VE KİŞİLERARASI FARKLILAŞABİLMEK

“Duygusal ve Düşünsel Deneyimlerin Birbirine Karıştığı Anlar”

“Meryem, 46 yaşında deneyimli bir hâkimdi ve mesleğini de seviyordu. Ancak, kişisel hayatında ve iş yaşamında bazı sorunlarla karşı karşıya kaldığının farkındaydı. Onun hikâyesi, duygusal ve düşünsel deneyimlerini birbirinden ayırt etmekte zorlanan bir kişi olarak başladı. Meryem, mahkemede davaları değerlendirirken duygusal patlamalar yaşama eğilimindeydi. Özellikle stresli dava süreçlerinde, öfke ve kaygı gibi yoğun duygusal tepkiler veriyordu. Bu durum, iş yerinde zaman zaman kararlarını etkileyerek, daha objektif ve mantıklı bir perspektiften bakmasını zorlaştırıyordu. Mahkeme içindeki iletişimde de sorunlar yaşıyordu. Duygusal ve düşünsel deneyimlerini birbirine karıştırması, dava süreçlerinde taraflar arasındaki iletişimi olumsuz etkiliyordu. Tarafların isteklerini ve taleplerini anlamakta zorlanıyor, bu da davanın adil bir şekilde sonuçlanmasını engelliyordu. Evdeki sorunlar da kendini gösteriyordu. Meryem, eşiyile olan iletişimde de benzer sorunlar yaşıyordu. Özellikle aile içindeki tartışmalarda, duygusal tepkileri kontrol etmekte zorlanıyor ve bu, aile içi ilişkilerde gerilimlere neden oluyordu. Kendi istekleri ile eşinin beklentileri arasındaki dengeyi kurmakta güçlük çekiyordu. Meryem’in duygusal patlamaları ve düşünsel karmaşası, aile içindeki atmosferi de etkiliyordu. Eşi ve çocukları, Meryem’in değişken duygusal tepkilerine uyum sağlamakta zorlanıyorlardı. Bu, aile içindeki ilişkilerde gerilimlere yol açıyor ve çatışmalara neden oluyordu. Meryem, duygusal ve düşünsel deneyimlerini birbirinden ayırt edemediği için kişisel olarak da huzursuzdu. İçsel düşüncelerini ve isteklerini net bir şekilde tanımlayamadığı için kendiyile barışık olmakta zorluk yaşıyordu. İş ve aile yaşamındaki sorunlar, Meryem’in stres seviyelerini artırıyor ve zaman zaman anksiyete yaşamasına neden oluyordu. Bu, hem işindeki performansını hem de kişisel yaşamını olumsuz etkiliyordu. Meryem, bu sorunlarını anladı ve çözmeye karar verdi. Bir psikoterapistten yardım almaya başladı ve terapi süreci boyunca duygusal farkındalığını arttırmayı ve duygusal tepkilerini daha iyi kontrol etmeyi öğrendi. Aynı zamanda ailesiyile olan ilişkilerini iyileştirmek için iletişim becerilerini geliştirmeye odaklandı. İş yaşamında, duygusal ve düşünsel deneyimlerini daha iyi ayırt etmeyi öğrenerek daha objektif kararlar almaya başladı. Mahkemede daha etkili bir hâkim olabilmek için duygusal patlamalarını kontrol etmeyi öğrendi. Aile yaşamında ise, duygusal zorluklarıyla daha açık bir iletişim kurmaya başladı. Ailesiyile duygusal ihtiyaçlarını ve beklentilerini paylaşarak daha sağlıklı ilişkiler kurmayı öğrendi. Ayrıca, kendi istekleri ile ailesinin istekleri arasındaki dengeyi bulmada daha başarılı oldu. Meryem, zamanla duygusal ve düşünsel deneyimlerini daha iyi ayırt edebilir hale geldi ve bu değişiklikler hem iş hem de aile yaşamında daha tatmin edici sonuçlar doğurdu.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2020). Meta teori: Bir gelişim ve psikoterapi kuramı olarak pozitif psikoterapi. *Meta Theory: Positive Psychotherapy as A Development and Psychotherapy Theory* Nobel Yayın Evi: Ankara.
2. Jankowski, P. J., & Vaughn, M. (2009). Differentiation of self and spirituality: Empirical explorations. *Counseling and Values, 53*(2), 82-96.
3. Jenkins, S. M., Buboltz, W. C., Schwartz, J. P., & Johnson, P. (2005). Differentiation of self and psychosocial development. *Contemporary Family Therapy, 27*, 251-261.
4. Krycak, R. C., Murdock, N. L., & Marszalek, J. M. (2012). Differentiation of self, stress, and emotional support as predictors of psychological distress. *Contemporary family therapy, 34*, 495-515.
5. Murdock, N. L., & Gore, P. A. (2004). Stress, coping, and differentiation of self: A test of Bowen theory. *Contemporary Family Therapy, 26*, 319-335.
6. Peleg-Popko, O. (2002). Bowen theory: A study of differentiation of self, social anxiety, and physiological symptoms. *Contemporary Family Therapy, 24*, 355-369.
7. Skowron, E. A. (2004). Differentiation of self, personal adjustment, problem solving, and ethnic group belonging among persons of color. *Journal of Counseling & Development, 82*(4), 447-456.
8. Skowron, E. A., Wester, S. R., & Azen, R. (2004). Differentiation of self mediates college stress and adjustment. *Journal of Counseling & Development, 82*(1), 69-78.
9. Skowron, E. A., Stanley, K. L., & Shapiro, M. D. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal and psychological well-being in young adulthood. *Contemporary Family Therapy, 31*, 3-18.
10. Thorberg, F. A., & Lyvers, M. (2006). Attachment, fear of intimacy and differentiation of self among clients in substance disorder treatment facilities. *Addictive Behaviors, 31*(4), 732-737.

HAFTA OTUZ BEŞ: YALNIZLIKLA BAŞA ÇIKABİLMEK

“Yalnızlığın Gölgesinde Özkan”

“Özkan, hayatının büyük bir bölümünü sayılar ve hesaplar arasında geçiren maliye uzmanı bir adamdı. 47 yaşında bekâr bir birey olarak, mesleğine olan bağlılığı ve çalışkanlığıyla tanınırdı. Ancak, bu yoğun iş temposu onu giderek yalnızlık duygusuyla baş başa bırakmıştı. Özkan'ın yalnızlık serüveni, genellikle işten eve gelip sadece bilgisayar başında zaman geçirmesiyle başlar. Yoğun çalışma saatleri, arkadaşlarıyla vakit geçirmesini zorlaştırırken, ailesi ise uzak bir şehirde yaşamaktaydı. İş arkadaşları ile ilişkileri de profesyonel düzeydedi ve özel hayatlarına pek fazla dâhil olmazdı. Duygusal olarak içe dönük olan Özkan, duygularını ve düşüncelerini içine atma eğilimindeydi. İş yerinde bile duygusal deneyimlerini paylaşmaktan kaçınır, bu da onun diğer insanlarla bağ kurmasını zorlaştırırdı. Kendini daha çok çalışmaya verir ve düşüncelerini işine odaklar. Sosyal yalıtımı artıran bir diğer faktör, yalnızlığını derinleştiren düşünce durağında kalma eğilimiydi. Gece gündüz işini düşünmek, negatif düşüncelere yol açar ve bu da yalnızlık hissini daha da artırırdı. Özkan, yalnızlık hissini artmasıyla birlikte iletişimde de sorunlar yaşamaya başladı. Duygusal ihtiyaçlarını ifade etmekte zorlandı, çünkü duygusal olarak kendini ifade etmeye alışkın değildi. Empati yeteneği de sınırlıydı, çevresindekilerin duygusal deneyimlerini anlamak onun için güçtü. Sosyal kaygı, Özkan'ın yeni insanlarla tanışma ve ilişki kurma konusundaki çekincelerini artırdı. Bu da onun daha da izole olmasına neden oldu. Sosyal etkileşimlerden kaçındıkça, özsaygısı azalmaya başladı. Kendini değersiz hissetti ve bu da yalnızlık duygusunu daha da artırdı. Stres ve anksiyete, yalnızlık yaşayan Özkan'ı daha fazla etkisi altına aldı. Duygusal destek açısından yoksun olmanın yükünü taşıyordu ve bu da ruh sağlığını olumsuz etkiliyordu. Özkan, bir zamanlar yoğun iş temposunun kendisini tatmin ettiği bir dönemdeyken, şimdi yalnızlık ve içsel çatışmalarla mücadele eden bir bireydi.”

Psikologlara göre, modern dünya ile ilkel dünya arasında inanılmaz boşlukların olduğu bir yaşam sürmekteyiz. Bu boşluğa ek olarak birinin kazanırken diğerinin kaybettiği bir sistemle yaşamımıza devam etmekteyiz. **Bu yaşam tarzı, beraberinde kıskançlık ve yalnızlık gibi pek çok sorunu getirmektedir.**

Her asrın kendine özgü sorunları bulunur. **Günümüzün önemli sorunlarından biri de yalnızlıktır.** Yalnızlık, çeşitli şekillerde tanımlanır. Yalnızlık, insanların toplumsal ilişkilerinin sayısının az olması ve toplumsal ilişkilerden

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A., & Atak, H. (2011). Ailesiyle Yaşayan Yaşlılarda Mutluluk Modeli. *Archives of Neuropsychiatry/Noropsikiatri Arsivi*, 48(4), 227-233.
2. Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Beliren Yetişkinlikte Romantik Yakınlığı Başlatma: Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık mı? *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(34), 119-125.
3. Beam, C. R., & Kim, A. J. (2020). Psychological sequelae of social isolation and loneliness might be a larger problem in young adults than older adults. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(S1), S58-S60.
4. Ernst, J. M., & Cacioppo, J. T. (1999). Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied and Preventive Psychology*, 8(1), 1-22.
5. Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 695-718.
6. Jackson, J., & Cochran, S. D. (1991). Loneliness and psychological distress. *The Journal of Psychology*, 125(3), 257-262.
7. Nilsson, B., Lindström, U. Å., & Nåden, D. (2006). Is loneliness a psychological dysfunction? A literary study of the phenomenon of loneliness. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 20(1), 93-101.
8. Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. *Personal Relationships*, 3, 31-56.
9. Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life. *Current Psychology*, 23, 24-40.
10. Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., & Tarazona-Santabalbina, F. J. (2018). The complexity of loneliness. *Acta Bio Medica: Atenei Parmensis*, 89(2), 302.

HAFTA OTUZ ALTI: SAYGI DUYMAYI VE DUYULMAYI GELİŞTİRMEK

“Murat’ın Hikâyesi: Saygısızlık ve Suçla Dolu Gençlik”

“Murat, hayatının büyük bir kısmını yanlış yollarda geçirmiş genç bir adamdı. Empati eksikliği ve sürekli eleştirel bir tutum, onun ilişkilerini ve yaşamını derinden etkilemişti. Onun hikâyesi, suçlarla dolu bir geçmişle başladı. Murat’ın işlediği suçlardan biri mala zarar vermektir. Maddi sıkıntılarının dolayısıyla evini kaybetme tehdidiyle karşı karşıya kalan Murat, çaresizce eski evini tahrip etti. Duvarlarına zarar vermek, kapıları kırıp dökmek gibi eylemler, mülk sahibine büyük zararlar verdi ve hukuki bir soruna yol açtı. Finansal zorluklarının üstesinden gelemeyen Murat, birkaç kez gasp olaylarına karıştı. Bu olaylarda silahla tehdit ederek insanlardan para veya değerli eşyalarını alarak kaçtı. Bu suçlar, hem mağdurları hem de polisi endişelendiren ciddi suçlar olarak kayıtlara geçti. Üçüncü olarak, işlediği suçlardan biri de adam öldürmeye teşebbüstü. Finansal sıkıntıları arttıkça, Murat daha da çaresizleşti ve kendi yaşamını sonlandırmayı düşündü. Ancak, bu düşüncelerini bir adım ileri götürerek başkalarının yaşamlarına zarar verme girişiminde bulundu. Bir kişiyi ciddi şekilde yaraladı, ancak ölümlü sonuçlanan bir olayı engellemek için zamanında müdahale edildi.

Çocukluğunda, Murat’ın ailesi ona her zaman sevgi ve ilgi göstermedi. Bu yetersiz ilgi, onun empati yeteneklerini zayıflattı. Kendi duygusal ihtiyaçlarına dikkat etmeyi öğrenemedi ve başkalarının hissettiklerini anlama konusunda zorlandı. Gençlik yıllarında, Murat arkadaşları arasında sık sık eleştirel ve olumsuz bir tavır sergiledi. Onun arkadaşları sürekli eleştirilmekten yoruldu ve bir bir ilişkileri koparıp gittiler. Bu, onun yalnızlığını artırdı ve kendisini daha fazla izole hissetmesine neden oldu. Murat, her zaman kendi çıkarlarını diğerlerinin önünde tuttu. Bu benmerkezci yaklaşımı, onu başkalarının ihtiyaçlarını ve isteklerini göz ardı etmeye sürükledi. Sonuç olarak, insanlar arasındaki ilişkileri çatışma ve anlaşmazlıkla dolu oldu. Suçlarla dolu bir geçmişi, sınırları ihlal etme ve hileli yönlendirme davranışlarını sergilemesine yol açtı. Mahkemede olan suçları, başkalarının bağımsızlıklarını ihlal etmesi ve duyarsızlığı ile bağlantılıydı. Kendisinin veya başkalarının hissettiği acı veya stres karşısında empati gösterme yeteneği yoktu. Murat’ın pişmanlık duymadığı gerçeği ailesi ve arkadaşları için oldukça yıkıcıydı. Mahkeme süreci boyunca, ailesi ve yakın arkadaşları, onunla olan ilişkilerinin nasıl derin bir şekilde etkilendiğine tanık oldular. Ancak Murat’ın bu duruma duyarsızlığı ve pişmanlık duymama hali, herkesi şaşırıyordu. Ailesi, Murat’ı defalarca suçlarının sonuçlarını ve bu suçların kendi yaşamına ve geleceğine nasıl zarar verdiğini anlatmaya çalıştı. Ancak Murat, hala duygusal bir tepki vermiyormuş gibi davranıyordu. Onun bu tutumu ailesini derin

Yararlanılan Kaynaklar

1. Dixon, S. V., Graber, J. A., & Brooks-Gunn, J. (2008). The roles of respect for parental authority and parenting practices in parent-child conflict among African American, Latino, and European American families. *Journal of Family Psychology, 22*(1), 1–10.
2. Dunning, D., Anderson, J. E., Schlösser, T., Ehlebracht, D., & Fetchenhauer, D. (2014). Trust at zero acquaintance: More a matter of respect than expectation of reward. *Journal of Personality and Social Psychology, 107*(1), 122–141.
3. Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V. S., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the *Steps to Respect* Program. *Developmental Psychology, 41*(3), 479–490.
4. Huo, Y. J., Binning, K. R., & Molina, L. E. (2010). Testing an integrative model of respect: Implications for social engagement and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin, 36*(2), 200–212.
5. De Cremer, D. (2002). Respect and cooperation in social dilemmas: The importance of feeling included. *Personality and Social Psychology Bulletin, 28*(10), 1335–1341.
6. Massey, S. J. (2013). Is self-respect a moral or a psychological concept? In *Dignity, character and self-respect* (pp. 198–217). Routledge.
7. Luchies, L. B., Finkel, E. J., McNulty, J. K., & Kumashiro, M. (2010). The doormat effect: When forgiving erodes self-respect and self-concept clarity. *Journal of Personality and Social Psychology, 98*(5), 734–749.
8. Pullon, S. (2008). Competence, respect and trust: Key features of successful interprofessional nurse-doctor relationships. *Journal of Interprofessional Care, 22*(2), 133–147.
9. Sheerer, E. T. (1949). An analysis of the relationship between acceptance of and respect for self and acceptance of and respect for others in ten counseling cases. *Journal of Consulting Psychology, 13*(3), 169–175.
10. Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2003). “Isn’t it fun to get the respect that we’re going to deserve?” Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(2), 261–272.

HAFTA OTUZ YEDİ: HATASIZLIK BEKLENTİSİNDEN UZAKLAŞMAK

“Beklentiler ve Baskı: Ahmet’in Mücadelesi”

“Akademisyen Ahmet 49 yaşında ve bir erkek bir de kız olmak üzere iki çocuk babasıydı. Ahmet, mükemmel bir sonuç elde etme isteğiyle yaşayan biriydi. Her zaman kendisinden ve başkalarından mükemmel bir performans bekler, hata yapmaktan kaçınırdı. Ahmet’in aile yaşamı, bu tavırları nedeniyle zaman zaman çatışmalarla doluydu. Örneğin, çocuklarının okul projeleri veya ev ödevleri konusunda sürekli olarak detaylara takılır ve her şeyin mükemmel olmasını beklerdi. Bu durum, çocuklarının üzerinde büyük bir baskı yaratırken, onların özgün düşünce ve yaratıcılıklarını engelliyordu. Aile içindeki bu beklentiler, zaman zaman gerilimli anların yaşanmasına neden olurdu. Öğrencileriyle olan ilişkileri de benzer bir şekilde etkileniyordu. Derslerinde yüksek başarı elde etmek istemesine rağmen, öğrencilerine karşı eleştirel ve talepkar bir tutum sergiliyordu. Öğrencilerin projelerini veya ödevlerini incelediğinde, her detayı titizlikle kontrol ediyor ve hataları affetmiyordu. Bu, öğrencilerin özgüvenlerini zedeliyor ve derslerden zevk alamamalarına yol açıyordu. Ahmet’in bu tutumu, aile yaşamında ve öğrencileriyle ilişkilerinde sık sık çatışmalara yol açıyordu. Kendisinden ve başkalarından sürekli hatasız bir performans beklemesi, çevresindekilerin üzerinde baskı hissetmelerine neden oluyordu.

Ahmet, üniversitenin prestijli bir bölümünde öğretim üyesi olarak görev yapıyordu. Akademik başarıları ve sayısız makalesi onun saygın bir konumda olmasını sağlıyordu. Ancak Ahmet, bu başarıları elde etmek için her gün kendisine aşırı baskı yapardı. Derslerini hazırlarken saatlerce çalışır, her detayı en iyi hale getirmeye çalışırdı. Bir gün üniversitenin önemli bir konferansına davet edildi. Sunumu için aylarca önceden hazırlıklara başladı. Her slaytı ince eleyip sık dokuyor, her kelimenin doğru olduğundan emin oluyordu. Konferans günü geldiğinde sahneye çıktığında, izleyicilerin gözleri önünde kusursuz bir sunum sergiledi. Ancak bu başarı onu tatmin etmedi. Konferans sonrasında bile, Ahmet kendi sunumunu incelemeye devam etti. Kendisini sürekli olarak eleştiriyor, “Daha iyi yapabildim” diye düşünüyordu. Bir arkadaşı ona tebrik ettiğinde bile, “Hayır, aslında çok fazla hata yaptım” diyerek kendi başarısını küçümseyen bir tavır sergiliyordu.

Ahmet’in bu yaklaşımı sadece iş hayatını etkilemiyordu. Evde de aynı şekilde davranıyordu. Çocuklarının okul projeleri üzerinde titizlikle çalışır, her şeyin düzenli ve kusursuz olmasını isterdi. Bu nedenle aile içinde bazen gerilimli anlar yaşanıyordu. Arkadaşları ve meslektaşları Ahmet’i sık sık eleştirici ve talepkar

Yararlanılan Kaynaklar

1. Blatt, S. J. (1995). The destructiveness of perfectionism: Implications for the treatment of depression. *American Psychologist*, 50(12), 1003.
2. Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (pp. 33–62). American Psychological Association.
3. Eryılmaz, A. (2018). Psikolojik sorunlara müdahale ve kendi kendine yardım kitabı. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-460.
4. Eryılmaz, A., & Kara, A. (2016). Mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin motivasyonel yönü: amaçlar için mücadele etmeyle ilişkisi. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 14-9.
5. Greenspon, T. S. (2000). “Healthy perfectionism” is an oxymoron!: Reflections on the psychology of perfectionism and the sociology of science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197-208.
6. Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. American Psychological Association.
7. Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
8. Kara, A., & Eryılmaz, A. (2022). Investigation of the Effectiveness of the Program for Coping with Negative Perfectionism. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 8(4), 283-293.
9. Stoeber, J. (Ed.). (2017). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications*. Routledge.
10. Terry-Short, L. A., Owens, R. G., Slade, P. D., & Dewey, M. E. (1995). Positive and negative perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 18(5), 663-668.

HAFTA OTUZ SEKİZ: DEDİKODU İLE BAŞA ÇIKABİLMEK

“Leyla'nın Dedikodu Cehennemi: Mahalledeki Dengeyi Sarsan Fırtına”

“Leyla, mahallenin en renkli kişiliklerinden biriydi, ancak ne yazık ki bu renklilik dedikodu yapma tutkusuyla yan yana gidiyordu. 36 yaşında olmasına rağmen, mahalledeki dedikodu konusundaki itibarı çoktan yerleşmişti. İnsanlar, Leyla'nın yanında dikkatli olmaları gerektiğini biliyorlardı, çünkü bir şeyi söylediğinizde, onun ağzından bir şekilde tüm mahalleye yayılıyordu. Mahalledeki sakinlerin hayatları, Leyla'nın dedikodu tutkusunun gölgesinde sıkışıp kalmış gibiydi. Leyla, mahalledeki herkesin yaşamına dair kısa sürede en ufak bir detayı yakalayıp o ağzından çıkardığında, bu dedikodu hızla yayılıyor ve herkesin dilinde oluyordu. Başkalarının duygularını ve bakış açısını anlamak yerine, Leyla bir şekilde insanları eleştirmenin ve onlar hakkında konuşmanın daha kolay olduğuna inanmıştı. Özellikle boş zamanlarını, komşularının yaşamları hakkında daha fazla bilgi edinmek ve ardından bu bilgileri dedikodu yapmak için kullanıyordu. Ona göre, bu, kendini daha önemli ve güçlü hissetmesini sağlıyordu. Ancak bu tutku, mahalledeki birçok insanın hayatını olumsuz etkiliyordu. Mahalledeki ilişkiler giderek geriliyordu. Kimse Leyla'nın dedikodu yapma alışkanlığını daha fazla tolere etmek istemiyordu. Ancak birçok kişi, Leyla'nın neden bu şekilde davrandığını anlamıyordu.

Leyla'nın dedikodu yapma ihtiyacı, onun kendine güvensizliğinin bir yansıması gibiydi. Kendi değerini başkalarını eleştirerek veya küçümseyerek artırmaya çalışıyordu. Bu, mahalledeki birçok insanın onunla ilişkilerini zorlaştırıyordu. Leyla'nın dedikodu yapma eğilimi, onun empati eksikliğinden kaynaklanıyordu. Başkalarının duygularını veya bakış açısını anlamakta zorlanıyor, bu nedenle insanları eleştirmek ve hakkında konuşmak daha kolay geliyordu. Boş zamanlarını, komşularının yaşamları hakkında bilgi toplamak ve dedikodu yapmak için harcıyordu. Ona göre, bu, kendini daha önemli ve güçlü hissetmesini sağlıyordu. Mahallede Leyla'nın dedikodu yapma alışkanlığından muzdarip olanlar vardı. Bu, ilişkilerini bozmuş ve birçok insanı rahatsız etmişti. Ancak Leyla, bu konuda bir popülerlik kazandığını ve gruplar içinde dikkat çektiğini düşünüyordu. Bu, onun kendine güvensizliğini bastırmak için bir yol haline gelmişti. Birçok kişi, Leyla'nın dedikodu yapma ihtiyacını anlayamıyor ve mahalledeki ilişkiler daha fazla geriliyordu. Herkes, bir şeylerin değişmesi gerektiğini biliyordu, ancak bu değişikliği başlatmak ve Leyla'nın dedikodu alışkanlığını sona erdirmek daha kolay söylenen bir şeydi. Mahalle sakinleri, bu sorunu nasıl ele alacaklarını düşünüyorlardı. Leyla'nın içinde bulunduğu bu dedikodu döngüsünü nasıl kırabileceklerini anlamak için çaba harcayacaklardı. Belki de ona daha iyi bir anlayış ve empati göstererek, Leyla'nın bu alışkanlığını değiştirmesine yardımcı olabilirlerdi.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Barkow, J. H. (1992). Beneath new culture is old psychology: Gossip and social stratification. In J. H. Barkow, L. Cosmides, & J. Tooby (Eds.), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture* (pp. 627–637). Oxford University Press.
2. Fine, G. A., & Rosnow, R. L. (1978). Gossip, gossipers, gossiping. *Personality and social psychology bulletin*, 4(1), 161-168.
3. Foster, E. K. (2004). Research on gossip: Taxonomy, methods, and future directions. *Review of General Psychology*, 8(2), 78-99.
4. McAndrew, F. T., & Milenkovic, M. A. (2002). Of tabloids and family secrets: The evolutionary psychology of gossip 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(5), 1064-1082.
5. Peters, K., & Fonseca, M. A. (2020). Truth, lies, and gossip. *Psychological Science*, 31(6), 702-714.
6. Rosenbaum, J. B., & Subrin, M. (1963). The psychology of gossip. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 11(4), 817-831.
7. Rosnow, R. L. (1977). Gossip and marketplace psychology. *Journal of Communication*, 27(1), 158–163.
8. Stirling, R. B. (1956). Some psychological mechanisms operative in gossip. *Social Forces*, 262-267.
9. Wert, S. R., & Salovey, P. (2004). Introduction to the special issue on gossip. *Review of General Psychology*, 8(2), 76-77.
10. Wu, J., Balliet, D., & Van Lange, P. A. (2016). Reputation, gossip, and human cooperation. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(6), 350-364.

HAFTA OTUZ DOKUZ: DUYGUSAL İSTİSMARDAN KORUNMAK

“Lüks ve Gözyaşı: Yeter’in İki Yüzü”

“Yeter, şehrin en gözde mahallesinde bulunan geniş ve zarif bir dairede yaşamaktaydı. Evinde, parlıyan ahşap zeminler, pencere kenarlarında büyük saksılarda yetişen egzotik bitkiler ve dikkatlice seçilmiş sanat eserleri vardı. Her şey, Yeter’in mükemmel zevkine uygun, adeta bir kraliyet sarayını andırıyordu. Ancak bu lüks ve dikkatlice düzenlenmiş dairenin duvarları arasında, birçok insanın göremediği duygusal istismarın izleri saklıydı. Çocukları Aylin ve Emir, Yeter’in ani öfke patlamaları yüzünden sürekli bir yürüyen mayın tarlasında gibiydiler. Aylin, okuldan geldiği bir gün matematik sınavından aldığı notun beklenenden düşük olduğunu itiraf etti. Yeter, ona sertçe bakarak, “Neden bu kadar düşük bir not aldın? Sınıfındaki diğer öğrenciler, özellikle Elif, senin gibi tembel mi?” diye sordu. Aylin, sadece birkaç puan alamadığı için kıyaslanmanın haksızlık olduğunu düşünerek, gözleri dolu dolu, “Üzgünüm anne, bir daha tekrarlamayacağım” dedi. Fakat Yeter bu cevabı kabul etmedi ve kızını birkaç gün boyunca bu hata için suçlamaya devam etti. Öte yandan Emir, futbolu çok seviyordu ve her antrenmanda elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyordu. Ancak bir gün eve geldiğinde takım kaptanlığının başka bir arkadaşına, özellikle Mehmet’e verildiğini üzümlere anlattı. Yeter, bu durumu onun yetersiz olduğu ve takım arkadaşlarının onu sevmediği şeklinde yorumlayarak, “Eğer daha çok çalışsaydın, seni kaptan yaparlardı. Ama belki de Mehmet’in liderlik yeteneği senden daha fazladır” diye eleştirdi. Yeter’in kontrol ihtiyacı sadece akademik ve sportif başarılarla sınırlı değildi. Aylin, okuldan yeni tanıştığı Zeynep’le sinemaya gitmeyi planladığında, Yeter bu plana engel oldu. “Zeynep’in annesiyle aramızda bazı sorunlar var. O yüzden senin onunla görüşmene izin veremem” dedi. Ancak aslında Yeter’in Zeynep’in annesiyle hiçbir sorunu yoktu. Tek amacı, Aylin’in hayatını tamamen kontrol altında tutmaktı. Yeter’in kocasıyla ilişkisi gün geçtikçe kötüleşiyordu ve bu durumu Yeter, çocukları üzerinde bir baskı aracı olarak kullanıyordu. Özellikle kavga ettikleri günlerde, “Eğer babanızla ben ayrılırsak, bu senin yüzünden olacak Aylin. Belki de daha başarılı olsaydın, bu kadar gerilim yaşamazdık” ya da “Emir, eğer antrenmanda daha iyi performans gösterseydin, belki de baban bizi terk etmezdi” gibi sözlerle çocuklarına aşırı suçluluk duygusu yüklüyordu. Ancak Yeter, tüm bu davranışlarının onlara zarar verdiğini göremiyordu. Ona göre, bu tavrı, çocuklarını hayata daha hazır hale getiriyordu. Ancak gerçekte, bu baskıcı ve eleştirel tutumu, onların özsaygılarını zedeliyor ve duygusal olarak onları yaralıyordu.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2019). A developmental process analysis of the contribution of childhood emotional abuse to relationship violence. In *The Effect of Childhood Emotional Maltreatment on Later Intimate Relationships* (pp. 180-203). Routledge.
2. Berzenski, S. R. (2019). Distinct emotion regulation skills explain psychopathology and problems in social relationships following childhood emotional abuse and neglect. *Development and Psychopathology*, 31(2), 483-496.
3. Dance, C., Rushton, A., & Quinton, D. (2002). Emotional abuse in early childhood: Relationships with progress in subsequent family placement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(3), 395-407.
4. Engel, B. (2023). *The emotionally abusive relationship: How to stop being abused and how to stop abusing*. John Wiley & Sons.
5. Follingstad, D. R., Rutledge, L. L., Berg, B. J., Hause, E. S., & Polek, D. S. (1990). The role of emotional abuse in physically abusive relationships. *Journal of Family Violence*, 5, 107-120.
6. Karakurt, G., & Silver, K. E. (2013). Emotional abuse in intimate relationships: The role of gender and age. *Violence and Victims*, 28(5), 804-821.
7. Kuo, J. R., Khoury, J. E., Metcalfe, R., Fitzpatrick, S., & Goodwill, A. (2015). An examination of the relationship between childhood emotional abuse and borderline personality disorder features: The role of difficulties with emotion regulation. *Child abuse & neglect*, 39, 147-155.
8. Norman, R. E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term health consequences of child physical abuse, emotional abuse, and neglect: a systematic review and meta-analysis. *PLoS medicine*, 9(11), e1001349.
9. Rees, C. A. (2010). Understanding emotional abuse. *Archives of Disease in Childhood*, 95(1), 59-67.
10. Riggs, S. A. (2019). Childhood emotional abuse and the attachment system across the life cycle: What theory and research tell us. In *The effect of childhood emotional maltreatment on later intimate relationships* (pp. 5-51). Routledge.

HAFTA KIRK: YETKİN EBEVENLER OLABİLMEK

“Ailenin İkinci Şansı: Hayri'nin Ebeveynlik Serüveni”

“Hayri, hayatının büyük bir kısmını yetkin-demokratik bir ebeveyn olma fikrine kapalı olarak geçirdi. Kendisi çocukluğunda otoriter bir ebeveynlik tarzıyla yetiştirildi ve bu deneyimler, çocuklarını yetiştirirken onu etkiledi. Ebeveynlikle ilgili toplumsal beklentilere ve baskılara kapılmıştı ve çocuklarının özgürlüğüne ve bağımsızlığına pek önem vermiyordu. Hayri'nin ilk çocuğu olan Ahmet, ailedeki duvarların ne kadar yüksek olduğunu ilk deneyimleyenlerden biriydi. Babasının emirlerine karşı çıkmaya cesaret edemediği için içine kapanık bir genç haline geldi. Ahmet, bu baskıcı ortamda baş edemeyeceği onda stres birikti. Hayri'nin sabırsızlığı ve empati eksikliği, Ahmet'in sorunlarını ifade etmesini engelledi. Sonunda, bu baskı altında Ahmet, uyuşturucuların sığınak olduğunu düşünerek bu karanlık yola girdi.

Hayri'nin diğer çocuğu, Elif, babasının otoriter tavırlarına karşı daha dirençliydi. Ancak bu direniş, aile içi ilişkileri daha da gerdi. Hayri, kendi yöntemlerine karşı koyan Elif'i anlamak yerine daha fazla baskı yapmaya başladı. Elif, ailenin disiplini altında yaşamaktansa özgürlüğünü seçti ve sonuçta ciddi suçlar işlemeye başladı. Bir anlamda, Elif, babasının sıkı kurallarına karşı çıkmanın uç noktasında buldu kendisini. Hayri, ailesine yönelik eleştirilere kapalıydı ve dışarıdan gelen tavsiyelere kulak asmıyordu. Eğer çocuklarına daha demokratik bir yaklaşım benimsemiş olsaydı, belki de onların ihtiyaçlarına daha duyarlı olurdu. Ancak kendi kafasındaki klasik ebeveynlik modeline sıkı sıkıyla bağlıydı.

Bir gün, Elif'in işlediği suç nedeniyle hapishaneye gönderildiğini öğrendiğinde, Hayri'nin gözleri açıldı. Ailesinin yaşadığı bu trajediler, ona ebeveynlik tarzını gözden geçirmesi için bir fırsat sundu. Kendi geçmiş deneyimlerini ve hatalarını anladı ve çocuklarına daha fazla destek olmak için çaba harcamaya başladı. Hayri, eğitim ve rehberlik arayarak, çocuklarının ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmek için çalışmaya başladı. Hapishanede olan Elif ile düzenli olarak iletişim kurdu ve ona duygusal destek sağladı. Ahmet'e ise iyileştirme programlarına katılması konusunda yardımcı oldu. Hayri'nin bu çaba ve değişim isteği, ailesinin yaralarını iyileştirmeye ve onların hayatlarını daha iyi bir yöne çevirmeye başlamalarına yardımcı oldu. Uyuşturucu bağımlılığından kurtulan Ahmet, destek ve sevgi dolu bir aile ortamında yeni bir başlangıç yapmaya karar verdi. Elif ise hapisten çıktığında, babasının yeni yaklaşımını takdir etti ve yeneden topluma uyum sağlamak yolunda ilerledi. Hayri, geçmişteki hatalarını telafi etmek için çabalarken, gelecekte daha yetkin ve demokratik bir ebeveyn olma yolunda ilerlemeye devam etti.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
2. Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development*, 76(6), 1144-1159.
3. Bornstein, L., & Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development. *Encyclopedia on early childhood development*. Montreal: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development.
4. Brown, L., & Iyengar, S. (2008). Parenting styles: The impact on student achievement. *Marriage & Family Review*, 43, 14-38. doi:10.1080/01494920802010140
5. Darling, N., & Steinberg, L. (2017). Parenting style as context: An integrative model. In *Interpersonal development* (pp. 161-170). Routledge.
6. Simons, L. G., & Conger, R. D. (2007). Linking mother-father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241.
7. Smetana, J. G. (2017). Current research on parenting styles, dimensions, and beliefs. *Current Opinion in Psychology*, 15, 19-25.
8. Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
9. Wolfradt, U., Hempel, S., & Miles, J. N. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521-532.
10. Zakeri, H., Jowkar, B., & Razmjooe, M. (2010). Parenting styles and resilience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1067-1070.

HAFTA KIRK BİR: ANNELİK ROLÜNÜ GELİŞTİRMEK

“Genç Yaşta Annelik: Fatma’nın Zorlu Yolculuğu”

“Fatma’nın hayatı, erken yaşta anne olmanın getirdiği zorluklarla dolu bir hikâyeye sahipti. Genç yaşta, kendi ergenlik yıllarını yaşamadan dört çocuğun annesi olmuştu. Onun için annelik rolünü yerine getirmek, bir dizi engelle doluydu. Fatma’nın en büyük zorluğu, ailesinin zorlu yaşam koşullarıydı. Kocasını uzun süredir işsizdi ve bu ekonomik sorunlar aileyi sık sık zorlu bir maddi durumda bırakıyordu. Bu nedenle, yeterli beslenme ve sağlık hizmetlerine erişimleri sınırlıydı ve yetersiz barınma koşullarıyla başa çıkmak zorundaydılar. Bunun yanı sıra, Fatma psikolojik sorunlarla da başa çıkmak zorundaydı. Aile içi çatışmalar ve ekonomik stres, onun üzerinde büyük bir baskı oluşturuyordu. Bu, onun çocuklarına yeterli ilgi ve bakım göstermesini zorlaştırıyordu. Depresyon, kaygı ve stres, onun duygusal sağlığını etkiliyordu.

Ayrıca, aile içi sorunlar da Fatma’nın annelik rolünü yerine getirmesini engelliyordu. Aile içi şiddet ve iletişim sorunları, çocuklarının sağlıklı bir aile ortamında büyümesini zorlaştırıyordu. Fatma’nın yaşadığı bu zorluklar, çocukları üzerinde olumsuz etkiler yaratıyordu. İlk olarak, çocuklar arasındaki bağlar zayıflamış veya kopmuştu. Bu, çocukların güvensiz bağlanma modelleri geliştirmesine neden oluyordu. Duygusal sorunlar da çocukları etkiliyordu. Özsaygı eksikliği, kişisel kimlik sorunları ve duygusal dengesizlikler çocukların yaşadığı sorunlardı. Ayrıca, çocukların davranış sorunları da vardı. Dikkat eksikliği, hiperaktivite ve sosyal uyumsuzluk gibi sorunlar, annelerinin yaşadığı stres ve aile içi sorunların bir sonucuydu. Bu sorunlar, çocukların okulda başarısız olmalarına ve zorluklarla başa çıkmalarının zorlaşmasına yol açıyordu.”

İnsan, dünyaya gelirken bir anneye ve babaya ihtiyaç duyar. Aslında anneye duyulan ihtiyaç, bir ömür boyu sürer. Çünkü annelerin çocukların gelişimleri ve ruhsal sağlıkları üzerindeki etkileri yadsınamaz. Ancak anne olmak için de birçok özelliğe sahip olmak gerekir. İnsan ilişkilerine karşılıklılık açısından bakıldığında, çocukların da annelerin davranışları ve düşünceleri üzerinde önemli etkileri vardır.

Anne ve annelik rolü nedir? Anne, bir çocuğu doğuran, büyüten ve ona hayat boyu rehberlik eden kadındır. Anneler, çocukların fiziksel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vererek, onların sağlıklı ve mutlu bir şekilde gelişmelerine yardımcı olurlar. **Annelik rolü ise, bir kadının, bir çocuğu doğurarak ve**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Barnett, R. C., & Marshall, N. L. (1992). Worker and mother roles, spillover effects, and psychological distress. *Women & Health, 18*(2), 9-40.
2. Barnett, R. C., & Baruch, G. K. (1985). Women's involvement in multiple roles and psychological distress. *Journal of personality and Social Psychology, 49*(1), 135.
3. Brand, A. E., & Klimes-Dougan, B. (2010). Emotion socialization in adolescence: The roles of mothers and fathers. *New directions for Child and Adolescent Development, 128*, 85-100.
4. Gežová, K. C. (2015). Father's and mother's roles and their particularities in raising children. *Acta Educationis Generalis, 5*(1), 45-50.
5. Harnish, J. D., Dodge, K. A., Valente, E., & Conduct Problems Prevention Research Group. (1995). Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems. Conduct problems prevention research group. *Child development, 66*(3), 739-753.
6. Kim, H. O., & Hoppe-Graff, S. (2001). Mothers roles in traditional and modern Korean families: The consequences for parental practices and adolescent socialization. *Asia Pacific Education Review, 2*, 85-93.
7. Le Chanu, M., & Marcos, H. (1994). Father-child and mother-child speech: A perspective on parental roles. *European Journal of Psychology of Education, 9*, 3-13.
8. Maccoby, E. E., Buchanan, C. M., Mnookin, R. H., & Dornbusch, S. M. (1993). Postdivorce roles of mothers and fathers in the lives of their children. *Journal of Family Psychology, 7*(1), 24-38
9. Solmeyer, A. R., & Feinberg, M. E. (2011). Mother and father adjustment during early parenthood: The roles of infant temperament and coparenting relationship quality. *Infant Behavior and Development, 34*(4), 504-514.
10. Stoltz-Loike, M. (1992). The working family: Helping women balance the roles of wife, mother, and career woman. *The Career Development Quarterly, 40*(3), 244-256.

HAFTA KIRK İKİ: BABALIK ROLÜNÜ GELİŞTİRMEK

“Babaların Rolü: Ferdi'nin Hikâyesinden Çıkarımlar”

“Ferdî'nin hikâyesi, erken yaşta babasını kaybetmenin yarattığı derin etkilerle doluydu. 28 yaşında, boyacı ustası olarak çalışıyordu, ancak hayatının önemli bir parçası eksikti: babasının rehberliği ve desteği. Ferdi, çocukluğunda babasını kaybetmenin acısını yaşamıştı. Babasının yokluğu, onun duygusal dünyasında büyük bir boşluk bırakmıştı. Duygusal olarak eksik hissettiği anlar oluyor ve zaman zaman güvensizlik ve kaygı gibi duygusal sorunlarla mücadele etmek zorunda kalıyordu. Babasının sevgi ve rehberliği, onun büyüme sürecindeki önemli bir unsurunu oluşturmuştu ve bu eksiklik, Ferdi'nin duygusal gelişimini etkiliyordu.

Babasının yokluğu, Ferdi'nin özgüvenini zedeliyordu. Babalar, çocuklarına özsayıgılarını geliştirmeleri için önemli bir model ve destek kaynağıdır. Ancak Ferdi, bu desteğin eksikliğini yaşayarak özgüven kaybıyla karşı karşıya kalmıştı. Kim olduğunu anlama ve kişilik geliştirme süreci, onun için daha karmaşık hale gelmişti. Babalar, genellikle disiplin, sınırlar ve kuralların korunmasında etkili bir rol oynarlar. Ancak Ferdi'nin hayatında babasının yokluğu, davranış problemleri, düzensizlik ve sınırları aşma eğilimleri gibi sorunları tetiklemişti. Babasının sağlam çerçevesi ve rehberliği olmadan, Ferdi'nin bazen yolunu şaşırduğu anlar oluyordu.

Ferdi, eğitim sürecinde de babasının yokluğunu hissediyordu. Babalar, çocukların eğitimle ilgili motivasyonlarını artırmalarına yardımcı olurlar. Ancak Ferdi'nin hayatında bu motivasyon eksikliği, düşük akademik başarı ve okula devamsızlık gibi sorunlara yol açıyordu. Babalar, çocuklara sağlıklı ilişki kurma ve empati gösterme becerilerini öğretirler. Ferdi'nin babasının yokluğu, ilişki zorluklarına, yakın bağlantı kurma güçlüğüne ve güven sorunlarına neden oluyordu. Empati yeteneği geliştirmekte zorlanıyordu ve bu, ilişkilerinde sorunlara yol açıyordu. Ferdi, babasının yokluğu nedeniyle derin bir yalnızlık duygusuyla başa çıkmak zorundaydı. Bu yalnızlık duygusu, bağımlılık davranışlarına yol açabiliyordu. Anlam arayışı ise zorlaşıyor ve kendine zarar verme ve intihara yönelme riskini artırıyordu.”

İnsan, dünyaya gelirken anne ve baba olmak üzere iki önemli sebebe ihtiyaç duyar. Bu iki önemli aktör, sadece yaşama gelmenin araçları değil aynı zamanda büyümenin, gelişmenin ve olgunlaşmanın da önemli anahtarlarıdır. Günümüz-

Yararlanılan Kaynaklar

1. Aydın, A. (2003). *The effect of father involvement training on the fathers' involvement level and perceptions of their fathering roles* (Master's thesis, Middle East Technical University).
2. Eryılmaz, A. (2020). Meta teori: Bir gelişim ve psikoterapi kuramı olarak pozitif psikoterapi. *Meta Theory: Positive Psychotherapy as A Development and Psychotherapy Theory* Nobel Yayın Evi: Ankara.
3. Hamilton, A., & De Jonge, D. (2010). The impact of becoming a father on other roles: An ethnographic study. *Journal of Occupational Science*, 17(1), 40-46.
4. Ishii-Kuntz, M. (1994). Paternal involvement and perception toward fathers' roles: A comparison between Japan and the United States. *Journal of Family Issues*, 15(1), 30-48.
5. Jeynes, W. H. (2016). Meta-analysis on the roles of fathers in parenting: Are they unique? *Marriage & Family Review*, 52(7), 665-688.
6. Lamb, M. E. (1995). The changing roles of fathers. In J. L. Shapiro, M. J. Diamond, & M. Greenberg (Eds.), *Becoming a father: Contemporary, social, developmental, and clinical perspectives* (pp. 18-35). Springer Publishing Company.
7. McAdoo, J. L. (1993). The roles of African American fathers: An ecological perspective. *Families in Society*, 74(1), 28-35.
8. Solmeyer, A. R., & Feinberg, M. E. (2011). Mother and father adjustment during early parenthood: The roles of infant temperament and coparenting relationship quality. *Infant Behavior and Development*, 34(4), 504-514.
9. Tamis-LeMonda, C. S. (2004). Conceptualizing fathers' roles: Playmates and more. *Human Development*, 47(4), 220-227.
10. Updegraff, K. A., McHale, S. M., Crouter, A. C., & Kupanoff, K. (2001). Parents' involvement in adolescents' peer relationships: A comparison of mothers' and fathers' roles. *Journal of Marriage and Family*, 63(3), 655-668.

HAFTA KIRK ÜÇ: SORUMLU EBEVEYNLER OLMAYI GELİŞTİRMEK

“Aile İçi Sorunları Aşmak: Burhan’ın Ailesinin Başarı Öyküsü”

“Burhan, 17 yaşında lise üçüncü sınıf öğrencisiydi ve genç yaşta karşılaştığı aile içi zorluklarla başa çıkmak zorundaydı. Ailesiyle yaşadığı çatışmalar, onun duygusal ve davranışsal gelişimini derinden etkilemişti. Ancak bu zorlu süreçte Burhan, kendini keşfetmek ve ailesiyle daha sağlıklı bir bağ kurmak için çaba sarf etti. Burhan’ın annesi, onun için en önemli beklentilerden biri olan “zorlayıcı olmayan ebeveynlik” ilkesini yerine getirmekte zorlanıyordu. Sürekli eleştiri ve tartışmalar, Burhan’ın duygusal dengeyi kaybetmesine neden olmuş ve davranış bozukluklarına yol açmıştı. Ancak bu olumsuz etkilerle başa çıkma isteği, Burhan’ın içsel gücünü ortaya çıkarmasına neden oldu. Kendini ifade etme yollarını aramaya başladı. Yazı yazmak, resim yapmak ve müzikle uğraşmak gibi aktiviteler, duygusal ifadesini bulmasına yardımcı oldu.

Babasından beklentileri ise “birlikte zaman geçirmek” ve “iletişime geçmek”ti. Ancak babası iş yoğunluğu nedeniyle bu beklentilere tam anlamıyla yanıt veremiyordu. Bu durum, Burhan’ın içsel bir yalnızlık duygusu yaşamasına yol açtı ve dışsallaştırma sorunlarını artırdı. Ancak bu durumu çözmek için babasıyla iletişim kurma yolunu seçti. Babasıyla haftada birkaç kez düzenli sohbetler yaparak, hislerini ve düşüncelerini paylaşmaya başladılar. Bu, Burhan’ın içsel sorunlarını çözmeye konusunda bir rehber bulmasına yardımcı oldu. Babanın “dürüst ve yasalara uygun bir model” olması gerektiği beklentisi, başta zorlu bir engel gibi görünüyordu. Baba, bazı olumsuz alışkanlıklara sahipti ve bunları gizlemeyi tercih ediyordu. Ancak Burhan, babasının bu yanlış alışkanlıklarını kabul etmeyi ve değiştirmeyi istedi. Birlikte babasıyla katıldıkları bir destek grubu, babanın kendi sorunlarıyla yüzleşmesine yardımcı oldu ve bu da aile içi ilişkilerin düzelmesine katkı sağladı. Sevgi ve şefkat, Burhan’ın yaşamında büyük bir yer tutuyordu. Babasının duygusal olarak daha yakın olması gerekiyordu. Burhan, babasının ilgisini ve sevgisini çekmek için daha fazla çaba sarf etmeye başladı. Babası da bu değişimi fark etti ve daha fazla duyarlılık göstermeye başladı. Birlikte zaman geçirdiklerinde, bu zamanlar ilişkilerinin güçlenmesine ve Burhan’ın özsaygısının yükselmesine katkı sağladı.

Zamanla, aile üyeleri arasındaki iletişimde ve ilişkilerde önemli düzelme görülmeye başlandı. Burhan, ailesiyle daha sağlıklı bir bağ kurmaya ve duygusal ihtiyaçlarını daha iyi ifade etmeye başladı. Ailesi de Burhan’a daha fazla destek olmaya ve onun ihtiyaçlarını anlamaya başladı. Bu zorlu süreç, aile üyelerinin birbirlerini daha iyi anlamalarını ve birlikte daha sağlıklı bir gelecek inşa etmeye yönelik adımlar atmalarını sağlamıştı.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222.
2. Blieszner, R., & Mancini, J. A. (1987). Enduring ties: Older adults' parental role and responsibilities. *Family Relations*, 176-180.
3. Collins, W. A., & Madsen, S. D. (2019). Parenting during middle childhood. In *Handbook of parenting* (pp. 81-110). Routledge.
4. Evans, R. (2010). Children's caring roles and responsibilities within the family in Africa. *Geography Compass*, 4(10), 1477-1496.
5. Gillies, V. (2008). Perspectives on parenting responsibility: contextualizing values and practices. *Journal of Law and Society*, 35(1), 95-112.
6. Goold, M., & Campbell, A. (2002). Parenting in complex structures. *Long Range Planning*, 35(3), 219-243.
7. Grych, J. H. (2002). Marital relationships and parenting. *Handbook of Parenting*, 2, 203-226.
8. Kesselring, M., De Winter, M., Van Yperen, T., & Lecluijze, S. (2016). Partners in parenting: An overview of the literature on parents' and nonparental adults' perspectives on shared responsibilities in childrearing. *Issues in Social Science*, 4(1), 69-96.
9. Mowder, B. A. (2005). Parent development theory: Understanding parents, parenting perceptions and parenting behaviors. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 1, 45-65.
10. Pasley, K., & Gecas, V. (1984). Stresses and satisfactions of the parental role. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(7), 400-404.

HAFTA KIRK DÖRT: ÇOCUKLARIN ÖĞRENMELERİNİ VE MOTİVASYONLARINI DESTEKLEYEN EBEVEYN OLABİLMEK

“Zahide'nin Ailesinin Başarılı Motivasyon Stratejileri”

“Zahide, ilkokulun dördüncü sınıfındaki sevimli bir kızdı. Zeki ve meraklı bir öğrenci olmasına rağmen son zamanlarda öğrenme sürecine karşı motivasyon sorunları yaşamaya başlamıştı. Bu, hem onun hem de ailesi için endişe kaynağıydı. Zahide'nin anne ve babası, kızlarının öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmak istiyorlardı. Ancak zamanla, Zahide'nin ders çalışmaktan kaçınmaya başladığını ve sık sık okul işleri hakkında şikâyet ettiğini fark ettiler. Bu, onların üzerinde olumsuz bir etki oluşturmuş ve onları çözüm bulma arayışına yönlendirmişti.

Bir gün, Zahide'nin annesi, kızıyla açık ve samimi bir konuşma yapmaya karar verdi. Zahide'yi sakin bir ortamda oturttu ve onun duygularını anlamaya çalıştı. Zahide, öğrenmekte güçlük çektiğini, dersleri anlamakta zorlandığını ve bu nedenle motivasyonunu kaybettiğini açıkladı. Anne, bu itiraflarıyla kızının duygusal durumunu daha iyi anladı. Bunun üzerine anne, Zahide'ye destek olma konusunda yeni bir yol bulmaya karar verdi.

İlk olarak, kızının günlük olarak öğrenmesi gereken konuları sakin bir şekilde konuştular. Anne, Zahide'nin ders çalışırken neleri anladığını ve neleri anlamakta zorlandığını sordu. Bu, Zahide'nin öğrenme sürecini daha iyi düzenlemesine yardımcı oldu. Ardından, Zahide'nin eksik ya da yanlış öğrenmeleri konusunda yardımcı olmaya başladılar. Anne, kızına bu konuları ele alırken sabırla rehberlik etti ve onun öğrenme deneyimini olumlu bir şekilde şekillendirmeye çalıştı.

Anne ve baba, Zahide'nin öğrenme sürecini ödüllendirmenin önemini anladılar. Zahide'ye, başarılı olduğunda ne kadar gurur duyduklarını ve onun yeteneklerini geliştirdiğini ifade ettiler. Bu tür destekleyici yaklaşımlar, Zahide'nin motivasyonunu yeniden yükseltti. Zahide'nin ailesi, onun özerklik gelişimini desteklemek için biraz daha farklı bir yaklaşım benimsemeye karar verdiler. Artık “Ders çalış!” demek yerine, “Sen artık büyüdüün, nerede ve ne zaman çalışacağına kararını verebilecek olgunluk düzeyindesin. Ancak bir ebeveyn olarak ben de bu konuda ne gibi düzenlemeler yaptığını merak ediyorum.” şeklinde konuşarak, onun özerkliğine saygı duyuyorlardı.

Sonuç olarak, Zahide'nin motivasyon sorunu ailesinin yeni yaklaşımları sayesinde aşılmıştı. Anne ve baba, onun öğrenme sürecine destek olmak için sabır, anlayış ve sevgiyle dolu bir yol bulmuşlardı. Zahide ise öğrenme sürecinin ödüllendirici ve keyifli bir deneyim olduğunu tekrar keşfetmişti.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Cheung, C. S. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 820.
2. Eryılmaz, A., & Aypay, A. (2011). Ergenlerin derse katılmaya motive olmaları ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(1), 1220-1233.
3. Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Developing the scale of factors increasing study motivation. *Journal of European Education, 6*(2), 23-37.
4. Eryılmaz, A., & Mammadov, M. (2016). Developing the Scales of Parent Reactions for Increasing and Decreasing Students' Study Motivation. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 6* (2), 495-517
5. Ghazi, S. R., Ali, R., Shahzad, S., & Khan, M. S. (2010). Parental involvement in children academic motivation. *Asian Social Science, 6*(4), 93.
6. Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 104-113
7. Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. *Handbook of Motivation at School, 1*, 279-300.
8. Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development, 65*(1), 237-252.
9. Jungert, T., Landry, R., Joussemet, M., Mageau, G., Gingras, I., & Koestner, R. (2015). Autonomous and controlled motivation for parenting: Associations with parent and child outcomes. *Journal of Child and Family Studies, 24*, 1932-1942.
10. Moè, A., Katz, I., & Alesi, M. (2018). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: Effects of a training programme. *British Journal of Educational Psychology, 88*(2), 323-344.

**FANTEZİ
YA DA
MANEVİYAT**

ÇATIŞMA İLE BAŞA ÇIKMADA VE İNSANIN VARLIĞINA ANLAM YÜKLEMEDE ÖNEMLİ BİR KAYNAK: FANTEZİ/ MANEVİYAT

Maneviyat İle İlgili Özlü Sözler

“Ruhun, bedenden daha uzun bir yolculuk yapması gerekebilir.”

“Manevi zenginlik, maddi zenginliğin ötesindedir.”

“Maneviyat, insanın iç dünyasının güzellikleriyle parlar.”

“Bir insanın iç huzuru, dış dünyayı anlamaktan daha önemlidir.”

“Gerçek zenginlik, iç huzurun ve huzurun kaynağıdır.”

“Bir insanın manevi yolculuğu, en uzun ve en önemli yolculuktur.”

“Maneviyat, bir insanın ruhunun derinliklerinde bulunan bir hazine gibidir.”

“Gözler bedeni görür, ancak kalp ruhu anlar.”

“İç huzurunuzu bulduğunuzda, dünya sizi ne kadar sarsarsa sarsın, ayakta durabilirsiniz.”

“Manevi olarak zengin olan bir insan, herhangi bir şeyin kölesi olmaz.”

“Bir insanın manevi gücü, onun gerçek gücünü belirler.”

“Bir insanın sahip olduğu en değerli şeyler, gözle görülmeyenlerdir.”

“Ruh, bedenin hapisanesi değil, evi ve özgürlüğüdür.”

Psikolojide, maneviyat ve din önemli bilimsel disiplin alanı olarak kabul edilmektedir. Amerikan Psikologlar Derneğinin (APA'nın) 36. Bölümü, Din ve Maneviyat olarak isimlendirilmektedir. Bu konuda APA'nın “*Psychology of Religion and Spirituality*” isimli bir dergisi de vardır. Bu derginin yanında “*The International Journal for the Psychology of Religion; Archive for the Psychology of Religion*” ve “*Journal of Religion and Health*” gibi bilim camiasında kabul görmüş pek çok bilimsel dergi vardır. Bu noktada öncelikle maneviyatın ve dinin önemine değinmek gerekir.

Maneviyata ve Dine Çok Yönlü Bakış

İnsan; gelecek, geçmiş ve şimdi de varlığını sürdüren ve sürdürmek isteyen bir canlıdır. İnsanın sahip olduğu bu özellikler, kaçınılmaz olarak kendi geleceğini ve bütün varlıkların geleceğini düşünmesini sağlar. Bu noktada inanmak, onun için varlık alanını genişletme çabasıdır. Peki, insan neden inanır?

Yararlanılan Kaynaklar

1. Eryılmaz, A. (2021). Herkes için mutluluğun başucu kitabı: Teoriden uygulamaya - pozitif psikoloji. Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786053648123>
2. Eryılmaz, A. (2015). Investigation of the relations between religious activities and subjective well-being of high school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15(2), 433–444. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.2.2327>
3. Eryılmaz, A., & Kula, N. (2020). An investigation of Islamic well-being and mental health. *Journal of Religion and Health*, 59, 1096-1114.
4. Falb, M. D., & Pargament, K. I. (2014). Religion, spirituality, and positive psychology: Strengthening well-being. In *Perspectives on the intersection of multiculturalism and positive psychology* (pp. 143-157). Dordrecht: Springer Netherlands.
5. Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral Education*, 1(51), 23-92.
6. Marcia, J. E. (1994). Ego identity and object relations. In J. M. Masling & R. F. Bornstein (Eds.), *Empirical perspectives on object relations theory* (pp. 59–103). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11100-003>
7. Pargament, K. I., & Mahoney, A. (2005). THEORY:” sacred matters: sanctification as a vital topic for the psychology of religion”. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 15(3), 179-198.
8. Peseschkian, N. (2012). *Positive psychotherapy: Theory and practice of a new method*. Springer Science & Business Media.
9. Tennen, H., & Affleck, G. (2002). Benefit-finding and benefit-reminding. *Handbook of positive psychology*, 1, 584-597.
10. Wong, P. T. P. (2011). Positive psychology 2.0: Towards a balanced interactive model of the good life. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 52(2), 69–81. <https://doi.org/10.1037/a0022511>

HAFTA KIRK BEŞ: YAŞAMI SÜRDÜRME NEDENLERİNE SAHİP OLMAK

Ahmet'in Yaşamı Sürdürme Nedenleri

“Ahmet, 40 yıl boyunca hayatın karmaşasında kaybolan, ağır düşüncelere sahip bir adamdı. Onun hikâyesi, zamanın alabildiğine hızla geçtiği bu dünyada, gözden kaçan bir köşede başladı. Her birey gibi, hayatın anlamsız harflerini kendi sıkıntılarıyla örmeye çabaladı. İşini sürdüren, her gününü monoton bir tekrarın içinde sıkıştırıp kalan bir fizik öğretmeniydi. Yılların yorgunluğunu taşıyan gözlerinin ardında, asıl yük geçmişin hüznüydü. Anıları, zamanın elinden kayarak soluklaşmış birer hayalet gibiydi, ancak onlara tutunmaktan kaçamadı. Her bir günü, hayatın iniş çıkışlarıyla doldu. Başarıların geçici neşesini hissetse de, kayıpların acıları kalbinin derinliklerine kazındı. Hayatın anlamsızlığını düşündüğü zamanlarda bile, içinde sönüp gitmeyen bir umutsuzluk bulutu vardı. Ruhunda, çözülmeyi bekleyen daha da karmaşık sorunların ve umutsuz sayfaların izleri vardı.”

Günümüzde intihar eden insanların sayıları bütün dünyada giderek artmaktadır. Bazı insanlar, çeşitli nedenlerle yaşamlarını sonlandırmaktadır. Özellikle hastanelerin acil servislerini gözlemlerseniz çeşitli şekillerde yaşamlarına son verme girişimlerinde bulunan insanları görürsünüz. Öte yandan yaşamlarını sürdüren insanlar, toplumların büyük çoğunluğunu oluştururlar. Yaşamı sürdürmenin de pek çok nedeni vardır.

Yaşamı sürdürmenin çok boyutlu olduğu görülür. Bu noktada yaşamı sürdürmenin biyolojik, psikolojik, toplumsal ve kültürel yönleri vardır. **Biyolojik açıdan yaşamı sürdürmek;** canlı varlıkların yaşamda kalmaları, üreyerek nesillerini devam ettirmeleri, büyümeleri ve olgunlaşmaları gibi anlamları içerir. **Psikolojik açıdan bireyin yaşamını sürdürmesi;** sağlıklı bir şekilde gelişmesi, benlik ve kimlik sahibi olması; gerek fizyolojik gerekse ait olma, özerklik ve yetkinlik gibi psikolojik ihtiyaçlarını doyurması; değerlere sahip olması, amaçları için mücadele etmesi, mutlu bir şekilde hayatına devam etmesi gibi anlamları içerir. **Toplumsal ve kültürel açıdan bireyin yaşamını sürdürmesi,** içinde bulunduğu toplumun normlarını içselleştirmesi, toplumsal rollerini yerine getirmesi, toplumun bir üyesi olarak topluma katkı sunması anlamına gelir.

Öte yandan her birey, yaşamını sürdürme konusunda aynı istekliliğe sahip değildir. Bu noktada yaşamlarını sürdürmek istemeyen bireyler, birtakım özelliklere sahiptirler. **Öncelikle bu bireylerin öz saygıları düşüktür ve kendilerini**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bakhiyi, C. L., Calati, R., Guillaume, S., & Courtet, P. (2016). Do reasons for living protect against suicidal thoughts and behaviors? A systematic review of the literature. *Journal of Psychiatric Research, 77*, 92-108.
2. Crawford, M. L., & Rossiter, G. (2006). *Reasons for living: Education and young people's search for meaning, identity and spirituality: A handbook*. Aust Council for Ed Research.
3. Eryilmaz, A. (2012). A model for subjective well-being in adolescence: Need satisfaction and reasons for living. *Social Indicators Research, 107*, 561-574.
4. Eryilmaz, A. (2018). Comparison of offender and non-offender young men to setting goals for life and attributing meaning to life. *Journal of Religion and Health, 57*, 1350-1362.
5. Ivanoff, A., Jang, S. J., Smyth, N. J., & Linehan, M. M. (1994). Fewer reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Brief Reasons for Living Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 16*, 1-13.
6. Jobes, D. A., & Mann, R. E. (1999). Reasons for living versus reasons for dying: Examining the internal debate of suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior, 29*(2), 97-104.
7. Linehan, M. M., Goodstein, J. L., Nielsen, S. L., & Chiles, J. A. (1983). Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: The Reasons for Living Inventory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51*(2), 276-286.
8. Kissane, M., & McLaren, S. (2006). Sense of belonging as a predictor of reasons for living in older adults. *Death studies, 30*(3), 243-258.
9. Malone, K. M., Oquendo, M. A., Haas, G. L., Ellis, S. P., Li, S., & Mann, J. J. (2000). Protective factors against suicidal acts in major depression: reasons for living. *American Journal of Psychiatry, 157*(7), 1084-1088.
10. Strosahl, K., Chiles, J. A., & Linehan, M. (1992). Prediction of suicide intent in hospitalized parasuicides: Reasons for living, hopelessness, and depression. *Comprehensive Psychiatry, 33*(6), 366-373.

HAFTA KIRK ALTI: UMUDU ARTIRMAK

“Hayatta Kalmanın Değerini Keşfetmek: Sibel’in Yolculuğu”

“Sibel, kimya mühendisi olarak başladığı kariyerinde, laboratuvarlarda deneyler yapmanın ve bilimsel buluşların peşinden koşmanın heyecanını yaşıyordu. Ancak bir gün aldığı acı bir haber, tüm hayatını derinden etkiledi. Kanseri teşhisi, onun yaşamının dengesini alt üst etti. Ancak Sibel, zorlukların üstesinden gelme gücünü bulmayı başardı. Çocukluğunda yaşadığı istismar ve ihmal, Sibel’in hayatının her aşamasını etkilemişti. Bu travmatik deneyimler, onun olumsuz bir bakış açısına sahip olmasına neden olmuştu. Uzun yıllar boyunca, kendisine olan inancını kaybetmiş gibi hissetti. Ancak kanser teşhisi geldiğinde, Sibel’in içindeki savaşçı ruh ve direnç ortaya çıkmaya başladı. Sibel’in motivasyon eksikliği yaşadığı dönemler oldu. Tedavi süreci zorlu ve yorucuydu, ancak Sibel, hayatta kalmak için mücadele etmeye kararlıydı. Her yeni tedaviyi bir fırsat olarak gördü ve sağlığına kavuşmayı amaçladı. Hastaneye gitmek, ilaçları düzenli olarak kullanmak ve sık sık tıbbi muayeneler geçirmek, onun kararlılığını gösteriyordu.

Depresif belirtilerle baş etmek, Sibel için de bir mücadele kaynağıydı. Kanseriyle savaşmak fiziksel ve duygusal olarak zorlu bir deneyimdi. Ancak Sibel, psikolojik destek aracılığıyla bu belirtilerle başa çıkmayı öğrendi. Uykusuzluk, enerji eksikliği ve zaman zaman duygusal dalgalanmalar yaşasa da, tedavi sürecindeki ilerlemesine odaklandı. Terapisti ile yapılan seanslar, duygusal iyileşme ve güçlenme yolunda önemli adımlar attırdı. Toplumsal yalıtılmışlık, Sibel için bir süre sorun olmuştu. Hastalıkla mücadele etmek, bazen dış dünyadan uzaklaşmasına neden oldu. Ancak ailesi ve yakın arkadaşları, ona destek olmaya devam etti. Onlarla zaman geçirmek, moral bulmasına yardımcı oldu. Sibel, bu destekle topluma yeniden bağlandı ve bu bağlantılar, umutsuzluğunu azaltmaya yardımcı oldu.

Sibel’in hikâyesinde en derin ve karanlık anlar, kendine zarar verme ve intihar düşüncelerinin ortaya çıktığı dönemlerdi. Ancak bu düşünceler onun hayatını sonlandırmadı. Aksine, Sibel, bu düşüncelerle mücadele ederek ve profesyonel yardım alarak ayakta kaldı. Kendisine ve yaşama inancını yeniden kazandı. Sibel’in kanserle savaşı, onun için bir dönüm noktası oldu. Bu süreçte öğrendiği en önemli şey, umutsuzluğun her zaman bir çözüm olmadığıydı. İstismarla ve hastalıkla dolu zorlu geçmişine rağmen, Sibel, hayatın güzelliklerini ve anlarını yakalamak için mücadele etmeye devam etti. Her yeni güne bir umutla başladı ve her seferinde daha güçlü ve daha dirençli hale geldi. İstismar, ihmal ve kanser gibi zorluklarla dolu bir hayatın ortasında, Sibel umutsuzluğa karşı koymayı başardı.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Cheavens, J. S., Michael, S. T., & Snyder, C. R. (2005). The correlates of hope: Psychological and physiological benefits. *Interdisciplinary Perspectives on Hope*, 119-132.
2. Eryılmaz, A. (2011). Yetişkin öznel iyi oluşu ile pozitif psikoterapi bağlamında birincil ve ikincil yetenekler arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 14, 17-28.
3. Eryılmaz, A. (2016). Umud temelli yapılandırılmış grupla psikolojik danışma programının etkililiğinin incelenmesi. *I. Avrasya Pozitif Psikoloji Kongresi Özetler Kitabı*, 355-356.
4. Folkman, S. (2012). Stress, coping, and hope. In *Psychological aspects of cancer* (pp. 119-127). Boston, MA: Springer US.
5. Lloyd, T. J., & Hastings, R. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12), 957-968.
6. Lopez, S. J., Snyder, C. R., Magyar-Moe, J. L., Edwards, L. M., Pedrotti, J. T., Janowski, K., ... & Pressgrove, C. (2004). Strategies for accentuating hope. *Positive Psychology in Practice*, 388-404.
7. Rustøen, T., Cooper, B. A., & Miaskowski, C. (2010). The importance of hope as a mediator of psychological distress and life satisfaction in a community sample of cancer patients. *Cancer Nursing*, 33(4), 258-267.
8. Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 122-139.
9. Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2006). An analysis of hope as a psychological strength. *Journal of School Psychology*, 44(5), 393-406.
10. Weis, R., & Speridakos, E. C. (2011). A meta-analysis of hope enhancement strategies in clinical and community settings. *Psychology of well-being: Theory, research and Practice*, 1(1), 1-16.

HAFTA KIRK YEDİ: İYİMSERLİĞİ ARTIRMAK

“Kadir: Yangınların Karanlığında Bir İtfaiyeci”

“Kadir’in hikâyesi, cesaret ve dayanıklılıkla dolu bir yaşamın izini sürüyor. 37 yaşında bir itfaiyeci olarak, Kadir, her gününü riskle dolu anlarla geçiren bir adamdı. Alevlerin ve yangınların pençesinde, insanların hayatlarını kurtarmak için savaşıyordu. Ancak, bu kahramanca çabalar onun yaşamını derinden etkilemişti. Kadir’in kötümserliği, yıllar içinde olumsuz deneyimlerle şekillenmişti. İtfaiyeci olarak görev yaparken, sıklıkla ölümcül kazalara ve trajedilere tanık olmuştu. İnsanların yaşamlarını kaybetmesine, evlerinin alevler içinde yanmasına, ailelerin acı çekmesine defalarca şahitlik etmişti. Bu deneyimler, onun dünya hakkındaki bakış açısını zedelemişti. Kadir, her yangın olayında hayatta kalmayı başaranları değil, kaybedilenleri hatırlamaya başlamıştı. Bu, onun olumsuz düşünce tarzını besliyordu. Yangın yerlerindeki görüntüler, onun zihninde bir dizi travmatik anıya dönüşmüştü. Bu nedenle, olumlu düşünceleri ve olayları kabul etmekte zorlanıyordu. İtfaiyecilik mesleği, aynı zamanda yüksek düzeyde stres ve kaygı ile de doluydu. Kadir, her an ölümle yüzleşebileceğini biliyordu ve bu durum, onun sürekli olarak gergin ve endişeli olmasına neden oluyordu. Uykusuz geceler ve sürekli alarm durumları, zihnini olumsuz düşüncelere itiyordu. Kadir’in kötümserliğini artıran bir diğer etken, meslektaşları ve arkadaş çevresiyle olan ilişkileriydi. Yangınla mücadele edenler arasında, benzer deneyimlere sahip olanlarla sürekli etkileşim halindeydi. Bu, negatif düşünce ve karamsarlık döngüsünün sürdürülmesine neden oluyordu. Meslektaşları arasında, “Hayatta ne kadar kötü şey varsa gördük.” şeklinde bir espri yapılırdı, ancak bu espri Kadir’i daha da içine kapanık hale getiriyordu. Kadir’in yaşadığı olumsuz düşünce döngüsüne fiziksel sağlık sorunları da eklenmişti. Sık sık yoğun strese maruz kalmak, vücudunun sinyallerini yanlış yorumlamasına neden olmuştu. Sürekli baş ağrıları ve uyku bozuklukları, onun kötümserliğini daha da artırıyordu. Kadir, bu zorlu dönemde daha fazla yalnızlık hissi yaşamaya başlamıştı. Arkadaşları ve ailesi, onun içine kapanmasına şahit olmuşlardı. Daha önce neşeli ve sosyal bir insan olan Kadir, şimdi kendi düşünceleriyle baş başa kalmayı tercih ediyordu.”

İnsanı, bitkilerden ve hayvanlardan ayırt eden en önemli özelliği geniş bir düşünme kapasitesine sahip olmasıdır. Bu düşünme kapasitesini kullanmak; geçmiş, şimdi ve gelecek bağlamında gerçekleşebilir. **Özellikle, gelecekteki olaylara ilişkin iki önemli düşünme şekli vardır: İyimser ve kötümser**

Yararlanılan Kaynaklar

1. Aspinwall, L. G., & Brunhart, S. M. (1996). Distinguishing optimism from denial: Optimistic beliefs predict attention to health threats. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(10), 993-1003.
2. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889.
3. Chang, E. C. (2001). *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. American Psychological Association.
4. Chang, E. C., Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1997). Optimism and pessimism as partially independent constructs: Relationship to positive and negative affectivity and psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 23(3), 433-440.
5. Dember, W. N., Martin, S. H., Hummer, M. K., Howe, S. R., & Melton, R. S. (1989). The measurement of optimism and pessimism. *Current Psychology*, 8, 102-119.
6. Eryılmaz, A. (2015). Sistem yaklaşımı açısından kötümserlik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(4), 391-400.
7. Eryılmaz, A., & Atak, A. (2014). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
8. Eryılmaz, A., & Basal, A. (2021). Student and Teacher Perspectives: Developing the Scale of Coping Strategies for Pessimism and Subjective Well-Being Model Based on Coping Strategies for COVID-19 and Goal Striving. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(1), 546-563.
9. Eryılmaz, A., & Şiraz, M. F. (2020). Covid-19 bağlamında kötümserliği ortaya çıkaran olaylarla-durumlarla başa çıkma ve ergen öznel iyi oluşu ile ilişkisinin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 292-303.
10. Malouff, J. M., & Schutte, N. S. (2017). Can psychological interventions increase optimism? A meta-analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(6), 594-604.

HAFTA KIRK SEKİZ: YAŞAMIN ANLAMINI BULMAK

“Suçla Mücadeleden Anlam Arayışına: Halit’in Hayatında Yeni Bir Sayfa”

“Halit, 65 yaşında emekli bir polis memuruydu. Yıllar boyu suçla mücadele ederek geçirmişti ömrünü. Ancak emeklilik geldiğinde, bu uzun ve hizmet dolu dönemin sona ermesi, onu düşünmeye sevk etti. Artık görevleri, hızlı kovalamalar ve suçlularla mücadele zamanları geride kalmıştı. Emeklilik günleri, başka bir sayfa açma zamanıydı, ancak Halit, bu yeni döneme alışmakta zorlanıyordu. Emeklilik sonrası ilk günlerde, özgürlüğün tadını çıkardı. Uzun zamandır yapmak istediği şeyleri yapma fırsatı buldu. Seyahat etti, yeni yerler keşfetti ve eski arkadaşlarıyla zaman geçirdi. Ancak bu tatil gibi başlayan dönem, zamanla bir monotonluğa ve anlamsızlığa dönüştü. Halit, artık bir amaç uğruna çalışmadığında, kendini eksik hissetmeye başladı. Her gün aynı aktiviteleri yapmak ve rutin işlerle uğraşmak, onun için anlamsız hale geldi. Yaşamına bir anlam katmak ve yeni bir yola girmek gerekiyordu. Ama ne yapmalıydı? Bu soru onun zihnini meşgul etmeye başladı. Eski arkadaşlarıyla buluşsa da, yaşamındaki boşluğu dolduramadı. Düşündü, düşündü, ancak içindeki bu boşluğu nasıl dolduracağını bilemiyordu. Zamanla, bu boşluk onu sarmaya başladı. İçsel huzursuzluk hissi gitgide arttı. Emeklilik sonrası yaşamın ne anlama geldiğini sorgulamaya başladı. Her gün aynı şeyleri yaparak zaman geçirmenin, yaşamın amacını oluşturmadığını anladı.

Bir gün, eski bir meslek arkadaşı olan Ahmet, ona bir fırsat sundu. Genç suçlulara rehberlik eden bir gönüllülük programı hakkında konuştu. Bu programın, suçlu gençlere yeni bir başlangıç yapmalarında yardımcı olmayı amaçladığını söyledi. Başta tereddüt etti, çünkü bu yeni bir alan ve sorumluluk getiriyordu. Ancak sonra düşündü ki, bu program ona yeni bir amaç ve anlam getirebilirdi. Halit, gönüllülük yapmaya başladı ve genç suçlulara rehberlik etmeye başladı. Kendi deneyimlerini ve bilgisini kullanarak, onların hayatlarını daha olumlu bir yönde değiştirmeye çalıştı. Bu, onun için tamamen yeni bir deneyimdi ve yaşamına anlam katıyordu. Artık her gün, genç suçlulara yardım etmek ve onlara yol göstermek için uyanıyordu. Gelecekteki suçları önlemeye katkıda bulunmak, onun için yeni bir amacın kapısını açmıştı. Emeklilik sonrası yaşamın anlamının zaman içinde değişebileceğini ve yeni fırsatlarla bulunabileceğini öğrenmişti. Her gününü, geçmişi hatırlarken değil, geleceği inşa ederken geçiriyordu. Bu, onun için gerçek bir yaşam anlamıydı ve emeklilik sonrası hayatını daha da zenginleştirmişti.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford press.
2. Battista, J., & Almond, R. (1973). The development of meaning in life. *Psychiatry*, 36(4), 409-427.
3. Belliotti, R. A. (2001). The Meaning of Life. In *What is the Meaning of Human Life?* (pp. 73-91). Brill.
4. Eryılmaz, A. (2014). Meaning of life-setting life goals: Comparison of substance abusers and non-abusers. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(42), 235-243.
5. Eryılmaz, A. (2018). Comparison of offender and non-offender young men to setting goals for life and attributing meaning to life. *Journal of Religion and Health*, 57, 1350-1362.
6. King, G. A. (2004). The meaning of life experiences: Application of a meta-model to rehabilitation sciences and services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 74(1), 72-88.
7. Martela, F., & Steger, M. F. (2016). The three meanings of meaning in life: Distinguishing coherence, purpose, and significance. *The Journal of Positive Psychology*, 11(5), 531-545.
8. Morgan, J., & Farsides, T. (2009). Measuring meaning in life. *Journal of happiness Studies*, 10, 197-214.
9. Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381-385.
10. Wong, P. T. (2000). Meaning of life and meaning of death in successful aging. *Death attitudes and the older adult: Theories, concepts, and applications*, 23-35.

HAFTA KIRK DOKUZ: YALAN SÖYLEMEYİ ENGELLEMEK

“Yalanların İhaneti: Sadri'nin İş Hayatındaki Düşüş”

“Sadri, 48 yaşında bir adamdı ve hayatı boyunca pek çok zorluğun üstesinden gelmek zorunda kalmıştı. Çocukluğu, bir şehrin kenar mahallesinde, anti-sosyal bir çevrede geçmişti. Ailesi, maddi sıkıntılarla mücadele ederken, Sadri genç yaşlardan itibaren yalan söylemenin onun hayatta başarılı olmanın ve ilgi çekmenin anahtarı olduğunu öğrenmişti. Sadri'nin yalan söyleme alışkanlığı, iş yaşamında belirgin bir şekilde ortaya çıkıyordu. İş dünyasında yükselmek için sık sık gerçek dışı hikâyeler anlatırdı. İş toplantılarına katıldığında, kendi yeteneklerini ve başarılarını büyük bir özgüvenle sunardı. Diğer insanlar, bu hikâyelerin büyük ölçüde gerçek dışı olduğunu bilseler de, Sadri'nin ikna edici konuşma yeteneği ve kararlılığıyla etkilenirlerdi. Onun bu yalanları, insanları etkilemek ve kendi imajını parlatmak için kullanılmıştı.

Bir gün, Sadri'nin iş yerindeki yalanları ortaya çıktı. Gerçeklerin açığa çıkması, patronlarının ve meslektaşlarının güvenini kaybetmesine neden oldu. Sadri, yalanlarının sonuçlarıyla yüzleşmek zorunda kaldı ve işten çıkarıldı. Bu olay, onun kariyerine büyük bir darbe vurdu ve işsiz kaldı. Sadri'nin yalan söyleme alışkanlığı sadece iş yaşamında değil, aynı zamanda kişisel ilişkilerinde de görülmüyordu. Finansal konularda, borçlarını ve harcamalarını gizlemek için yalanlar kullanırdı. Aile üyeleri ve arkadaşları, onun finansal bilgilerinin güvenilir olup olmadığını sık sık sorgularlardı. Ancak Sadri, bu konularda bile yalan söylemeye devam ederdi.

Duygusal dalgalanmalar yaşadığında, Sadri duygusal nedenlerle de yalan söylemeye eğilim gösterirdi. Mutlu bir maskenin ardına gizler ve içsel çatışmalarını ve endişelerini gizlemek için yalanlar kullanırdı. Yakın arkadaşları ve ailesi, onun gerçekte nasıl hissettiğini anlamakta zorluk çekerti, çünkü o her zaman mutlu ve sakin görünürdü. Ancak aslında, iç dünyasında büyük bir karmaşıklık ve çatışma vardı. Bu yalan söyleme alışkanlığı, Sadri'nin geçmişiyile de yakından ilişkiliydi. Çocukluğu, sürekli belirsizlik içinde geçmişti ve ailesinin maddi sıkıntıları onun üzerinde derin bir etki bırakmıştı. Bu nedenle, Sadri, kontrolü elinde tutma ve başkalarının gözünde olumlu bir imaj oluşturma ihtiyacı duymuştu. Yalanlar, onun bu ihtiyaçlarını karşılamak için bir araç haline gelmişti. Ancak yalan söyleme alışkanlığının sonuçları da vardı. İş yerinde, meslektaşları arasında güven kaybına neden olmuştu. Ailesi ve arkadaşları, onunla ilgili güvenilir olup olmadığını sorguluyor, ilişkileri üzerinde olumsuz bir etki yaratıyordu. Aynı zamanda, Sadri'nin kendi içsel çatışmalarıyla yüzleşmesini engelliyordu, çünkü her zaman mutlu bir maske takıyordu.”

Yararlanılan Kaynaklar

1. Derksen, M. (2012). Control and resistance in the psychology of lying. *Theory & Psychology*, 22(2), 196-212.
2. DePaulo, B. M., & Rosenthal, R. (1979). Telling lies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(10), 1713–1722. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.10.1713>
3. DePaulo, B. M., Kashy, D. A., Kirkendol, S. E., Wyer, M. M., & Epstein, J. A. (1996). Lying in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 979–995. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.979>
4. Kashy, D. A., & DePaulo, B. M. (1996). Who lies? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1037–1051. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.5.1037>
5. Mann, S., Vrij, A., & Bull, R. (2004). Detecting True Lies: Police Officers' Ability to Detect Suspects' Lies. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 137–149. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.1.137>
6. Meyers-Levy, J., & Loken, B. (2015). Revisiting gender differences: What we know and what lies ahead. *Journal of Consumer Psychology*, 25(1), 129-149.
7. Newman, M. L., Pennebaker, J. W., Berry, D. S., & Richards, J. M. (2003). Lying words: Predicting deception from linguistic styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(5), 665-675.
8. Sackeim, H. A., & Gur, R. C. (1979). Self-deception, other-deception, and self-reported psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47(1), 213–215. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.47.1.213>
9. Saxe, L. (1991). Lying: Thoughts of an applied social psychologist. *American Psychologist*, 46(4), 409–415. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.409>
10. Vrij, A. (2000). *Detecting lies and deceit: The psychology of lying and implications for professional practice*. Wiley.

HAFTA ELLİ: VİCDAN SAHİBİ BİREYLER OLMAK VE MAKYEVEL BİR KİŞİLİK GELİŞTİRMEK

VİCDAN SAHİBİ BİREYLER OLMAK

“Mehmet, küçük yaşlardan itibaren aile içi sorunlar ve olumsuz çevre koşulları nedeniyle sıkıntılı bir çocukluk dönemi geçirmişti. Empati eksikliği ve sorumluluktan kaçınma eğilimleri, erken yaşlarda belirmişti. Ailesinin etik değerlere pek önem vermediği bir ortamda büyüdüğü için, Mehmet doğru ile yanlış arasındaki çizgiyi belirlemede güçlük çekiyordu. Bir gün, onun hayatını bütün ömrü boyunca değiştirecek olaylar yaşandı. Mehmet, arkadaşlarıyla birlikte kötü alışkanlıklara başlamıştı. Uyuşturucu madde kullanımı ve illegal işlere karışma eğilimleri, onun vicdanını daha da köreltti. Ancak bu durum, onun için son derece tehlikeli sonuçlara yol açacaktı. Bir gece, uyuşturucu madde kullanımının etkisi altında olan Mehmet ve arkadaşları, bir kişinin malına zarar verme amacıyla bir haneye girdiler. Ancak bu kez işler planladıkları gibi gitmedi. Ev sahibi, hırsızlığı fark etti ve polisi aradı. Polis geldiğinde, kaçışmaya çalışan grubun içinde Mehmet de vardı. Kısa bir süre sonra, polis tarafından yakalanarak gözaltına alındılar. Mehmet ve arkadaşları, mala zarar verme suçuyla suçlandılar ve yargılanmak üzere mahkemeye gönderildiler.”

İnsan, çeşitli duyguları ve düşünceleri olan bir varlıktır. Psikolojide insan; benlik, kişilik, kimlik ve karakter gibi önemli özellikler etrafında incelenir. İnsanın sahip olduğu önemli özelliklerden biri de vicdandır. Bu özelliği kullanmak, bireysel ve toplumsal açıdan önemli sonuçlar ortaya çıkarır.

Vicdan nedir ve nasıl tanımlanır? Vicdan, bireyin etik ve ahlaki değerlerine uygun davranışlarını düzenleyen bir psikolojik bir yapıdır. Vicdanın pek çok işlevi vardır. **Bu işlevler arasında; doğruyu ve yanlış birbirinden ayırt etmek, etik bir değerlendirme yapmak, etik ilkeler ve toplumsal normlar doğrultusunda davranışlar sergilemek yer alır.** Vicdan, insan için en önemli ahlaki bir pusuladır.

Vicdan nasıl gelişir? Vicdan gelişimi psikolojik açıdan incelendiğinde çok yönlü bir gelişim süreci karşımıza çıkar. Bu bağlamda, vicdan gelişimi için bilişsel, duygusal ve toplumsal etkenler önemli rol oynar. **Vicdan gelişimi bilişsel açıdan ele alındığında, düşünce gelişiminin vicdan gelişiminde önemli yeri vardır.** Bu noktada bebeklikten yetişkinliğe doğru bilişsel gelişim aşamalı ilerler.

Yararlanılan Kaynaklar

1. Branch, W. T. (2000). Supporting the moral development of medical students. *Journal of General Internal Medicine*, 15, 503-508.
2. Garrigan, B., Adlam, A. L., & Langdon, P. E. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental Review*, 49, 80-100.
3. Hart, D., & Carlo, G. (2005). Moral development in adolescence. *Journal of Research On Adolescence*, 15(3), 223-233.
4. Kohlberg, L. (1963). Moral development and identification. In H. W. Stevenson (Ed.) & J. Kagan, C. Spiker (Collaborators) & N. B. Henry, H. G. Richey (Eds.), *Child psychology: The sixty-second yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1* (pp. 277-332). National Society for the Study of Education; University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1037/13101-008>
5. Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development. *Moral education*, 1(51), 23-92.
6. Kohlberg, L. (2016). Revisions in the theory and practice of moral development. In *Cognitive and Moral Development, Academic Achievement in Adolescence* (pp. 53-57). Routledge.
7. Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
8. Nucci, L. (2006). Education for moral development. In *Handbook of moral development* (pp. 675-700). Psychology Press.
9. Rich, J. M., & DeVitis, J. L. (1994). *Theories of moral development* (2nd ed.). Charles C Thomas, Publisher.
10. Vozzola, E. C. (2014). *Moral development: Theory and applications*. Routledge.

MAKYEVEL BİR KİŞİLİK GELİŞTİRMEK

“Makyavelci Bir Siyasetçinin Yükselişi: Mahmut’un Hikâyesi”

“Mahmut, 45 yaşında deneyimli bir siyasetçiydi ve milletvekili olarak ülkesinin parlamentosunda önemli bir rol üstleniyordu. Ancak Mahmut’un siyaset sahnesindeki başarısı, onun “Makyavelci” olarak tanımlanan bir dizi özelliğe sahip olduğunu gösteriyordu. Mahmut’un siyaset sahnesindeki etkisi, onun otorite ve güç isteğine dayanıyordu. Genç yaşlardan itibaren siyasi arenada yükselmek için çalışmış ve sonunda milletvekili olmuştu. Otoriteyi elde etmek ve ülkenin yönetiminde söz sahibi olmak için çaba gösteren bir kişilikti. Bununla birlikte, Mahmut’un en dikkat çekici özelliği stratejik düşünme yeteneğiydi. Siyasi hamlelerini önceden planlamak, rakiplerini tahmin edebilmek ve gelecekteki olayların sonuçlarını öngörmek konusunda oldukça ustadı. Bu yeteneği, ona politika sahnesinde avantaj sağlıyordu. Mahmut, siyaset sahnesinde soğukkanlı ve sakin bir tavır sergiliyordu. Stresli ve karmaşık durumlarda dahi duygusal kontrolünü kaybetmezdi. Bu, onun kararlarını daha rasyonel bir şekilde almasını sağlıyordu. Aynı zamanda Mahmut, insanları iyi bir şekilde gözlemleyen ve duygusal zekâsı yüksek biriydi. Karşısındaki insanların duygusal durumlarını ve zayıf noktalarını kolayca belirleyebilir ve bu bilgileri politik avantaj sağlamak için kullanırdı. Mahmut, siyaset sahnesindeki rekabetçi doğasıyla da tanınıyordu. Diğer siyasetçilerle sık sık yarış içinde olurdu ve bu rekabetçi ruhu, onu daha da ileri taşıyordu. Ancak Mahmut’un empati eksikliği vardı. Kendisini ve kendi çıkarlarını merkeze alırken, diğer insanların duyguları ve ihtiyaçları pek önemli değildi. Onun için siyaset, kendi çıkarlarını ve amaçlarını öncelikli hale getirmek anlamına geliyordu. Mahmut’un esneklik ve uyum yeteneği de dikkat çekiciydi. Değişen politik koşullara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilir ve her duruma uygun stratejiler üretebilirdi. Mahmut’un siyasi kariyeri, onun bu Makyavelci özelliklerinin bir bileşimini temsil ediyordu. Ancak bu özellikler, onun politika sahnesindeki başarısını artırırken, aynı zamanda kişisel ilişkileri ve toplumsal güveni de zedeledi. Mahmut’un hikâyesi, güç ve etki arayışının bazen kişisel ve toplumsal maliyetleri olduğunu gösteriyordu.”

İnsanları birbirlerinden ayırt eden sayısız özellikler vardır ve bu özellikler, kişilik özellikleri olarak isimlendirilir. Kişilik özelliklerinin olumlu olanları olduğu gibi olumsuz kişilik özellikleri de vardır. Bu özelliklerden biri de Makyavel kişilik özelliğidir.

Makyavel, kişilik özelliği nasıl tanımlanır? Makyavel kişilik özelliği, politik liderlik alanında ortaya çıkmış bir özelliktir. Ancak zamanla pek çok insan arasında

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ashton, M. C., Lee, K., & Son, C. (2000). Honesty as the sixth factor of personality: Correlations with Machiavellianism, primary psychopathy, and social adroitness. *European Journal of Personality*, 14(4), 359-368.
2. Dahling, J. J., Whitaker, B. G., & Levy, P. E. (2009). The development and validation of a new Machiavellianism scale. *Journal of Management*, 35(2), 219-257.
3. Hodson, G., Hogg, S. M., & MacInnis, C. C. (2009). The role of “dark personalities” (narcissism, Machiavellianism, psychopathy), Big Five personality factors, and ideology in explaining prejudice. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 686-690.
4. Hunter, J. E., Gerbing, D. W., & Boster, F. J. (1982). Machiavellian beliefs and personality: Construct invalidity of the Machiavellianism dimension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1293–1305. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.6.1293>
5. Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2009). Machiavellianism. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 93–108). The Guilford Press.
6. Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1571-1582.
7. McHoskey, J. W. (2001). Machiavellianism and personality dysfunction. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 791-798.
8. Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563.
9. Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 443-456.
10. Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological Bulletin*, 119(2), 285–299. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.285>

Yararlanılan Kaynaklar

1. Ashton, M. C., Lee, K., & Son, C. (2000). Honesty as the sixth factor of personality: Correlations with Machiavellianism, primary psychopathy, and social adroitness. *European Journal of Personality*, 14(4), 359-368.
2. Dahling, J. J., Whitaker, B. G., & Levy, P. E. (2009). The development and validation of a new Machiavellianism scale. *Journal of Management*, 35(2), 219-257.
3. Hodson, G., Hogg, S. M., & MacInnis, C. C. (2009). The role of “dark personalities” (narcissism, Machiavellianism, psychopathy), Big Five personality factors, and ideology in explaining prejudice. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 686-690.
4. Hunter, J. E., Gerbing, D. W., & Boster, F. J. (1982). Machiavellian beliefs and personality: Construct invalidity of the Machiavellianism dimension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(6), 1293–1305. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.6.1293>
5. Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2009). Machiavellianism. In M. R. Leary & R. H. Hoyle (Eds.), *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 93–108). The Guilford Press.
6. Lee, K., & Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences*, 38(7), 1571-1582.
7. McHoskey, J. W. (2001). Machiavellianism and personality dysfunction. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 791-798.
8. Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563.
9. Sutton, J., & Keogh, E. (2000). Social competition in school: Relationships with bullying, Machiavellianism and personality. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 443-456.
10. Wilson, D. S., Near, D., & Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological Bulletin*, 119(2), 285–299. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.285>

HAFTA ELLİ BİR: VATANSEVERLİĞİ GELİŞTİRMEK

“Vatanseverlikten Kayıtsızlığa: Hadi'nin Vatanına Karşı Tutumu”

“Hadi, 38 yaşında bir adamdı, ancak vatanseverlik duygusu konusunda derin bir eksikliği vardı. Bir zamanlar ülkesini sevmiş, bayrağına gururla sahip çıkmıştı, ama zamanla vatanseverliği azalmıştı. Bu azalmanın birçok nedeni vardı. Eğitilmiş bir insan olarak, Hadi eğitim düzeyinin vatanseverlikle yakından ilişkili olduğunu biliyordu. Ancak ülkesinin eğitim sistemi, çocukluğundan itibaren eksikti. Eğitimdeki bu sorunlar, genç yaşta vatanseverlik duygularını zayıflattı. Ülkesindeki siyasi huzursuzluk ve istikrarsızlık da Hadi'nin vatanseverlik duygularını etkilemişti. Hükümetin yolsuzluk skandalları ve adaletsiz uygulamaları, onun ülkesine olan güvenini sarstı. Sosyal medyanın etkisi de Hadi üzerinde belirgin bir iz bırakmıştı. Sürekli olarak olumsuz haberlere ve şiddet içeren içeriklere maruz kalmıştı. Bu, onun duyarsızlaşmasına ve vatanseverlik duygularının azalmasına yol açtı. Ekonomik zorluklar da Hadi'nin vatanseverliğini erozyona uğratmıştı. İşsizlik ve ekonomik eşitsizlik, insanların ülkelerine olan bağlılığını azaltabiliyordu. Hadi, ekonomik güvence eksikliği nedeniyle umutsuzluğa kapılmıştı. Toplumsal ayrımcılık da vatanseverlik duygularını olumsuz etkileyen bir faktördü. Hadi, ülkesindeki adaletsizlikleri ve eşitsizlikleri gördüğünde, vatanseverlik duyguları giderek daha da zayıflamıştı. Medya ve propaganda, Hadi'nin düşünce yapısını etkileyen bir diğer unsurdu. Yönlendirici ve manipülatif bilgi akışı, onun gerçekleri görmesini engellemişti. Ülkesinin dışarıdan gelen tehditlerle karşı karşıya olması, Hadi'nin vatanseverlik duygularını harekete geçirebilirdi. Ancak Hadi, dış tehlikelerin abartılmasını ve sürekli bir savaş durumunu eleştiren bir kişiydi. Bu da onun vatanseverlik duygularının daha da azalmasına yol açtı. Kültürel değişimler, vatanseverlik değerlerini de etkilemişti. Hadi, ülkesinin kültürel kimliğinin değiştiğini düşünüyor ve bu da vatanseverlik duygularını erozyona uğrattı. Hadi, vatanseverliği azalmış bir adamdı, ancak bu durumu değiştirmek için çaba harcamıyordu. Ülkesinin sorunlarına kayıtsızdı ve vatanseverlik duyguları yerine siyasi hoşgörüsüzlük ve kayıtsızlık gelmişti. Artık ülkesini sevgiyle değil, umursamazlıkla anıyordu.”

İnsan, bağlanabilen bir varlıktır. İnsanın bağlandığı gerçeklikler arasında; ebeveynler, kardeşler, arkadaşlar, akrabalar, sevilenler gibi insanlar yer alır. İnsan, sadece insana bağlanmaz. **İnsanın bağlandığı önemli öğelerden biri de onun vatanıdır.** Anadolu, çok önemli uygarlıkların beşiği olmuş ve yüz yıllarca vatan toprağı olarak kabul edilmiş önemli mekânlardandır. Şair bu topraklar için “Seni çok sevenler(!) çok örseledi, Oy güzel vatanım oy Anadolu, Açların

Yararlanılan Kaynaklar

1. Bader, M. J. (2006). The psychology of patriotism. *Phi Delta Kappan*, 87(8), 582-584.
2. Bar-Tal, D., & Staub, E. (Eds.). (1997). *Patriotism: In the lives of individuals and nations*. Nelson-Hall Publishers.
3. Blank, T., & Schmidt, P. (2003). National identity in a united Germany: Nationalism or patriotism? An empirical test with representative data. *Political psychology*, 24(2), 289-312.
4. Druckman, D. (1994). Nationalism, patriotism, and group loyalty: A social psychological perspective. *Mershon International Studies Review*, 38(Supplement-1), 43-68.
5. Kelman, H. C. (1997). Nationalism, patriotism, and national identity: Social-psychological dimensions. In D. Bar-Tal & E. Staub (Eds.), *Patriotism: In the lives of individuals and nations* (pp. 165–189). Nelson-Hall Publishers.
6. Lawson, E. D. (1963). Development of patriotism in children—a second look. *The Journal of Psychology*, 55(2), 279-286.
7. Rothi, D. M., Lyons, E., & Chryssochoou, X. (2005). National attachment and patriotism in a European nation: A British study. *Political psychology*, 26(1), 135-155.
8. Sapountzis, A. (2008). Towards a critical social psychological account of national sentiments: Patriotism and nationalism revisited. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(1), 34-50.
9. Spry, C., & Hornsey, M. (2007). The influence of blind and constructive patriotism on attitudes toward multiculturalism and immigration. *Australian Journal of Psychology*, 59(3), 151-158.
10. Willis-Esqueda, C., Delgado, R. H., & Pedroza, K. (2017). Patriotism and the impact on perceived threat and immigration attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 157(1), 114-125.

HAFTA ELLİ İKİ: YASLA VE ÖLÜM KAYGISI İLE BAŞA ÇIKMAK

“Yangın Söndürücünün Gözyaşları: Hasan’ın Zorlu Yas Yolculuğu”

“İtfaiyeci Hasan, 29 yaşında, hala taze olan bir yas sürecinin içindeydi. Babasının kaybı, hayatının en zorlu dönemlerinden birini yaşamasına neden olmuştu ve bu sürecin belirtileri onun günlük yaşamını sarsıyordu. Babasının vefatından sonra, Hasan’da belirgin bir üzüntü ve umutsuzluk duygusu hâkimdi. Her gün, işe gitmek ve yangınları söndürmek için gereken odaklanma ve karar verme yeteneğini kaybetmiş gibi hissediyordu. Bir zamanlar olağanüstü bir iş performansı gösteren Hasan, artık kendini işinde etkili hissetmekte güçlük çekiyordu. Sosyal faaliyetlerden ve ilişkilerden geri çekilmeye başladı. Daha önce canlı ve sosyal bir kişilik olan Hasan, şimdi arkadaşlarıyla görüşmekten ve etkinliklere katılmaktan kaçınıyordu. Bu, kaybın etkisiyle artan toplumsal yalıtımı yansıtıyordu. Uyku sorunları da Hasan’ın yaşadığı zorluklardan biriydi. Geceleri uyuyamadığında, gün boyunca yorgun ve halsiz hissediyordu. Fiziksel sağlığı da etkilenmeye başlamıştı; baş ağrıları ve mide sorunları artık onun sıkça yaşadığı sorunlardı. Hasan, babasının ölümünden kendini suçluyor gibi hissediyordu. Belki daha fazla zaman ayırmalıydı ya da daha fazla ilgilenmeliydi, düşünceleri onu kemiriyordu. Kaybı kabul etmekte zorlanıyor ve yaşamına devam etmekte büyük bir güçlük çekiyordu. Zorlu yas süreci, bazı anlarda Hasan’ı intihar düşüncelerine ve eylemlerine yönlendirebiliyordu. Bu düşüncelerle başa çıkmak için çabalıyordu, ancak kaybın acısı dayanılmazdı. Ayrıca, Hasan bazen bu ağırlığı hafifletmek için alkol ve uyuşturucu madde kullanımına başvuruyordu. Bu da onun ruh sağlığını daha da olumsuz etkiliyordu. Hasan’ın yas sürecini başa çıkmasını zorlaştıran etkenler arasında destek eksikliği, kaybın kendisi ve ikincil stres faktörlerine maruz kalma gibi faktörler bulunuyordu. Ancak umutlu bir şekilde, zamanla Hasan’ın bu zorlu süreci atlatma ve yaşamına devam etme yolunda ilerleyeceği umuluyordu.”

Yaşamımızın önemli öğeleri vardır. Bu öğelerin başında doğum gelir. Dünyadaki yaşamın son aşamasını ifade eden ölüm ise, bir diğer öğeyi oluşturur. **Travmatik durumlar, her yaş grubundan toplu ölümlerin gerçekleşmesine neden olmaktadır. Üstelik insanlar, bu sürece hazırlıksız yakalanmaktadır.** Bu nedenlerden dolayı bireyler, ortaya çıkan kayıplarla başa çıkmada güçlük çekmektedirler.

Yas nedir ve yasin aşamaları nelerdir? Yas, sevilen birinin kaybindan, boşanma veya büyük bir hastalık gibi önemli bir yaşam değişikliğinden sonra ortaya çıkan duyguları ve davranışları deneyimleme ve bunlarla baş etme sürecidir. Yas

Yararlanılan Kaynaklar

1. Boelen, P. A., de Keijser, J., van den Hout, M. A., & van den Bout, J. (2007). Treatment of complicated grief: A comparison between cognitive-behavioral therapy and supportive counseling. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(2), 277–284. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.2.277>
2. Bonanno, G. A., & Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review, 21*(5), 705-734.
3. Catlin, G. (1993). The role of culture in grief. *The Journal of Social Psychology, 133*(2), 173-184.
4. Cohen, J. A., & Mannarino, A. P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International, 32*(2), 117-131.
5. Granek, L. (2010). Grief as pathology: The evolution of grief theory in psychology from Freud to the present. *History of Psychology, 13*(1), 46–73. <https://doi.org/10.1037/a0016991>
6. Keesee, N. J., Currier, J. M., & Neimeyer, R. A. (2008). Predictors of grief following the death of one's child: The contribution of finding meaning. *Journal of clinical psychology, 64*(10), 1145-1163.
7. Larson, D. G., & Hoyt, W. T. (2007). What has become of grief counseling? An evaluation of the empirical foundations of the new pessimism. *Professional Psychology: Research and Practice, 38*(4), 347–355. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.4.34>
8. Shackleton, C. H. (1984). The psychology of grief: A review. *Advances in Behaviour Research and Therapy, 6*(3), 153–205. [https://doi.org/10.1016/0146-6402\(84\)90015-8](https://doi.org/10.1016/0146-6402(84)90015-8)
9. Thompson, N. (2017). *Loss and grief: A guide for human services practitioners*. Bloomsbury Publishing.
10. Wittouck, C., Van Autreve, S., De Jaegere, E., Portzky, G., & van Heeringen, K. (2011). The prevention and treatment of complicated grief: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review, 31*(1), 69-78.

Kendini İzleme Stratejileri ve Etkinliklerle Öğretimi

Süleyman ARSLANTAŞ

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.

Kendini İzleme Stratejileri ve Etkinliklerle Öğretimi

Yazar: Süleyman ARSLANTAŞ

ISBN: 978-625-99453-8-5

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2023

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

ÖNSÖZ

İnsan kendi yeterliklerinin farkına varabilirse dünya hem daha yaşanılabilir olur hem de gelişim, mevcut durumun kat ve kat üzerinde olur düşüncesi bu çalışmanın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Çevremizde insanlar görürüz, her şeyi başarabileceğini iddia eder ama çoğu zaman başarısız olurlar, yine insanlar görürüz, hiçbir şeyi başaramayacağını söyleyip, var olan potansiyellerinin çok az bir kısmını bile kullanamazlar. Ne yapmalıyız da bu insanların kendileri hakkında görüşlerini dengeli hale getirmeliyiz arayışının sonucudur kendini izleme ve bu çalışma.

Çalışma Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında “İlköğretim, Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Kendini İzleme Stratejilerinin, Öğrencilerin Kendini İzleme, Öz Düzenleme Ve Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi” adlı 2015 yılında yapılan yazara ait doktora tezinden üretilmiştir.

Süleyman ARSLANTAŞ

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
GİRİŞ.....	1
Üst Biliş.....	4
Kendini İzleme Nedir?	8
Kendini İzleme Türleri	12
Davranışsal Kendini İzleme	12
Akademik Kendini İzleme.....	12
Kendini İzlemenin Bileşenleri	12
Kendini Gözlemleme	13
Kendi Davranışlarını Kaydetme	13
Kendini İzleme ve Diğer Üst Biliş Becerileri İlişkisi.....	13
Öz Düzenleme ve Kendini İzleme	13
Öz Değerlendirme ve Kendini İzleme	17
Özdenetim ve Kendini İzleme.....	18
Özyönetim ve Kendini İzleme	19
Özfarkındalık (Self-awareness) ve Kendini İzleme	21
Empati ve Kendini İzleme	22
Özyeterlik ve Kendini İzleme.....	24
Motivasyon ve Kendini İzleme.....	25
Özgüven ve Kendini İzleme	27
Kendine saygı ve Kendini İzleme.....	28
Kendini Algılama ve Kendini İzleme.....	30
Liderlik ve Kendini İzleme.....	31
Problem Çözme ve Kendini İzleme.....	33
Dikkat ve Kendini İzleme	34
Karar Verme ve Kendini İzleme.....	36
Konu ile İlgili Ulusal Çapta Yapılan Araştırmalar	38
Konu ile İlgili Uluslararası Çapta Yapılan Araştırmalar.....	43
Kendini İzleme Stratejileri.....	50

Kontrol Listesi Kullanma	51
Kendini İzleme Kontrol Listesi.....	52
Rubrik ve Derecelendirme Ölçekleri Kullanma	53
Kendini İzlemeye Yönelik Hazırlanan Rubrik (Akademik Kendini İzleme).....	54
Kendi Grafiğini Yapma	55
Öğrenme Yazıları Yazma.....	56
Eleştirel Yazma	57
Yansıtıcı Günlük Tutma.....	57
Karşılaştırma (Karar Verme) Matrisleri Oluşturma	57
Öz Değerlendirme Yapma	58
Etkinlikte Kullanım Örnekleri	60
Tombala Kartı ve Öğrenme Listesi.....	60
Üst Düzey Becerilere Yönelik Eşleştirme Tablosu	61
Öz Değerlendirme Tablosu	62
Eğitimci, Ebeveyn ve Araştırmacılara Öneriler.....	63
ÖZET	64
KAYNAKÇA.....	65

GİRİŞ

Son yıllarda eğitime verilen önem, teknolojideki ilerlemeler ve ailelerin eğitimden beklentileri birbirine paralel bir şekilde artış ve değişim göstermektedir. Böylece öğrenme kaynakları artmış ve öğrenme yolları çeşitlenmiştir. Diğer yandan, bu durum teknoloji bağımlılığı ve benzeri birçok problemi de ortaya çıkarmıştır. Gelişimin bu olumsuz yönü genç nüfus için, bir problem olarak görülmemekte ya da farkında olunmamaktadır. Aileler, öğrencilerden daha çok eğitimsel beklentiler içine girerken sınav odaklı çalışmalar öne çıkmakta ve bireyin sosyal yönü zaman zaman ihmal edilmektedir. Öğrenciler, akademik öğrenmeye neredeyse tüm zamanlarını harcamakta, toplum yaşamı ve bireysel sosyal becerilerinin gelişimi boyutunu ihmal etmektedir. 'İlim ilim bilmektir, ilim kendin bilmektir, sen kendini bilmezsen, ya nice okumaktır.' Sözleri ile Yunus'un yüzyıllar öncesinden gördüğü bu sorun, bilgi artışına paralel bir şekilde günümüzde daha hayati hale gelmiştir. Böylece toplum içine çıktığında hangi davranışı sergileyeceğini ya bilmemekte ya da bunu bilmeyi bir ihtiyaç olarak görmemektedir. Ayrıca hayatının büyük bir kısmında kendi kararlarını alamayan, kendi öğrenmesini yönlendiremeyen ve değerlendiremeyen, kendi hedeflerini belirleyip bu hedeflere ulaşmada kendi yollarını oluşturamayan ve kendini izleyip bu izlemeye paralel davranışlar geliştiremeyen bireyler doğaldır ki yaşamın ilerleyen bölümlerinde de kendi davranışlarını izlemede ya ihmalkâr davranacak ya da hiç bu kaygıyı taşımayacaktır. Kendini izlemeyen bireylerden belki yaratıcı davranışlar beklenebilir fakat sosyal bir davranış örüntüsü beklenemez (Snyder, 1974). Kendini izleme ve diğer birçok üst bilişsel özellik, bireyde doğuştan gelen beceriler olarak kabul edilen anlayışlardan, bireyin kendi üst bilişsel süreçlerini geliştirebileceğinin ortaya konduğu eğitim anlayışlarına geçişle birlikte bu tip çalışma ve benzer çalışmaların sayılarında artışlar gözlenmektedir.

Örneğin, bazı kişiler minibüs vb. toplu taşıma araçlarında 20 metre önce durmuş bir aracı yeniden durdurup inmekte bir sakınca görmez veya bir futbol taraftarı kötü tezahüratı onaylamaz fakat futbol maçına gidince kendisi kötü tezahüratta bulunabilir. Bir anket yapsanız yerlere çöp atmanın kötü bir şey olduğunu söyleyenler neredeyse yüzde yüz oranında çıkarken, insanların büyük bir çoğunluğu yerlere çöp atmaktan kendini alıkoymaz. Bir minibüsü son durma noktasından

20 metre sonra yeniden durduran birey minibüs şoförü ve yolcuların içinden neler geçirdiğini hiç düşünmez mi? Futbol sahasındaki birey kötü olarak tanımladığı davranışları kendisi sergilerken kendisini hiç izlemiyor mu? Yerlere çöp atarken kendimizi görebiliyor muyuz? En önemlisi insanlara bu davranışları yaparken kendini izlemeyi kazanabilir miyiz?

Bir diğer örnek durumda, bir öğrencinin başarısız olduğu bir akademik alanda kendi yeterliklerini dikkate almadan görevler üstlendiğini ve başarısızlık durumunda çeşitli yansımalar yaptığını gözlemliyoruz. Birçok kişi kendinden kaynaklanan başarısızlığı, kendini izleyip değerlendiremediği için, kabul etmez ve başka sorumlular arar. Mesela bir ilkökul veya ortaokul öğrencisi bütün yıl çalışmasına rağmen, eksik yönlerini görememesi sebebiyle sene başı performansı ile sene sonu performansı arasında bir fark oluşturamayabilir.

Buraya kadar bahsedilenlerin dışında diğer bir önemli sorun da kendini izleme süreçlerinde bireyin kendini izlemede aşırıya kaçması olacaktır. Böyle bir birey kendi kararlarını almaktan aciz kalacak ve ihmal edilebilen bir kişilik olarak toplum içine katılacaktır. Kendine güveni düşük, yaratıcılıktan uzak birey hem bireyde kendini gerçekleştirme hem de toplumda yer edinme yönünden sorunlar doğurabilecek, bunun yanında lider kişiliklerin ortaya çıkmasını da engelleyecektir (Messick ve Bazerman, 1996).

Yıl içerisinde öğrenciler birçok eğitim kurumuna devam etmektedir. Okullar, dershaneler, kurslar, etüt merkezleri arasında mekik dokuyan öğrenci hangisinden ne alacağını bilmeksizin tüm bu kurumlara devam ederek belki de daha sağlıklı olabilecek bir sürecin dışına çıkmaktadır. Bildiği aynı konuların tekrar tekrar anlatılması, bilmediği konuların yine bilmemeye devam edilmesi ve neden orada olduğunu bilmeyen öğrenciler. Kendini izleme ve diğer üstbilişsel süreçlerin etkili kullanılması tüm bu kurumlara gerek kalmaksızın öğrenmenin gerçekleşmesini ve kalıcı olmasını sağlayabilecektir.

Davranışlardaki farklılıkları açıklamak amacıyla Snyder, 1974 yılında Kendini İzleme (Self-Monitoring) Teorisi'ni yapılandırmıştır. Teoriye göre, bireyler sosyal durumlarda kendilerini sunuş şekillerini kontrol etme derecesinde farklılaşırlar. Bazı insanlar sunuşlarını ve kendilerini ifade etmeye yönelik davranışlarını gözlemleyip kontrol edebilirler. Ayrıca herhangi bir durumda hangi ifade tarzının veya

KAYNAKÇA

- Ajzen, I., Timko, C., & White, J. B. (1982). Self-monitoring and the attitude-behavior relation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 426-435.
- Altun, S., & Erden, M. (2006). Öğrenmeye Motive Edici Stratejiler Ölçeğini Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Edu7*, 2-1.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching With Rubric The Good, The Bad and The Ugly. *College Teaching* (53), 27-30.
- Anshel, M. H., & Seipel, S. J. (2009). Self-Monitoring and Selected Measures of Aerobic and Strength Fitness and Short-term Exercise Attendance. *Journal of Sport Behavior*, 32-41.
- Aydoğmuş, S. (2012). *kendinizi-taniyin-oz-yonetim-becerisi-yazi-dizisi-1*. 7 25, 2012 tarihinde <http://sibelaydogmus.wordpress.com>: <http://sibelaydogmus.wordpress.com/kendinizi-taniyin-oz-yonetim-becerisi-yazi-dizisi-1/?blogsub=confirming#subscribe-blog> adresinden alındı
- Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 2 (14), 7-16.
- Bacanlı, H. (1999). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baldwin, A. (2005). *The Community College Experience*. New Jersey: Pearson/Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory Of Self-Regulation. *Organizational Behavior And Human Decision Processes*, 50-64.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Education Press.
- Baumeister, R. F. (2001). Violent Pride: Do people turn violent because of self-hate or self-love? *Scientific American* (284), 96-101.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. (1996). Relation of threatened egoism to violence and aggression: The dark side of self-esteem. *Psychological Review* (103), 5-33.
- Bem, D. J. (1972). Self-Perception Theory . L. Berkowitz(Ed.) içinde, *Advances in Experimental Social Psychology* (s. 1-62). New York: Academic Press .
- Borman, W. C., & Brush, D. H. (1993). More progress toward a taxonomy of managerial performance requirements. *Human Performance*, 6, 1-21.
- Bowman, L. (1994). Self-Monitoring: An Alternative to Daily Point Sheets. *Non-journal*, (s. 1-21).
- Branden, N. (2001). *The psychology of self-esteem: a revolutionary approach to self-understanding that launched a new era in modern psychology*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self control, and other mysterious mechanisms. F. Weinert, & R. Kluwe içinde, *Metacognition, Motivation, and Understanding* (s. 65-116). New Jersey: Erlbaum.
- Carroll, P. (2008). *How to Improve Students' Test Scores by Using Self-Monitoring Strategies*. Minnesota: Church Hill Elementary School Fifth Grade.
- Cohen, M. S., Freeman, J. T., & Thomp, B. (1998). *Critical Thinking Skills in Tactical Decision Making: A Model and A Training Strategy*. Virginia: Inc. .
- Çeliköz, N. (1995). Bilgisayar Destekli Öğretimin Gerçekleşme Biçimleri. *Eğitim Yönetimi*, 1 (4), 45-56.

- Çivitci, A. (2005). Akılcı Duygusal Eğitimin İlköğretim Öğrencilerinin Mantık Dışı İnanç, Sürekli Kaygı ve Mantıklı Karar Verme Düzeylerine Etkisi. *Ege Eğitim dergisi* , 6 (2), 59-80.
- Davis, B. L., Skube, C. J., Hellervik, L. W., Gebelein, S. H., & Sheard, J. L. (1992). *Successful manager's handbook Development suggestions for today's managers*. Minneapolis: MN: Personnel Decisions.
- DeBono, K. G., & Omoto, A. M. (1993). Individual differences in predicting behavioral intentions from attitude and subjective norm. *Journal of Social Psychology* (133), 825-831.
- DeBono, K. G., & Packer, M. (1991). The effects of advertising appeal on perceptions of product quality. *Personality and Social Psychology Bulletin* , 132-145.
- DeBono, K. G., & Snyder, M. (1995). Acting on one's attitudes: The role of a history of choosing situations. *Personality and Social Psychology Bulletin* (21), 629-636.
- DeBono, K. G., & Snyder, M. (1989). Understanding consumer decision-making processes- The role of form and function in product evaluation. *Journal of Applied Social Psychology* (19), 416-424.
- DeBono, K. G., Green, S., Shair, J., & Benson, M. (1995). Attitude accessibility and biased information processing: The moderating role of self-monitoring. *Motivation and Emotion* (19), 269-277.
- Demir, Ö., & Doğanay, A. (2009). Öğretmen Eğitiminde Bilişsel Koçluk Yaklaşımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , XXII (2) 717-739.
- Demirel, M., & Yazgünoğlu, S. (2010). Türkiye'deki İlköğretim Programlarına Düşünme Becerileri Açısından Eleştirel Bir Bakış . (ICONTE) *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya: International Conference on New Trends in Education and Their Implications Proceedings Book.
- Doğanay, A., & Kara, Z. (1995). Düşünmenin Boyutları: Program ve Öğretim İçin Bir Model. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* , Cilt:1, Sayı:11.Sayfa :27.
- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin Bir Modeli Dayandırılarak Ölçülmesi ve Psikodrama İle Geliştirilmesi. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* , 6 (21), 155-190.
- Drmrod, J. (1990). *Human Learning*. New York: Macmillan P. Company.
- Dunlap, G. C. (1995). Self-monitoring of classroom behaviors with students exhibiting emotional and behavioral challenges. *School Psychology Quarterly* , 10, 165-177.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve Başkalarını İzleme: Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Günlükleri. *İlköğretim Online* , 5(1), 45-57.
- Ellis, R. J. (1988). Self-monitoring and leadership in groups. *Personality and Social Psychology Bulletin* (14), 681-693.
- Ercan, L. (2003). Motivasyon. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Festinger, L. &. (1959). Cognitive consequences of forced compliance . *Journal of Abnormal and Social Psychology* , 58(2), 203-210.

- Flavell, J. (1985). *Cognitive Development* (2. Ed.). New Jersey: Prentice - Hall.
- Gangestad, S. W., & Snyder, M. (2000). Self-Monitoring: Appraisal and Re-appraisal. *American Psychological Association*, 126 (4), 530-555.
- Güvenç, H. (2011). Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin özdüzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (41), 206-218.
- Hague, S. A., & Walker, C. (1996). Creating Powerful Learning Opportunities for All Children: The Development and Use of a Self-Monitoring Checklist for Teachers. Draft. *Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association*, (s. 1-45). New York.
- Harnish, R. J., & Sullivan, L. A. (1987). Body Image, Self-Monitoring, and Gender. *Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association*, (s. 1-14). New York.
- Hogan, R., Gordon, J. C., & Hogan, J. (1994). What We Know About Leadership: Effectiveness and Personality. *American Psychological Association*, 1-34.
- <http://ebookbrowse.com/3-steps-self-monitoring-checklist-doc-d229422128>. (tarih yok). 11 15, 2010 tarihinde www.ebookbrowse.com: <http://ebookbrowse.com/3-steps-self-monitoring-checklist-doc-d229422128> adresinden alındı
- Hyland, P. K., & Keaton, C. J. (1994). Effects of Self-monitoring and Self-graphing on Students. *Preparedness: as a Prerequisite for Academics.*, (s. 1-12). Chicago.
- İsrael, E. (2007). Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Özyeterlik. *Doktora Tez Çalışması*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jawahar, I. M. (2001). Attitudes, Self-Monitoring, and Appraisal Behaviors. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, No. 5,, 875-88.
- Joyce, M. (2008). Double entry journals and learning logs. *online http://maslibraries.org/infolit/sumplers/spring/scen1.html*.
- Kapıkıran, N. A. (2009). Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilim ve Kendini Ayarlama Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 81-91.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/3 (Summer 2010), 1566-1593.
- Kavak, B., Gürel, E., Eryiğit, C., & Özkan-Tektaş, Ö. (2009). Examining the Effects of Moral Development Level, Self-Concept, and Self-Monitoring on Consumers' Ethical Attitudes. *Journal of Business Ethics* (88), 115-135.
- Keeney, R. L. (1994). Creativity İn Decision Making With Value-Focused Thinking. *Sloan Management Review*, 33-41.
- Koç, M. (2009). Dindarlık İle Kendini İzleme İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 41, 127-144.
- Kuzgun, Y. (1993). Karar Stratejileri Ölçeği: Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. D. (Ed) Bayraktar, & İ. Dağ içinde, *7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları* (s. 161-167). Ankara :

- Türk Psikoloji Derneği Yayınları.
- Loftin, R. L., Gibb, A. C., & Skiba, R. (2005). Using Self-Monitoring Strategies to Address Behavior and Academic Issues. *Impact*, 18 (2) 12-13.
- Messick, D. M., & Bazerman, M. H. (1996). Ethical Leadership and the Psychology of Decision Making. *Sloan Management Review*, 37, 37-49.
- Moely, B. E., & Stewart, K. J. (1982). Children's ability to self-monitor Information Acquisition. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (90th, Washington, DC, August 23-27, 1982)*, (s. 1-12). Washington.
- Mortan, O., & Tekinsav-Sütçü, S. (2011). Cognitive Behavioral Therapy for Auditory Hallucinations. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 3 (4), 647-663.
- Northouse, P. (2004). *Leadership: Theory and Practice*. London: Sage.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet içinde, *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özsoy, G. (2007). *Üstbilgi Stratejileri Öğretiminin Problem Çözme Başarısına Etkisi (Doktora Tezi)*. Ankara : Gazi Üniv.Eğt.Bil.Enst.
- Pinheiro, J. D. (2004). Self-observation: a teacher development approach. *Glossas Didactitas*, 192-206.
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-regulated Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner, & (Ed) içinde, *Handbook of Self-regulation* (s. 452-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (1995). *Understanding Self-Regulated Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Component of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology* (82), 33-44.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). *Student Goal Orientation and Self-Regulation in the College Classroom*. Greenwich: Jai Press.
- Polat, Z. S., & Umay, A. (2002). Kendini Gösterim Özelliğinin Öğretmenlik Mesleği ile İlişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (23), 198-204.
- Posner, M. I. (2000). Developing Mechanisms of Self-regulation. *Development and Psychopathology*, 427-441.
- Robbinns, S. R., & Coulter, M. (2003). *Management*. New York: Prentice-Hall.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person - A Psychotherapists View of Psychotherapy*. London: Constable.
- Schmidt, G. R. (1988). Self-monitoring and Boundary Spanning: Unexpected Gender Differences. *Annual Meeting of the Sautheastern Psychological Asociacion*, (s. 1-25). New Orleans.
- Schunk, D. H. (1995). Self-monitoring of Skill Acquisition Through Self Evaluation Of Capabilities. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (s. 1-26). San Francisco.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1994). *Self-Regulation of Learning Performance*. New Jersey: Erlbaum.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist* (32), 195-208.
- Schunk, D. (1989). Self-efficacy and Cognitive Skill Learning. C. Ames, & R.

- Ames içinde, *Research on Motivation in Education* (Cilt 3., s. 13-44). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. (1997). Self-monitoring as a Motivator During Instruction with Elementary School Students. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (s. 1-22). Chicago.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Snyder, M. (1974). Self-Monitoring Of Expressive Behaviour. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 30/4, 526-537.
- Snyder, M. (1979). Self-monitoring Processes. L. Berkowitz (Ed) içinde, *Advances in Experimental Social Psychology* (s. 85-128). New York: Academic Press.
- Snyder, M. (1987). *The psychology of self-monitoring*. New York: WH Freeman/Times Books.
- Snyder, M., & Cantor, N. (1980). Thinking About Ourselves and Others: Self-monitoring and Social Knowledge. *Journal of Personality and Social Psychology*, 222-234.
- Snyder, M., & Cunningham, M. R. (1975). To comply or not comply: testing the self-perception explanation of the foot-in-the-door phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 64-67.
- Snyder, M., & DeBono, K. G. (1985). Appeals to image and claims about quality: Understanding the psychology of advertising. , 49, . *Journal of Personality and Social Psychology* (49), 586-97.
- Sutherland, K. S., & Snyder, A. (2007). The Effects of Peer Tutoring and Self-Graphing on the Reading Fluency and Classroom Behavior of Middle School Students with Emotional or Behavioral Disorders. *Journal of Emotional or Behavioral Disorders* (15), 103-118.
- Sünbül, A. M. (1998). *Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taylor, E. T., Peplau, L. A., & Sears, D. O. (2007). *Sosyal Psikoloji*. (A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge Yayıncılık.
- Tempest, C. A. (1992). Writing to learn: The effects of summary writing and learning log strategies on achievement in and attitude toward biology among ninth-grade students. The University of Connecticut (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Thoresen, C. E. (1974). Teacher training through behavioral self-observation. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, (s. 1-20). Chicago.
- Tok, Ş. (2008). Fen Bilgisi Dersinde, Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *İlköğretim Online*, 7 (3), 557-568.
- Toriyama, K. (1993). The Study On Reading Strategies Learning Japanese As a Second Language. *Paper Presented at the Midwest Conference on Asian Affairs*, (s. 1-16). Cleveland.
- Turan, S., & Demirel, Ö. (2010). Öz-düzenleyici Öğrenme Becerilerinin Akademik Başarı İle İlişkisi: Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi* (38),

- 279-291.
- Türetgen, İ. Ö. (2005). *Kendini Ayarlama, Öz Etkinlik Ve Dominantlık Özellikle-riyle Birlikte Cinsiyet Değişkenlerinin Lider Olarak Algılanmadaki Etkisinin Deneysel Ve Alan Çalışmalarında İncelenmesi (Doktora Tezi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türetgen, İ. Ö., & Cesur, S. (2006). Gözden Geçirilmiş Kendini Ayarlama Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları* , 9 (17), 1-17.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2007). Öğrencilerin Öz-düzenleme Becerilerini Geliştiren Öğrenme Ortamlarının Oluşturulması. *Edu7* , 2.
- Van Blerkom, M. L., & Van Blerkom, D. L. (2004). Self Monitoring Strategies Used by Developmental and Non-Developmental College Students. *Journal of College Reading and Learning* , 2 (34), 45-60.
- Venkat, R. K. (2008). Does Management Education Make Students Better Actors? A Longitudinal Study of Change in Values and Self Monitoring. *Great Lakes Herald* , 36-48.
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş Beşinci Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K., & Bozdoğan, A. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Kendini Ayarlama Psikolojilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 129-134.
- Yukl, G. A., Wall, S., & Lepsinger, R. (1990). Preliminary report on the validation of the management practices survey. K. E. Clark, & M. B. Clark içinde, *Measures of leadership* (s. 223-238). West Orange: NJ: Leadership.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2007). *Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.
- Yüksel, G. (2004). Öğrenme İçin Motivasyon. Ş. Erçetin, & Ç. Özdemir içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 105-107). Ankara: Asil Yayınevi.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. D. S. (Eds.) içinde, *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. (s. 1-19). New York: Guilford.

Özel Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan HAZIR
Dr. Öğr. Üyesi Beyza ALPAYDIN

Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan HAZIR
Uzm. Rıdvan AYHAN
Uzm. Şerif Ali ÇAKIRAY
Uzm. Büşra BEŞDERE
Dr. Kübra AKBAYRAK
Uzm. Mert ÖZAKÇA
Dr. Öğr. Üyesi Beyza ALPAYDIN
Uzm. İsmail OKATAN
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KARAL

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.

Özel Eğitimde Nitel Araştırma Yöntemleri

Editörler: Oğuzhan HAZIR - Beyza ALPAYDIN

Yazarlar: Oğuzhan HAZIR - Rıdvan AYHAN - Şerif Ali ÇAKIRAY - Büşra BEŞDERE
Kübra AKBAYRAK - Mert ÖZAKÇA - Beyza ALPAYDIN - İsmail OKATAN
Muhammed Akif KARAL

ISBN: 978-625-99453-0-9

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

Kapak Fotoğrafı: Dr. Şeyma BİÇER HAZIR (Giant's Causeway, İrlanda)

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2023

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

ÖNSÖZ

Değerli Okuyucular,

Özel Eğitim alanında nitel araştırmaların ışığında yepyeni bir rehberle karşınızdayız. “Özel Eğitimde Nitel Araştırmalar” adını taşıyan bu kitap, nitel metodolojiyi özel eğitim bağlamında ele alarak Türkçe literatüre kazandırmak amacıyla kaleme alındı. Günümüzde pek çok nitel araştırma kaynağına ulaşmak mümkün olsa da özel eğitim alanındaki eksiklikleri göz önünde bulundurduğumuzda, bu kitabın yazımına olan ihtiyacımızı daha iyi anlayacaksınız.

Bu kitabı yazmaktaki temel motivasyonlarımızdan biri, özel eğitim alanındaki özgün örnekleri sunarak genç araştırmacıların, nitel araştırma yöntemlerini daha etkili bir şekilde anlamalarına ve uygulamalarına yardımcı olmaktır. Kitabın her aşamasında, öğrenme süreçlerini kolaylaştırmayı hedefleyen bir anlayışla, araştırmacıların özgür düşüncelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini desteklemeye çalışıyoruz.

Bu kitapta, özel eğitim alanında nitel çalışmaların her aşamasını detaylı bir şekilde ele aldık. Planlama sürecinden veri toplama yöntemlerine, analizden sonuçlara kadar her aşamada rehberlik sağlamayı hedefledik. Amacımız, bu kitap sayesinde özel eğitimde nitel araştırmaları daha iyi anlamanıza ve uygulamanıza yardımcı olmaktır.

Eğer bu kitap, size ve sizin çalışmalarınıza bir nebze olsun katkı sağlayabilirse, amacımıza ulaştığımızı düşüneceğiz. Her bir bölümde, sizlere değerli bilgiler sunmayı amaçladık ve umarız ki bu bilgiler sizin için gerçek birer değer haline gelir.

Saygılarımızla,

Editörler

Dr. Oğuzhan HAZIR & Dr. Beyza ALPAYDIN

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	Nitel Araştırmaların Planlama Aşaması ve Giriş Bölümü Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan HAZIR, <i>Kilis 7 Aralık Üniversitesi</i> ORCID No: 0000-0001-6010-9364
BÖLÜM 2	Nitel Araştırmalarda Ontoloji ve Epistemoloji Uzm. Rıdvan AYHAN, <i>Strathclyde Üniversitesi</i> ORCID No: 0009-0005-0014-2994
BÖLÜM 3	Nitel Araştırmanın Rasyoneli Uzm. Şerif Ali ÇAKIRAY, <i>Edinburgh Üniversitesi</i> ORCID No: 0000-0003-0764-9876
BÖLÜM 4	Nitel Araştırma Yöntemleri Uzm. Büşra BEŞDERE, <i>Manchester Üniversitesi</i> ORCID No: 0000-0002-2548-4983
BÖLÜM 5	Nitel Araştırma Yöntemleri II Dr. Kübra AKBAYRAK, <i>Milli Eğitim Bakanlığı</i> ORCID No: 0000-0002-5007-7466
BÖLÜM 6	Nitel Araştırmada Veri Toplama Yöntemleri I Uzm. Mert ÖZAKÇA, <i>Strathclyde Üniversitesi</i> ORCID No: 0009-0002-9693-9284
BÖLÜM 7	Nitel Araştırmada Veri Toplama Yöntemleri II Dr. Öğr. Üyesi Beyza ALPAYDIN, <i>Kilis 7 Aralık Üniversitesi</i> ORCID No: 0000-0003-1470-1935
BÖLÜM 8	Nitel Analiz Uzm. İsmail OKATAN, <i>Strathclyde Üniversitesi</i> ORCID No: 0000-0002-5130-3744
BÖLÜM 9	Verilerin Sunumu Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KARAL, <i>Sinop Üniversitesi</i> ORCID No: 0000-0001-7721-3555

Yazarlar Hakkında

Bölüm 1: Araştırmanın Planlama Aşaması ve Giriş Bölümü

Oğuzhan Hazır, lisansını 2007-2011 yılları arasında Gazi Üniversitesi Özel Eğitim bölümü, zihin engelliler eğitimi alanında tamamlamıştır. 2011-2012 yıllarında İlgi Otizm derneğinde öğretmenlik yapmıştır. Ardından, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bursuyla 2013-2014 yıllarında yüksek lisansını, 2015-2019 yılları arasında doktorasını ve 2021-2022 yılları arasında post-doktorasını Birleşik Krallık'ta Reading Üniversitesinde tamamlamıştır. Hazır halen Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Hazır'ın çalışma alanı özel eğitimde öğretmen yetiştirme ve kapsayıcı eğitimidir.

Bölüm 2: Nitel Araştırmalarda Ontoloji ve Epistemoloji

Rıdvan Ayhan, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden 2014 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl Ağrı ilinin Hamur ilçesinde birleştirilmiş sınıflı bir köy okuluna öğretmen olarak atanmıştır. 2015 yılında 1416 sayılı kanun kapsamında Yurtdışı Lisansüstü Eğitim bursunu kazanmasıyla birlikte bu görevinden ayrılmıştır. 2017-2018 yılları arasında Bristol Üniversitesi'ndeki yüksek lisans eğitimini öğretmen yetiştirme programlarının bütünleştirme merkezli tasarlanması üzerine yazdığı teziyle tamamlamıştır. 2019 yılından beri Strathclyde Üniversitesi bünyesinde doktora çalışmalarına devam etmektedir. Bilimsel çalışmalarında genelde eleştirel realist metodolojiyi takip etmekte ve eğitim araştırmalarına sosyoloji perspektifinden yaklaşmaktadır. Akademik ilgi alanları arasında eğitim eşitsizliklerinin yeniden üretimi, neo-liberal eğitim politikaları, bütünleştirme söyleminin kültürel ve etik temelleri gibi daha teorik konuların yanı sıra öğretmenlerin bütünleştirmeye yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme gibi pratik konular da bulunmaktadır.

Bölüm 3: Nitel Araştırmanın Rasyoneli

Şerif Ali Çakıray Edinburgh Üniversitesi eğitim bilimleri bölümü doktora son sınıf öğrencisidir. Master eğitimini de Edinburgh Üniversitesi kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi alanında tamamlayan Çakıray'ın çalışmaları, özel gereksinimli öğrenciler, mülteci öğrenciler, özel gereksinimli mülteci öğrenciler, afet ve acil durumlarda eğitim, kaynaştırma/ bütünleştirme ve kesişimsellik kuramı üzerine yoğunlaşmıştır. Özellikle özel gereksinimin felsefi ve kuramsal altyapısına odaklanan Çakıray, akademik çalışmalarında nitel araştırma desenlerinden faydalanmaktadır.

Bölüm 4: Nitel Araştırma Yöntemleri

Büşra Beşdere, lisans eğitimini On dokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde tamamladıktan sonra çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, danışmanlık merkezlerinde ve MEB'e bağlı okullarda öğretmen olarak çalışmıştır. Anadolu Üniversitesinde özel eğitim alanında bütünlük doktora öğrenimini sürdürmekteyken Millî Eğitim Bakanlığı YLSY bursunu kazanarak İngiltere'de yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitimini Anglia Ruskin Üniversitesinde Covid-19 pandemisi nedeniyle evde eğitim (homeschooling) görmüş olan özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin "homeschooling" deneyimlerini inceleyerek tamamlamıştır. Manchester Üniversitesi tarafından tam burslu doktora programına kabul edilen Beşdere, su anda doktora eğitimini burada sürdürmektedir. Doktora çalışmaları kapsamında genel eğitim öğretmenlerinin otizm konusundaki mesleki gelişimi üzerinde çalışmaktadır. Yazarın çeşitli ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, ortak yazarlık bölüm ve çevirileri ile yayına hazırlanmakta olan bir sistematik derleme ve meta analiz çalışması bulunmaktadır.

Bölüm 5: Nitel Araştırma Yöntemleri II

Kübra Akbayrak, Lisans eğitimini 2011 yılında Gazi Üniversitesi'nde, yüksek lisans eğitimini Ankara Üniversitesi'nde 2014 yılında tamamladı. Aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığı bursuyla yurt dışında lisansüstü eğitim yapmaya hak kazandı. İngiltere'de Birmingham Üniversitesi'nde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi alanında 2015 yılında yüksek lisans, 2019 yılında doktora derecesini aldı. 2020 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nde Millî Eğitim Uzmanı olarak çalışmaya başladı. Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde özel eğitim ile ilgili lisans düzeyinde dersler veren yazarın başlıca akademik ilgi alanı görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi ve kapsayıcı eğitim uygulamalarıdır.

Bölüm 6: Nitel Araştırma Veri Toplama Yöntemleri I

Mert Özakça, Strathclyde Üniversitesinde (Birleşik Krallık) doktora öğrenimini sürdürmekte olup, “Otistik çocuğu olan ebeveynlerin duygusal tecrübeleri ve duygusal odaklı aile eğitimi programı” üzerine karma yöntem araştırması sürdürmektedir. Lisans eğitimini Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde tamamladıktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki özel eğitim okullarında ve çeşitli özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak çalışmıştır. Sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı YLSY bursunu kazanarak yüksek lisans eğitimini Leeds Üniversitesi Özel Eğitim Gereksinimleri Bölümünde tamamlamıştır. Yüksek lisans eğitiminde “otizm erken çocukluk müdahale programları” üzerine çalışmıştır. Son iki yıldır City & County Grup bünyesindeki yer alan Mochridhe Sosyal Hizmetler Şirketinde otizm destek çalışmacısı ve çocuk servisi yöneticisi olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda Strathclyde Üniversitesi Otizm Master Programında akademisyenlik ve yüksek lisans tez danışmanlığı görevlerini sürdürmektedir.

Bölüm 7: Nitel Araştırmada Veri Toplama Yöntemleri II

Beyza Alpaydın Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Zihin Engelliler öğretmenliği Bölümü’nden 2009 yılında lisans derecesini almıştır. Aynı yıl Kilis Ekrem Çetin İlköğretim ve İş Okulu’nda öğretmen olarak atanmıştır. 2011 yılında 1416 sayılı kanun kapsamında Yurtdışı Lisansüstü Eğitim bursunu kazanmasıyla birlikte bu görevinden ayrılmıştır. 2012-2014 yılları arasında yüksek lisans eğitimini Pittsburgh Üniversitesi’nde tamamlamıştır. 2014-2020 yılları arasında doktora eğitimini Massachusetts Üniversitesi, Amherst’de tamamlamıştır. 2020 yılında Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’nde işe başlayan Alpaydın, halen aynı bölümde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Beyza Alpaydın’ın akademik ilgi alanları arasında otizm spektrum bozukluğu, uygulamalı davranış analizi, erken çocukluk özel eğitimi, sosyal iletişim becerileri, tek denekli araştırma desenleri bulunmaktadır.

Bölüm 8: Nitel Analiz

İsmail Okatan 2016 yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi “Özel Eğitim Öğretmenliği” bölümünden mezun olmuştur. 2017 yılında Gazi Üniversitesi’nde “Zihin Engellilerin Eğitimi” Anabilim dalında yüksek lisans eğitimine başlamış, kaynaştırma eğitimine devam eden Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylere fırsat öğretimi yöntemiyle sosyal becerilerin öğretimi başlıklı tezini sunarak 2019 yılında bilim uzmanı unvanını almaya hak kazanmıştır. 2018-2021 yılları arasında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalıştıktan sonra 2021 yılında doktora öğrenimini görmek üzere Birleşik Krallığa taşınmıştır. Şu anda Strathclyde Üniversitesi’nde doktora öğrenimine devam etmekte olup, üniversitesi bünyesindeki “otizm için yenilikçi yaklaşımlar laboratuvarının” bir üyesi olarak akademik çalışmalarını yürütmektedir.

Bölüm 9: Verilerin Sunumu

Dr. Muhammed A. Karal lisans eğitimini Gazi Üniversitesi Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalında, Yüksek Lisans ve Doktora derecelerini, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanan yurtdışı eğitim bursu ile yükseköğrenimine devam etmek için gittiği Amerika Bileşik Devletleri’nde, Penn State Üniversitesi Özel Eğitim programlarında tamamladı. Araştırma alanları arasında gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler için etkili öğretim yöntemleri, sosyal etkileşim, toplum-temelli öğretim yöntemi; yetersizlikten etkilenmiş tüm öğrenciler için okul sonrası hayata geçiş süreci yer almaktadır. Halen, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim dalında görev yapmaya devam etmektedir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz.....	III
Yazarlar Hakkında	V
BÖLÜM 1	
NİTEL ARAŞTIRMALARIN PLANLAMA AŞAMASI VE GİRİŞ BÖLÜMÜ.....	1
Nitel Araştırmaların Planlama Aşaması	3
Araştırma Probleminin Belirlenmesi Aşaması	4
Araştırma Problemi Belirleme: Etik Unsurlar	6
Araştırma için Etik Onayın Alınması.....	6
Örnek Bilgilendirme Formu	7
Araştırmacının Problem Durumunun Yazımı	13
Araştırma Sorularını Belirleme	14
“Giriş” Bölümü Nasıl Yazılır?.....	16
Araştırma Planlama Tablosu.....	18
Literatür Taraması	19
Kaynakça.....	23
BÖLÜM 2	
NİTEL ARAŞTIRMALARDA ONTOLOJİ VE EPİSTEMOLOJİ.....	25
Giriş.....	26
Nitel Araştırmalarda Ontoloji	28
Nitel Araştırmalarda Epistemoloji	32
Bilginin Oluşturulup Gerekçelendirilmesi Meselesi ve Epistemoloji Gelenekleri	33
Bilimsel Araştırmanın İşlevi Tartışmaları ve Teorik Perspektifler	35
Sonuç	38
BÖLÜM 3	
NİTEL ARAŞTIRMANIN RASYONELİ	41
Kim, Nasıl ve Neden.....	42
A. Kim: Katılımcıya Karar Verme	42
B. Nasıl: Araştırma Stratejisine Karar Verme.....	46

C. Neden: Araştırmanın Tekniği ve Yapılma Amacı	49
D. Nitel Araştırmada Yöntem ve Teknik Seçimi	52
Nitel Araştırma Yöntemi	55
Nitel Araştırma Nedir?	55
Nitel Araştırmanın Amacı Nedir?	59
Kaynakça	62
BÖLÜM 4	
NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ	65
Giriş	66
Gömülü Teori (Grounded Theory)	67
Gömülü Teori Araştırmalarının Türleri	68
Gömülü Teori Araştırma Prosedürü	71
Etik	73
Etnografik Çalışma	76
Etnografik Araştırmaların Özellikleri	76
Etnografi Türleri	77
Etnografik Araştırma Prosedürü	78
Fenomenolojik Araştırma	81
Fenomenolojik Araştırma Türleri	82
Fenomenolojik Araştırma Prosedürü	83
Kaynakça	88
BÖLÜM 5	
NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ II	91
Vaka Çalışması	92
Tanım	92
Vaka Çalışması Süreci	92
Vakanın Tanımlanması	92
Vakanın Sınırlandırılması	93
Araştırma Sorularının Geliştirilmesi	93
Veri Toplama	93

Verilerin Analizi ve Raporlama	93
Vaka Çalışması Türleri ve Desenleri.....	94
Tek Vaka Çalışması (Single-Case Study).....	94
Çoklu Vaka Çalışması (Multiple-Case Study)	95
Çoklu Vaka Çalışması	96
İç İçe Geçmiş.....	96
Vaka Çalışmalarında Geçerlik ve Güvenirlik	97
Eylem Araştırması.....	98
Tanım.....	98
Eylem Araştırmasının Türleri	99
Eylem Araştırması Süreci	99
Problemin belirlenmesi	100
Probleme yönelik olası müdahaleler	100
Belirli bir müdahaleye karar verilmesi.....	101
Müdahalenin ve başarı kriterinin planlanması.....	101
Müdahalenin uygulanması	101
Uygulamanın/etkinin izlenmesi ve takibi	101
Müdahaleyi inceleme ve değerlendirme.....	102
Çözümün değerlendirilmesi.....	102
Eylem Araştırmasında Etik.....	102
Anlatı Araştırması	104
Tanım.....	104
Anlatı Araştırmasının Türleri	105
Anlatı Araştırması Süreci	105
Anlatı Araştırmalarında Geçerlik ve Güvenirlik	106
Anlatı Araştırmalarında Etik	106
Yaşam Öyküsü Araştırması	108
Tanım.....	108
Yaşam Öyküsü Araştırması Süreci	109
Katılımcıların Araştırmaya Dâhil Edilmesi.....	109

Veri Toplama	109
Veri Analizi.....	110
Güvenirlik ve Geçerlik.....	111
Kaynakça.....	112
BÖLÜM 6	
NİTEL ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ I.....	113
Giriş.....	114
Yapılandırılmış Görüşme Tekniği	115
Yapılandırılmış Görüşme Örneği.....	116
Yapılandırılmamış Görüşme Tekniği.....	118
Yapılandırılmamış Görüşme Örneği.....	118
Yarı-yapılandırılmış Görüşme Tekniği.....	119
Yarı-yapılandırılmış Görüşme Örneği	121
Odak Grup Görüşme Yöntemi	123
Odak Grup Görüşme Örneği.....	125
Özel Eğitimde Görüşme Yöntemi	126
Görüşme Örneği	127
Görüşme Yöntemiyle Veri Toplama Araçları	128
Telefonla Görüşme	128
Çevrimiçi Görüşme	129
Gözlem Yöntemi	129
Kaynakça.....	131
BÖLÜM 7	
NİTEL ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ II.....	133
Gözlem.....	135
Doğrudan Gözlem.....	135
Yapılandırılmış gözlem.....	137
Yapılandırılmamış Gözlem	138
Yarı-yapılandırılmış Gözlem.....	139
Doğrudan Olmayan (Dolaylı) Gözlem	139

Fiziksel Kanıt ve Saha Bulguları.....	139
Video ve Ses Kayıtları	140
Doküman Analizi.....	141
Netnografi	141
Gözlem Yönteminin Avantajları.....	141
Sözel Olmayan Davranışları Açıklama.....	142
Doğal çevre	142
Zamana Yayılmış Analiz Yapma	142
Gözlem Yönteminin Sınırlılıkları	143
Kontrolün Zayıf Olması	143
Örneklem Güçlüğü.....	143
Alana Giriş Güçlüğü	143
Gizliliğin Ortadan Kalkması.....	144
Gözlem Formu Hazırlama	144
Gözlenecek Davranışın Çok Yönlü Boyutlarıyla Gözlenmesine İmkân Verecek Şekilde Gözlem Boyutlarını Belirleme	145
Fiziksel Ortamın Tanımlanması.....	145
Ortamın Sosyal Boyutunun Gözlemlenmesi	145
Ortamda Oluşan Etkinliklerin Gözlenmesi.....	145
Gözlemin Yapılması	148
Gözlem Bulgularının Görüşme ile Desteklenmesi	151
Gözlem Verilerinin Kaydedilmesi	151
Doküman Analizi.....	152
Doküman Analizinin Avantajları	153
Doküman Analizinin Sınırlılıkları	155
Olası Yanlılık.....	156
Seçilmişlik	156
Eksiklik	156
Ulaşılabilirlik	156
Sınırlı Sözel Davranış.....	157
Standart bir Formatın Olmaması	157

Kodlama Zorluğu	157
Sınırlı Ayrıntı	157
Doküman Analizinin Aşamaları.....	157
Dokümanlara Ulaşma	158
Özgünlüğü Kontrol Etme	158
Dokümanları Anlama.....	159
Veriyi Analiz Etme.....	159
Veriyi Kullanma.....	161
Kaynakça.....	163
BÖLÜM 8	
NİTEL ANALİZ	165
Nitel Veri Analizi Nedir?	166
Nitel Veri Analizi Türleri.....	168
Tematik Analiz	168
Tematik Analiz Örneği	172
İçerik Analizi.....	173
İçerik Analiz Örneği.....	175
Söylem Analizi	176
Söylem Analizi yaklaşımları	177
Söylem Analizi Aşamaları.....	177
Söylem Analizi Örneği.....	180
Anlatı Analizi	181
Anlatı Analizi Adımları	182
Anlatı Analizi Örneği	184
NVIVO – Nitel Araştırma Yazılımı.....	185
NVivo Kullanım Aşamaları	186
BÖLÜM 9	
VERİLERİN SUNUMU.....	193
Bulgular/Sonuç Yazımı.....	195
Kodlama süreci	197

Koddan Kategori/Temaya Geçiş	199
Kategori/Tema.....	201
Tartışma Bölümü Yazımı	209
Sonuç ve Öneri Bölümü Yazımı.....	212
Sonuç Yazımı.....	212
Öneri Yazımı.....	212
Kaynakça.....	214

BÖLÜM 1

NİTEL ARAŞTIRMALARIN PLANLAMA AŞAMASI VE GİRİŞ BÖLÜMÜ

Dr. Öğr. Üyesi Oğuzhan HAZIR

*Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Özel
Eğitim Bölümü*

oguzhan.hazir@kilis.edu.tr

0000-0001-6010-9364

Genç Araştırmacı: *Öğretmenlik uygulaması yürüten özel eğitim bölümlerindeki uygulama öğretim elemanları, Milli Eğitim Bakanlığı'nın koymuş olduğu kuralları görmezden gelip kendi kurallarını yaratıyorlar; uygulama gün sayısı, öğretim oturumu sayısı, öğretim planı, dönüt verme sayısı vb.*

Danışman: *Sence neden bu uygulama öğretim elemanları kendi bildikleri gibi davranıyorlar?*

Genç Araştırmacı: *Bu öğretim elemanlarının içinde bulunduğu bölüm kültüründe ne varsa onu uyguluyorlar. Bir de MEB'in koyduğu kurallar çok da yeterli değil. Bu hocalar MEB'in koyduğu kurallardan daha iyi uygulama yapıyorlar. Bundan dolayı kendi kurallarını yaratıyorlar.*

Danışman: *Hayır, bu söylediklerinin bir dayanağı yok! **Düşüncelerine dayanak aramamalısın, yani kendini doğrulamak için bir çalışma yapamazsın. Nereden biliyorsun bu bilgileri! Bu konuda bir deneyimin olabilir ve bu sana belirli konularda fikir verebilir. Belki de bir çalışmaya başlamak için, bu deneyimlerin seni iyi bir biçimde yönlendirebilir. Ancak bir konu ile ilgili araştırma yapacaksan açık fikirli olmalısın, verilerin seni yönlendirmesine izin vermelisin, zaten toplayacağın veriler senin elinde olduğu için istediğin gibi kendi önyargılarına göre eğip bükebilirsin. Bu nedenle böyle bir araştırma düşüncen varsa deneyimlerini araştırma tasarımı için kullanabilirsin. Eğer bir kişi "bu uygulama öğretim elemanları neden kendi bildikleri gibi davranıyor?" derse, vereceğin cevap; **Bilmiyorum, araştırıp görmeliyiz** olmalı. Şimdi seninle bir araştırmaya başlayalım. **Bir araştırma yapmanın birincil koşulu da araştırma planı yapmaktır** ve bu plana göre çalışmanı yürütmelisin.***

Kaynakça

- Aslan, C., Doğuş, M., & Şafak, P. (2022). Yetişkin görme engelli bireylerin Braille yazıyı kullanma durumları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(2), 498-516.
- Atbaşı Z., Karaca, M. A. & Karasu, N. (2019). Sosyal geçerliğin Türkiye’de özel eğitim tez çalışmalarına yansımaları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1589-1601
- Bell, J. & Water S. (2018). *Doing your research project: a guide for first-time researchers* (7. Baskı). Open University Press. London.
- Burton, N., Brundrett, M., & Jones, M. (2014). *Doing your education research Project* (2. Baskı). Sage. California.
- Charles, S. C., (2016). A Six Step Process to Developing an Educational Research Plan. East Carolina University-Brody School of Medicine. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fmedicine.ecu.edu%2Fclinicalsimulation%2Fwp-content%2Fpv-uploads%2Fsites%2F246%2F2019%2F03%2FA-Six-Step-Process-to-Developing-an-Educational-Research-Plan.docx&wdOrigin=BROWSELINK>. 10.05.2023.
- Creswell, J. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson Education, Boston.
- Creswell, J. W. & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed). Pearson Education, Newyork.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage. London.
- Eğitim ve Bilim. (23 Nisan 2020). *Kısıtlamalar ve Değerlendirmeye Kabul Edilmeyen Başvurular*. Eğitim ve Bilim. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/pages/view/guideForAuthors#limitations>
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(4). 2739-2766.
- Gültekin-Talayhan, Ö. ve Sakız, H. (2022). Beşinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Kapsayıcı Eğitim İlkeleri Etrafında İncelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*,12(2), 574-590
- Hazır, O., & Kıyak, Ü. E. (2022). The supervisory practices in a special education department’s teaching practice programme: the perspectives of student teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(3), 1130-1141. doi:10.16986/HUJE.2021069059

- International Journal of Inclusive Education. (2023). Instructions for authors. Taylor & Francis.
<https://www.tandfonline.com/action/authorSubmission?show=instructions&journalCode=tied20#style-guidelines>, 10.06.2023.
- İşlek, Ö. (2017). *An investigation into the balance of the school curriculum content for pupils with a visual impairment in Turkey* (Doctoral dissertation, University of Birmingham).
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142.
- Mertler, C., & Charles, C.M. (2011). *Introduction to educational research* (7th ed.). New York, NY: Pearson Education.
- Olejnik, S. F. (1984). Planning educational research: Determining the necessary sample size. *The Journal of Experimental Education*, 53(1), 40-48.
- Özokcu, O. (2018). The Relationship between Teacher Attitude and Self-Efficacy for Inclusive Practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Patterson, M. (2022) 'American Psychological Association Style', in Frey B.B. (ed.) *The sage encyclopedia of research design second edition*. Sage. California. pp. 28-31.
- 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. Doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.319665
- Remenyi, D., & Bannister, F. (2013) *Writing up your research*. Ridgeway Press. Reading, UK.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 39(1). 17-32.

BÖLÜM 2

NİTEL ARAŞTIRMALARDA ONTOLOJİ VE EPİSTEMOLOJİ

Uzm. Rıdvan AYHAN

Eğitim Fakültesi, Strathclyde Üniversitesi, İskoçya, Birleşik Krallık

ridvan.ayhan@strath.ac.uk

0009-0005-0014-2994

Giriş

Son yıllarda bilimsel yöntem olarak nitel araştırmaların kullanımına olan ilgi giderek artmaktadır. Literatürde çoğu zaman bu durum nicel araştırmalardan nitel araştırmalara doğru bir paradigma değişimi olarak kabul edilmektedir. Bu dönüşüm bir taraftan nitel araştırma yöntemlerini sosyal bilimler ve eğitim bilimleri başta olmak üzere pek çok alandan araştırmacı için pratik açıdan cazip hale getirirken, diğer taraftan ise nitel araştırmaların çoğu zaman kavraması güç olan teorik dayanaklarının bazen ıskalanması veya üzerinde yeterince durulmamasıyla sonuçlanmaktadır. Oysaki nitel araştırma, söz konusu olduğunda bilimsel araştırmayı nesnel bir süreç olarak ele alıp ortaya konulan sorulara ve/veya sorunlara belli metotlarla başvurmak suretiyle cevaplar vermeye girişmenin bilimsel açıdan ne ölçüde verimli olabileceği oldukça tartışmalıdır. Bunun yerine her ne kadar zorlayıcı olsa dahi nitel araştırmayı felsefi dayanaklarıyla birlikte düşünerek belli aksiyolojik (değer-yüklü olma durumu), ontolojik ve epistemolojik varsayımlara dayanan bir metodolojik tercihler bütünü olarak ele almak, bu alandaki araştırmacılar için daha makul bir seçenektir.

Bu bölümde sosyal bilimler ve eğitim bilimlerinde, özellikle özel eğitimde, ontoloji ve epistemolojinin nitel araştırma ile olan ilişkisi üzerine bir tartışma sunulması amaçlanmaktadır. Bu tartışmanın ana hatlarını teşkil edecek soruları aşağıdaki gibi ifade edebiliriz.

- Nitel araştırmalarda sıklıkla başvuru alan ontoloji, epistemoloji gelenekleri ve teorik çerçeveler nelerdir?
- Araştırmacının yaptığı ontolojik ve epistemolojik tercihler ya da varsayımlar nitel araştırma sürecini nasıl şekillendirir?
- Benzer araştırma problemleri farklı ontolojik ve epistemolojik varsayımlara dayanarak ortaya konulduğunda farklı türden bilimsel bilgi mi üretir? Eğer böyleyse nitel araştırmalarda bilimsel ilerleme nasıl mümkün olabilir?
- Yukarıda belirtilen soru ve sorunlara dair özel eğitim ve bütünleştirme alanlarından örnekler nelerdir?

Tartışmanın ana hatlarına girmeden önce nitel araştırmayı nicel araştırmadan ayıran, bir diğer deyişle onu 'nitel' yapan özelliklerinin neler olduğunu ortaya koymak gerekir. Bu çalışma nitel araştırma ile kastedilen, araştırmacının istatistiksel veri yerine metinleri analiz birimi olarak kullanarak insan eylemine dair fenomenlerin anlamını ortaya koymaya giriştiği çalışmalardır (Schwandt, 2001). Nitel araştırma yapan bir araştırmacı, nicel

Kaynakça

- Bailey, G. J. (2017). *Inclusion education in an age of individualism* (Doctoral dissertation, University of Nottingham).
- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism : a philosophical critique of the contemporary human sciences* (3rd ed.). Routledge. London.
- Cevizci, A. (2003). *Felsefe terimleri sözlüğü*. In: Paradigma. İstanbul.
- Cousin, G. (2010). Positioning positionality: The reflexive turn. in Baden M.S. & Major C. H. *New Approaches to Qualitative Research* (pp. 9-18). Routledge. London. <https://doi.org/10.4324/9780203849873>
- Cox, P. (2008). Changing research, research for change. *Exploring the perspectives of complexity science*. 15-31. <https://doi.org/10.1057/9780230583962>
- Danermark, B. (2002). Interdisciplinary research and critical realism the example of disability research. *Alethia*, 5(1), 56-64. <https://doi.org/10.1558/aleth.v5i1.56>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *The landscape of qualitative research*. Sage. London.
- Fletcher, A. J. (2017). Applying critical realism in qualitative research: methodology meets method. *International journal of social research methodology*, 20(2), 181-194. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1144401>
- Jupp, V. (2006). *The Sage dictionary of social research methods*. Sage. London
- Moon, K., & Blackman, D. (2014). Guide to Understanding Social Science Research for Natural Scientists. *Conservation biology*, 28(5), 1167-1177.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2010). *New approaches to qualitative research : wisdom and uncertainty*. Routledge. London.
- Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (3rd Edition). (Vols. 1-0). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412986281> .
- Slee, R. (1997). Imported or Important Theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British journal of sociology of education*, 18(3), 407-419. <https://doi.org/10.1080/0142569970180306>
- Thomas, G., & Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2nd ed.). Open University Press. Maidenhead.

BÖLÜM 3

NİTEL ARAŞTIRMANIN RASYONELİ

Uzm. Şerif Ali ÇAKIRAY

Eğitim Fakültesi, Edinburg Üniversitesi, İskoçya, Birleşik Krallık

S.A.Cakiray@sms.ed.ac.uk

0000-0003-0764-9876

Kim, Nasıl ve Neden

A. Kim: Katılımcıya Karar Verme

Nitel araştırmalar, nicel araştırmaların aksine genellemeler yapmayı amaçlamazlar (Brantlinger vd., 2005). Bu sebeple, nicel araştırmalar gibi çok sayıda kalabalık örnekleme ihtiyaç duymazlar. Bunun yerine nitel araştırmalar geleneksel olarak daha küçük ölçekli, amaca yönelik olarak belli özelliklerine göre seçilmiş, çalışılmak istenen olguyu temsil eden az sayıda katılımcıyla yapılmaktadır (Merriam & Tisdell, 2016). Böylelikle nitel araştırma, istatistikî veriler ile genellemelere ulaşmak yerine az sayıda katılımcının sağladığı verileri derinlemesine inceleyip karmaşık sosyal olgulara zengin açıklamalar getirmeyi amaçlar.

Özel eğitim alanında, nitel araştırma yaparken katılımcıya karar vermenin pek çok yöntemi bulunmaktadır. Ancak, temel anlamda, araştırma amacı nitel araştırma yapmaya elverişli ise, özel eğitim bağlamında yer alan nitel araştırmaya uygun sosyal olgular ve bu olgularla etkileşim içinde bulunan her paydaş (özel gereksinimli birey, aile, eğitimci, akranlar, diğer uzmanlar vb.) özel eğitimde nitel araştırmanın katılımcısı olabilir.

Örnekleme, araştırmacının araştırmasının çalışma evreninden amacına uygun grup, birey, kültür ya da bağlam örnekleri belirlemesi sürecidir. Örnekleme seçimi, yani araştırma katılımcılarının belirlenmesi iyi bir nitel araştırmanın temel unsurlarından biridir. Bu sebeple örnekleme seçme süreci titizlikle yönetilmelidir.

Nitel araştırmada örnekleme sıklıkla araştırma soruları, araştırma yöntemi ve kullanılacak olan kuramsal çerçeve belirler. Nitel araştırmada örnekleme yaklaşımları iki kategori altında toplanabilir. Bunlar; *kavramsal odaklı yaklaşımlar* ve *kavramsal odaklı olmayan*, yani belirli ilkelere veya araştırma hedeflerine göre belirlenmeyen yaklaşımlardır (Emmel, 2013; Farrugia, 2019; Flick, 2022).

a. Kavramsal Odaklı Olmayan Yaklaşımlar

1. Uygunluk/Erişilebilirlik Örnekleme Yöntemi

Bu yöntemde, araştırmacı en kolay ulaşabileceği şahıs, grup veya materyallere göre örneklemini belirler. Temel prensip, en hızlı ve kolay erişilebilecek katılımcılarla çalışmayı yapmaktır. Bu yöntem genellikle ucuzdur, çalışmaya harcanan zamanı en aza indirir ve daha az yorucudur. Bu yöntemle çalışma yapılabilir ancak bu yöntem sıklıkla çalışmanın

Kaynakça

- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J. K., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207.
- Bourke, B. (2014). Positionality: Reflecting on the research process. *The qualitative report*, 19(33), 1-9.
- Brownell, M. T., Lauterbach, A., Dingle, M., Boardman, A., Urbach, J., Leko, M. M., Benedict, A., & Park, Y. (2014). Individual and contextual factors influencing special education teacher learning in literacy learning cohorts. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 31–44.
- Clandinin, D., & Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry*. Jossey- Bass. San Francisco.
- Courduff, J., & Moktari, A. (2021). Personal, cultural, and institutional perspectives of special education technology integrators: A narrative inquiry. *Journal of Special Education Technology*. <https://doi.org/10.1177/01626434211019393>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches (Fourth edition)*. Sage. London.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage. London.
- Denzin, N., & Lincoln, Y.S. (Eds.) (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th edn). London: Sage.
- Emmel, N. (2013). *Sampling and choosing cases in qualitative research: a realist approach/ Nick Emmel*. SAGE.
- Farrugia. (2019). WASP (Write a Scientific Paper): Sampling in qualitative research. *Early Human Development*, 133, 69–71. 10.1016/j.earlhumdev.2019.03.016.
- Glaser B., & Strauss, A. L. (2006). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company. New Jersey.
- Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2013). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research*. Sage. London.
- Harry, B., Klingner, J. K., & Hart, J. (2005). African American families under fire: Ethnographic views of family strengths. *Remedial and Special Education*, 26(2), 101–112.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. State University of New York Press. doi:10.1353/book4583.
- Holmes, A. G. D. (2020). Researcher Positionality--A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research--A New Researcher Guide. *Shanlax International Journal of Education*, 8(4), 1-10.

- Lauterbach, A. A., Brownell, M. T., & Bettini, E. A. (2020). Expert secondary content-area teachers' pedagogical schemas for teaching literacy to students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 43(4), 227–240. <https://doi.org/10.1177/0731948719864417>.
- Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research and Practice*, 36(4), 278–286.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. John Wiley & Sons Inc. New York.
- McGrath, A. L., & Hughes, M. T. (2018). Students with learning disabilities in inquiry-based science classrooms: A cross-case analysis. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 131–143.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (Fourth edition.). Jossey-Bass. San Francisco.
- Morse, J.M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research (New York)*, 40(2), 120–123.
- Neuman, W. L. (2013). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches* (6. Edition). Pearson Education. Essex.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (No. 4). Sage. London.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice / Michael Quinn Patton*. (Fourth edition.). SAGE Publications. London.
- Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery*. Routledge. New York.
- Sarantakos, S. (1998). *Social research (Second edition)*. MacMillan Press. South Melbourne.
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Sage. New York.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage. London.
- West, W. (2001). Beyond grounded theory: the use of a heuristic approach to qualitative research. *Counselling and Psychotherapy Research*, 1(2), 126-131.
- Yin, R. (2003). *Case study research design and methods*. Sage. London.

BÖLÜM 4

NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ

Uzm. Büşra BEŞDERE

Eğitim Fakültesi, Manchester Üniversitesi, İngiltere, Birleşik Krallık

busra.besdere@postgrad.manchester.ac.uk

0000-0002-2548-4983

Giriş

Nitel araştırma yöntemlerini tanıtmadan önce bu yöntemlerin teorik altyapısına değinmek faydalı olacaktır. İlk üç bölümün iyice özümsemiği varsayılarak bu teorik altyapı burada kısaca bahsedilecektir. Nitel araştırmaların dayanağı pozitivismeye tepki ve eleştiri olarak çıkmış *yorumlayıcı yaklaşımdır (interpretivist approach)*. Bazen nitel araştırmanın eş anlamlısı olarak da kullanılmaktadır. Ancak nitel araştırmadan daha geniş bir anlama sahiptir. Bogdan ve Biklen (2007) her nitel araştırmanın yorumlayıcı olduğunu, ancak her yorumlayıcı araştırmanın nitel araştırma olmadığını vurgular.

Yorumlayıcı nitel araştırmalar katılımcıların dünyasına girmeyi ifade eder (Charmaz, 2006). Nitel araştırmalar ile bireylerin ya da bir grubun bir probleme (sosyal ya da bireysel) yükledikleri anlam keşfedilmeye ya da derinlemesine anlaşılmasına çalışılır. Bu süreç, araştırma soru ve prosedürlerini ve ardından genellikle verilerin katılımcıların kendi ortamlarında toplanmasını ve veri analizinin tümevarımsal olarak inşa edilmesini ve bu verilerin araştırmacı tarafından yorumlanmasını ifade eder (Creswell, 2014). Birçok farklı nitel araştırma yöntemleri ve her birinin kendi amacı ve yapısı vardır (Corbin, 2015). Ancak bunlar yeni araştırmacılar ya da nicel araştırma geçmişine sahip araştırmacılar tarafından kafa karıştırıcı olabilmektedir. Bunun bir nedeni de literatürde de anlaşmazlıkların ve farklı yaklaşımların olmasıdır. Bu bölümde her yöntem için en az iki temel kaynak kullanarak ve yöntemin ortaya çıkışını sağlayan düşünür ve yazarların kendi kaynaklarını kullanmaya çalışarak farklılıklarını ve kendi prosedürlerini olabildiğince açık bir şekilde gösterilecektir.

Bu bölümde en sık kullanılan yedi yöntemden üçü, bir sonraki bölümde ise diğer dört yöntem açıklanacak ve özel eğitimden örnek araştırmalar sunulacaktır. Bu yedi yöntem: gömülü teori araştırması (grounded theory), etnografik çalışma (ethnographic research), fenomenolojik araştırma (phenomenology) eylem araştırması (action research), anlatı araştırması (narrative research) ve yaşam öyküsü (life story) araştırmasıdır.

Yöntemler sadece birer araç olmalarına rağmen her birinin seçiminin doğuracağı sonuçlar vardır. Sizin araştırma sorunuza en iyi şekilde yanıt sağlayacak yöntemi seçmeniz önerilmektedir. Verileri nasıl topladığınızı hangi fenomeni ya da olguyu göreceğinizi ve onları nasıl, nerede ve ne zaman göreceğinizi yani araştırmanızın sonunda ortaya çıkan ürünü ve süreci etkileyecek ve ondan çıkaracağınız anlamı şekillendirecektir (Charmaz, 2006). Burada kendi deneyim, yargı, inanç ve değerlerinizin de araştırmanızı etkileyeceğini hatırlamalısınız.

Kaynakça

- Atmaca, U., & Uzuner, Y. (2020). The opinions of teachers working in special education and rehabilitation centres about the support services for individuals with hearing loss: a phenomenologic study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1–35. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.7m>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th Edition). Pearson. Boston.
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. SAGE Publications Ltd. London. <https://doi.org/10.4135/9781848607941>
- Çarpar, M. C. (2020). Sosyolojide iki temel niteliksel desen: fenomenolojik ve etnografik araştırma. *The Journal of Social Science*, 4(8), 689–704. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.750923>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage. London
- Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*. London. 7, 205031211882292. <https://doi.org/10.1177/2050312118822927>
- Corbin, J. M. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (Fourth edition.). SAGE. London.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing Among Five Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications. London.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications. London.
- Creswell, J. W. (2018a). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/manchester/detail.action?docID=5487343>
- Creswell, J. W. (2018b). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fifth edition.). SAGE Publications, Inc. London.
- Denscombe, M. (2014). *Good research guide: for small-scale social research projects*. mcgraw-hill education. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/manchester/detail.action?docID=1910221>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research*. SAGE.
- Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step-by-Step*. SAGE. London.
- Flick, U. (2018). *Doing Grounded Theory*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716658>
- Gallagher, S. (2022). *Phenomenology*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-11586-8>
- Glaser, B. G. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *Discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/manchester/detail.action?docID=4905885>
- Jones, M., & Alony, I. (2011). Guiding the use of grounded theory in doctoral studies – an example from the Australian film industry. *International Journal of Doctoral Studies*, 6, 095–114. <https://doi.org/10.28945/1429>
- LeCompte, M. D., Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (2010). *Designing and conducting ethnographic research: an introduction*. AltaMira Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/manchester/detail.action?docID=634316>
- Moran, D. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Routledge. <https://www.routledge.com/Introduction-to-Phenomenology/Moran/p/book/9780415183734>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>
- Smith, J. A., Harre, R., & Langenhove, L. V. (1995). *Rethinking Methods in Psychology*. SAGE. London.
- Willig, C., & Rogers, W. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. SAGE Publications Ltd. London. <https://doi.org/10.4135/9781526405555>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th edition) Sage, London.
- Winston, C. E. (2011). Biography and life story research in Lapan, S. D., Quartaroli, M. T. & Riemer, J. *Qualitative research: an introduction to methods and designs*. F. Jossey-Bass. San Francisco.

BÖLÜM 5

NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ II

Dr. Kübra AKBAYRAK

*Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel
Müdürlüğü, 06500, Beşevler, Ankara*

kubra.akbayrak@meb.gov.tr

0000-0002-2647-9887

Vaka Çalışması

Tanım

Sosyal bilimlerde vaka çalışmasının birçok tanımı yapılmıştır. Vaka çalışmasını Stake (1995) tek bir vakanın özgüllüğünün ve karmaşıklığının ayrıntılı incelenmesi olarak tanımlarken, Yin (2018) güncel bir olgunun (*phenomenon*) başka bir deyişle vakanın gerçek yaşam bağlamında derinlemesine araştırıldığı ampirik (*empirical*) yöntem olarak tanımlar. Creswell, (2013) vaka çalışmasını araştırmacının güncel sınırlı bir sistemi (tek bir vaka) veya birçok sınırlı sistemi (vakalar) birden fazla bilgi kaynağı aracılığıyla (ör. gözlemler, mülakatlar, görsel veya işitsel materyaller, yazılı metinler) detaylı ve kapsamlı verilerden yararlanarak süreç içinde ortaya çıkardığı ve vakayı tasvir ederek vakayla ilişkili temaları sunduğu nitel bir yaklaşım olarak ifade eder Bu tanımlardaki ortak vurgular göz önünde bulundurulurken vaka çalışması; sınırlı bir sistem (vaka) veya sistemlerin (vakalar) birçok farklı kaynaktan bilgi toplanarak kapsamlı bir biçimde derinlemesine analiz edilmesi ve betimlenmesi olarak tanımlanabilir (Creswell, 2013; Denscombe, 2014; Merriam & Tisdell, 2016; Moore vd., 2011; Stake, 1995; Thomas, 2011; Yin, 2018).

Vaka Çalışması Süreci

Genellikle ‘nasıl’ ve ‘neden’ sorularının sorulduğu durumlarda vakayı/vakaları bütüncül olarak incelemek amacıyla vaka çalışması uygulanmaya karar verildiğinde araştırma sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilir (Yin, 2018):

Vakanın Tanımlanması

Vaka çalışmasında öncelikle incelenecek vakanın/vakaların seçilerek tanımlanması gerekmektedir. Tek bir vaka veya karşılaştırma yapmak için birden fazla vaka çalışmaya seçilebilir. Vaka çalışmalarında derinlemesine ve ayrıntılı biçimde incelenecek vaka/vakalar bireyler, okullar, kurumlar, programlar, şirketler, süreçler, politikalar, yakın çevreler ve hatta olaylar olabilir (Creswell, 2013; Thomas, 2016; Yin, 2009). Seçilen vaka/vakalar kapsam olarak geniş veya dar olabilir. Örneğin, geniş kapsamda tek bir okul vaka olarak seçilebilirken dar kapsamda bir okuldaki karar verme süreci vaka olarak incelenebilir. Önemli olan araştırmacının hangi sınırlı sistemin çalışılacağına karar vermesi, bu seçim için birkaç olası aday olabileceğini kabul etmesi ve vakanın kendisinin veya vakayı örneklemek için seçtiği konunun araştırmaya değer olduğunun farkına varmasıdır (Creswell, 2013).

Kaynakça

- Cohen, L., Manion, L and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. Routledge. Oxon.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. (3rd edition) Sage, San Francisco.
- Denscombe, M. (2014). *The good research guide for small research projects* (5th edition) Open University Press, London
- Goodson, I. & Sikes, P. (2016). Techniques for doing life history. in Goodson, I. *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge. Oxon.
- Hatch J. A., & Newsom S. K. (2010). Life history. In Peterson P., Baker E., McGaw B. (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd edition). pp. 430–435. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01517-7>
- Lemley, C. K. & Mitchell, R. W. (2011). Narrative inquiry: stories lived, stories told in Lapan, S. D., Quartaroli, M. T. & Riemer, J. F. *Qualitative research: an introduction to methods and designs*. Jossey-Bass, San Francisco. 215-241.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. (4th edition) Jossey-Bass. San Francisco.
- Moore, T. S., Lapan, S. D. & Quartaroli, M. T. (2011). Case study research. in Lapan, S. D., Quartaroli, M. T. & Riemer, J. F. *Qualitative research: an introduction to methods and designs*. Jossey-Bass/Wiley. San Francisco. 243-270.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage. London
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage. London.
- Thomas, G. (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse, and structure. *Qualitative Inquiry* 17(6) 511-521.
- Thomas, G. (2016). *How to do your research project?*. Sage. London.
- Tierney, W. G., & Lanford, M., (2019). Life History Methods, In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J.W. Sakshaug, & R.A. Williams (Eds.), *SAGE Research Methods Foundations*. London. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526421036750846>
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 1-13.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8th ed.). Seckin Yayınevi. Ankara.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th edition) Sage, London.
- Winston, C. E. (2011). Biography and life story research in Lapan, S. D., Quartaroli, M. T. & Riemer, J. *Qualitative research: an introduction to methods and designs*. F. Jossey-Bass. San Francisco.

BÖLÜM 6

NİTEL ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ I

Mert ÖZAKÇA

Eğitim Fakültesi, Strathclyde Üniversitesi, İskoçya, Birleşik Krallık

mert.ozakca@strath.ac.uk

0009-0002-9693-9284

Giriş

Niteliksel araştırma yaklaşımları, incelenmekte olan vaka veya olguların ayrıntılı ve derinlemesine bir tanımını sağlama amacıyla, bir dizi ortak özelliği paylaşır. Veriler, araştırmacının rolünün doğal ortamda dinleyici rolü olduğu görüşme ve gözlemlenen kişi veya olayı etkilemeye ne ilgisi ne de girişimi olmayan doğrudan gözlem de dahil olmak üzere çeşitli yöntemler kullanılarak toplanır. Görüşmeler ve gözlem nitel araştırmalarda kullanılan önemli veri toplama araçlarıdır (Ledford & Gast, 2018).

Gözlem yönteminde araştırmacı Katılımcı-gözlemci olarak araştırmacı, gözlemlerin "özünü" veya "temalarını" yakalamayı amaçlayan, bazen "yansıtıcı notlar" olarak anılan alan notları alır. Gözlem yöntemi genellikle diğer veri toplama yöntemleriyle toplanan verilerin desteklenmesi için kullanılır. Fakat nitel araştırma yöntemlerinde şüphesiz en fazla kullanılan veri toplama yöntemi görüşme yöntemidir (Pathak, 2011). Normalde görüşme, bir amaç için yürütülen ve ilgili taraflardan biri tarafından yönlendirilen yüz yüze bir ilişkide iki kişi arasındaki fikir alışverişidir. Çeşitli görüşmeciler arasındaki fark, esas olarak araştırmacı tarafından bu amaca ulaşmak için benimsenen metodolojide yatmaktadır. Eğitim araştırmalarında genellikle öğrencilerle, velilerle, öğretim üyeleriyle veya yöneticilerle görüşmeler yapılabilir. Tutumları, ilgi alanları, hırsları, umutları, duyguları ve sorunları hakkında bilgi toplamak için kullanılır (Pathak, 2011).

Araştırmalar sosyal bilimlerde dört tür görüşmenin sıklıkla kullanıldığını göstermiştir. İlki, temel özelliği, çoğunlukla evet hayır gibi kısa yanıtlar gerektiren, önceden belirlenmiş, doğrudan sorular etrafında organize edilmiş olan yapılandırılmış görüşmedir. Bu tür görüşmeler görüşmeci ve katılımcıya çok az özgürlük sağlamaktadır (Lune & Berg, 2017). İkinci tür görüşme, yapılandırılmış görüşmeden farklı olarak katılımcıya ve araştırmacıya daha fazla esneklik ve özgürlük veren yapılandırılmamış görüşmelerdir, bu görüşmelerde planlama ve uygulama aşamaları (görüşmenin içeriği ve soruları) daha esnek şekillendirilip katılımcıya çeşitli konuları derinlemesine detaylandırabilmesine izin vermektedir (Dörnyei, 2007). Üçüncüsü, yapılandırılmış görüşmenin daha esnek bir versiyonu olan yarı yapılandırılmış görüşmelerdir. Araştırmacı tarafından görüşülen kişinin yanıtlarını, araştırmanın tüm ilgi alanlarını (araştırma soruları) kapsamasını sağlarken, yanıtları derinlemesine inceleme ve genişletme fırsatı sağlayarak derinliğe ulaşılmasına olanak tanır (Rubin & Rubin, 2011). Dördüncü olarak, odak grup görüşmesi, amaçlı bir örnekleme bulunan kişilerin (belirli bir popülasyonu temsil etmeseler bile) belirli bir konuya odaklanmış şekilde bir araştırmacının başkanlığı eşliğinde yapılan görüşmelerdir. Bu tür görüşmeler karmaşık davranışları gözlemlemek için kullanılabilir de genellikle gruptaki

katılımcıların gerçek deneyimine dayalı teori oluşturmak için kendi önceliklerini ve bakış açılarını öne çıkararak kolektif olarak fikirler geliştirebilmelerine olanak sağlar (Lune & Berg, 2017).

Tablo1. Görüşme yöntemi formalite çeşitliliği (Lune & Berg, 2017)

Yapılandırılmış Görüşmeler	Yarı-yapılandırılmış Görüşmeler	Yapılandırılmamış Görüşmeler
Genellikle standart olarak yapılandırılır	Daha az yapılandırılmıştır	Tamamen yapılandırılmamıştır
Soruların sıralanmasında bir sapma yapılmaz	Soruların sırası görüşme sırasında değişebilir	Herhangi bir soru için verilmiş bir sıra yoktur
Dil seviyesinde düzeltme yapılmaz	Soru ifadeleri esnekler	Sorulan sorular için belirli bir kelime düzeni yoktur
Öncesi açıklama yapılmaz ve sorular verilmez	Dil seviyesi ayarlanabilir	Dil seviyesi ayarlanabilir
İlave soru eklenmez	Görüşmeci soruları açıklayabilir örnek yanıtlar verebilir	Görüşmeci sorulara örnek yanıtlar verebilir ve açıklayabilir
Biçim olarak anket yöntemine benzer	Görüşmeci cevapları irdelenebilir	Soru eklenebilir veya silinebilir

Yapılandırılmış Görüşme Tekniği

Yapılandırılmış görüşme, resmi bir şekilde yapılandırılmış bir program ya da senaryo kullanan, standartlaştırılmış sorulardan oluşan bir görüşme yöntemidir. Araştırmacının katılımcılardan her soruyu tam olarak ifade edildiği gibi yanıtlamalarını istemeleri gerekmektedir. Bunun amacı, ideal olarak sorulan soruya verilen yanıtların karşılaştırılabilir olması için her katılımcıya aynı uyarıyı sunmaktır (Babbie, 2007). Bu veri toplama yöntemini kullanmak isteyen araştırmacılar, araştırma sonucunda elde etmek

Kaynakça

- Babbie, E. (2007). The practice of social research. 11th. Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 24(511), 66.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*: Sage.London.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press. Oxford.
- Ferguson, D., Ferguson, P. M. & Taylor, S. J., (1992). *Interpreting disability: A qualitative reader*: Teachers College Press. New York.
- İşitan, H. D., & Eylem, D. (2022). Sınıfında Özel Gereksinimli Öğrenci Bulunan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Danışmanlığına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1-24.
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*: Sage publications.London.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*: SAGE Publications. London.
- Ledford, J. R., & Gast, D. L. (2018). *Single case research methodology*: Routledge New York, NY.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice* (Vol. 28): John Wiley & Sons. San Francisco
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*: Pearson.New York.
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*: John Wiley & Sons. San Francisco
- Mertens, D. M. (1991). Instructional Factors Related to Hearing Impaired Adolescents' Interest in Science. *Science Education*, 75(4), 429-442.
- Mertens, D. M., & McLaughlin, J. A. (2004). Research and evaluation methods in special education. Sage. London.
- Morse, M. T. (1994). Just what is qualitative research? One practitioner's experience. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 43-52.
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2015). *Handbook of practical program evaluation*: Wiley Online Library. San Francisco.
- Pathak, R. (2011). *Research in education and psychology*: Pearson Education. New Delhi.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*: Sage.London.
- Sönmez, N., Alptekin, S., & Bıçak, b. (2018). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde öz-yeterlik algıları ve hizmetiçi eğitim gereksinimleri: bir karma yöntem çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2270-2297.

BÖLÜM 7

NİTEL ARAŞTIRMADA VERİ TOPLAMA YÖNTEMLERİ II

Dr. Öğr. Üyesi Beyza ALPAYDIN

*Kilis 7 Aralık Üniversitesi Kilisli Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Özel
Eğitim Bölümü*

alpaydinbeyza@gmail.com

000-0003-1470-1935

Suudi Arabistan'lı bir araştırmacı olan Alkhunini, ülkesinin 2007 yılında hayata geçirdiği ve Suudi Arabistan'ın eğitim politikalarında köklü ve reformist değişikliklere neden olan Tatweer Projesi üzerine doktora tez çalışmasını yapmak istemiştir. Tatweer Projesi ile Suudi Arabistan'da özel gereksinimli bireylere yönelik verilen eğitimde değişikliklere gidilmiş ve özel gereksinimli bireylere sunulan eğitim hizmetlerinin niteliği artmıştır. 2016 yılındaysa, Suudi Arabistan'da ilk altı okul kapsayıcı eğitim yaklaşımıyla kurulmuştur. Araştırmacı, bu altı okuldan birini rastgele seçip, burada özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin bu yeni kapsayıcı eğitim yaklaşımından ne anladıkları, pratikte nasıl uyguladıkları ve kapsayıcı eğitim yaklaşımını kabul eden okullarda öğrencilere yönelik uygulamaları etkileyen faktörlerin neler olabileceğini analiz etmek istemiştir. Araştırmacı, çalışmasının sonucunda elde etmeyi amaçladığı bulguları da göz önünde bulundurarak veri toplama teknik ya da tekniklerini planlamıştır. Bu çalışmada araştırmacı özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin (sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve branş öğretmenleri) kapsayıcı eğitim ile ilgili yaklaşımlarını öğrenerek işe başlamıştır. Bunun için öğretmenlerle yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmacı, kapsayıcı eğitimin okullarda öğrencilere yönelik uygulamalarını etkileyen faktörlerin neler olabileceğini analiz edebilmesi içinse öğretmenleri çocuklarla çalışırken gözlem yapmıştır (Alkuhuni, 2021). Peki nitel veri toplama tekniklerinden biri olan *gözlem* nedir?

Gözlem

Gözlem, araştırmacıya birinci elden, yerinde olan bitene tanık olarak veri toplama fırsatı sunduğu için sıklıkla tercih edilen nitel araştırma yöntemlerinin başında gelmektedir (Cohen, vd., 2007). Ayrıca hem sosyal bilimlerin hem de davranış bilimlerinin temel dayanağı olarak nitelendirilmiştir (Angrossino, 2005). Gözlem, genel hatlarıyla gerçek dünya durumlarını izlemek ve aktivite gerçekleşirken kayıt altına alıp notlar tutmak olarak tanımlanabilir (Matthews & Ross, 2010). Kozlewski (2017) eğitim araştırmalarında gözlemin, öğretmen davranışlarını, öğretme becerilerini, rolünü ve öğrenci ile olan ilişkisini ve sınıfın doğasını anlamada yardımcı olduğunu açıklamıştır. Gözlem, araştırmacıların yapılandırılmış bir ortamda ya da herhangi bir müdahale yapılmayan ortamda, tutum ve davranışların belirli kurallar çerçevesinde izlendiği (Baltacı, 2019) ve araştırmacıların izledikleri konu ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlayan bir veri toplama yöntemidir (Rossman ve Rallis, 2016).

Gözlem, araştırmacılara, bağlamda derinlik ve anlam elde etmelerini sağlamanın yanı sıra, görüşmede katılımcıların dile getirdikleriyle kendi gözlemleri arasında karşılaştırma yapmasına olanak tanır (Cohen vd., 2007; Merriam, 2009). Bu sayede araştırmacılar, görüşme sonunda katılımcılardan elde ettikleri verilerin güvenilirliğini de sağlamış olurlar. Aynı zamanda gözlem araştırmacılara, görüşme yapmadan önce, içerik hakkında ya da sonraki görüşme/görüşmelere referans olabilecek belirli olay ve davranışlarla ilgili bilgi sahibi olmasını sağlayıp, yerinde tanık olduğu bu olaylarla alakalı katılımcıların görüşme sırasında fikirlerin sorabilecektir (Merriam, 2009),

Ciesielska ve arkadaşları (2017) gözlemin doğrudan gözlem ve dolaylı olarak yapılan gözlem olmak üzere iki ayrı kategori olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında, web tabanlı sosyal ağlar aracılığıyla gözlem yapılan netnografik gözlemler de son yıllarda popülerlik kazanmıştır. Doğrudan gözlem, gözlemcinin olaylara anlık olarak tanık olduğu gözlem türüdür. Dolaylı olarak yapılan gözlem ise gözlemcinin birinci elden tanıklık edemediği durumlarda, geçmiş yaşantılara ait belge, ses ve video kayıtları üzerinden yapılan gözlemdir (Cohen, vd., 2007).

Doğrudan Gözlem

a. Araştırmacının Doğrudan Katıldığı Gözlem

Bu tür araştırmalar davranışın gerçekleştiği doğal ortamda yapılır (Yıldım ve Şimşek, 2013). Araştırmacının doğrudan katıldığı gözlem, özellikle etnografik çalışmalar başta olmak üzere pek çok nitel çalışmada

Kaynakça

- Alkhunini, A. (2021). *Exploring primary teachers' understanding of and practice in inclusive education with students with autism spectrum disorders (ASD) in Saudi Arabia: A case study of Tatweer School* (Doctoral dissertation). University of Bristol
- Alpaydın, B. (2020). *The effectiveness of point-of view video modeling on improving social and communication skills* (Doktoral dissertation). University of Massachusetts, Amherst.
- Anderson, O. (2014). William Foote Whyte, street corner society and social organization. *Journal of the History and the Behavioral Sciences*, 50 (1), 79-103.
- Angrossino, M., V. (2005). Recontextualizing observation: Ethnography, pedagogy and the prospects progressive political agenda. In Denzin, N., K. & Lincoln, Y., S. (Eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage Publication. London
- Anguera, M., T., Portell, M., Chacon-Moscoso, S., & Sanduvete-Chaves, S. (2018). Indirect observation in everyday context: Concepts and methodological guidelines within a mixed method framework. *Frontiers in Psychology*, 9(13), 1-20.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Berg, B., L. & Lune, H. (2016). *Qualitative Research Methods for the Social Science*. Pearson. Boston
- Bowen, G., A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bowler, G., M. (2010). Netnography: A methods specifically designed to study cultures and communities online. *The Qualitative Report*, 15(5), 1270-1275.
- Ciesielska, M., Boström, K.W., Öhlander, M. (2018). Observation Methods. In: Ciesielska, M., Jemielniak, D. (eds) *Qualitative Methodologies in Organization Studies*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-65442-3_2
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. London
- Cooper, J., O. Heron, T., E., & Heward, W., L. (2007). *Applied Behavior Analysis*. Pearson Education Inc. New York
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Technics and procedures for developing grounded theory*. Sage London
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, methods and technics*. Sage. London
- Cozby, P., C. & Bates, S., C. (2015). *Methods in Behavioral Research*. McGraw-Hill Education. New York
- Creswell, J., W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative*. Prentice Hall Upper. London
- Creswell, J., W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Method Approach*. Sage Publication Inc. London
- Fitzgerald, T. (2012). Documents and documentary analysis. A. R. J. Briggs, M. Coleman & M. Morrison (Ed.) içinde. *Research methods in educational leadership and management* (s. 296-308). SAGE Publication. London.

- Gall, M., D., Gall., J., P., & Borg, W., R. (2003). *Educational Research*, Pearson Education, Inc. New York
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers*. Pearson Education, Inc. New York.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, 71(2), 165-179.
- Kozleski, E. B. (2017). The uses of qualitative research: powerful methods to in form Evidence-Based Practice in education. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(1), 19–32.
- Kozinets, R. V. (2010). *Netnography. Doing ethnographic research online*. Thousand Sage Publications. Oaks
- Liamputtong, P. (2013). *Research methods in health: Foundation for evidence-based practice*. Oxford University Press.
- Marshall, C., & Rossman, G., B. (2014). *Designing Qualitative Research*. Sage Publication. London
- Matthews, B., & Ross, L. (2010). *Research methods: A practical guide for the social sciences*. Longman. London
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Willey & Sons, Inc. New York
- Odebode, D., O. (2020). *Policy, classroom practice and the teacher training in the education of children with calculation operation skills difficulties in South Western Nigeria* (Doctoral Dissertation). Univeristy of Bolton
- Phellas, C. N., Bloch, A., & Seale, C. (2011). Structured methods: interviews, questionnaires and observation. *Researching Society and Culture*, 3, 181– 205
- Rathje, W., & Murphy, C. (1992). *Rubbish! Te Archaeology of Garbage*. Harper Collins Publishers. New York
- Rossmann, G. B., & Rallis, S., F. (2016). *Learning in the field: An introduction of qualitative research*. Sage Publication London
- Sak, R., Şahin Sak, İ., T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of Qualitative Research*. Oxford University Press Oxford
- Seidel, T., & Shavelson, R., J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design and disentangling meta-analysis result. *Review of Educational Research*, 77(4), 454-499.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

BÖLÜM 8

NİTEL ANALİZ

Uzm. İsmail OKATAN

Eğitim Fakültesi, Strathclyde Üniversitesi, İskoçya, Birleşik Krallık

İsmail.okatan@strath.ac.uk

0000-0002-5130-3744

Armstrong der ki: “araştırma yeni bilgi yaratmaktır, bu yüzden araştırma yürütmek henüz cevaplanmamış bir soruya mantıklı cevaplar aramaktır. Araştırma, daha önce incelenen bir olguyu daha ayrıntılı analiz edebilir ya da yeni bir olguyu ortaya koyabilir.”

Nitel Veri Analizi Nedir?

Nitel araştırma, karmaşık bir olguyu ya da durumu anlamak için katılımcıların kendi deneyimlerini ve bakış açılarını dikkate alarak oluşturulan araştırmalar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Katılımcıların olaylara ve durumlara karşı kendi yorumlarını nasıl oluşturduklarının doğal ortamlardaki keşfi nitel araştırmaların amacını oluşturmaktadır (Creswell, 2003 s.181). Bu açıdan bakıldığında yapılandırılmamış ortamlarda yürütülen bir sosyal araştırma yöntemi olması nitel araştırmaların ayırt edici özelliğini vurgulamaktadır (Dey, 1993 s.15). Braun ve Clarke (2013) nitel araştırmaların özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

- Nitel araştırma anlamla ilgilenir sayılarla değil,
- Nitel araştırma tek bir cevap sağlamaz,
- Nitel araştırma bağlamı öncelik alır,
- Nitel araştırma deneyimsel veya eleştirel olabilir,
- Nitel araştırma ontolojik ve epistemolojik varsayımlarla desteklenir,
- Nitel araştırma, nitel bir metodoloji içerir,
- Nitel araştırma her türlü veriyi kullanır,
- Nitel araştırma "nitel düşünmeyi" içerir,
- Nitel araştırma öznelliğe önem verir,

Öğrenilen bu bilgilerden sonra kendinize şu soruyu sormalısınız “Araştırma amacım için nitel araştırma uygun bir yöntem mi?” Eğer cevabınız “evet” ise, nitel araştırmalarda veri analizi nasıl yapılır inceleyelim (Braun ve Clarke, 2013).

Nitel veri analizi olguların, araştırmacının kavramlarıyla birlikte tanımlanması, sınıflandırılması ve birbirine bağlanması süreci olarak tanımlanmaktadır. İlk olarak, incelenen olgunun tam olarak tanımlanması gerekir. Araştırmacının verileri yorumlayabilmesi ve açıklayabilmesi önemlidir; bu nedenle kavramsal bir çerçevenin geliştirilmesi ve verilerin sınıflandırılması gerekir. Bu aşamalardan sonra kavramlar inşa edilebilir ve birbirleriyle ilişkilendirilebilir (Mirko-Palic, 2016). Başka bir deyişle, nitel

Kaynakça

- Abbott, P., & Sapsford, R. (2006). Ethics, politics and research. *Data collection and analysis*, 2, 291-312.
- Alagözoğlu, E. (2016). *Otizm spektrum bozukluğundan etkilenmiş kardeşi olan bireylerin aileleri ile ilgili duygu ve düşünceleri* [Yayımlanmamış Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational research*, 45(2), 143-154.
- Blismas, N. G., & Dainty, A. R. (2003). Computer-aided qualitative data analysis: panacea or paradox?. *Building research & information*, 31(6), 455-463.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners* (1st ed.). London: Sage.
- Bryman, A., & Burgess, R. G. (1994). Developments in qualitative data analysis: an introduction. In Bryman, A. & Burgess, R.G (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 1-3). London: Routledge.
- Chouliarakis, L., (2008). Bennett, T; Frow, J. *The SAGE handbook of cultural analysis*. SAGE Publications, London.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2017). Thematic analysis. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 222(2015), 248-252.
- Constant, N., & Roberts, E. (2017). Narratives as a Mode of Research Evaluation in Citizen Science: Understanding Broader Science Communication Impacts. *Journal of Science Communication*, 16(4), 1–18.
- Cresswell, J. W. (2012). Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. *Educational Research*, 10, 236-264.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methos approaches* (3rd ed.). Sage publications. Thousand Oaks.
- Çelik, H., & Halil, E. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Daly, J., Kellehear, A., & Gliksman, M. (1997). *The public health researcher: A methodological approach*. Oxford University Press. Melbourne.
- Değirmenci, G. Y., & Demircioğlu, H. “Çok satan bir gazeteye tam sayfa ilan vermeyi düşünüyorum: dehb’li çocuğumu kabul edecek okul arıyorum”: dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinin sosyal medya paylaşımlarına yönelik söylem analizi. (Uluslararası 4. Çocuk gelişimi kongresi). Ankara.

- Devi Prasad, B. (2008). Content Analysis. In Lal Das, D. K. & Bhaskaran, V. (Eds.). *Research methods for Social Work* (pp.173-193). New Delhi:Rawat.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientists*. Routledge: London.
- Esentürk, O. K. (2019). Kaynaştırma Eğitimi Alan Çocuklara Uygulanan Akran aracılı Uyarlanmış Fiziksel Aktivite Programının Etkilerine Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşleri. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 88-101.
- Esin., Ç., (2011). Narrative analysis approaches. In Frost, N. (Eds.), *Qualitative Research Methods in Psychology Combining Core Approaches* (pp. 92-117). McGraw-Hill Education.
- Felton, A., & Stickley, T. (2018). Rethinking risk: a narrative approach. *Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 13(1), 54–62.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. (6th ed.). SAGE. Thousand Oaks.
- Fraser, H. (2004). Doing narrative research: Analysing personal stories line by line. *Qualitative social work*, 3(2), 179-201. DOI: 10.1177/1473325004043383
- Gül, S. S., & Nizam, Ö. K. (2021). Sosyal bilimlerde içerik ve söylem analizi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42 (1), 181-198. Doi:10.30794/pausbed.803182
- Humble, N., & Mozelius, P. (2022). Content analysis or thematic analysis: doctoral students' perceptions of similarities and differences. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 20(3), 89-98.
- Kanadlı, A. (2021). *Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde cinsel istismar ve cinsel eğitim: öğretmen görüşleri*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Lazaraton, A., (2009). Discourse analysis. In Heigham, J., & Croker, R. (Eds.). *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 242-259). Springer.
- Lenberg, P., Feldt, R., Gren, L., Tengberg, L. G. W., Tidefors, I., & Graziotin, D. (2020). Qualitative software engineering research--reflections and guidelines. *arXiv preprint arXiv:1712.08341*. 1-30.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage London.
- Nachmias, D. & Nachmias, C. (1976). Content analysis. In Nachmias, D. & Nachmias, C. (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp.132-139), UK: Edward Arnold.
- Oliveira, M., Bitencourt, C., Teixeira, E., & Santos, A. C. (2013). Thematic content analysis: Is there a difference between the support provided by the MAXQDA® and NVivo® software packages. *Proceedings of the 12th European Conference on Research Methods for Business and Management Studies*, 9(1), pp. 72-82.
- Parker, I. (2004). Discourse analysis. In U. Flick, E.v. Kardoff and I. Steinke (Eds), *A companion to qualitative research* (pp. 308-312). Sage London.
- Punch, K. F. (2014.). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- QSR International. (2016). NVivo (version 11.4) [Software].

- Richards, T. (2002). An intellectual history of NUD* IST and NVivo. *International journal of social research methodology*, 5(3), 199-214.
- Riessman, C. H. (2005) Narrative analysis. In Riessman, C. H. (Ed.), *Narrative, Memory & Everyday Life* (pp. 1-7). Huddersfield.
- Sağlam, Y., & Kanadlı, S. (2019). Nitel veri analizinde kodlama. *Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (2nd ed). Sage London.
- Sarah., E. ve Cronin A., (2008). Narrative analysis. In N. Gilbert (Ed.), *Researching social life* (pp. 1-19). London: Sage.
- Schreier, M. (2014) Qualitative content analysis. In U. Flick (ed), *The SAGE handbook of aualitative data analysis* (pp.170-183). London: Sage
- Swanson, R. A., & Holton, E. F. (2005). *Research in organizations: Foundations and methods in inquiry* (1st ed). Berrett-Koehler Publishers.
- Teixeira, A. N. (2009). A produção televisiva do crime violento na modernidade tardia.
- Welsh, E. (2002). Dealing with data: using NVivo in the qualitative data analysis process. *Forum:qualitative social research*, 3 (2). 1-9.
- Wiggins, S. (2009). Discourse analysis. In Harry T. Reis & Susan Sprecher (Eds.), *Encyclopedia of Human Relationships* (pp. 427-430). Sage. Thousand Oaks.
- Wiltshier, F. (2011). Researching with NVivo. *Forum:Qualitative Social Research*, 12(1), 1-9.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baskı.). Seçkin Yayıncılık.

BÖLÜM 9

VERİLERİN SUNUMU

Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Akif KARAL

Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü

muhammedkaral@gmail.com

0000-0001-7721-3555

Nicel çalışmalarda takip edilen format genellikle 5 başlıklı format olarak bilinen Giriş, Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç başlıklarını içermektedir. Ne kadar bazı çalışmalarda Sonuç- Tartışma birleşik olsa da belirlenmiş bu taslağın dışına çok fazla çıkılmamaktadır. Söz konusu, nitel bir çalışmanın yazılması olduğunda ise, ne kadar benzer taslak kullanılıyor olsa da, nitel çalışmalarda birçok farklı yazım formatı kullanılabilir. Örneğin birçok nitel çalışmada kavramsal bir çerçeve ile başlamak yerine, kavramsal bir çerçeve ile bitirmek tercih edilmektedir (Miles vd., 2014). Verilerin raporlanması, analiz edilmesi ve yorumlanması açısından belirli ilkelerin takip edilmesi gerekliliği ile beraber kullanılacak yolların çeşitliliğinin artması nitel araştırmaları zenginleştiren önemli değişkenlerden birisi olarak gözükmektedir.

Nitel araştırma; görüşmeler, notlar, fotoğraflar, kayıtlar ve diğer birçok doküman yoluyla okuyucuya adeta dünyadan sahneler gösterilen bir anlamlandırma faaliyeti olarak açıklanabilir (Denzin ve Lincoln, 2005). Birçok farklı araştırmacı tarafından yapılmış, nitel çalışmayı tasvir edici farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Yapılan bu tanımlamaların çoğunluğunda bulunan ve özellikle dikkat edilmesi gereken husus nitel çalışmanın yorumlayıcı bakış açısı ile olan ilişkisidir. Nicel araştırma yöntemlerini bu yaklaşım ile bağdaştırmak genellikle zor olduğu için, yorumlayıcı yaklaşımın pozitivist yaklaşıma uygun olmadığı çıkarımı yapılabilmektedir. Fakat bu doğru değildir. Çünkü bir araştırmacının pozitivist olup olmadığını belirleyen kullanılan yöntemin ismi değil toplanan veriler ile ne yapıldığıdır.

Veri analizi verilerin seçilmesini, bir araya getirilmesini ve dönüştürülmesini içerdiği gibi aynı zamanda bu verilerden sonuçlar çıkarılmasını içermektedir. Yazılan tüm bölümler önemli olmakla beraber bir araştırma çalışmasının ne kadar iyi olduğu toplanan verilere, bu verilerin aktarılmasına ve tartışılmasına bağlıdır. Çünkü çalışmayı okuyacak olanların veriye dair şüpheleri varsa ortaya çıkacak olan sonuç ve sonuca dayalı teoriler/tartışmalar fayda getirmeyecektir. Bu yüzden bulguların, tartışmanın ya da önerilerin yazılması veri analizinden bağımsız düşünülmemelidir. Bulgular sahada olup bitenlerle ilgili açıklamaları ve bu olup bitenlere ilişkin analitik açıklamaları içermeli, okuyucunun kendi kişisel deneyimlerini ve eleştirel bakış açısını harekete geçirmelidir. Fakat eğer verilerin aktarılma biçimi yani sunumu yeterince iyi değilse toplanan verinin iyi olması tek başına yeterli olmayacaktır. Bu nedenle yöntem bölümünü takip eden bölümler için yazarın tercihleri önem arz etmektedir (Hatch, 2002). Ortaya çıkacak olan ürünün en temel özellikleri merak uyandıran fikirler sunması ve okuyucuyu sosyal hayatı farklı şekillerde algılamaya teşvik etmesi olmalıdır. Peki, bu nasıl sağlanabilir?

Kaynakça

- Auerbach, C., & Silverstein, L. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Bagatell, N. (2016). The routines and occupations of families with adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(1), 49-59. doi:10.1177/1088357615587503
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. Routledge. London.
- Bazeley, P. (2014). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Biggs, E. E., Gilson, C. B., & Carter, E. W. (2019). “Developing that balance”: Preparing and supporting special education teachers to work with paraprofessionals. *Teacher Education and Special Education, 42*(2), 117-131. doi:10.1177/0888406418765611
- Biklen, S. K., & Casella, R. (2007). *A practical guide to the qualitative dissertation: for students and their advisors in education, human services and social science*. Teachers College Press.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2019). *Completing your qualitative dissertation: A roadmap from beginning to end* (4th ed.). Sage Publishing.
- Cridland, E. K., Jones, S. C., Stoyles, G., Caputi, P., & Magee, C. A. (2016). Families living with autism spectrum disorder: Roles and responsibilities of adolescent sisters. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(3), 196-207. doi:10.1177/1088357615583466
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *Introduction: The discipline and practice of qualitative Research*. In Norman K. Denzin, and Yvonna S. Lincoln, (eds) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage. pp. 1-32.
- DeSantis, L., & Ugarriza, D. N. (2000). The concept of theme as used in qualitative nursing research. *Western Journal of Nursing Research 22*(3), 351-72. doi:10.1177/019394590002200308
- Geertz, C. (1973). *Thick description: Toward an interpretive theory of culture*. In *The interpretation of cultures* (pp. 3-30). New York: Basic Books.
- Goodall, C. (2020). Inclusion is a feeling, not a place: A qualitative study exploring autistic young people’s conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 24*(12), 1285-1310. doi: 10.1080/13603116.2018.1523475
- Guest, G., MacQueen, K., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.

- Hazir, O. (2019). Implementing school based teacher training: the case study of departments of education for intellectually disabled students in Turkey (Doctoral dissertation, University of Reading).
- Ilias, K., Liaw, J. H. J., Cornish, K., Park, M. S. A., & Golden, K. J. (2017). Wellbeing of mothers of children with “AUTISM” in Malaysia: An interpretative phenomenological analysis study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(1), 74-89. doi:10.3109/13668250.2016.1196657
- Karal, M. A., & Unluol Unal, N. (2022). The showcase of special education in Turkey: Guidance and research centres. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 47(4), 318-328. doi:10.3109/13668250.2021.2011173
- King, M. C., Williams, E. I., & Gleeson, K. (2019). Using photographs to explore self-understanding in adolescent boys with an autism spectrum condition. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(2), 232-243. doi:10.3109/13668250.2017.1326586
- Leko, M. M., Kulkarni, S., Lin, M. C., & Smith, S. A. (2015). Delving deeper into the construct of preservice teacher beliefs about reading instruction for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 38(3), 186-206. doi:10.1177/0888406414557677
- Maxwell, J. A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(6), 475–482. doi:10.1177/1077800410364740
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publishing.
- McMaugh, P. J., Wiese, M. Y., & Stancliffe, R. J. (2017). The experiences of parents in supporting their son or daughter with intellectual disability to learn about dying and death. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(3), 285-294. doi:10.3109/13668250.2016.1236367
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry*. (7th ed.). Pearson.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage Publishing.
- Morfidi, E., & Samaras, A. P. (2015). Examining Greek special education teachers’ individual and collaborative teaching experiences. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 347-363. doi:10.1177/0888406415583137
- Mueller, T. G., & Vick, A. M. (2019). An investigation of facilitated individualized education program meeting practice: Promising procedures that foster family–professional collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 67-81. doi:10.1177/0888406417739677
- Muller, K., Brady, N. C., Warren, S. F., & Fleming, K. K. (2019). Mothers’ perspectives on challenging behaviours in their children with fragile X syndrome. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 44(4), 481-491. doi:10.3109/13668250.2018.1496379

- Richards, L. (2015). *Handling qualitative data: A practical guide* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Richards, L., & Morse, J. M. (2013). *Readme first for a user's guide to qualitative methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.
- Ruppar, A., Roberts, C., & Olson, A. J. (2015). Faculty perceptions of expertise among teachers of students with severe disabilities. *Teacher Education and Special Education, 38*(3), 240-253. doi:10.1177/0888406414552331
- Ryan, G., & Bernard, H. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods, 15*(1), 85–109. doi:10.1177/1525822X02239569
- Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Santomauro, D., Sheffield, J., & Sofronoff, K. (2017). Investigations into emotion regulation difficulties among adolescents and young adults with autism spectrum disorder: A qualitative study. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 42*(3), 275-284. doi:10.3109/13668250.2016.1236240
- Seidman, I. E. (2012). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Skirrow, P., Jackson, P., Perry, E., & Hare, D. J. (2015). I collect therefore I am – autoethnographic consciousness and hoarding in Asperger syndrome. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 22*, 278–284. doi:10.1002/cpp.1889
- Starr, E. M., Martini, T. S., & Kuo, B. C. (2016). Transition to kindergarten for children with autism spectrum disorder: A focus group study with ethnically diverse parents, teachers, and early intervention service providers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31*(2), 115-128. doi:10.1177/1088357614532497
- Urbach, J., Moore, B. A., Klingner, J. K., Galman, S., Haager, D., Brownell, M. T., & Dingle, M. (2015). “That’s My Job” Comparing the beliefs of more and less accomplished special educators related to their roles and responsibilities. *Teacher Education and Special Education, 38*(4), 323-336. doi:10.1177/0888406415591220
- Weaver-Hightower, M. B. (2019). *How to write qualitative research*. Routledge.
- Woolf, S. B. (2019). Critical skills for special educator effectiveness: which ones matter most, and to whom? *Teacher Education and Special Education, 42*(2), 132-146. doi:10.1177/0888406418776714

Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı

Yazarlar

Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU
Dr. Reşat ALATLI

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.

Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı

Yazarlar: Tevhide Kargın - İsa Birkan Güldenoğlu - Reşat Alatlı

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-99453-4-7

1. Baskı: Ankara - Ekim 2023

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

Önsöz

TÜBİTAK destekli 117K976 numaralı projeye geliştirilen Okuma Becerileri Değerlendirme Aracı (OBDA) ile okumada güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesi, sunulan müdahale programları sonucu öğrenci performansının izlenmesi ve bilimsel çalışmalarda okuyucu profillerinin belirlenmesine imkan sunacak standart bir değerlendirme aracı alana kazandırılmıştır.

Öğrencilerin ilköğretim birinci sınıfta karşı karşıya kaldıkları okuma-yazma becerisi, her ne kadar birinci sınıfın temel hedefi olarak görülse de öğrenim hayatları boyunca akademik başarı için gerekli bir beceridir. Bu becerinin ilköğretim birinci sınıfta daha ileriki sınıflarda gelişmeye olanak verecek şekilde kazanımı pek çok bilginin kazanımında anahtar rol oynamaktadır. Akademik başarının önemli bir yordayıcısı olan okuma becerisi yalnızca harf ses dönüşümlerinin gerçekleştirildiği çözümlenme becerisi ile sınırlı kalmayıp, akıcılık ve anlamayı da içeren karmaşık bir beceridir.

Okuma becerisinde güçlük yaşayan öğrencilere verilecek hizmetler ise çeşitli nedenlerle yetersiz kalmaktadır. Bu nedenlerin neler olduğuna bakıldığında ilk olarak karşımıza güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesinde yaşanan sınırlılıklar çıkmaktadır. Güçlük yaşayan öğrencilerin belirlenmesi çoğunlukla başarısızlıkla karşı karşıya kalan öğrencilerin öğretmenleri tarafından belirlenmesi yoluyla yapılmaktadır. Öğretmenler tarafından yapılan belirleme işlemi değerli olmakla birlikte; öğrencinin benzer yaştaki öğrenciler içindeki yerini görmede yetersiz kalmaktadır. Ülkemizde okuma güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesine yönelik değerlendirme araçlarına baktığımızda farklı sınıf düzeylerinde informal değerlendirme araçlarının sıklıkla kullanıldığı ve kullanılabilir standart/formal değerlendirme araçlarının çok sınırlı oluşu dikkati çekmektedir.

OBDA'nın geliştirilmesi, kullanımı ve psikometrik özellikleri hakkında bilgilerin yer aldığı bu kullanım kılavuzunda, aynı zamanda okuma ve okumanın bileşenlerinin de açıklandığı kuramsal bilgiler yer almaktadır. Böylece Değerlendirme Aracının geliştirilmesine temel oluşturan kuramsal yapı okuyucu ile paylaşılmıştır. Okuma alanında yaşanan güçlüklerin en aza indirilmesi süreçlerinde çalışmalar yürütecek uzmanlara ilham olması en büyük önceliğimiz ve daha iyilerinin yapılması en büyük beklentimizdir.

Prof. Dr. Tevhide KARGIN

Prof. Dr. Tevhide KARGIN (Orcid:0000-0002-1243-8486)

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Programı'nda lisans eğitimini tamamladıktan sonra aynı Fakültede Özel Eğitim alanında yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamladı. 2000 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde yardımcı doçent, 2005 yılında doçent, 2010 yılında ise profesör unvanı aldı. 2017 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden emekli olan Prof. Dr. Tevhide Kargin Merkez Müdürlüğü, senatörlük, Fakülte Yönetim Kurulu Üyeliği, Bölüm başkanlığı ve Dergi Editörlüğü gibi birçok görev yürüttü. Emeklilik sonrası 2017-2022 yılları arasında Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim üyeliği görevi yürüten Prof. Dr. Tevhide Kargin bağımsız araştırmacı olarak çalışmalarına devam etmektedir. Ulusal ve uluslararası dergilerde birçok makale yayınlayan ve yine ulusal ve uluslararası projelerde yürütücü olarak görev yapan Prof. Dr. Tevhide Kargin eğitsel değerlendirme, kaynaştırma/bütünleştirme, öğrenme güçlüğü, erken okuryazarlık ve okuma konularında çalışmalarını sürdürmektedir. Ayrıca otizmli bireylerin değerlendirilmesi ve farklı gelişim alanlarında desteklenmesine yönelik uygulama çalışmalarını yoğun bir şekilde devam ettirmektedir.

Prof. Dr. İsa Birkan GÜLDENOĞLU (Orcid:0000-0002-9629-1505)

Prof. Dr. Birkan Güldenoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'nda lisans eğitimini tamamladıktan sonra Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans ve doktora eğitimlerini tamamladı. Doktora eğitimi sonrasında, bir yıl süreyle University of Haifa (ISL) Özel Eğitim Bölümünde araştırmacı olarak çalıştı. 2005 yılında Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümünde Araştırma Görevlisi, 2013 yılında Yardımcı Doçent, 2017 yılında Doçent, 2022 yılı Aralık ayı itibarıyla de Profesör unvanını aldı. Bu süre içerisinde ulusal ve uluslararası dergilerde birçok makale, kitap ve kitap bölümü yayınlayan ve yine ulusal ve uluslararası birçok projede araştırmacı olarak görev yapan Prof. Dr. Birkan Güldenoğlu, akademik becerilerin desteklenmesi, erken okuryazarlık, okuma ve okuduğunu anlamının değerlendirilmesi ve desteklenmesi ile öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimleri konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

Dr. Reşat ALATLI (Orcid:0000-0001-7504-5746)

Dr. Reşat Alatl, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programından mezun olduktan sonra sınıf öğretmenliği ve özel eğitim sınıf öğretmeni olarak çalışmıştır. Daha sonra İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi olarak göreve başlamış bu süreçte de Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde yüksek lisansını tamamlamıştır. Doktora çalışmalarına Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümünde başlamasının ardından Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde öğretim görevlisi olarak göreve başlamıştır. Doktora çalışmasını 2020 yılında tamamlayan Reşat Alatl, öğretim görevlisi doktor olarak çalışmalarını sürdürmektedir. Süreç içerisinde bilimsel çalışmalarına devam etmekte, makale, kitap ve kitap bölümü yayınlamaya devam etmektedir. Dr. Reşat Alatl, okuma güçlüğü, okumanın değerlendirilmesi ve desteklenmesi ve öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik becerilerinin desteklenmesi konularında çalışmalarına devam ederken, bölümde değerlendirme, eğitimin planlanması ve bireyselleştirilmesi ve matematik öğretimi derslerini de yürütmektedir.

İÇİNDEKİLER

Önsöz	iii
OKUMA	1
Okumanın Bileşenleri	3
Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Genel Özellikleri.....	5
Çözümlemede Yaşanan Güçlükler	6
Akıcı Okumada Yaşanan Güçlükler.....	6
Okuduğunu Anlamada Yaşanan Güçlükler	7
OKUMA BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ARACI (OBDA)	11
GİRİŞ	12
OBDA’NIN 2. SINIF İÇERİĞİ	12
Hece Okuma Boyutu.....	12
Geçerlik ve Güvenirlik	13
Uygulanması	13
Sözcük Okuma Boyutu	14
Geçerlik ve Güvenirlik	16
Uygulanması.....	16
Akıcı Okuma Boyutu	17
Geçerlik ve Güvenirlik	17
Uygulanması	18
Okuduğunu Anlama Boyutu	19
Geçerlik ve Güvenirlik	20
Uygulanması	21
OBDA’NIN 4. SINIF İÇERİĞİ	24
Sözcük Okuma Boyutu	24
Geçerlik ve Güvenirlik	26
Uygulanması	26
Akıcı Okuma Boyutu	27
Geçerlik ve Güvenirlik	27
Uygulanması.....	28
Okuduğunu Anlama Boyutu	29
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	30
Uygulanması	31

OBDA’NIN 6. SINIF İÇERİĞİ	34
Akıcı Okuma Boyutu	34
Geçerlik ve Güvenirlilik	34
Uygulanması	34
Okuduğunu Anlama Boyutu	36
Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları	36
Uygulanması	38
OBDA’NIN 8. SINIF İÇERİĞİ	40
Akıcı Okuma Boyutu	40
Geçerlik ve Güvenirlilik	40
Uygulanması	40
Okuduğunu Anlama Boyutu	42
Geçerlik ve Güvenirlilik	42
Uygulanması	44
OBDA’NIN GÜVEN ARALIĞI HESAPLAMALARI	46
KAYNAKLAR	50
EKLER	52
EK-1	52
EK-2.....	53

OKUMA

İnsanlar, doğdukları andan itibaren yaşamda bağımsız hale gelmek için farklı gelişim alanlarından birçok beceri edinirler. Her bir beceri bağımsız olarak kullanılabilirdiği gibi daha sonra edinilecek becerilere de ön koşul oluşturmakta ve gelişim süreci bütüncül olarak sağlanmaktadır. Okuma becerisi özellikle günlük yaşamımızda daha bağımsız hale gelmek, etkili iletişim kurmak, akademik ve mesleki yaşamda başarılı olmak için kullandığımız becerilerin en önemlileri arasında yer almaktadır. Okuma becerisini kazanan bireyler, yeni bilgileri bağımsız şekilde öğrenebilir, yazılı uyarınları çözümleyerek günlük yaşantısında karşılaştığı problem durumlarını çözebilir, karşılaştığı yazılı materyalleri okuyarak akademik anlamda kendisinden istenen görevleri yerine getirebilir ve iş yaşantısı için gerekli olacak bilgi birikimlerini elde edebilir.

Genel olarak bakıldığında okuma, yazılı materyallerin sözel dile çevrilmesi olarak tanımlansa da (Cain ve Oakhill, 2007) başarılı bir okuma için okuyucuların, okuma sürecinde harf-ses dönüşümünü yapıp; morfolojik ve ortografik bilgi ve becerilerini kullanarak kelimeleri çözümlenmeleri, çözümledikleri kelimeleri sözcük dağarcıkları ile birlikte bilgi ve deneyimleriyle anlamlandırmaları ve anlamlandırdıkları kelimelerden oluşan cümleleri sözdizimsel olarak analiz edip verilmek istenen mesaja ulaşmaları gerekmektedir (Güldenöğlü, Kargın ve Miller, 2015). Bu bilgiler doğrultusunda bakıldığında başarılı bir okuma davranışı için önce yazılı kodların çözümlenmesi ve sonrasında hem sözcük hem de cümle düzeyinde anlama davranışlarının görülmesi gerekmektedir. Kısaca okuyucunun sadece yazılanları sese dönüştürmesi değil, okuduklarından anlam çıkarması okuma sürecinin tamamlandığını göstermektedir. Bu süreç içerisinde okuyucuların birçok farklı beceriyi (hem dil hem de bilişsel) eş zamanlı olarak ve belirli bir koordinasyon içerisinde kullanması gerekmektedir (Catts, Hogan ve Adlof, 2005).

Türkiye’de okuma öğretimi her ne kadar ilkökul birinci sınıfta başlasa da ulusal ve uluslararası alanyazında etkili okuma becerilerinin kazanılması için okulöncesi dönemde belirli becerilerin desteklenmesi gerektiğine ilişkin çok önemli bulgular olduğu ve bu becerilerin erken okuryazarlık becerileri olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Kargın ve diğ., 2015). Erken okuryazarlık becerileri: *sesbilgisel farkındalık, harf bilgisi, sözcük bilgisi, yazı farkındalığı ve dinlediğini anlama* becerilerinden oluşmaktadır. Bu becerilerin değerlendirilmesinde kullanılan işlemler, Kargın ve diğ. (2015) tarafından okul öncesi dönemde çocukların erken okuryazarlık becerilerini değerlendirmeyi amaçlayan Erken Okuryazarlık Testi’nde (EROT), aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Sesbilgisel Farkındalık: *Alfabetik ilkeye dayalı harf-ses ilişkilerinin sözcük yapısındaki sesbilgisel organizasyonunu anlama becerisi olarak tanımlanmaktadır. Değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin uyaklı sözcükleri fark etmeleri, sözcükleri ilk ve son seslerine göre eşlemeleri, söylenen cümleleri sözcüklerine ve söylenen sözcükleri hecelere ayırma, heceleri birleştirme ve sözcüklerin ilk ve son sesini atarak söyleme gibi etkinliklerle değerlendirildikleri görülmektedir.*

Harf Bilgisi: Alfabede yer alan harfleri isimlendirme becerisi olarak tanımlanmakta ve sesbilgisel farkındalığın ön koşul becerilerinden birisi olarak görülmektedir. Gösterilen harfin isminin söylenmesi ve söylenen harfin gösterilmesi etkinlikleriyle değerlendirildiği görülmektedir.

Sözcük Bilgisi: Çözümleme ve okuduğunu anlama için en önemli bileşendir. Alıcı dilde sözcük bilgisi (söylenen sözcüğün resmini gösterme), ifade edici dilde sözcük bilgisi (gösterilen resmi ifade eden sözcüğü söyleme), genel isimlendirme (gösterilen belirli çokluktaki resimlerin genel olarak nasıl isimlendirildiğini söyleme (tişört, pantolon, kazak vb. giysiler ya da kıyafetler olarak isimlendirilmesi gibi) ve işlev bilgisi (resimde gösterilenlerin ne işe yaradığının söylenmesi) alt boyutlarıyla değerlendirilmektedir.

Dinlediğini anlama: Okuduğunu anlama becerilerinin ön koşul becerilerindedir. Dinlenen öyküye ilişkin sözel olarak sorulan sorulara sözel olarak cevap verilmesi etkinlikleriyle değerlendirilmektedir.

Erken okuryazarlık becerilerine bakıldığında birçoğunun dil temelli beceriler olduğu açıkça görülmektedir. Bu becerilerin ilerleyen dönemlerde okumanın farklı bileşenlerine doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu bilinmektedir. Dilin okuma gelişimiyle olan ilişkisi Okuma Güçlüğü'nün Gelişiminde Çift Yönlü Model'le açıklanmaktadır (Share ve Leikin, 2004) (Şekil 1). Erken okuryazarlık becerileri çözümleme ve akıcı okuma becerilerini de doğrudan ve dolaylı yoldan etkileyebilmektedir. Model incelendiğinde, sesbilgisel farkındalık becerilerinde yaşanan güçlüklerin 1. ve 2. sınıfta çözümleme ve akıcı okuma becerilerinin kazanılmasına doğrudan etki ettiği, sesbilgisel süreçlerde güçlük yaşayan çocukların çözümleme ve akıcı okuma süreçlerinde güçlüklerle karşılaşabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte sözcük dağarcığı, sözdizimi ve anlam bilgisi becerilerinin de çözümleme ve akıcı okuma süreçlerini dolaylı olarak etkilediği vurgulanmaktadır. Sözcük dağarcığı, sözdizimi ve anlam bilgisi becerilerinde yaşanan güçlüklerin de 3. sınıftan itibaren hem dili anlama hem de okuduğunu anlamayı doğrudan, çözümleme ve akıcı okuma becerilerini de dolaylı yoldan etkilediği görülmektedir.

KAYNAKLAR

- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to Comprehension Development. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 3–40). The Guilford Press.
- Güldenöglü, B., Kargin, T., & Miller, P. (2015). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin cümle anlama becerilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(76), 82-96.
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Adlof, S. M. (2005). Developmental changes in reading and reading disabilities. In *The connections between language and reading disabilities* (pp. 38-51). Psychology Press.
- Kargin, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenöglü, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Share, D. L., & Leikin, M. (2004). Language impairment at school entry and later reading disability: Connections at lexical versus supralexical levels of reading. *Scientific studies of Reading*, 8(1), 87-110.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (2004). Beyond phonological skills: Broader language skills contribute to the development of reading. *Journal of research in reading*, 27(4), 342-356.
- Conderman, G., & Strobel, D. (2008). Fluency flyers club: An oral reading fluency intervention program. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 53(1), 15-20.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: A longitudinal study from Grade 1 to Grade 2. *Journal of experimental child psychology*, 113(1), 93-111.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of educational psychology*, 98(4), 839.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., Van Den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of educational psychology*, 95(4), 719.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261.
- Nation, K. (2005). Children's Reading Comprehension Difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248–265). Blackwell Publishing
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1), 6-10.
- Bryant, J. A., & Bradley, J. L. (1993). Enhancing academic productivity, student development and employment potential. *Recreational Sports Journal*, 18(1), 42-44.
- Rack, J. P., Snowling, M. J., & Olson, R. K. (1992). The nonword reading deficit in developmental dyslexia: A review. *Reading Research Quarterly*, 29-53.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., Hecht, S. A., Barker, T. A., Burgess, S. R., ... & Garon, T. (1997). Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as children develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Developmental psychology*, 33(3), 468.
- Furnes, B., & Samuelsson, S. (2010). Predicting reading and spelling difficulties in transparent and opaque orthographies: A comparison between Scandinavian and US/Australian children. *Dyslexia*, 16(2), 119-142.
- Samuels, S. J. (1988). Decoding and automaticity: Helping poor readers become automatic at word recognition. *The reading teacher*, 41(8), 756-760.
- Alathi, R., Güldenöglü, İ., & Kargin, T. (2022). Examination of the Reading Comprehension Skills of Good and Poor Readers in the Dimension of Reading Components Developed

- by a Reading Skills Assessment Tool. *Eğitim ve Bılım-Education and Science*, 47(211).
- Doğanay-Bilgi, A., ve Güzel-Özmen, R. (2010). Okuma öğretimi. İ. H. Diken (Ed.), *İlköğretimde Kaynaştırma* (sf. 361-401). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Ergul, C. (2012). Evaluation of Reading Performances of Students with Reading Problems for the Risk of Learning Disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2051-2057.
- Seçkin Yılmaz, Ş., & Baydık, B. (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları. *İlköğretim Online*, 16(4).
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Vagnoli, L., Valente, E., & Pinto, G. (2017). Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4–9. *Frontiers in psychology*, 8, 200.
- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., Wilkinson, I. A., Becker, W., & Becker, W. C. (1988). Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading. *Education and Treatment of Children*, 389-396.
- McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, explaining, and preventing children's reading difficulties. *Learning disabilities research & practice*, 16(4), 230-239.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 359-370.
- Storch, S. A., & Whitehurst, G. J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: evidence from a longitudinal structural model. *Developmental psychology*, 38(6), 934.
- Bryant, B. R., Shih, M., & Bryant, D. P. (2009). The Gray Oral Reading Test—Fourth Edition (GORT-4).
- Kaufman, A. S. (2004). Kaufman test of educational achievement, (KTEA-II). *Circle Pines, MN: American Guidance Service*.
- Thomas G. Burns (2010) Wechsler Individual Achievement Test-III: What is the 'Gold Standard' for Measuring Academic Achievement?, *Applied Neuropsychology*, 17:3, 234-236, DOI: 10.1080/09084282.2010.499803
- Woodcock, R. W. (2011). *Woodcock reading mastery tests: WRMT-III*. Pearson.
- Woodcock, R., McGrew, K., Mather, N., & Schrank, F. (2007). Woodcock-Johnson III NU tests of achievement. *The International Journal of Neuroscience*, 117(1), 11-23.

Okul Öncesi Eğitimden Ortaöğretime Tüm Yönleriyle Örneklerle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

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.

Okul Öncesi Eğitimden Ortaöğretime Tüm Yönleriyle Örneklerle Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Yazarlar: Tansel YAZICIOĞLU - Deniz AKDAL

ISBN: 978-625-99453-1-6

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2023

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

ÖNSÖZ

Özel eğitim, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla alan uzmanları tarafından sürdürülen eğitimidir. Bu eğitimin sürdürülmesinde uygun ve uyarlanmış eğitim ortamları, özel olarak tasarlanmış öğretim programları, uygun materyal ve öğretim yöntemleri, geliştirilmiş eğitim programları gibi unsurlar göz önünde bulundurulur. Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programları özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimlerinde hayati önem taşır. Nitekim özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanabilmesi bireyselleştirilmiş programlarının hazırlanması ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında öğrenimlerini sürdüren her özel eğitime gereksinimi olan bireye bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirilmelidir.

Geliştirilen bireyselleştirilmiş eğitim programları özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamak için öğretmenlerin, destek personelinin ve ailelerin birlikte çalıştıkları sistematik bir süreçtir. Bu süreç özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hedefleri, stratejileri ve uyarlamaları içerir. Bu nedenle, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve onların eğitimine dahil olan herkes için çok önemli bir belgedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı amacına uygun olarak ve doğru bir şekilde yapıldığında, öğretim ve öğrenme süreçlerinde etkili olmaktadır. Program hazırlama zaman alıcı ve yorucu bir süreç olabilir. Ancak bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecini kolaylaştırmanın birçok yolu vardır. Çocuğa ve onun eğitim ihtiyaçlarına göre uyarlanan bir bireyselleştirilmiş eğitim programı bu yollardan sadece bir tanesidir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin gereksinimlerini karşılamamanın en kritik unsurlarından birisidir. Bu nedenle bu kitapta bireyselleştirilmiş eğitim programı ve bu programı hazırlama süreci tüm yönleriyle ele alınmaya çalışılmıştır. Kitapta farklı okul tür ve kademelerinde öğrenimlerini sürdüren özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı örneklerine yer verilmiştir. Ayrıca kaba değerlendirme, genel performans yazımı ve bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi toplantısı örneklerine yer verilerek içerik zenginleştirilmiştir. Böylece okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise ve özel eğitim uygulama merkezlerinin birinci, ikinci ve üçüncü kademelerinde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama yeterliliklerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Kitabın, başta öğretmenler olmak üzere, okul yöneticilerine, ailelere ve özel eğitim alanında çalışan uzmanlara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	Türkiye'de Eğitim Sisteminin Yapısı ve Özel Eğitim Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU ORCID No: 0000-0002-0946-2637
BÖLÜM 2	Özel Eğitimin Temel İlkeleri Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU ORCID No: 0000-0002-0946-2637
BÖLÜM 3	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU ORCID No: 0000-0002-0946-2637
BÖLÜM 4	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yasal Süreci Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU ORCID No: 0000-0002-0946-2637
BÖLÜM 5	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Öncesi Değerlendirme ve Hedef Oluşturma Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL ORCID No: 0000-0001-9272-3422
BÖLÜM 6	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL ORCID No: 0000-0001-9272-3422
BÖLÜM 7	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Sürecinde İş Birliği Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL ORCID No: 0000-0001-9272-3422
BÖLÜM 8	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Geliştirilmesi Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL ORCID No: 0000-0001-9272-3422
BÖLÜM 9	Okul Öncesi Dönemdeki Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrencilere Yönelik BEP Dosyası Örneği Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL ORCID No: 0000-0001-9272-3422
BÖLÜM 10	İlkokulda Öğrenimlerini Sürdüren Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrencilere Yönelik BEP Dosyası Örneği Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL ORCID No: 0000-0001-9272-3422

BÖLÜM 11	Genel Eğitim Okullarında (Ortaokul-Lise) Öğrenim Gören Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrencilere Yönelik BEP Örnekleri Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU ORCID No: 0000-0002-0946-2637
BÖLÜM 12	Özel Eğitim Uygulama Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilere Yönelik BEP Örnekleri Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU ORCID No: 0000-0002-0946-2637

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ..... iii

BÖLÜM 1:

TÜRKİYE'DE EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI VE ÖZEL EĞİTİM 1

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş.....	1
Türkiye'de Örgün Eğitim Sisteminin Yapısı	1
Özel Eğitime Gerekisini Olan Bireyler İçin Açılan Okullar	7
Okul Öncesi Eğitim Kurumları	7
İlköğretim Kurumları	8
Ortaöğretim Kurumları	9
Özel Yetenekli Bireylerin Eğitimi Amacıyla Açılan Kurumlar	10
Özet	11
Kaynakça	12

BÖLÜM 2:

ÖZEL EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ..... 13

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş.....	13
Özel Eğitim Yasalarının Gelişimi.....	13
1. Ücretsiz Uygun Kamu Eğitimi	15
2. Uygun Değerlendirme	15
3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama	16
4. En az Kısıtlayıcı Ortam.....	16
5. Karar Verme Sürecine Ebeveyn ve Öğrenci Katılımı.....	16
6. Yasal Uygulama Hakkı.....	17
Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetlerinin Yasal Çerçevesi	18
1. Genellik ve eşitlik	18
2. Ferdin ve toplumun ihtiyaçları.....	18
3. Yöneltilme.....	18
4. Eğitim hakkı	18
5. Fırsat ve imkân eşitliği.....	18
6. Süreklilik.....	19
7. Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği.....	19
8. Demokrasi eğitimi.....	19
9. Laiklik	19

10. Bilimsellik	19
11. Planlılık	20
12. Karma eğitim	20
13. Eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin iş birliği	20
14. Her yerde eğitim	20
Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.....	25
Özet	26
Kaynakça	28

BÖLÜM 3:

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI.....	29
-------------------------------------------------	-----------

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş.....	29
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tanımlanması	29
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Önemi.....	30
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Özellikleri.....	32
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları.....	32
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Niteliği.....	34
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Niteliğini Arttıran Etmenler	35
Özet	38
Kaynakça	40

BÖLÜM 4:

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMININ YASAL SÜRECİ.....	43
-----------------------------------------------------------------	-----------

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş.....	43
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yasal Dayanakları.....	43
1981 Eğitim Yasası	48
1993 Eğitim Yasası	48
2001 tarihli Özel Eğitim İhtiyaçları ve Ayrımcılık Yasası	48
Türkiye’de Geçmişten Günümüze BEP’e İlişkin Yasal Düzenlemeler ve BEP’in Gelişimi.....	49
1961 Anayasası’ndan Sonra Çıkarılan Yasalar	50
1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu	50
1982 Anayasası’ndan Sonra Çıkarılan Yasalar	50
Sosyal Hizmetler Kanunu	51
Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu.....	52
5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun.....	53

573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname	54
Özet	55
Kaynakça.....	56

BÖLÜM 5:

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI ÖNCESİ DEĞERLENDİRME VE HEDEF OLUŞTURMA.....	57
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş.....	57
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Öncesi Değerlendirme.....	57
Hedeflerin Yazılması, Oluşturulması ve Değerlendirilmesi	59
Hedeflerin Geliştirilmesi ve Tasarlanması.....	60
Öğrencinin Var Olan Performans Düzeyi	61
Hedeflerle İlgili İlerlemelerin Kontrol Edilme Zamanı	63
BEP Tamamlanma Tarihleri.....	64
Etkili Hedef Yazılması.....	64
Çocuk İçin Mantıklı Hedefler Belirlenmesi.....	64
Planlamaya Yardımcı Olacak Kaynakların Kullanımı	65
Detaylı Bilgi Toplanması.....	65
Özel Eğitim Alanında Uzmanlarla Görüşülmesi	65
Yıllık Amaçlar/ Uzun Dönemli Hedefler	66
Kısa Dönemli Hedefler.....	67
Kısa Dönemli Hedef Örnekleri	68
Özet	69
Kaynakça.....	72

BÖLÜM 6:

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİ.....	73
------------------------------------------------------------------	-----------

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş.....	73
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama.....	73
Eğitsel Değerlendirme Süreci.....	74
İlk Belirleme.....	74
Gönderme Öncesi Süreç	74
Gönderme Süreci.....	75
BEP Toplantısı ve Yapılması Gerekenler	76
Bireyselleştirmiş Eğitim Programı Toplantısı Öncesinde Ailelerin Yapması Gerekenler	76

Bireyselleşmiş Eğitim Programı Toplantısı Sırasında Ailenin Yapması Gerekenler ...	77
Bireyselleşmiş Eğitim Programı Toplantısı Sonrasında Ailenin Yapması Gerekenler	77
BEP Hazırlama Sürecine İlişkin Genel Bilgiler	77
Özet	79
Kaynakça	81

BÖLÜM 7:

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİNDE İŞ BİRLİĞİ	83
-------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş	83
Okul ve Aile İş birliği	84
Ebeveyn Katılımı	86
Kişi odaklı planlama	89
Kasıtlı ve olumlu iletişim	89
Ev ziyaretleri	89
Tamamlayıcı hizmetler	89
Ebeveyn bilgi ve tutumları	90
Aileler ve okul arasındaki eşitsizlik	90
Mevcut aile durumu	91
Hizmetlerde yaşanan sorunlar	91
Özel Eğitimde Olumlu Değişim Ortaklıkları	91
Özet	92
Kaynakça	95

BÖLÜM 8:

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ	97
--------------------------------------------------------------------	-----------

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş	97
Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi	97
BEP Geliştirme Ekip Üyesi Okul Yönetiminin Görev ve Sorumlulukları	100
BEP Geliştirme Ekip Üyesi Sınıf/Alan/Sınıf Rehber Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları	104
BEP Geliştirme Ekibi Üyesi Öğretmen Görev ve Sorumlulukları Kontrol Listesi ...	107
BEP Geliştirme Ekip Üyesi Veli Görev ve Sorumlulukları	108
Özet	109

BÖLÜM 9:

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN
ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BEP DOSYASI ÖRNEĞİ.....113

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş.....	113
Özel Eğitim Anaokulu Öğrencisine İlişkin BEP Örneği	114
ÖĞRENCİYE İLİŞKİN BİLGİLER.....	114
AİLEYE İLİŞKİN BİLGİLER.....	114
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI	116

BÖLÜM 10:

İLKOKULDA ÖĞRENİMLERİNİ SÜRDÜREN ÖZEL EĞİTİME
GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BEP DOSYASI ÖRNEĞİ.....121

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş.....	121
İlkokul Öğrencisine İlişkin BEP Örneği	122

BÖLÜM 11:

GENEL EĞİTİM OKULLARINDA (ORTAOKUL-LİSE) ÖĞRENİM GÖREN ÖZEL
EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BEP ÖRNEKLERİ.....129

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş.....	129
Örnek 1:.....	131
Örnek 2:.....	143
Örnek 3:.....	147
Kaynakça.....	152

BÖLÜM 12:

ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERE
YÖNELİK BEP ÖRNEKLERİ153

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş.....	153
Kaba Değerlendirme.....	154
Kontrol Listeleri	154
Örnek 1.....	155
Örnek 2.....	164
Örnek 3.....	177
Kaynakça.....	185

BÖLÜM 1

TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNİN YAPISI VE ÖZEL EĞİTİM

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş

Eğitim sistemi, eğitimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirmek üzere örgütlenen birimler topluluğudur. Eğitim sisteminin temel amacı toplumdaki bireylerin eğitim hakkından en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamaktır. Bu nedenle de ülkeler zaman zaman eğitim sistemlerinde yeni düzenlemeler yapmışlar, toplumsal ve bireysel gereksinimleri karşılamayı amaçlamışlardır.

Türkiye’de eğitim sistemini yönetme görevi Millî Eğitim Bakanlığı’na verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı bu görevini teşkilatları ile yerine getirmektedir. Eğitim sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eğitim hizmetleri genel olarak bu iki eğitim türü içerisinde yer alan okul ve kurumlarda sürdürülmektedir. Özel eğitime gereksinimi olan bireyler eğitimlerine örgün eğitim sistemi içerisinde yer alan okul ve kurumlarda devam etmektedirler. Bu okullar bazı ölçütler dikkate alınarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından açılmaktadır.

Türkiye’de Örgün Eğitim Sisteminin Yapısı

Türkiye’deki tüm eğitim etkinlikleri merkezi yönetim sisteminin organlarından biri olan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yönetilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinden başlayarak özellikle Cumhuriyet’ten günümüze değişim göstermiş, bu süreç içerisinde farklı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Eğitim sistemine ilişkin son yasal düzenleme, 14 Eylül 2011 tarihinde 28054 Sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’dir. Bu kanun hükmünde kararname ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın kuruluş, görev, yetki ve sorumlulukları düzenlenmiş, hizmet birim-

leri yeniden yapılandırılmıştır. 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'ye göre, Millî Eğitim Bakanlığı'nın örgüt yapısı merkez, taşra ve yurtdışı teşkilatlarından oluşmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı bakan, bakan yardımcılıkları, genel müdürlükler, başkanlıklar ve müşavirlikler şeklinde örgütlenmektedir. Bakan, bakanlık teşkilatının en üst amiridir. Bakanlığın icraatından ve emri altındakilerin faaliyet ve işlemlerinden Cumhurbaşkanına karşı sorumludur. Bakanın görev, yetki ve sorumlulukları şunlardır:

- Bakanlığı, Anayasaya, kanunlara, hükümet programına ve Bakanlar Kurulunca belirlenen politika ve stratejilere uygun olarak yönetmek.
- Bakanlığın görev alanına giren konularda politika ve stratejiler geliştirmek, bunlara uygun olarak yıllık amaç ve hedefler oluşturmak, performans ölçütleri belirlemek, Bakanlık bütçesini hazırlamak, gerekli kanunî ve idarî düzenleme çalışmalarını yapmak, belirlenen stratejiler, amaçlar ve performans ölçütleri doğrultusunda uygulamayı koordine etmek, izlemek ve değerlendirmek.
- Bakanlık faaliyetlerini ve işlemlerini denetlemek, yönetim sistemlerini gözden geçirmek, teşkilat yapısı ve yönetim süreçlerinin etkililiğini gözetmek ve yönetimin geliştirilmesini sağlamak.
- Faaliyet alanına giren konularda diğer bakanlıklar ile kamu kurum ve kuruluşları arasında iş birliği ve koordinasyonu sağlamak.

Bakandan sonra gelen en üst düzey kamu görevlisi bakan yardımcısıdır. Bakan yardımcısı bakanlık hizmetlerini, bakan adına ve onun emir ve yönlendirmesi doğrultusunda, mevzuat hükümlerine, bakanlığın amaç ve politikaları ile stratejik planına uygun olarak düzenler ve yürütür. Bu amaçla, bakanlık birimlerine gereken emirleri verir, bunların uygulanmasını gözetir ve sağlar. Bakan yardımcısı, bu hizmetlerin yürütülmesinden bakana karşı sorumludur.

Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında bakan ve bakan yardımcılara bağlı olarak çeşitli birimler bulunmaktadır. Hizmet birimleri olarak adlandırılan bu birimler genel müdürlükler, başkanlıklar ve müşavirliklerdir. Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında 17 genel müdürlük, dört başkanlık ve bir müşavirlik bulunmaktadır. Genel müdürlüklerin, başkanlıkların ve müşavirliklerin isimleri aşağıda verilmektedir:

- Personel Genel Müdürlüğü
- Özel Kalem Müdürlüğü
- Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü
- İnşaat ve Emlak Genel Müdürlüğü

Kaynakça

- Millî Eğitim Bakanlığı (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/05/20230512-26.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. Erişim adresi: https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2021/2022*. Erişim adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf

BÖLÜM 2

ÖZEL EĞİTİMİN TEMEL İLKELERİ

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş

Birçok ülkede 20. yüzyılın son çeyreğinde özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkını düzenleyen yasal düzenlemelere rastlanmaktadır. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yasal düzenlemeler özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitimine yönelik yaklaşımların gelişmesinde etkili olmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bu yasal süreç birçok ülkenin özel eğitim politikalarının gelişmesine ve benzer yasal düzenlemeler yapılmasına neden olmuştur. Benimsenen politika ve ilkeler özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim hakkından yararlanabilmelerinin önünü açmıştır. Ayrıca özel eğitimin gelişimini olumlu etkilemiş, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitime erişimlerini arttırmıştır. Özellikle özel eğitime ilişkin ilkelerin yasal metinlerde yer alması özel eğitimin amaçlarına ulaşılması ve uygulamalarda birlikteliğin sağlanması açısından dönüm noktası olmuş, herkes için eğitim anlayışının sosyal, ekonomik ve insani boyutlarının benimsenmesine yol açmıştır.

Özel Eğitim Yasalarının Gelişimi

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özel eğitim 1800'lerin ortalarında dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler ile işitme ve görme yetersizliği olan bireylerin sığınma ve eğitim ihtiyaçlarını desteklemek amacıyla federal hükümetin yaptığı bağışlarla başlamıştır. Bu çabadan sonra, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere ücretsiz kamu eğitimi sağlanması konusunda atılan adımlar uzun yıllar sınırlı kalmıştır. 1958'de Başkan Dwight D. Eisenhower, zihinsel yetersizliği olan çocuklara eğitim verecek personelin eğitimine mali destek sağlayan 85-926 sayılı Kamu Yasası'nı imzalamıştır. Kongre, bu yasayı 1963'te farklı yetersizlik türlerini de kapsayacak şekilde genişletmiş, öğretmenlere ve araştırmacılara hibe desteği verilmiştir (Martin vd., 1996).

Kaynakça

- Çitil, M. (2020). Türkiye’de özel eğitim hizmetleri. U. Sak ve S. Toraman (Yay. haz.). *Özel Eğitim Alanının Kavramsal, Tarihsel ve Yasal Temelleri* içinde (s. 11-46). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- 5378 Sayılı Engelliler Hakkında Kanun (2005, Temmuz, 7). *Resmî Gazete* (Sayı: 25868). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm>
- Martin, E. W., Martin, R., & Terman, D. L. (1996). The Legislative and Litigation History of Special Education. *The Future of Children*, 6(1), 25-39. doi:10.2307/1602492.
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 14, Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı: 15574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983, Ekim, 12). *Resmî Gazete* (Sayı: 18192). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, Haziran, 6). *Resmî Gazete* (Sayı: 23011 (mükerrer)). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf
- Snow-Huefner, D., & Herr, C. H. (2012). *Navigating special education law and policy*. Verona, WI: Attainment Company, Inc.
- Strickland, B. B., & Turnbull, A. P. (1993). *Developing and implementing individualized education programs* (3rd ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Turnbull, H. R., Stowe, M. J., & Huerta, N. E. (2007). *Free appropriate public education: The law and children with disabilities*. Denver, CO: Love Publishing
- U.S. Department of Education. (2007). *Individuals With Disabilities Education Improvement Act of 2004*. Retrieved from <https://sites.ed.gov/idea/>
- Yell, M. L. (2019). *The law and special education* (5th ed.). New York, NY: Pearson.

BÖLÜM 3

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin gelişim özellikleri yetersizliklerinin doğası gereği akranlarından anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bu bireylerin bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişimleri ile özbakım becerilerindeki ilerlemenin hızı, özel eğitime gereksinimi olmayan akranlarının gelişim hızlarından farklıdır. Bu nedenle özel eğitime gereksinimi olan bireylerin gelişim özelliklerine uygun eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir.

Bireylerin gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanmış eğitim programları bireyin etkili öğrenmesini sağlayabilmektedir. Bu programlar özellikle gereksinimleri akranlarından farklılık gösteren özel eğitime gereksinimi olan bireylerin kendi hızlarında öğrenebilmeleri açısından daha da önem arz etmektedir. Çünkü özel eğitime gereksinimi olan bireylere yönelik hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programları bireylerin kendi potansiyellerinin en üst düzeyine çıkmasında etkili olabilmektedir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tanımlanması

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarına (BEP) ilişkin çok sayıda tanımlama bulunmaktadır. Yapılan tanımlara bakıldığında genel olarak bu tanımların birbirine benzediği, bazı tanımlamalarda ise farklılıkların olduğu görülmektedir. BEP'e ilişkin yapılan tanımların bazıları şu şekildedir:

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı, bir eğitim kurumu tarafından özel eğitime gereksinimi olan bir öğrenciye özel olarak geliştirilen ve öğrencinin gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan yazılı bir özel eğitim programıdır (Gibb & Taylor, 2016; Vuran, 2000).
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime gereksinimi olan öğren-

ciler için ücretsiz ve uygun kamu eğitimini resmileştiren belge ve süreçtir (Bateman & Linden, 2006; Yell, 2006).

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin, takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır (Millî Eğitim Bakanlığı, [MEB], 2018).
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitime uygun bir öğrencinin özel eğitim programının temel bileşenlerini kaydeden yazılı belgedir (Yell, 2006).
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitime gereksinimi olan bir öğrencinin özel eğitim programını tasarlamak için çocuğun ebeveynleri ve okul personeli arasındaki iş birliği sürecidir (Yell vd., 2016).
- BEP, özel eğitime gereksinimi olan bireyin, gelişimsel performansını, eğitimsel amaçlarını ve bu amaçların nasıl gerçekleştirilip değerlendirileceğini içeren, aile, öğretmenler ve ilgili diğer uzmanlar tarafından iş birliği içerisinde geliştirilen ve özel eğitime gereksinimi olan bireyin gereksinimlerine yönelik gerekli hizmet ve uyarlamaları belgeleyen yazılı bir belgedir (Avcıoğlu, 2011; Berkant & Atılgan, 2017).
- BEP, özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler için uygun planlama yapabilmek amacıyla BEP ekibi tarafından hazırlanan yazılı bir taahhüttür. Aynı zamanda, öğrencinin ilerlemesinin bir kaydı ve çalışma dokümanıdır (Alberta Education Cataloguing in Publication Data, [AECPD], 2006).
- BEP, belirli bir zaman dilimi içerisinde özel eğitime gereksinimi olan öğrenci tarafından başarılabilecek olan öğrenme amaçlarını, bu amaçlara ulaşabilmek için gerekli olan öğrenme stratejilerini, kaynakları, destekleri içeren yazılı bir belgedir (National Council For Special Education, [NCSE], 2006).

Yukarıdaki tanımlar esas alındığında bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin kayıtlı olduğu okulda oluşturulan ve içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından uzlaşmaya dayalı olarak hazırlanan, öğrencinin gelişim özellikleri, akademik yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak öğrencinin gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan, destekleyici özel eğitim hizmetlerini içeren resmi bir belge olarak tanımlanabilir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Önemi

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimsel gereksinimlerinin karşılanabilmesi için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması gerekmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının temel özelliği, çocuğun bireysel farklı-

lıklarının göz önünde bulundurulması ve çocuğa yönelik eğitim hedeflerinin belirlenmesidir (Martin vd., 2006).

Bireyselleştirilmiş ve uygun öğretim özel eğitimin temel ilkeleridir. Özel eğitime gereksinimi olan çocukların potansiyellerini tam olarak kullanabilmeleri bu gereksinimlerinin karşılanmasına bağlıdır. Genel eğitim okullarına devam eden akranlarında olduğu gibi, özel eğitime gereksinimi olan çocukların da eşit ve kendilerine uygun eğitim fırsatlarına sahip olma hakları vardır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile her çocuğun bu haklara sahip olması sağlanır. Çünkü, çocuğun ihtiyaç duyduğu özel eğitim hizmetleri belirlenir (Drasgow, Yell & Robinson, 2001; Smith, 1990).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, eğitimciler, ebeveynler ve öğrenciler için kritik öneme sahip bir programdır. Özel eğitime gereksinimi olan bir öğrencinin eğitim programını belirleme ve öğrenciyi tüm yönleriyle izleyebilme amacına hizmet etmektedir. BEP, ayrıca çocuğa yönelik sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin ana hatlarının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Özel eğitim hizmeti almasına karar verilen bir öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını, ölçülebilir hedeflerini, destek özel eğitim hizmetlerini ve bazı veri toplama yöntemlerini içermektedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel eğitim hizmetlerini çocuklara özgü hale getirmek ve özel eğitime gereksinimi olan çocukların gelişimsel sonuçlarını iyileştirmek için temel mekanizmalar oluşturur (Boavida vd., 2010). Eğitim hedeflerinin belirlenmesinde ve izlenmesinde ebeveyn katılımını teşvik ederek çocukların gelişiminin değerlendirilmesi işlevini görür (Goodman & Bond, 1993). Bireyselleştirilmiş eğitim programının bu işlevi sayesinde okullarda ekipler kurulur ve bu ekipler:

- (a) Öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını değerlendirir,
- (b) Öğrenci için anlamlı ve ölçülebilir hedefler geliştirir,
- (c) Özel eğitim ve destek eğitim hizmetleri programı geliştirir ve uygular,
- (d) Öğrencinin hedeflere yönelik ilerlemesini izler (Christle & Yell, 2010).

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının öğrencilerin gereksinimlerine göre hazırlanmasında ebeveynler ve öğretmenler en güvenilir kaynaklardır. Bu nedenle öğretmenler, ebeveynler ve diğer uzmanların arasındaki ilişkinin niteliği, bireyselleştirilmiş eğitim programlarında belirlenen amaçlara ulaşmada önemli bir rol oynar (Mitchell vd., 2010).

BEP süreci, özel eğitime gereksinimi olan bir çocuğun, özel eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik, ebeveynler ve okul personeli arasındaki görüş ayrılıklarının çözülmesi için fırsatlar sağlar. Bu fırsatlar BEP toplantısı yoluyla sağlanır. BEP toplantıları ebeveynler ve okul personeli arasında iletişim aracı görevi görür ve ebeveynlerin eşit katılımcılar olarak ortak karar vermelerini sağlar.

Çocuğun ihtiyaçlarının neler olduğu, hangi hedeflere ulaşmak için çalışılacağı ve çocuğun belirlenen hedeflere ulaşmasına yardımcı olmak için hangi hizmetlerin sağlanacağı konularında uzlaşma ortamı yaratır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Özellikleri

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, yazılı yasal bir belge ve plan olmanın ötesinde farklı özellikler taşımaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Bireyselleştirilmiş eğitim programı dinamik bir programdır. Bu nedenle gözden geçirilebilir, uyarlanabilir ve gerektiğinde güncellenebilir.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı çocuğa özgüdür. Her çocuğun BEP’i farklılık gösterir.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı için alınan kararlar, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar adına alınır ve çoğu zaman çocuklar ve aileleri için ömür boyu sonuçlar doğurur.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı çocuğun ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak için tasarlanır.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler kapsamındadır.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı sistematik ve yapılandırılmış bir programdır. Yıl boyunca öğretmenlere ve destek eğitim personeline yardımcı olur.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı uzlaşmadır. Üzerinde anlaşmaya varılmış amaç, yöntem ve teknikler içerir.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı bir değerlendirme aracı olarak hizmet eder. Çocuktaki ilerlemenin sonuçları hakkında geri bildirim alınmasını sağlar.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı yasal bir taahhüttür. Başta okul yönetimi olmak üzere, ekip üyelerinin tamamı, belirlenmiş yasal düzenlemelere uygun olarak hareket etmek zorundadır. Dolayısıyla BEP’in hesap verebilirlik özelliği vardır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları

Bireyselleştirilmiş eğitim programının özel eğitime gereksinimi olan çocuklara, bu çocukların ailelerine ve öğretmenlere yararları vardır. Bireyselleştirilmiş eğitim programının özel eğitime gereksinimi olan çocuklara yararları şunlardır:

- Çocuğun genel eğitim programından yararlanmasını kolaylaştırır ve kendi hızında öğrenmesini sağlar.
- Çocuğun güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine katkı sağlar.

- Öğretimsel hedeflerin çocuğun yaş, cinsiyet, yetersizlik türü, yetersizliğinin düzeyi, yaşam koşulları ve önceliklerine göre uyarlanmasını sağlar.
- Özel eğitime gereksinimi olan çocuğun örgün eğitim yoluyla okul hayatını normalleştirerek sosyalleşmesini destekler.
- Özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin gelişiminin izlenebildiği ve değerlendirilebildiği bir sistem sunarak programı yürütmekle sorumlu kişilere öğrencinin ne kadar iyi performans gösterdiğini yakından izleme şansı verir. Bu da zaman içinde gerekli değişiklikleri yapma fırsatı sunar.
- Özel eğitime gereksinimi olan çocuğun toplumla bütünleşmesini sağlayarak sosyalleşmesini destekler (McLoughlin & Lewis, 2002).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı ailelerin beklenti ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını sağlayan bir programdır. Aileler, çocuklarının hangi ihtiyaçlarının karşılanabileceği ve programın sonuçlarının neler olabileceği konusunda bilgilendirilmektedirler. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, aileler ve okul ekibi arasında önemli bir iletişim ortamı yaratmaktadır (Şahin, 2012). Bireyselleştirilmiş eğitim programının ailelere yararları şunlardır:

- Okul personeli ile iletişim kurmasını ve iş birliği içinde çalışmasını sağlar.
- Eğitim hakkının kullanılmasına ilişkin yasal koruma sağlar.
- Çocuklarının eğitimini etkileyen kararlara katılımını sağlar.
- Görev, rol ve sorumluluklarının açıkça belirtilmesini sağlar.
- Çocuğunun gelişimini nesnel olarak izleme ve değerlendirme fırsatı sunar.

Bireyselleştirilmiş eğitim programının öğretmenlere de yararları bulunmaktadır. Her şeyden önce BEP hazırlama ekibinde yer almak ve sürece dahil olmak öğretmenler açısından önemli bir mesleki deneyimdir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının öğretmenlere yararları şu şekilde sırlanabilir:

- Özel eğitime gereksinimi olan çocukların özelliklerini ve gereksinimlerini tanıyabilirler.
- Farklı alan uzmanlarıyla birlikte çalışma ve iş birliği yapma fırsatı yakalarlar.
- Farklı öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olurlar, böylece öğretim becerilerini geliştirebilirler.
- Gözlem yapma, kayıt tutma, izleme ve değerlendirme becerilerini geliştirirler.
- Özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimlerinde öz yeterliliklerini arttırabilirler.
- Eğitim ve öğretim etkinliklerinin planlanmasında kolaylık sağlar.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Niteliği

Nitelik kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğü 'nde “Bir şeyin iyi veya kötü olma özelliği, kalite” anlamına gelmektedir. Bu tanım doğrultusunda BEP'in niteliği ifadesinin “iyi BEP ya da kaliteli BEP” ile aynı anlama geldiğini söylemek mümkündür. Kaliteli BEP ya da nitelikli BEP kavramları, BEP'in her bir ögesinin diğer bir ifadeyle bileşenlerinin çocuğun gereksinimlerini karşılayacak şekilde geliştirilmesi, yazılması ve uygulanması anlamına gelmektedir.

Nitelikli BEP geliştirme sürecine öncülük edebilecek bazı basamaklar bulunmaktadır. Gibb ve Dyches (2016) bu basamakları yediye ayırmaktadır. Bu basamaklar aşağıda verilmiştir:

- Öğrencinin var olan akademik kazanımlarının düzeyinin belirlenmesi,
- Ölçülebilir yıllık amaçların yazılması,
- Öğrencinin gelişiminin değerlendirilmesi ve raporlanması,
- Yıllık amaçların kazanılması için ihtiyaç duyulan hizmetlerin ifade edilmesi,
- Öğrencinin yetersizliği olmayan akranlarıyla genel eğitim sınıfında, müfredata ek olarak sunulan etkinliklere ve diğer akademik olmayan etkinliklere katılmaması durumunda, katılmamasının gerekçelerinin ayrıntılı olarak açıklanması,
- Eyalet ve bölge değerlendirilmelerinde akademik kazanımları ve işlevsel performansı değerlendirmede gerekli uyarlamaların açıklanması,
- Geçiş planının tamamlanması. (16 ve daha büyük yaştaki çocuklar için)

Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitime gereksinimi olan çocuklara yönelik hazırlanmış faydalı bir ürün olarak düşünülebilir. Ancak, planın geliştirilmesinde bir süreç vardır ve bu sürecin niteliği programın niteliğini ve etkililiğini belirler. BEP, okul, veliler, öğrenci (uygun olduğunda) ve diğer ilgili personel ya da kurumları içeren ortak bir süreçle geliştirilir (National Council For Special Education, [NCSE], 2006). BEP'teki amaç ve hedeflerin yüksek nitelikte olması çocuğun gelişimini ve öğrenmesini desteklemesi açısından daha olanaklı görülmektedir (Bagnato vd., 2012). Nitelikli amaç ve hedefler, profesyonellerin veya diğer bakıcıların çocukla hangi beceriler üzerinde, ne zaman ve nerede çalışacaklarını bilmelerini sağlar. Ayrıca, çocuğun gelişimindeki ilerlemeyi izlemek ve bir müdahalenin etkinliğini değerlendirmek için de kullanılabilirler (Boavida vd., 2010).

Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmacıların BEP'in niteliğinin değerlendirilmesine yönelik farklı değerlendirme araçları geliştirdiği görülmektedir. Alan (2019), geliştirilen bu değerlendirme araçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı İnceleme Aracı (IEP Analysis Instrument, 1986)
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı İnceleme Formu (IEP Analysis Form)
- İçerik ve İzlek Etkililiğine Yönelik Program Değerlendirilmesi (The Program Evaluation for Procedural and Substantive Efficacy)
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı/Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlarını Puanlama Aracı (IEP/IFSP Goals And Objective Rating Instrument)
- Amaç İşlevselliği Ölçeği (I, II ve III.)
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı İnceleme Aracı (2010)
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Amaçlarını Puanlama Formu
- Erken Çocukluk VAKİP [Var Olan Akademik Kazanımlar ve İşlevsel Performans] Ve Ölçülebilir Yıllık Amaçlar Kalite Değerlendirme Formu
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Rehberi (IEP Development Guide)
- Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Kontrol Listesi

BEP'in niteliğini değerlendirmede kullanılan araçlarının ortak özelliği BEP'in birden fazla boyutunun olmasıdır. BEP'e ilişkin boyutları temsil eden çeşitli özelliklerin değerlendirilmesiyle genel olarak BEP'in niteliği değerlendirilmektedir. Bu bilgiler göz önüne alındığında BEP'in niteliğinin tıpkı BEP'in kendisi gibi çok bileşenli bir yapıya sahip olduğunu söylemek mümkündür. BEP'in niteliği, BEP'in bulunması gereken öğeleri içermesine ve bu öğelerin doğru olarak ifade edilmesine bağlı olarak değişen bir kavramdır. Bulundurması gereken öğeleri tam olarak kapsayan ve bu öğelerin öğrenci özellikleri temel alınarak doğru ve açık olarak ifade edilen BEP'ler nitelikli BEP'lerdir (Alan, 2019).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Niteliğini Arttıran Etmenler

Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin nasıl öğrendiğini, öğrenme düzeyindeki gelişimin nasıl ilerlediğini, öğretmenlerin ve hizmet sağlayıcıların öğrencinin daha iyi öğrenebilmesi için neler yapacaklarını açıklamaktadır. Nitelikli bir bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirmek için öncelikle öğrencinin yetersizliğinin tüm yönleriyle değerlendirilmesi, yetersizliğin öğrencinin öğrenmesini nasıl etkilediğinin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin genel müfredata erişim yeteneği de göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca, öğrencinin gereksinimlerine uygun olarak oluşturulacak amaç ve hedefler, bireyselleştirilmiş eğitim programının niteliğinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır (Tamika vd., 2013). BEP'ler, özel eğitim

hizmetlerinin merkezinde yer alan ve bireyin eğitim ve öğretiminde etkili olan programlardır. Bu nedenle bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi üyelerinin tamamı BEP'in uygulama adımları hakkında detaylı bilgiye sahip olmalı, etkili bir eğitim programı geliştirmenin bilincinde olmalıdırlar.

Nitelikli bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanabilmesi BEP üyelerinin BEP'in bazı bileşenlerine dikkat etmesi ile mümkün görülmektedir. Dikkat edilecek bu bileşenler nitelikli bir BEP'in anahtar alanlarıdır. Bu anahtar alanlar arasında mevcut akademik başarı ve işlevsel performans düzeyi beyanının dikkatli bir şekilde hazırlanması, ölçülebilir yıllık hedeflerin geliştirilmesi ve kapsamlı özel eğitim hizmetlerinin sağlanması yer almaktadır (Yell vd., 2016).

Nitelikli BEP geliştirmenin anahtarlarından birisi de ekibin tüm üyelerinin anlamlı katılımına yol açan açık iletişimidir. Toplantıdan önce taslak bir BEP'i tamamlamak ve bunu ekiple birlikte gözden geçirmek yerine, ekip üyelerine toplantıdan iki hafta önce ilgili değerlendirme bilgileri, amaçlar ve hedeflerden oluşan bir taslak göndermek kolaylık sağlayacaktır. Bu, ekip üyelerine ve özellikle ailelere, bilgileri gözden geçirme, diğer önemli faktörleri göz önünde bulundurma ve toplantı yapıldıktan sonra BEP'in gelişimine katkıda bulunmaları için zaman tanır. Ayrıca, çocuklarının BEP'lerinin gelişiminde kendilerinin bilgi, uzmanlık ve deneyimlerine ne kadar değer verildiğini gösterir (Diliberto & Brewer, 2014).

Erken çocukluk özel eğitimi uzmanlarının görüşlerinin incelendiği birçok araştırmanın sonuçları BEP'te yer alan uzun ve kısa dönemli amaçların BEP'in niteliğini etkilediğini göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre BEP'teki amaçların niteliği beş boyutta toplanmaktadır (Frontczak & Brcker, 2000):

İşlevsellik: BEP'teki amaçlar çocukların günlük yaşamlarını başarılı bir şekilde sürdürebilmelerine katkı sağlıyor ise işlevsel olarak kabul edilir. İşlevsel beceriler, çocuğa daha fazla bağımsızlık sağlayan ve farklı ortamlara uyum sağlamasını sağlayan becerilerdir. Örneğin kendi kendine yemek yemeyi öğrenmek, basit bilgiler içeren kartlara (flashcard) resim etiketlemeyi öğrenmekten daha işlevseldir.

Genellik: Genellik, bir amaç veya hedefin, belirli bir öğeye veya ortama özgü olmayan genel bir kavram veya davranış sınıfını temsil etmesidir. Örneğin, çeşitli nesnelere istifleme veya birçok farklı nesneyi yerleştirip bırakmak, küçük blokları istiflemeden veya oyuncak blokları kutusuna bırakmaktan daha faydalıdır. Amaçlar ve hedefler daha genel terimlerle yazıldığında, müdahaleciler ve bakıcılar beceriyi ortamlar, materyaller ve olaylar arasında uygulama esnekliğine sahip olurlar. Daha genel becerilerin öğrenilmesi (örneğin, üç blok üst üste koymak yerine çeşitli nesnelere üst üste koymak) çocuklara hedef becerileri kendi doğal ortamlarında (örneğin kitap, bardak, giysi, sandalye, kare halı üst üste koymak) kullanmaları için çok sayıda fırsatlar yaratır. Böylece becerinin genelleştirilmesi arttırılır.

Öğretim Bağlamı. Öğretim bağlamı, BEP'teki amaç ve hedeflerin günlük rutinelere uygun olup olmadığı, kolayca ve sıklıkla uygulanıp uygulanmadığı ile ilgilidir. Doğal ortamda (ev, kreş, okul öncesi ve market gibi yerler) ele alınabilen beceriler öğretim bağlamının nitelik boyutunu karşılamaktadır. Örneğin, denge becerisinin öğretiminde tek ayak üzerinde durma veya denge aleti üzerinde yürüme gibi becerilere karşı, öğle yemeği için sırada bekleme veya salıncağın dönüşünü bekleme gibi beceriler ele alınabilir.

Ölçülebilirlik: Ölçülebilirlik, amaç ve hedeflerin gözlemlenebilir (görülebilir, duyulabilir, sayılabilir) ve ölçülebilir olup olmadığıdır. BEP'teki amaç ve hedefler bilme, gerçekleştirme ve artırma gibi belirsiz ya da tanımlanmamış terimler içerdiğinde ekip üyelerinin davranışın ne zaman sergilendiğini, nasıl yapıldığını ve müdahale için tam olarak neyin gerektiğini bilmeleri zorlaşır. BEP'teki amaç ve hedeflerin ölçülebilirlik boyutunu karşılaması, becerinin sergilenip sergilenmediği konusunda ekibin uzlaşmasına ve çocuğun hedeflenen beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin belirlenmesinde kolaylık sağlar.

Hiyerarşik İlişki: Hiyerarşik ilişki boyutu, BEP'teki amaçlar ve bu amaçlarla ilişkili hedefler arasındaki ilişkiyi ele alır. Hedefler, amaçlara ulaşabilmek için atılması gereken ön adımlar ve yapı taşlarıdır. Hedeflerin doğrudan amaçlarla ilgisinin olması gerekmektedir. Örneğin, bağımsız yürüme amacına yönelik bir becerinin hedefleri öncelikle ayakta durabilmek ve tek elle destekle yürümek olabilir.

BEP'in niteliği özel eğitime gereksinimi olan çocukların akademik ve işlevsel becerilerinin artırılması açısından önemlidir. Bu becerilerin artırılması ancak nitelikli bir bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ile mümkündür. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının niteliğini arttırabilmek için aşağıdaki hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir:

- Öğretmenlerin BEP hazırlayabilme yeterliliklerinin artırılması,
- BEP'in gerekliliğinin tüm ekip üyeleri tarafından bilinmesi ve önemsenmesi,
- BEP ekibinin görev, yetki ve sorumluluklarının açıkça belirlenmesi,
- Planlı, programlı ve tam katılımlı BEP birimi toplantılarının yapılması,
- Çocuğun mevcut performansına, gelişim özelliklerine ve yetersizliğine uygun amaçlar yazılması,
- BEP'teki amaçların ölçülebilir, gözlemlenebilir ve gerçekçi olması,
- BEP'e bağlı kalınması ve amacına uygun olarak uygulanması,
- BEP'in yönetici ve öğretmenler tarafından formalite olarak görülmemesi,
- Aile-okul ilişkisinin geliştirilmesi ve iş birliğine dayalı bir yaklaşımın oluşturulması,

Bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimlerinin önemli bir parçasıdır. Bu nedenle okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel, özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitim ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak zorundadır. Hazırlanan BEP'lerin niteliği bu ihtiyaçların karşılanmasında önemli rol oynamaktadır. Ancak BEP'lerin niteliğinin bölgeden bölgeye, okuldan okula ve ekip üyelerinin bilgi, deneyim ve tutumlarına göre değiştiği unutulmamalıdır.

Özet

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarına (BEP) ilişkin çok sayıda tanımlama bulunmaktadır. Yapılan tanımlar esas alındığında bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin kayıtlı oldukları okulda oluşturulan ve içinde ailenin de yer aldığı bir ekip tarafından uzlaşmaya dayalı olarak hazırlanan, öğrencilerin gelişim özellikleri, akademik yeterlilikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak öğrencinin gereksinimlerini karşılamayı amaçlayan, destekleyici özel eğitim hizmetlerini içeren resmi bir belgedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, eğitimciler, ebeveynler ve öğrenciler için kritik öneme sahip bir programdır. Özel eğitime gereksinimi olan bir öğrencinin eğitim programını belirleme ve öğrenciyi tüm yönleriyle izleyebilme amacına hizmet etmektedir. BEP, ayrıca çocuğa yönelik sağlanacak özel eğitim hizmetlerinin ana hatlarının belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Özel eğitim hizmeti almasına karar verilen bir öğrencinin eğitim ihtiyaçlarını, ölçülebilir hedeflerini, destek özel eğitim hizmetlerini ve bazı veri toplama yöntemlerini içermektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı dinamik bir programdır. Bu nedenle gözden geçirilebilir, uyarlanabilir ve gerektiğinde güncellenebilir. Ayrıca çocuğa özgüdür ve her çocuğun bireyselleştirilmiş eğitim programı farklılık gösterir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının özel eğitime gereksinimi olan çocuklara, bu çocukların ailelerine ve öğretmenlere yararları vardır. Örneğin çocuğun genel eğitim programından yararlanmasını kolaylaştırır ve kendi hızında öğrenmesini sağlar. Ailelerin, çocuklarının eğitimini etkileyen kararlara katılımını sağlar. Öğretmenler ise özel eğitime gereksinimi olan çocukların özelliklerini ve gereksinimlerini tanıyabilirler.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitime gereksinimi olan öğrencinin nasıl öğrendiğini, öğrenme düzeyindeki gelişimin nasıl ilerlediğini, öğretmenlerin ve hizmet sağlayıcıların öğrencinin daha iyi öğrenebilmesi için neler yapabileceklerini açıklamaktadır. Nitelikli bir bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirmek için öncelikle öğrencinin yetersizliğinin tüm yönleriyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde bazı araştırmacıların BEP'in niteliğinin değerlendirilmesine yönelik farklı değerlendirme araçları geliştirdikleri görül-

mektedir. Bununla birlikte, öğrencinin genel müfredata erişim yeteneğinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. BEP'in niteliği özel eğitime gereksinimi olan çocukların akademik ve işlevsel becerilerinin artırılması açısından da önem arz etmektedir. Bu becerilerin artırılması ancak nitelikli bir bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ile mümkündür.

Kaynakça

- Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alberta Education Cataloguing in Publication Data (2006). *Individualized program planning*. 11 Haziran 2014, <https://education.alberta.ca/media/511715/ipp.pdf>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(01), 39-56. doi: 10.1501/Ozlegt_0000000156
- Bateman, B., & Linden, M. (2006). *Better IEPs* (4th ed.). Verona, WI: Attainment.
- Berkant, H. G., & Atılğan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim Yansımaları Dergisi*, 1(1), 13-25.
- Bagnato, S. J., McLean, M., Macy, M., & Neisworth, J. (2012). Identifying Instructional Targets for Early Childhood via Authentic Assessment: Alignment of Professional Standards and Practice-based Evidence. *Journal of Early Intervention*, 33,243–253.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233-243
- Christle, C. A., & Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, 18(3), 109-123.
- Diliberto, J. A., & Brewer, D. (2014). Six tips for successful IEP meetings. *Teaching Exceptional Children*, 47(2), 128-135.
- Drasgow, E., Yell, M. L., & Robinson, T.R. (2001). Developing legally correct and educationally appropriate IEPs. *Remedial Special Education*, 22, 359–373.
- Gibb, G. S., & Taylor, D. T. (2016). *Guide to Writing Quality Individualized Education Programs*. Boston: Pearson.
- Gibb, G. S., & Dyches T. T. (2016). *IEPS: Writing quality individualized education programs*. USA: Pearson
- Goodman, J. F., & Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26(4), 408-422.
- Frontczak, K. P & Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105.
- McLoughlin, J. A. & Lewis, R. B. (2002). *Özel gereksinimli öğrencilerin ölçümlemesi* (Çev.F. Gencer, Editör: A. Ataman). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., & Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299-316.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the literature on Individual Education Plans: Report to the New Zealand Ministry of Education*. Wellington: Ministry of Education
- National Council for Special Education. (2006). *Guidelines on the individual Education plan process*. 28 Ağustos 2014, http://www.sess.ie/sites/default/files/Guidelines_on_the_IEP_process_NCSE.pdf
- Smith, S.W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special Education-From intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6–14.
- Şahin, H. (2012). The development of individualized educational programs in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 5030 – 5034.

- Tamika, P. L. S., Andrew, T. R., & Dawn, M. (2013) The Relationship of IEP Quality to Curricular Access and Academic Achievement for Students with Disabilities. *International Journal of Special Education*, 28 (1), 135-144.
- Yell, M. L. (2006). *The law and special education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Education
- Vuran, S (2000). *Bireyselleştirilmiş eğitim programları*. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi içinde*. (s.s: 31-44). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları
- Yell, M. L., Katsiyannis, A., Parks-Ennis, R., Losinski, M., & Christle, C. A. (2016). Avoiding substantive errors in individualized education program development. *Teaching Exceptional Children*, 49(1), 31-40

BÖLÜM 4

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMININ YASAL SÜRECİ

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş

Bireyselleştirilmiş eğitim programı özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde yetersizliği olan her bir çocuğun uygun ve ücretsiz eğitim hakkından yararlanabilmesi amacıyla çıkarılan çekirdek yasaların bir parçasıdır. 20. Yüzyılın son çeyreğinde çıkarılan yasalar, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesinde ve özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için adil karar verme ve bireysel haklara dayalı yeni eğitim önceliklerinin belirlenmesinde etkili olmuştur. Ayrıca özel eğitim uygulamaları bağlamında eğitimcilerin ve ebeveynlerin birlikte çalışabilmelerinin önünü açmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programının yasallaşma sürecinde Amerika Birleşik Devletleri Yüksek Mahkemesi'nin okullarda ayrımcılığa izin veren eyalet yasalarını anayasaya aykırı bulması önemli rol oynamıştır. Bu dönüm noktası niteliğindeki karar, özel eğitim alanında geniş kapsamlı etkiler yaratmıştır. Sonraki çeyrek yüzyıl içerisinde ise yapılan yasal düzenlemeler neticesinde bireyselleştirilmiş eğitim programları özel eğitim hizmetlerinin merkezinde yer almıştır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yasal Dayanakları

Bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) tarihsel çıkış noktası 19. yüzyılın ikinci yarısına dayanmaktadır. Özellikle 1970'lerden önce Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) gelişen bazı olaylar bu ülkede önemli yasal düzenlemelerin yapılmasına neden olmuştur. Bu düzenlemelerle BEP'e ilk kez yasal dayanak kazandırılmış ve Amerika Birleşik Devletleri BEP'in gelişiminde öncü ülke olmuştur.

Günümüzde eğitimcilerin en çok zorlandıkları konuların başında özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması gelmektedir.

Kaynakça

- Akçamete, G. (2019). *Özel gereksinimi olan bireyler*. Ü. Şahbaz (Ed.). *Özel Eğitim ve Kaynaştırma içinde* (s. 2-28). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brady, K. P., Russo, C. J., Dieterich, C. A., Osborne, A. G. & Snyder, N. D. (2020). *Legal Issues in Special Education: Principles, Policies, and Practices*. New York: Routledge.
- Çitil, M. & Üçüncü, M. K. (2018). Türkiye’de Engelli Hakları ve Engelliler Hukuku’nun Durumu. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 35(9), 233-278.
- Engelliler Hakkında Kanun (2005, Temmuz, 7). *Resmî Gazete*. (Sayı: 25868). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr>
- Farrell, M. (2009). *Foundations of Special Education: An Introduction*. U. K: A John Wiley & Sons, Ltd., Publication
- Fiscus, E. D., & Mandell, G. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi: BEP*. G.Akçamete, H.G.Şenel ve E.Tekin (Çev.). İstanbul: Seçkin Dağıtım.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. R., & Konrad, M. (2017). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*. Pearson Education.
- Koseki, M. H. (2017). Meeting the needs of all students: amending the idea to support special education students from low-income households. *Fordham Urban Law Journal*, 44(3), 793-825.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, Haziran, 24). *Resmî Gazete*. (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>
- Osborne, A. G. & Russo, C. J. (2007). *Special education and the Law: A guide for practitioners*. California: Corwin Press.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (1983, Ekim, 15). *Resmî Gazete*. (Sayı: 18192). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, Haziran, 6). *Resmî Gazete*. (Sayı:23011). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23011_1.pdf
- Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Pakkan, C. (2021). Sosyal model çerçevesinde engelli erişilebilirliğinin Türkiye’deki yasal ve somut durumu. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 21 (1), 1-21.
- Smith, J. D. (2004). *The historical contexts of special education: Framing our understanding of contemporary issues*. In A. McCray Sorrells, H. J. Rieth, & P. T. Sindelar (Eds.), *Critical issues in special education: Access, diversity, and accountability* (pp. 1–15). Boston: Allyn & Bacon
- Sosyal Hizmetler Kanunu (1983, Mayıs, 27). *Resmî Gazete* (Sayı: 18059). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2828.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961, Temmuz, 20). *Resmî Gazete*. (Sayı: 10859). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10859.pdf>
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, Ekim, 20). *Resmî Gazete*. (Sayı: 17344). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17844.pdf>
- Ysseldyke, J. & Algozzine, B. (2006). *The Legal Foundations of Special Education: A Practical Guide for Every Teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

BÖLÜM 5

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI ÖNCESİ DEĞERLENDİRME VE HEDEF OLUŞTURMA

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş

Bireyselleştirilmiş eğitim programının amacı özel eğitime gereksinimi olan bir öğrencinin okulda başarılı olması için ihtiyaç duyduğu özel eğitim hizmetleri ile destek eğitim hizmetlerini düzenlemektir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı yazılı yasal bir belge olmanın yanı sıra özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin okulda ilerleme kaydedebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları özel eğitim programı, destekleri ve hizmetleri gösteren bir kılavuzdur. Bu kılavuz özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere, bu öğrencilerin ailelerine ve okul yönetimine yasal koruma sağlar. Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi çocuğun mevcut performans düzeyine dayalı olarak akademik ve işlevsel hedefler belirler. Bu hedefler, çocuğun var olan performans düzeyindeki ihtiyaç alanlarına yönelik oluşturulmalıdır. Hedefler özel eğitime gereksinimi olan çocuğun gelişim alanlarını temsil etmelidir. Hedeflerin uygulanmasına ne zaman başlanacağı, uygulamanın ne sıklıkta ve ne kadar süreceği, ayrıca hizmetlerin hangi ortamlarda (ev, okul ve topluluk) sunulacağı mutlaka belirtilmelidir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Öncesi Değerlendirme

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanacak öğrenci için oluşturulacak amaç ve hedefler belirlenmeden önce ayrıntılı bir eğitsel değerlendirme yapılmalıdır. Değerlendirme içerikleri ve süreci öğrencinin tüm gelişim alanlarına yönelik olmalıdır. Bu değerlendirmeyi yapacak olan kişiler BEP ekibinde bulunan öğretmenlerdir. Değerlendirme sürecinde öğretmenlere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir (Lynch & Adams, 2008). Örneğin öğretmenler değerlendirme sürecinde uzmanlardan ve çocuğun ailesinden destek almalı ve faydalanmalı-

dırlar. Ayrıca değerlendirme süreci içerisinde öğretmenlerin kullanması gereken formal (*geçerlilik ve güvenilirliği yapılmış ölçme araçlarıdır örneğin; anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi EROT* (Kargın vd., 2015)) ve informal (*geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmamış araçlar örneğin: gözlem, beceri analizi* (Kargın, 2007)) değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Formal ve informal değerlendirme araçlarının birlikte kullanılması öğretim sürecinin daha iyi planlanmasına, anlaşılmasına ve ölçülmesine olanak sağlamaktadır. Öğretim süreci genellikle öğrencinin eğitsel değerlendirilmesini, hedeflerin seçimini, uygulama sürecini ve öğretim stratejilerini, uygulama sonrası öğrenci performansının değerlendirilmesini içerir. Bu dört öge, yalnızca kendi içerisinde doğrusal bir süreç değil, aynı zamanda bir sarmal döngü sürecidir. Bu dinamik döngü, her ögenin diğerini etkilemesiyle, süreç boyunca adımların tekrarlanmasını ve yeneden değerlendirilmesini içerir. Bu döngüde önemli bir adım olan değerlendirme, yalnızca öğretim sürecinin başlangıcı olarak değil, aynı zamanda değerlendirmeden sonraki adımın ne olacağını düşünmeye giden bir köprü görevi görmektedir.

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklara ilişkin hazırlanmış ve tüm çocuklar için aynı kullanılan, gerçek dışı ve çocuk ile ilgili olmayan BEP'lerin çocuğa katkısı olmayacağı gibi çocuğun gelişimsel olarak gerilemesine de neden olmaktadır. Hazır olarak kullanılan BEP'lerin içerikleri, hedefleri ve amaçları, öğretimsel uyarlamaları, değerlendirme süreçleri gibi birçok BEP ögesi çocuğun kendisine özgü olmamaktadır. BEP'lerin hazırlanmasına yönelik ulusal alım yazın incelendiğinde ülke genelinde uygulanan BEP'lerin büyük bir çoğunluğunun hazır olarak temin edildiği araştırma bulgularında görülmektedir (Öztürk & Akdal, 2022). Bu durumun en önemli nedenleri arasında öğretmenlerin BEP'lerin nasıl hazırlandığını bilmemeleri, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için BEP'in önemini kavramamış olmaları yer almaktadır. Ayrıca birçok aile ve öğretmen BEP'in yasal bir zorunluluk olduğunu bilmemektedir. Bu durum BEP geliştirme birimi üyelerinin BEP hazırlama görevini uygun şekilde yerine getirmemesine neden olmaktadır. Bununla birlikte birçok aile yasal bir zorunluluk olduğunu bilmekle birlikte okul yönetimi ve çocuklarının öğretmenleri ile ilişkilerinin bozulmasından kaygı duymaları nedeniyle bu durumu sorgulamamaktadır. Bu yüzden de hazırlanan BEP'ler sadece evrak niteliği taşımaktadır. Okul, öğretmen ve aile özel eğitime gereksinimi olan bir öğrencinin ilerleme kaydetmesini istiyorsa iş birliği içerisinde gerçekçi bir değerlendirme yapmalıdırlar. Bu değerlendirme sonuçlarına göre de hedef oluşturmaları ve hedeflere ulaşabilmek için uygun olan yöntemleri belirlemeleri gerekmektedir.

BEP, dinamik değerlendirme ve izleme süreci olan bir programdır. Bu süreçte bazı endişeler yaşanabilmektedir. Etscheidt (2006), BEP'in ilerlemesinin izlenmesi ve takibi ile ilgili beş temel endişe olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar:

1. BEP ekibinin ara değerlendirmelere ilişkin planlama yapması ve uygulamaması.

Kaynakça

- Anderson, C. L. G. (2006). Barriers to timely completion of the nursing education program of Saskatchewan (NEPS) (*Doctoral dissertation*).
- Avcıoğlu, H. (2009). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP). *İlköğretimde özel eğitim içinde*, 64-144.
- Bateman, D. F., & Yell, M. L. (Eds.). (2019). Current trends and legal issues in special education. Corwin Press.
- Etscheidt, S. (2006). Behavioral intervention plans: Pedagogical and legal analysis of issues. *Behavioral Disorders*, 31(2), 223-243.
- Frank, A. R. (1983). Formulating Long-term Goals and Short-term Objectives for Individual Education Programs. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 18(2), 144-147.
- Harmon, S., Street, M., Bateman, D., & Yell, M. L. (2020). Developing present levels of academic achievement and functional performance statements for IEPs. *TEACHING Exceptional Children*, 52(5), 320-332.
- <https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33/subchapter-ii/1414/d.12.03.2023>.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). Anasıfı çocuklarına yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-268.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Kristen, C., Blossfeld, H. P., Roßbach, H. G., & Maurice, J. (2011). Education as a Lifelong Process: The German National Educational Panel Study (NEPS).
- Lynch, S., & Adams, P. (2008). Developing standards-based individualized education program objectives for students with significant needs. *Teaching Exceptional Children*, 40(3), 36-39.
- Nugent, M. (2011). Comparing five interventions for struggling readers in Ireland: Findings from four years of action research. *LEARN: Journal of the Irish Learning Support Association*, 33, 127-143.
- Overton, T. (2016). *Assessing learners with special needs: An applied approach*. Boston, MA: Pearson.
- Öztürk, D., & Akdal, D. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 453-484.
- Siegel, L. M. (2020). *The complete IEP guide: How to advocate for your special ed child*. Nolo.
- Yell, M. L., & Bateman, D. F. (2019). Free appropriate public education and Andrew F. v. Douglas County School System (2017): Implications for personnel preparation. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 6-17.

BÖLÜM 6

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİ

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin potansiyellerine ulaşabilmeleri için bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uyarlamaları, hedefleri ve stratejileri içeren yazılı bir beyandır. Programdaki hedefler bireyin yaşına ve gelişim düzeyine, aynı zamanda eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya uygun olmalıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı bireyin tüm gelişim alanlarındaki mevcut performansının ve becerilerinin bir tanımını içermelidir. Çünkü özel eğitime gereksinimi olan bireyler bilişsel, davranışsal, sosyal, duygusal ve akademik alanlarda sınırlılıkları olan bireylerdir. Bu bireyler uygun eğitim programlarına yerleştirilmeden önce belirli aşamalardan geçerler. Öncelikle fark edilirler, gözlemlenirler, değerlendirilirler, değerlendirme sonucunda uygun olan programlara yerleştirilirler. Yerleştirme sonrası ise kendilerine yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır. Bireyselleştirilmiş eğitim programları özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını ve özel eğitim hizmetlerini karşılayabilecek içerikte hazırlanmalıdır.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama

Bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasından önce belirli karar alma süreçleri vardır. Bunlar birkaç durumda gerçekleşmektedir ve yetersizlik türüne göre değişmektedir. Eğer ki bir öğrenci erken çocukluk döneminden itibaren özel eğitim alıyorsa ve Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından daha önceden resmi yönlendirmesi yapılmış ise bu öğrenci için doğrudan var olan performans düzeyi belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Ancak bazı öğrencilerin buldukları eğitim kademelelerine kadar özel eğitime gereksinimi olduklarına dair resmi kayıtları olmayabilir. Bu durumda süreç farklılaşmaktadır. Çünkü öğrencideki farklılığın öğretmen tarafından gözlemlenmesi ve eğitsel değerlendirme sürecinin başlatılması gerekmektedir.

Eğitsel Değerlendirme Süreci

Eğitsel değerlendirme sürecinin asıl amacı özel eğitime gereksinimi olan veya risk grubunda olduğundan şüphelenilen çocukların belirlenmesi, resmi programa yerleştirilmesi, yerleştirilen programda bireyselleştirmiş eğitim programının hazırlanması, öğrenci için uygun amaç ve hedeflerin belirlenmesi, bu amaç ve hedeflere ulaşmak için öğrenme stratejilerinin seçilmesi, hazırlanan programın uygulanması ve sonucunun değerlendirilmesidir (Kargın, 2007). Bu süreç içerisinde istenilen şey çocuğun en az kısıtlayıcı ortamda akranlarıyla birlikte eğitim almasıdır. Eğitsel değerlendirme sürecinde ilk aşama ilk belirleme basamağıdır.

İlk Belirleme

Bu aşama öğretmenin sınıfında yer alan öğrenciler içerisinde sınıftan temel kazanımlarını yerine getirmede problem yaşayan öğrencileri fark ettiği aşamadır (Kovaleski vd., 2022). İlk belirleme aşamasında öğretmen belirlediği çocuk için informal değerlendirme araçlarını kullanarak çocuğun durumuna ilişkin değerlendirme yapmalı ve bu değerlendirmeleri kayıt altına almalıdır. Öğretmenler bu süreçte portfolyo, gözlem, kontrol listeleri, ölçüt bağımlı testler gibi informal değerlendirme araçlarını kullanabilirler.

Gönderme Öncesi Süreç

Özel eğitime gereksinimi olan ya da risk durumunda olduğu öğretmen tarafından belirlenen öğrenci için eğitimsel müdahalelerin yapıldığı bir süreçtir (Turnbull vd., 2007). Bu aşamada yapılan müdahaleler çocukların resmi tedbir almalarını engellemeye yöneliktir. Gönderme öncesi süreç üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar bilginin toplanması, müdahale programının hazırlanması, müdahale programının uygulanması ve değerlendirilmesi. Bilgi toplama sürecinde öğrenciye ilişkin detaylı bilgiler toplanmalıdır. Örneğin öğrencinin sağlık durumu, ailesine ilişkin bilgiler, daha önceden aldığı eğitimler, ailenin istekleri, öğrencinin sınıfta yaşadığı problemler ve benzeri bilgiler detaylı şekilde toplanmalıdır. Bu süreç içerisinde öğretmen çocuğa ilişkin topladığı tüm bilgileri bir araya getirerek hedefler oluşturmalı, öğretim süreçleri planlamalı ve sınıf ortamında gerekli uyarlamaları yapmalıdır. Bu aşamada uygulanacak müdahaleler alan yazında müdahaleye yanıt yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Yazıcı vd., 2020). Müdahaleye yanıt yaklaşımı üç farklı aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama desteğe ihtiyacı olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla bir arada olabilmesi için sınıfta yapılan değişiklikler içerir. İkinci aşamada ise desteği olan öğrenci için destek duyduğu alana yönelik kanıta dayalı müdahaleler uygulanır. Üçüncü aşamada ise yoğunlaştırılmış bireyselleştirmiş bir program uygulanır. Ancak yoğunlaştırılmış bireyselleştirmiş program bireyselleştirmiş eğitim programı demek değildir. Bu programı öğretmen kendi belirlemiş olduğu öğrencisi için bireyselleştirerek uy-

gular (Albarel vd., 2020). Müdahaleye yanıt yaklaşımı öğrencinin etiketlenmesinin önüne geçmeye olanak tanır. Bu durum hem çocuğun akranları tarafından farklı algılanmasının önüne geçer hem de çocuğun kendisinin farklı olmadığını çocuğa hissettirmesini sağlar.

Gönderme Süreci

Gönderme süreci, öğretmenin gönderme öncesi süreçte çocuk için genel eğitim sınıfında planlamış olduğu akademik ve sosyal ilerlemenin gerçekleşmemesi durumunda başlatılan süreçtir. Gönderme sürecinde öğretmenin yapmış olduğu öğretimsel uyarlamalar, fiziksel düzenlemeler, müfredat uyarlamaları, akademik çalışmalar, yapılan müdahaleler kısaca süreçte çocuk için yapılan her şey raporlanarak RAM'a gönderilir. Böylece eğitsel değerlendirme süreci başlatılmış olur. Eğitsel değerlendirmenin yapılabilmesi için de RAM'dan randevu alınması gerekmektedir. Eğer çocuk okul çağında bir öğrenci ise randevu okulun yazılı başvurusu veya ailenin başvurusu ile, eğer çocuk okul çağında değil ise çocuğun ailesi veya çocuğun vasisi tarafından alınır. Eğer çocuğun ilk değerlendirmesi ise eğitsel değerlendirme istek formu doldurulmalıdır. Eğer çocuğun ilk değerlendirmesi değil ise bireysel gelişim raporu RAM'a iletilmelidir. RAM'da değerlendirme yapacak olan personel, öğrencinin yetersizlik türüne göre Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Performans Belirleme Formuna göre uygun değerlendirmesini yapar. Bununla birlikte uzman personel, çocuğun performansının alınmasında informal değerlendirme araçlarını da kullanabilir. Amaç çocuğun performansına ilişkin en güçlü veriyi toplamaktır.

Sağlık Kurulu Raporu olmadan RAM'a başvuran çocuğa öncelikle zekâ testi yapılmaktadır. Zihinsel sınıflamaya göre yerleştirilmelerde bu durum yeterli olmaktadır. Ancak Otizm Spektrum Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü vb. yetersizlik türlerinin yerleştirme kararlarında Sağlık Kurulu Raporu veya Çocuk İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) olmak zorundadır. Aksi takdirde zihinsel yetersizlik dışında farklı yetersizliği olan bir bireye özel eğitim kararı verilememektedir. Örneğin, okuma ve yazma sürecinde güçlük yaşayan ve RAM tarafından yapılan eğitsel değerlendirme sonucunda öğrenme güçlüğü olduğu kanaatine varılan öğrenci için tıbbi tanılması olmadığı için RAM herhangi bir karar verememektedir.

RAM müdürlüğü tarafından özel eğitim kararı veya kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kararı verilen bütün öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanması zorunludur. Ülkemizde özel eğitim kararı olan veya kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitime dahil edilen her çocuk için bireyselleştirmiş eğitim programı hazırlanmaktadır.

BEP Toplantısı ve Yapılması Gerekenler

BEP ekibinin toplanma amacı çocuğun ihtiyaçları hakkında konuşmak ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik uygun bir bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaktır. Ülkemizde bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında aileler sürece etkin olarak katılmamaktadır. Ailenin sürece etkin olarak katılması çocuk için alınacak olan hedef davranışların etkin şekilde gerçekleştirilmesine neden olmaktadır. BEP toplantıları sadece çocuk için hazırlanacak BEP'in görüşüldüğü toplantılar değildir. BEP toplantıları aynı zamanda çocuğun yerleştirme kararının da konuşulabileceği bir toplantılardır. Toplantılarda çocuğun yerleştirme kararının uygun olup olmadığı tartışılabilir. Kararın uygunluğu ile ilgili endişelerin giderilebilmesi için yeniden RAM'dan randevu alınabilir.

BEP toplantıları okul yönetimi tarafından planlanır ve yürütülür. Bu süreçte okul yönetiminin yapması gereken iş ve işlemler şunlardır:

- Çocuğun ebeveynleri ile iletişim kurmak,
- Ebeveynlerin katılma fırsatlarını arttırabilmek için mümkün olduğunca erken bilgilendirme yapmak,
- Toplantı yer ve zamanını tüm üyelerin katılabileceği şekilde planlamak,
- Toplantının amacı ile ilgili ebeveynleri önceden bilgilendirmek,
- Ebeveynleri, toplantıya katılacak olan üyeler hakkında bilgilendirmek (Mueller & Vick, 2019; Test vd., 2004).

Bireyselleştirmiş Eğitim Programı Toplantısı Öncesinde Ailelerin Yapması Gerekenler

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin velileri BEP toplantılarının yasal üyeleridir. Veli, öğrencinin annesi, babası veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir. Dolayısıyla çocukları için planlanan eğitim programına katılmak ve karar alma süreçlerine katılmak zorundadırlar. Bu nedenle ailelerin toplantı öncesi aşağıdaki önerileri dikkate almaları yararlı olacaktır:

- Çocuğunuzun yetersizliğinin onun eğitimini nasıl etkilediğini düşünün.
- Çocuğunuzun şu ana kadarki eğitimsel geçmişini düşünün. Bu süreç içerisinde nelerin işe yaradığını, nelerin işe yaramadığını not alın.
- Çocuğunuzun güçlü yanlarını, ihtiyaçlarını, ilgi duyduğu alanları ve onun gelecekteki eğitim ile ilgili endişe duyduğunuz konuları listeleyin.
- Bireyselleştirmiş eğitim programı hazırlanmadan önce okul tarafından çocuğunuzun değerlendirme sonuçlarının bir kopyasını isteyin.
- Değerlendirme sonuçlarına dikkat ederek sizin bildiklerinizle örtüşüp örtüşmediğini kontrol edin. Okulda yapılan eğitsel değerlendirme sonucuna katılmıyorsanız bunu okulla toplantı öncesinde görüşün.

Bireyselleşmiş Eğitim Programı Toplantısı Sırasında Ailenin Yapması Gerekenler

Bireyselleştirmiş eğitim programı toplantısı hem çocuk hem de ailesi için çok önemlidir. Çünkü BEP toplantısı çocuğa ilişkin bilgilerin değerlendirileceği ve tartışılacağı bir andır. Dolayısıyla aileler toplantı sırasında aşağıdaki önerileri dikkate alabilirler:

- BEP toplantısı, herkesten daha iyi tanıdığınız çocuğunuz hakkında sorular sormak, çocuğunuz hakkında bilgi vermek ve çocuğunuza ilişkin beklentileri paylaşmak için mükemmel bir ortamdır. Okul, sizi ve çocuğunuzu yeni tanıyor olabilir. Kendinizi ifade edebilmek ve çocuğunuzu anlatmak için BEP toplantısı çok iyi bir fırsattır.
- Toplantı sırasında çocuğunuza ne kadar çok önem verdiğinizi, onun eğitimi ile ne kadar çok ilgilendiğinizi toplantının tüm üyelerine hissettirmelisiniz.
- Çocuğunuzun öğrendiği bir beceriyi nasıl kullandığını toplantı ekibine aktarmalısınız.
- Çocuğunuzun nasıl öğrendiği hakkında bilgiler paylaşmalısınız.
- Toplantıda alınacak kararlara ve belirlenecek hedef davranışlara ilişkin görüşlerinizi mutlaka paylaşmalısınız.
- Toplantıda alınan tüm kararları anladığınızdan emin olmalısınız. Anlaşılmayan yerleri mutlaka sormalısınız.
- Toplantı bitiminde hazırlanmış olan BEP belgesini imzalamak istemezseniz, incelemek için size önerilen belgenin bir kopyasını istemelisiniz. Kabul etmediğiniz noktalara ilişkin uzman görüşlerinin neler olduğunu araştırmalısınız.

Bireyselleşmiş Eğitim Programı Toplantısı Sonrasında Ailenin Yapması Gerekenler

Bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantıları belirlenen tarih ve saatte gerçekleştirilir. Bu, BEP sürecinin tamamlandığı anlamına gelmez. BEP toplantısı sonrasında BEP'in gözden geçirilmesi ve yıllık hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi önemlidir. Çünkü yeniden düzenleme yapmak gerekebilir. Bu nedenle toplantı sonrasında aileler hazırlanmış olan BEP'leri yıl içerisinde en az bir kez gözden geçirebilirler. Eğer ki çocuğun gelişiminde bir farklılık gözlemlenmiyor ise yeniden bir BEP toplantısı yapılması talep edilebilir. Bu talep ailenin yasal hakkıdır.

BEP Hazırlama Sürecine İlişkin Genel Bilgiler

BEP hazırlama süreci öğrenci hakkında bilgi ve veri toplama, var olan durumun ortaya konulması, hedef ve davranışların yazılması için eğitsel performansın be-

lirlenmesi, değerlendirme sonucundaki alanlara ilişkin hedef ve davranışların belirlenmesi, hedeflere yönelik öğretimsel stratejiler ve yöntemlerin belirlenmesi, BEP'in değerlendirilmesi, çocuğun yeniden değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu aşamalara ilişkin bilgiler aşağıda sırayla yer verilmektedir.

1. Öğrenci hakkında bilgi ve veri toplama

Okula kaydı yapılan öğrencinin kişisel bilgilerinin okul yönetimi tarafından toplanması önemlidir. Kişisel bilgiler içerisinde öğrencinin almış olduğu tıbbi tanı, ailesine ilişkin bilgiler, yetersizliğine ilişkin bilgiler, daha önceki okulundan gelen akademik ve sosyal becerilerine ilişkin rapor vb. yer alabilir. Bu bilgiler ilerleyen süreçte kullanılmalıdır.

2. Var olan durumun ortaya konması

Var olan durumun ortaya konması çocuğun eğitsel performansının belirlenmesi anlamına gelmektedir. Eğitsel performans çocuğun güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirme araçları ile belirlenmesidir. Var olan durumun belirlenmesi bireyselleştirmiş eğitim programında amaç ve hedeflerin oluşturulmasını sağlar. Dolayısıyla ideal ve uygulanabilir bir BEP'in önemli bir aşamasıdır.

3. Hedef ve davranışların yazılması için eğitsel performansın belirlenmesi

Çocuğa veya öğrenciye kazandırılacak olan öncelikli beceri alanlarına ilişkin eğitsel değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Değerlendirme sonucunda çocuğa kazandırılmak istenen beceriler ile ilişkin alanlar tespit edilir ve kazandırmaya yönelik planlamalar yapılır.

4. Değerlendirme sonucundaki alanlara ilişkin hedef ve davranışlar belirleme

Eğitsel değerlendirme sonucunda çocuğa ilişkin belirlenen tüm bilgiler bütüncül bir biçimde düşünülmelidir. Bu nedenle uzun dönemli hedefler ile bu hedeflere ulaşmak için belirlenen kısa dönemli hedefler tutarlı olmalıdır.

5. Hedeflere yönelik öğretimsel stratejiler ve yöntemlerin belirlenmesi

Çocuğa yönelik olarak belirlenen hedefleri kazandırmak için hangi öğretimsel stratejilerin kullanılacağına ve bu stratejilerin kullanımında hangi materyallerin gerekli olduğuna, becerilerin hangi ortamda ve ne kadar sürede kazandırılacağına ilişkin aşamadır.

6. BEP'in Değerlendirilmesi

Bu aşama, BEP'te kazandırılması planlanan hedeflerin ne zaman değerlendirileceğinin belirlendiği aşamadır. Bir başka ifadeyle çocuk için belirlenen yıllık hedeflere ne kadar ulaşıldığının belirlendiği basamaktır. Bu basamaktaki değer-

lendirme BEP’te belirlenen ölçme şekli ile ölçülür. BEP değerlendirilmesi yıl sonunda yapılabileceği gibi aralıklı olarak da BEP üyeleri tarafından toplantılarda görülebilmektedir. Bu değerlendirmeler çocuğun gelişimi açısından düzenli olarak bilgi sağlar. Ayrıca yıl sonuna kadar hedeflere ulaşıp ulaşılmama konusunda geri bildirim verir. Bu değerlendirmeler ve bilgilendirmeler normal gelişim gösteren çocukların ailelerine sağlanan geri bildiri sıklığında olabilir.

7. Çocuğun Yeniden Değerlendirilmesi

Bu aşamadaki amaç çocuğun özel gereksinimli statüsünün devam edip etmediğinin ortaya konmasıdır. Ülkemizde bu değerlendirmeyi RAM’lar kademe geçişlerinde yapmaktadır. Örneğin ilkokuldan ortaokula geçen bir çocuğun yeniden değerlendirilmesi gibi.

Özet

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin potansiyellerine ulaşabilmeleri için bireysel eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik uyarlamaları, hedefleri ve stratejileri içeren yazılı bir beyandır. Bireyselleştirmiş eğitim programının hazırlanmasından önce belirli karar alma süreçleri vardır. Bunlar birkaç durumda gerçekleşmektedir ve yetersizlik türüne göre değişmektedir.

Eğitsel değerlendirme süreci özel eğitim hizmetleri açısından kritik bir süreçtir. Bu süreç içerisinde istenilen şey çocuğun en az kısıtlayıcı ortamda akranlarıyla birlikte eğitim almasıdır. Eğitsel değerlendirme sürecinde ilk aşama ilk belirleme basamağıdır. Bu aşama öğretmenin sınıfında yer alan öğrenciler içerisinde sınıfın temel kazanımlarını yerine getirmede problem yaşayan öğrencileri fark ettiği aşamadır. İlk belirleme aşamasında öğretmen belirlediği çocuk için informal değerlendirme araçlarını kullanarak çocuğun durumuna ilişkin değerlendirme yapmalı ve bu değerlendirmeleri kayıt altına almalıdır. Gönderme öncesi süreç özel eğitime gereksinimi olan ya da risk durumunda olduğu öğretmen tarafından belirlenen öğrenci için eğitimsel müdahalelerin yapıldığı bir süreçtir. Bu aşamada yapılan müdahaleler çocukların resmi tedbir almalarını engellemeye yöneliktir. Gönderme öncesi süreç bilginin toplanması, müdahale programının hazırlanması, müdahale programının uygulanması ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Gönderme süreci, öğretmenin gönderme öncesi süreçte çocuk için genel eğitim sınıfında planlanmış olduğu akademik ve sosyal ilerlemenin gerçekleşmemesi durumunda başlatılan süreçtir. Gönderme sürecinde öğretmenin yapmış olduğu eğitimsel uyarlamalar, fiziksel düzenlemeler, müfredat uyarlamaları, akademik çalışmalar, yapılan müdahaleler kısaca süreçte çocuk için yapılan her şey raporlanarak RAM’a gönderilir. Böylece eğitsel değerlendirme süreci başlatılmış olur. Eğitsel değerlendirmenin yapılabilmesi için de RAM’dan randevu alınması gerekmektedir.

BEP ekibinin toplanma amacı çocuğun ihtiyaçları hakkında konuşmak ve bu ihtiyaçların karşılanmasına yönelik uygun bir bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamaktır. Ülkemizde bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında aileler sürece etkin olarak katılmamaktadır. Ailenin sürece etkin olarak katılmaması çocuk için alınacak olan hedef davranışların etkin şekilde gerçekleştirilmemesine neden olmaktadır. BEP toplantıları sadece çocuk için hazırlanacak BEP'in görüşüldüğü toplantılar değildir. BEP toplantıları aynı zamanda çocuğun yerleştirme kararının da konuşulabileceği bir toplantılardır. Toplantılarda çocuğun yerleştirme kararının uygun olup olmadığı tartışılabilir. Kararın uygunluğu ile ilgili endişelerin giderilebilmesi için yeniden RAM'dan randevu alınabilir.

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin velileri BEP toplantılarının yasal üyeleridir. Veli, öğrencinin annesi, babası veya yasal sorumluluğunu üstlenen kişidir. Dolayısıyla çocukları için planlanan eğitim programı süreçlerine katılmak zorundadırlar. Bireyselleştirmiş eğitim programı toplantısı hem çocuk hem de ailesi için çok önemlidir. Çünkü BEP toplantısı çocuğa ilişkin bilgilerin değerlendirileceği ve tartışılacağı bir andır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı toplantıları belirlenen tarih ve saatte gerçekleştirilir. Bu, BEP sürecinin tamamlandığı anlamına gelmez. BEP toplantısı sonrasında BEP'in gözden geçirilmesi ve yıllık hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi önemlidir. Çünkü yeniden düzenleme yapmak gerekebilir. Bu nedenle toplantı sonrasında aileler hazırlanmış olan BEP'leri yıl içerisinde en az bir kez gözden geçirebilirler.

BEP hazırlama süreci öğrenci hakkında bilgi ve veri toplama, var olan durumun ortaya konulması, hedef ve davranışların yazılması için eğitsel performansın belirlenmesi, değerlendirme sonucundaki alanlara ilişkin hedef ve davranışların belirlenmesi, hedeflere yönelik öğretimsel stratejiler ve yöntemlerin belirlenmesi, BEP'in değerlendirilmesi, çocuğun yeniden değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır.

Kaynakça

- Albarell, F., Pellegrini, I., Rahabi, H., Baccou, C., Gonin, L., Rochette, C., ... & Brue, T. (2020). Evaluation of an individualized education program in pituitary diseases: a pilot study. *European Journal of Endocrinology*, 183(6), 551-559.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Kovaleski, J. F., VanDerHeyden, A. M., Runge, T. J., Zirkel, P. A., & Shapiro, E. S. (2022). *The RTI approach to evaluating learning disabilities*. Guilford Publications.
- Mueller, T. G., & Vick, A. M. (2019). An investigation of facilitated individualized education program meeting practice: Promising procedures that foster family-professional collaboration. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 67-81.
- Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children*, 70(4), 391-412.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives. Special education in today's schools*. (Fifth Ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall,
- Yazici, D. N., Akman, B., Uzun, E. M., & Akgul, E. (2020). Pre-Submission Processes of Children at Developmental Risk According to Teachers and Teacher Candidates. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 12(1), 232-247.

BÖLÜM 7

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI HAZIRLAMA SÜRECİNDE İŞ BİRLİĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş

Özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aktif aile katılımı önemlidir. Aktif aile katılımı özel eğitime gereksinimi olan çocukların öncelikli ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında öğretmenlerin karar vermesini kolaylaştırır. Çünkü ebeveynler çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini, sosyal ve duygusal gelişimleri ile öğrenmelerini etkileyebilecek faktörleri çok iyi bilirler. Okuldaki eğitimciler ve aileler iş birliği içinde çalışıp aldıkları kararları uyguladıklarında, çocuklar daha olumlu ve daha başarılı öğrenme deneyimleri yaşamaktadırlar.

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların aileleri çoğu zaman zorlayıcı durumlarla karşılaşır. Bu durum onların kaygı ve stres gibi olumsuz duygular yaşamalarına neden olur. Özellikle okul çağında olan çocuklarının eğitimi konusunda oldukça endişelenirler. Bu nedenle ailelerle anlamlı ilişkiler kurmak ve iş birliği içinde hareket etmek özel eğitim hizmetleri sürecinin kritik bir parçasıdır. Ailelerin ve çocukların ihtiyaçları özel eğitime gereksinimi olan çocuklar büyüdükçe değişmektedir. Dolayısıyla aileler özel eğitim hizmetleri konusunda desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle de mevcut özel eğitim hizmetlerinin sunumuna ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenler güncel bilgilere sahip olmak zorundadır. Okul, bu süreçte en stratejik kurumlardan birisidir. Çünkü özel eğitime gereksinimi olan çocukların uygun öğretim programlarından yararlanmalarını sağlayacak, çocuklar için uygun olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlayıp uygulayacak olan kurumdur. Bu nedenle okuldaki yönetici ve öğretmenler öncelikle aileler ile iş birliği geliştirmeli, olumlu etkileşimlerin artmasına yönelik stratejiler belirlemelidir.

Kaynakça

- Achermann, S., Bölte, S., & Falck-Ytter, T. (2020). Parents' experiences from participating in an infant sibling study of autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 69, 101454.
- Fleischmann, F., & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 554-565.
- Fishman, C. E., & Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of child and family studies*, 24, 523-535.
- Hattie, J. (2010). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis, 2002.
- Hertel, S. (2016). "Eltern und schule. aspekte von chancengerechtigkeit und teilhabe an bildung," in Elternberatung im Schulischen Kontext, S. Frank and A. Sliwka (Eds), (p:116-126). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hertel, S., & Jude, N. (2016). Parental support and involvement in school. *Assessing contexts of learning: An international perspective*, 209-225.
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109-119.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312-331.
- Jónsdóttir, K., Björnsdóttir, A., & Bæk, U. D. K. (2017). Influential factors behind parents' general satisfaction with compulsory schools in Iceland. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 155-164.
- Jude, N., Hertel, S., Sälzer, C., & Kuger, S. (2016). Die Lernumgebung in der Familie und die elterliche Unterstützung. In PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Waxmann.
- Lohmann, M. J., Hathcote, A. R., & Hogan, K. A. (2018). Addressing the Barriers to Family-School Collaboration: A Brief Review of the Literature and Recommendations. *International Journal of early childhood special education*, 10(1), 26-32.
- Mislan, N., Kosnin, A. M., & Yeo, K. J. (2009). Teacher-parent collaboration in the development of Individualised Education Programme (IEP) for special education. *International Journal of Learner Diversity*, 1(1), 165-187.
- Rodrigues, FB, Campos, S., Chaves, C. ve Martins, C. (2015). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kaynaştırılması bağlamında aile-okul iş birliği. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 309-316.
- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N., & Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40, 1459-1470.
- Sacher, W. (2016). Differenzierte elternarbeit als voraussetzung für mehr chancengerechtigkeit. *Eltern und Schule. Aspekte von Chancengerechtigkeit und Teilhabe an Bildung*, 104-115.
- Sacher, W. (2016). "Differenzierte elternarbeit als voraussetzung für mehr chancengerechtigkeit," in *Eltern und Schule. Aspekte von (Weinheim: Beltz Juventa)*, 104-115.
- Sileo, N. M., & Prater, M. A. (2012). *Working with families of children with special needs: Family and professional partnerships and roles*. Pearson Publisher
- Skinner, A. T., Bacchini, D., Lansford, J. E.,

- Godwin, J. W., Sorbring, E., Tapanya, S., ... & Pastorelli, C. (2014). Neighborhood danger, parental monitoring, harsh parenting, and child aggression in nine countries. *Societies*, 4(1), 45-67.
- Stange, W. (2012). "Erziehungs- und bildungspartnerschaften – grundlagen, strukturen, begründungen," in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit, eds W. Stange, A. Krüger, A. Henschel, and C. Schmitt (Wiesbaden: Springer), 12–39. doi: 10.1007/978-3-531-94279-7_1
- Staples, K. E., & Diliberto, J. A. (2010). Guidelines for successful parent involvement: Working with parents of students with disabilities. *Teaching exceptional children*, 42(6), 58-63.
- Starr, E. M., & Foy, J. B. (2012). In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 33(4), 207-216.
- Sointu, E. T., Savolainen, H., Lappalainen, K., & Epstein, M. H. (2012). Parent, teacher and student cross informant agreement of behavioral and emotional strengths: Students with and without special education support. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 682-690.
- Ugwuegbulem, L. N. (2018). *Exploring parental involvement in public secondary schools in Imo State, Nigeria: The role of socioeconomic status*. Seton Hall University.
- Van Hover, S., Hicks, D., & Sayeski, K. (2012). A case study of co-teaching in an inclusive secondary high-stakes World History I classroom. *Theory & Research in Social Education*, 40(3), 260-291.
- Wells, J. C., & Sheehy, P. H. (2012). Person-centered planning: Strategies to encourage participation and facilitate communication. *Teaching Exceptional Children*, 44(3), 32-39.

BÖLÜM 8

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanır. Bu hazırlık okula devam eden tüm özel eğitime gereksinimi bireyler için zorunludur. Bireyselleştirilmiş eğitim programı aynı zamanda özel eğitime gereksinimi olan bireylerin destek eğitim hizmetlerini de içeren bir programdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için bu öğrencilerin öğrenim gördükleri okulda bir ekip (birim) tarafından hazırlanır. Ekibin kimlerden oluşacağı ve hangi görevleri yerine getireceği yasa ve yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Ekipte görev alan herkesin görev ve sorumlulukları farklıdır. Ekip üyeleri görev ve sorumluluklarını bilmeli ve yerine getirmelidir. Çünkü etkili ve işlevsel bir bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayabilmenin ilk koşulu, özel eğitime gereksinimi olan bireyin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için birçok insanın bir araya gelmesidir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Geliştirme Birimi

Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim program (BEP) hazırlamak için bir araya gelen ve iş birliği yapan ekip üyelerinden oluşur. Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine yasal olarak belirli kişiler dahil edilir. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün yayımlanmış olduğu Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) Madde 47' de BEP geliştirme birimi üyeleri aşağıdaki üyelerden oluşmaktadır:

- Okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı*
- Rehberlik öğretmeni (Psikolojik Danışman),*

- c. Öğrencinin sınıf öğretmeni, (İlkokulda kendi sınıf öğretmeni, ortaokulda dersine giren ve sınıf öğretmeni olarak belirlenen öğretmen)
- d. Öğrencinin dersini okutan alan öğretmenleri,
- e. Öğrencinin velisi,
- f. Öğrenci.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) BEP geliştirme birimine okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlık edeceği ifade edilmektedir. Ancak okul müdürünün birime bizzat başkanlık etmesi BEP toplantılarının önemsenmesi ve etkili kararlar alınmasını sağlayacaktır. Çünkü okul müdürleri öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve çevreye eğitim ve öğretimde liderlik yapan, kurum kültürünün geliştirilmesine katkı sağlayan ve ekip ruhunun oluşturulmasında etkili olan kişidir. Aynı zamanda izleme, değerlendirme ve denetim gibi yetkileri olan kamu görevlisidir (Gibb & Taylor, 2004).

Özel eğitim öğretmenlerinin bulunduğu okullarda ve sınıflarda özel eğitim öğretmeni BEP geliştirme biriminde yer almaktadır. Bununla birlikte gerektiğinde görüşlerine başvurulmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin BEP geliştirme birimine katılımı istenebilir. Özel eğitim değerlendirme kurulu Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan stratejik bir kuruldur. Kurul, bireylerin eğitsel değerlendirme, tanılama, aile eğitim programları düzenleme, Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında eğitim faaliyetlerini yürüten kurumlarda destek eğitim hizmeti alması uygun görülen öğrencilerin eğitim planlarının yapma gibi önemli görevleri yerine getirir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin çalışma şekli belirli usul ve esaslara göre düzenlenmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) bu usul ve esasların okul yönetimince belirleneceği ifade edilmiştir. Bu nedenle okul yöneticileri bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin usul ve esaslarını belirlemelidirler. Örneğin BEP toplantı tarihlerinin gün ve saatlerinin önceden belirlenmesi, toplantıya velinin katılmaması durumunda yapılacaklar, toplantı öncesi, toplantı sırası ve sonrası süreçlerin belirlenmesi, kimlerin yazman olacağı, alınan kararlara itiraz edilmesi durumunda ne gibi yol izleneceği gibi durumlar önceden yazılı olarak belirlenebilir. Hatta bir kitapçık haline getirilip sene başında tüm öğretmenlere dağıtılabilir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin görevleri Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 48. Maddesinde belirtilmiştir. Bu görevler:

- a. BEP'in hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalarda koordinasyonu sağlamak.
- b. Öğrencinin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile eğitim ihtiyaçları doğrultusunda BEP'inde değişiklik ve düzenlemeler yapmak.

Kaynakça

- Gibb, G., & Taylor, T. (2004). *IEPs: Guide to writing individualized education program*. (4th Edition). Pearson Publisher.
- Gibb, G. S., & T. T. Dyches. (2015). *IEPs: Writing quality individualized education programmes*. Boston, MA: Pearson.
- Jennings, M. (2009). *Negotiating individualized education programs: A guide for school administrators*. Rowman & Littlefield.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Milsom, A., Goodnough, G., & Akos, P. (2007). School counselor contributions to the individualized education program (IEP) process. *Preventing school failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(1), 19-24.
- Slade, N., Eisenhower, A., Carter, A. S., & Blacher, J. (2018). Satisfaction with individualized education programs among parents of young children with ASD. *Exceptional Children*, 84(3), 242-260.
- Talbott, E., Mayrowetz, D., Maggin, D. M., & Tozer, S. E. (2016). A distributed model of special education leadership for individualized education program teams. *Journal of Special Education Leadership*, 29(1), 23-31.

BÖLÜM 9

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BEP DOSYASI ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Deniz AKDAL

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun gelişiminin ilk yıllarında yaşadığı kritik bir deneyimdir. Çocuğun sosyal, duygusal ve kişilik gelişimi bu dönemde şekillenmektedir. Okul öncesi dönem aynı zamanda çocukların fiziksel koordinasyon becerilerini de geliştiren bir dönemdir. Koşma, tırmanma, boncuk dizme, boyama, kesme, yapıştırma gibi etkinlikler çocukların el-göz koordinasyonları ile ince ve kaba motor becerilerinin gelişimine yardımcı olur. Yapılan çalışmalar erken yaşta eğitim gören çocukların genellikle sosyal becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Özellikle özel eğitime gereksinimi olan çocuklara erken çocukluk döneminde sunulacak nitelikli eğitimde çocuğun içinde bulunduğu ortamın ve uygulanan özel eğitim programının önemi büyüktür.

Okul öncesi dönemdeki özel eğitime gereksinimi olan çocuklar, özel eğitime gereksinimi olmayan yaşlılarının devam ettiği okul öncesi eğitim programlarına kaynaştırma uygulamaları kapsamında devam edebilmektedirler. Kaynaştırma ortamlarına uyum sağlayamayacak durumda olanlar ise özel eğitim okullarına ya da özel eğitim sınıflarına devam etmektedirler. Bu programlardan hangisi olursa olsun çocukların gelişim alanları desteklenmelidir. Bunun için de çocukların eğitim programları bireyselleştirilmeli, böylece ileride bulunacakları eğitim ortamlarına daha kolay geçiş yapmalarına katkı sağlanmalıdır. Bu bölümde özel eğitim anasınıfında öğrenim gören bir öğrenciye ilişkin bireyselleştirilmiş eğitim programı dosyası örneğine yer verilmektedir.

Kaynakça

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Öğretim Programları*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>

BÖLÜM 12

ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULLARINDA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK BEP ÖRNEKLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Tansel YAZICIOĞLU

Giriş

Eğitim sistemlerinin temel amacı bireye bilgi, beceri ve davranış kazandırmaktır. Bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması ise öğretim programları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Türkiye’de eğitim programları Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmaktadır. Hazırlanan öğretim programları özel eğitim ve rehberlik, ilköğretim, ortaöğretim, mesleki ve teknik eğitim olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan tüm öğrenciler için öğrencilerin devam ettikleri öğretim programları temel alınarak bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” hazırlanmakta ve uygulanmaktadır.

Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadan önce öğretmenlerin öğretim programlarını gözden geçirmeleri gerekmektedir. Çünkü öğretim programları öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları içeren programlardır. Bu nedenle özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin devam ettikleri/edecekleri programa ilişkin performansının belirlenmesi gerekmektedir. Bu esasen program temelli bir değerlendirmedir ve kaba değerlendirme araçları (kontrol listeleri, gözlemler, görüşmeler) kullanılarak yapılmaktadır. Kaba değerlendirme araçları, öğretim programının öğrenme alanlarına ilişkin hedefler esas alınarak, öğretmenler tarafından hazırlanmaktadır.

Bu bölümde orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için hazırlanan öğretim programlarının öğrenme alanlarına ilişkin kaba değerlendirme, genel performans yazımı, bireyselleştirilmiş eğitim programı

toplantısı ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama örneklerine yer verilmektedir.

Kaba Değerlendirme

Kaba değerlendirme, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayabilmek amacıyla, öğrencinin var olan performansının öğretim programlarına dayalı olarak yüzeysel olarak değerlendirilmesidir. Kaba değerlendirme informal bir değerlendirme yöntemidir ve kaba değerlendirme araçları ile yapılır. Kaba değerlendirmenin temel özelliği, değerlendirme yapılırken öğrencinin becerileri sadece yapıp yapmadığına bakılmasıdır. Öğrencinin beceriyi hangi derecede yaptığına bakılmaz. En sık kullanılan kaba değerlendirme araçlarından birisi ise kontrol listeleridir.

Kontrol Listeleri

Kontrol listeleri, öğretim öncesinde öğrencilerin öğrenme alanlarındaki becerilere ilişkin yeterliliklerini/performans düzeylerini belirlemek için kullanılan bir informal değerlendirme tekniğidir. Bu listeler öğretim programına dayalı olarak bir öğrenme alanına ya da bir beceriye yönelik olarak hazırlanabilir. Programı temel alarak hazırlanan kontrol listeleri, öğretmene programda bulunan her eğitimsel hedefi gözden geçirme ve öğrencinin program içerisindeki yerini belirleme olanağını verir. Bu süreçte öğretmenler öncelikle öğrencide değerlendirmek istedikleri öğrenme alanlarını / hedefleri belirlerler (MEB, 2018). Bu alanlarda doğrudan gözlemlenemeyen davranışlara ilişkin bilgiler anne-baba / birincil bakıcı, çocuğun daha önceki öğretmeni ya da okulda çalışan personelden alınabilir. Kontrol listesi formu doldurulurken öğrencinin yerine getirdiği beceriler için «Evet» sütununa (+), yerine getiremediği beceriler için «Hayır» sütununa (-) işareti konur. Açıklama sütununa varsa aileden, birincil bakıcı, çocuğun daha önceki öğretmeni ya da okulda çalışan personelden alınan bilgiler ile not edilir, öncelikli beceriler işaretlenebilir. Daha sonra öğretmenler belirledikleri hedefleri açık ve belirgin olarak tanımlayarak değerlendirme aracını oluştururlar. Son olarak, hazırlanan aracı öğrencilerine uygulayarak, öğretim öncesinde onların sahip oldukları performans düzeylerini belirlerler.

Aşağıda özel eğitim uygulama okullarının öğretim programlarından seçilen bazı dersler ve bu derslerin birkaç öğrenme alanına yönelik kaba değerlendirme, performans alımı, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) toplantısı ve BEP örneklerine yer verilmektedir.

Kaynakça

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Öğretim Programları*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ORTAK DİKKAT BECERİLERİ

Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN

Prof. Dr. Sezgin VURAN

* Bu eser birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinden üretilmiştir.

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.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARIN ORTAK DİKKAT BECERİLERİ

Yazarlar: Özlem DALGIN - Sezgin VURAN

ISBN: 978-605-7989-93-2

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Ocak 2023

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

ÖNSÖZ

Ortak dikkat becerisi erken çocuklukta öncelikli öneme sahip bir beceridir. Ne var ki otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda rastlanmamakta ya da sınırlı biçimde gözlenmektedir. OSB olan çocuklar bakışlarını bir nesne ya da kişiye yöneltmede, işaret etmede ve ortak dikkat girişimleri içinde verilen yönergelere uymada sorunlar yaşamaktadırlar. Normal gelişim gösteren çocuklar yaşamlarına ilişkin deneyimlerini sıklıkla diğer bireylerle paylaşmakta, bir nesne ya da olay ile ilgili deneyimlerini paylaşırken de ortak dikkat becerilerini kullanmaktadırlar. Dolayısıyla ortak dikkat dil becerileri ve sosyal becerilerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu durum, sosyal etkileşim becerilerinde de sınırlanmalarına neden olmaktadır. Bu tür iletişim fırsatlarının sınırlanması da dil gelişiminde pek çok farklı probleme yol açmaktadır.

Alanyazında OSB olan çocukların ortak dikkat becerileriyle dil becerileri ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara yapılan ortak dikkat öğretimlerinin dil becerilerinde artış sağladığını doğrulamaktadır. Araştırma sonuçları bilimsel dayanaklı olan yanlışsız öğretim yöntemleri ile ortak dikkat becerilerinin OSB olan çocuklara öğretilbildiğini ortaya koymaktadır. Ortak dikkat becerileri OSB olan çocuklar için temel bir beceri olması ve öğretimi zor olması nedeniyle son yıllarda teknolojik araçlardan olan robotların çocukların ortak dikkat becerileri üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır.

Bu çalışmada OSB olan çocukların ortak dikkat becerilerinin gelişimine ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Özlem DALGIN
Prof. Dr. Sezgin VURAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
BÖLÜM 1:	
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU	1
BÖLÜM 2:	
OTİZ SPEKTRUM OLAN ÇOCUKLAR VE ORTAK DİKKAT	9
BÖLÜM 3:	
ORTAK DİKKAT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ARAŞTIRMALAR	13
BÖLÜM 4:	
OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA ORTAK DİKKAT BECERİLERİNİN ÖĞRETİMİNDE ROBOTLAR.....	27

BÖLÜM 1

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sebebi henüz bilinmeyen, doğuştan gelen ve belirtileri yaşamın ilk yıllarında kendini gösteren nörogelişimsel bir bozukluktur. Türkiye’de OSB tanılı çocuk sayısı net olmamakla birlikte Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan çalışmalar sonucunda 68 çocuktan birinin OSB’li doğduğu kabul edilmektedir (Centers for Disease Control and Prevention-[CDC], 2016). OSB tanısının artması ve tanılanmış çocukların davranış örüntülerinin farklılaşması yıllar içinde çeşitli kuruluşların tanılama konusunda ölçütler oluşturması ve bu ölçütlerin de belirli zaman aralıklarıyla güncellenmesine zemin hazırlamıştır. Son olarak yayımlanan Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı Beşinci Basımı’na göre (2013), OSB olan tüm bireylerin (a) sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde yetersizlik, (b) tekrarlanan/ takıntılı davranışlar ve sınırlı ilgiler ve etkinlikler olmak üzere iki temel alanda yetersizlik gösterdikleri bilinmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatric Association-APA], 2013). Bu yetersizliklere ilişkin tanı ölçütleri de izleyen bölümde sıralanmaktadır.

- a. OSB’ye ilişkin ölçütlerin revize edildiği DSM-V (2013), bozukluğa ilişkin sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde süregelen eksiklikleri;
 - Olağandışı toplumsal yaklaşım ve karşılıklı konuşamama, ilgilerini ve duygularını paylaşamama, sosyal etkileşim başlatmama ya da sosyal etkileşime girememe gibi sosyal duygusal karşılıklılık eksikliği,
 - Sözel ve sözel olmayan iletişim yetersizliği; göz kontağı ve beden diliyle olağan dışı durumlara ya da el-kol devinimlerini anlama ve kullanma eksikliği ya da yüz ifadesinin ve sözel olmayan iletişimin hiç olmaması gibi sosyal iletişim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarındaki eksiklikler,
 - Değişik sosyal ortamlara göre davranışlarını ayarlama güçlükleri, imgesel oyunu paylaşma ya da arkadaş edinme ve yaşıtlarına ilgi göstermede zorluk yaşama gibi ilişkiler kurma, ilişkilerini sürdürme ve anlama eksiklikleri biçiminde sıralanmaktadır.

- b. Sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinlikler ise;
- Basmakalıp ya da yineleyici devinsel (motor) eylemler, nesne kullanımları ya da konuşma (örn. Çocuğun oyuncakları ya da oynar nesnelere sıraya dizmesi,
- c. yankılaması (ekolali), kendine özgü deyişler kullanması vb.).
- Aynılık konusunda direnme, rutinlerin dışına çıkmaya esneklik gösterememe ya da törensel sözel ya da sözel olmayan davranışlar (örn. küçük değişiklikler karşısında aşırı sıkıntı duyma, etkinlik geçişlerinde güçlükler yaşama, katı düşünce örüntüleri, törensel selamlama davranışları, her gün aynı yoldan gitmek ve aynı yemeği yemek isteme).
 - Yoğunluğu ve odağı olağan dışı olan, ileri derecede sınırlı, değişkenlik göstermeyen ilgi alanları (örn. alışılmadık nesnelere aşırı bağlanma ya da bu nesnelere uğraşma durma, ileri derecede sınırlı ya da saplantılı ilgi alanları).
 - Duygusal girdilere çok yüksek ya da düşük düzeyde tepki gösterme ya da çevrenin duygusal yanlarına olağan dışı ilgi gösterme (örn. ağrı/ısıya karşı aldırışsızlık, özgül bir takım seslere ya da dokulara tepki gösterme, nesnelere aşırı koklama ya da nesnelere aşırı dokunma, ışıklardan ya da devinimlerden görsel büyülenme.) olarak belirtilmektedir.

Ayrıca, DSM-V (2013)'te OSB'nin erken dönemdeki özelliklerinden olan: işaret etme, gösterme, ilgiyi paylaşmak için nesnelere getirme, bir kişi tarafından işaret edilen noktaya bakma ya da göz kontağı kurma gibi becerilerin yokluğuyla ortaya çıkan ortak dikkatteki yetersizliklere, tanı özelliklerinin yer aldığı bölümde vurgu yapılmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatric Association-APA], 2013, s. 54). Böylelikle OSB'nin açıklanmasında ortak dikkat terimi ilk kez açıkça tanımlanmış ve önemi vurgulanmıştır. Diğer yandan, DSM-V'te OSB'nin üç şiddet düzeyi sosyal davranışları başlatma ile ilgili problemlere odaklanır. Bu üç şiddet düzeyinde sosyal davranış başlatma problemleri: (a) sosyal etkileşim başlatmada güçlük yaşama, (b) sınırlı sosyal etkileşim başlatma, (c) çok sınırlı sosyal etkileşim girişimi ve başkaları tarafından başlatılan sosyal etkileşime minimum tepki şeklinde sınıflandırılmıştır. Sosyal etkileşim başlatma ve etkileşim girişimlerine tepki verme,

KAYNAKÇA

- Adamson, L. B., Bakeman, R., Deckner, D.F., and Rombi, M. (2009). Joint engagement and the emergence of language in children with autism and Down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 84-96
- Adamson, L.B., and McArthur, D. (2014). Joint attention, affect and culture. C. Moore and P. Dunham (eds), *Joint attention: Its origins and role in development* içinde (s. 205-222). New York: Psychology Press.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. baskı). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anzalone, S.M., Tilmont, E., Boucenna, S., Xavier, J., Jouen, A.L., Bodeau, N., Maharatna, K., Chetouani, M., and Cohen, D. (2014). How children with autism spectrum disorder behave and explore the 4-dimensional (spatial 3D+time) environment during a joint attention induction task with a robot. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(7), 814-826.
- Barnhill, G.P., Polloway, E.A., and Sumutka, B. (2010). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 75-86.
- Begum, M., Serna, R. W., Kontak, D., Allspaw, J., Kuczynski, J., Yanco, H. A., and Suarez, J. (2015, March). Measuring the efficacy of robots in autism therapy: How informative are standard hri metrics'. In *Proceedings of the Tenth Annual ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction*. 335-342.
- Bird, G., Leighton, J., Press, C., and Heyes, C. (2007). Intact automatic imitation of human and robot actions in autism spectrum disorders. *Proceedings: Biological Sciences*, 274(1628), 3027-3031.
- Bilmez, H. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara ortak dikkate tepki verme becerisinin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Blow, M., Dautenhahn, K., Appleby, A., Nehaniv, C.L., and Lee, D. (2006). The art of designing robot faces: Dimensions for human-robot interaction. In *Proceedings of the 1st ACM SIGCHI/SIGART conference on Human-robot interaction* (s. 331-332). ACM.
- Bono M.A, Daley, T., and Sigman, M. (2004). Relations among joint attention, amount of intervention and language gain in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(5), 495- 505.
- Brereton, A. (2010). Increasing joint attention skills in young children with autism. *Autism Consultation and Training Now*. 53(1) 1-3.
- Brooks, R., and Meltzoff, A.N. (2002). The importance of eyes: How infants interpret adult looking behavior. *Developmental Psychology*, 38(6), 958 - 966.
- Bruner, J., and Sherwood, W. (1983). Thought, language, and interaction in infancy. J.D. Call, E. Galenson ve R.L. Tayson (Eds), *Frontiers of infant psychiatry içinde* (38-55). New York: Basic Books

- Butterworth, G. (1995). Origins of mind in perception and action. C. Moore and P. Dunham (eds), *Joint attention: Its origins and role in development* içinde, (29–40). New York: Psychology Press.
- Carpenter, M., Akhtar, N., and Tomasello, M. (1998). Fourteen through eighteen month social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174.
- Centers for Disease Control & Prevention. (2016). Autism spectrum disorder: Prevalence. <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. (Erişim tarihi: 12.07.2016).
- Chaminade, T., Da Fonseca, D., Rosset, D., Lutchter, E., Cheng, G., and Deruelle, C. (2012, September). Fmri study of young adults with autism interacting with a humanoid robot. In *RO-MAN, 2012 IEEE* (s. 380-385). IEEE.
- Charman, T. (2003). Why is joint attention a pivotal skill in autism?. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 358(1430), 315-324.
- Charman, T., Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., and Drew, A. (1997). Infants with autism: an investigation of empathy, pretend play, joint attention, and imitation. *Developmental psychology*, 33(5), 781-789.
- Damm, O., Malchus, K., Jaecks, P., Krach, S., Paulus, F., Naber, M., and Wrede, B. (2013). Different gaze behavior in human-robot interaction in Asperger's syndrome: An eye-tracking study. In *IEEE RO-MAN* 368–369.
- Dautenhahn, K. (2003). Roles and functions of robots in human society: Implications from research in autism therapy. *Robotica*, 21(4), 443–452.
- Dautenhahn, K., and Werry, I. (2004). Towards interactive robots in autism therapy: Background motivation, and challenges. *Pragmatics & Cognition*, 12(1), 1–35.
- De Silva, R.S., Tadano, K., Higashi, M., Saito, A., and Lambacher, S.G. (2009, October). Therapeutic-assisted robot for children with autism. In *Intelligent Robots and Systems, 2009. IROS 2009. IEEE/RSJ International Conference.*(3561-3567). IEEE.
- Desrochers, S., Morissette, P., and Ricard, M. (1995). Two perspectives on pointing in infancy. C. Moore and P. Dunham (eds), *Joint attention: Its origins and role in development* içinde, (85-101). New York: Psychology Press.
- Diehl, J. J., Schmitt, L. M., Villano, M., and Crowell, C. R. (2012). The clinical use of robots for individuals with autism spectrum disorders: A critical review. *Research in autism spectrum disorders*, 6(1), 249-262.
- Duquette, A., Michaud, F., and Mercier, H. (2008). Exploring the use of a mobile robot as an imitation agent with children with low-functioning autism. *Autonomous Robots*, 24(2), 147–157.
- Duker, P., Didden, R., & Sigafos, J. (2004). One-to-one training: Instructional procedures for learners with

- developmental disabilities. Austin, TX: PRO-ED, Inc.
- Feil-Seifer, D., and Mataric, M.J. (2009). Toward socially assistive robotics for augmenting interventions for children with autism spectrum disorders. *Experimental Robotics*, 54, 201-210.
- Ferraioli, S.J., and Harris, S.L. (2011). Teaching joint attention to children with autism through a sibling-mediated behavioral intervention. *Behavioral Interventions*, 26(4), 261-281.
- Francois, D., Powell, S., and Dautenhahn, K. (2009). A long-term study of children with autism playing with a robotic pet: Taking inspirations from non-directive play therapy to encourage children's proactivity and initiative-taking. *Interaction Studies*, 10(3), 324-373.
- Gallese, V., Fogassi, L., Fadiga, L., and Rizzolatti, G. (2002). Action representation and the inferior parietal lobule. Prinz, W. and Hommel, B., (eds.), *Common mechanism in perception and action: Attention and performance XIX içinde* (247-266). UK: Oxford University Press.
- Giullian, N., Ricks, D., Atherton, A., Colton, M., Goodrich, M., and Brinton, B. (2010). Detailed requirements for robots in autism therapy. In *Systems Man and Cybernetics (SMC), 2010 IEEE International Conference on IEE.*.2595-2602.
- Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., and Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism*, 18(4), 346-361.
- Hahn, L. J., Brady, N. C., Fleming, K. K., and Warren, S. F. (2016). Joint engagement and early language in young children with Fragile X syndrome. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(5), 1087-1098.
- Hobson, P. (2002). *The cradle of thought: Challenging the origins of thinking*. London: Pan Books.
- Hwang, B., and Hughes, C. (2000). The effects of social interactive training on early social communicative skills of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 331-343.
- 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.
- Isaksen, J., and Holth, P. (2009). An operant approach to teaching joint attention skills to children with autism. *Behavioral Interventions*, 24(4), 215-236.
- Jones, E. A., and Feeley, K.M. (2007). Parent implemented joint attention intervention for preschoolers with autism. *The Journal of Speech-Language Pathology and Applied Behavior Analysis*, 4(1), 253-268.
- Jones, E. A., Carr, E. G., and Feeley, K. M. (2006). Multiple effects of joint attention intervention for children with autism. *Behavior Modification*, 30(6), 782-834.
- Jones, E. A. (2009). Establishing response and stimulus classes for initiating joint attention in children with

- autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 375-389.
- Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ. H. ve Çelik, S. (2012). Türkiye’de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları. Ankara: Maya Akademi.
- Kaplan, F. and Hafner, V.V. (2006). The challenges of joint attention. *Interaction Studies*, 7(2), 135-169.
- Kasari, C., Freeman, S., and 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.
- Kasari, C., Gulsrud, A.C., Wong, C., Kwon, S., and Locke, J. (2010). Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1045-1056.
- Kasari, C., Gulsrud, A., Freeman, S., Paparella, T., and Helleman, G. (2012). Longitudinal follow-up of children with autism receiving targeted interventions on joint attention and play. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(5), 487-495.
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., and 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.
- Kim, E.S., Berkovits, L.D., Bernier, E.P., Leyzberg, D., Shic, F., Paul, R., and Scassellati, B. (2013). Social robots as embedded reinforcers of social behavior in children with autism. *Journal of Autism Developmental Disorder*, 43(5), 1038-1049.
- Klin, A., Lang, J., Cicchetti, D.V., and Volkmar, F. R. (2000). Brief report: Interrater reliability of clinical diagnosis and DSM-IV criteria for autistic disorder: Results of DSM-IV autism field trial. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(2), 163-167.
- Klin, A., Lin, D.J., Gorrindo, P., Ramsay, G., and Jones, W. (2009). Two-year-olds with autism orient to non-social contingencies rather than biological motion. *Nature*, 459(7244), 257-261.
- Kozima, H., Nakagawa, C., and Yasuda, Y. (2005). Interactive robots for communication-care: A case-study in autism therapy. *Robot and human interactive communication*. IEEE. 341-346
- Kozima, H., Nakagawa, C., and Yasuda, Y. (2007). Children-robot interaction: A pilot study in autism therapy. *Progress in Brain Research*, 164, 385-400.
- Kumazaki, H., Warren, Z., Swanson, A., Yoshikawa, Y., Matsumoto, Y., Ishiguro, H., Sarkar, N., Minabe, Y., and Kikuchi, M. (2017). Impressions of humanness for android robot may represent an endophenotype for autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 1-3.
- Lewy, A., and Dawson, G. (1992). Social stimulation and joint attention in young autistic children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 20(6), 555-566.

- Lord, C., Rutter, M., DiLavore, P. C., Risi, S., Gotham, K., and Bishop, S. (2012). *Autism diagnostic observation schedule* (2nd ed.). Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Loveland, K.A., and Landry, S.H. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16(3), 335-349.
- MacDuff, J.L., Ledo, R., McClannahan, L.E., and Krantz, P.J. (2007). Using scripts and script-fading procedures to promote bids for joint attention by young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1(4), 281-290.
- Martins, M.P., and Harris, S.L. (2006). Teaching children with autism to respond to joint attention initiations. *Child and Family Behavior Therapy*, 28(1), 51-68.
- Mavadati, S. M., Feng, H., Silver, S., Gutierrez, A., and Mahoor, M. (2014). Children-robot interaction: Eye gaze analysis of children with autism during social interactions. In *International Meeting for Autism Research*.
- Meindl, J.N., and Canella-Malone, H.I. (2011). Initiating and responding to joint attention bids in children with autism: A review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1441-1451.
- Michaud, F., Salter, T., Duquette, A., Mercier, H., Lauria, M., Larouche, H., and Larose, F. (2007). *Assistive technologies and child-robot interaction*. In *AAAI spring symposium on multidisciplinary collaboration for socially assistive robotics*.
- Mosconi, M.W., Cody-Hazlett, H., Poe, M.D., Gerig, G., Gimpel-Smith, R., and Piven, J. (2009). Longitudinal study of amygdala volume and joint attention in 2-to 4-year-old children with autism. *Archives of General Psychiatry*, 66(5), 509-516.
- Mundy, P.C. (2016). *Autism and joint attention: development, neuroscience, and clinical fundamentals*. New York: Guilford Publications.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Poma-res, Y., Hecke, A.V.V., and Parlade, M.V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938-954.
- Mundy, P., Sigman, M., and Kasari, C. (1990). A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20(1), 115-128.
- Mundy, P., Sigman, M., and Kasari, C. (1994). Joint attention, developmental level, and symptom presentation in young children with autism. *Developmental and Psychopathology*, 6(3), 389-401.
- Murray, D. S., Creaghead, N.A., Manning-Courtney, P., Shear, P. K., Bean, J., and Prendeville, J.A. (2008). The relationship between joint attention and language in children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23(1), 5-14.
- Muzammal, M. S., and Jones, E. A. (2017). Social-communication intervention for toddlers with autism spectrum disorder: Effects on initiating joint attention and interactions with mother. *Journal of Developmental*

- tal and Physical Disabilities*, 29(2), 203-221.
- Nagai, Y., Asada, M., and Hosoda, K. (2002). A developmental approach accelerates learning of joint attention. In *Development and Learning*, 2002. Proceedings. The 2nd International Conference on (277-282). IEEE.
- Naoi, N., Tsuchiya, R., Yamamoto, J. I., and Nakamura, K. (2008). Functional training for initiating joint attention in children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 29(6), 595-609.
- NPDC (2014). Evidence-based practice briefs. The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Odom, S.L., Collet-Klinenberg, L., Rogers, S.J., and Hatton, D.D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282.
- Paparella, T., and Kasari, C. (2004). Joint attention skills and language development in special needs populations: Translating research to practice. *Infants & Young Children*, 17(3), 269-280.
- Parker, R. I., Vannest, K. J., Davis, J. L., and Sauber, S. B. (2011). Combining nonoverlap and trend for single-case research: Tau-U. *Behavior Therapy*, 42, 284-299. doi:10.1016/j.beth.2010.08.006
- Peca, A., Simut, R., Pintea, S., and Vanderborght, B. (2015). Are children with ASD more prone to test the intentions of the robonova robot compared to a human? *International Journal of Social Robotics*, 7(5), 629-639.
- Pennisi, P., Tonacci, A., Tartarisco, G., Billeci, L., Ruta, L., Gangemi, S., and Pioggia, G. (2016). Autism and social robotics: A systematic review. *Autism Research*, 9(2), 165-183.
- Pierce, K., and Schreibman, L. (1995). Increasing complex social behaviors in children with autism: Effects of peer-implemented pivotal response training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28(3), 285-295.
- Pierno, A. C., Mari, M., Lusher, D., and Castiello, U. (2008). Robotic movement elicits visuomotor priming in children with autism. *Neuropsychologia*, 46(2), 448-454.
- Pioggia, G., Iglizzo, R., Sica, M. L., Ferro, M., Muratori, F., Ahluwalia, A., and De Rossi, D. (2008). Exploring emotional and imitational android-based interactions in autistic spectrum disorders. *Journal of CyberTherapy and Rehabilitation*, 1(1), 49-61.
- Pollard, J. S., Betz, A. M., & Higbee, T. S. (2012). Script fading to promote unscripted bids for joint attention in children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 45(2), 387-393.
- Puyon, M., and Giannopulu, I. (2013). Emergent emotional and verbal strategies in autism are based on multimodal interactions with toy robots in free spontaneous game play. In *RO-MAN*, IEEE (593-597).
- Ricks, D. J., and Colton, M.B. (2010). Trends and considerations in ro-

- bot-assisted autism therapy. 2010 IEEE international conference on robotics and automation (ICRA) (4354-4359).
- Rispoli, M. J., Davis, H. S., Goodwyn, F. D., and Camargo, S. (2013). The use of trial-based functional analysis in public school classrooms for two students with developmental disabilities. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 180-189.
- Robins, B., Dautenhahn, K., and Dubowski, J. (2006). Does appearance matter in the interaction of children with autism with a humanoid robot? *Interaction Studies*, 7(3), 479-512.
- Robins, B., Dautenhahn, K., Te Bockhorst, and R., Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: Can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? *Universal Access in the Information Society*, 4(2), 105-120.
- Rocha, M. L., Schreibman, L., and Stahmer, A. C. (2007). Effectiveness of training parents to teach joint attention in children with autism. *Journal of Early Intervention*, 29(2), 154-172.
- Rudy, N. A., Betz, A. M., Malone, E., Henry, J. E., and Chong, I. M. (2014). Effects of video modeling on teaching bids for joint attention to children with autism. *Behavioral Interventions*, 29(4), 269-285.
- Ryan, J. B., Hughes, E.M., Katsiyannis, A., McDaniel, M., and Sprinkle, C. (2011). Research-based educational practices for students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56-64.
- Scassellati, B. (2007). How social robots will help us diagnose, treat, and understand autism. *Robotics Research*, 28, 552-563.
- Schertz, H. H., and Odom, S. L. (2007). Promoting joint attention in toddlers with autism: A parent-mediated developmental model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(8), 1562-1575.
- Sigman, M., and Capps, L. (1997). *Children with autism: A developmental perspective*. Cambridge, MA; London: Harvard University Press.
- Sigman, M., and 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), 1-142.
- So, W. C., Wong, M. K. Y., Cabibihan, J. J., Lam, C. K. Y., Chan, R. Y. Y., and Qian, H. H. (2016). Using robot animation to promote gestural skills in children with autism spectrum disorders. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 632-646.
- Swettenham, J., Baron-Cohen, S., Charman, T., Cox, A., Baird, G., Drew, A., Rees, L., and Wheelwright, S. (1998). The frequency and distribution of spontaneous attention shifts between social and nonsocial stimuli in autistic, typically developing, and nonautistic developmentally delayed infants. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 39(5), 747-753.
- Tapus, A., Mataric, M. J., and Scassellati, B. (2007). Socially assistive robotics [grand challenges of robotics]. *IEEE Robotics & Automation Magazine*, 14(1), 35-42.

- Tawney, J., and Gast, D. L. (1984). Single subject research in special education. Columbus, OH: Charles E. Merrill
- Taylor, B.A., and Hoch, H. (2008). Teaching children with autism to respond to and initiate bids for joint attention. *Journal of Applied Behavior Analysis, 41*(3), 377-391.
- Tomasello, M. (1995). Joint attention as social cognition. C. Moore and P. Dunham (Eds.). *Joint attention: Its origins and role in development* (103-130). Hillsdale, NJ: Lawrence.
- Tomasello, M., Carptenter, M., Call, J., Behne, T., and Moll, H. (2004). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *The Behavioral and Brain Sciences, 28*(5), 675-735.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., and Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences, 16*(3), 495-552.
- Tunçel, E. (2017). *Nesne göstererek ortak dikkat başlatmanın otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara öğretiminde video modelleri öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Vismara, L.A., and Lyons, G.L. (2007). Using perseverative interests to elicit joint attention behaviors in young children with autism: Theoretical and clinical implications for understanding motivation. *Journal of Positive Behavior Interventions, 9*(4), 214-228
- Wainer, J., Ferrari, E., Dautenhahn, K., and Robins, B. (2010). The effectiveness of using a robotics class to foster collaboration among groups of children with autism in an exploratory study. *Personal and Ubiquitous Computing, 14*(5), 445-455.
- Wainer, J., Robins, B., Amirabdollahian, F., and Dautenhahn, K. (2014). Using the humanoid robot KASPAR to autonomously play triadic games and facilitate collaborative play among children with autism. *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development, 6*(3), 183-199.
- Warren, Z. E., Zheng, Z., Swanson, A. R., Bekele, E., Zhang, L., Crittendon, J. A., Weitlauf, A.F., and Sarkar, N. (2015). Can robotic interaction improve joint attention skills? *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(11), 3726-3734.
- Whalen, C., and Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44*(3), 456-468.
- Whalen, C., Schreibman, L., and Ingersoll, B. (2006). The collateral effects of joint attention training on social initiations, positive affect, imitation, and spontaneous speech for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(5), 655-664.
- White, P.J., O'Reilly, M., Streusand, W., Levine, A., Sigafoos, J., Lancioni, G., Fragale, C., Pierce, N., and 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.
- Wimpory, D., Nicholas, B., and Nash, S. (2002). Social timing, clock genes and autism: a new hypothesis. *Jour-*

- nal of Intellectual Disability Research*, 46(4), 352-358.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnik, J. B., Fleury, V.P., and Schultz, T. R. (2014). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.
- Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A., and Webster, J. (2001). Increasing joint attention, play and language through peer supported play. *Autism*, 5(4), 374-398.
- Zimmerman, I. L., Steiner, V. G., & Pond, R. E. (2002). *The Preschool Language Scale: Fourth Edition, examiner's manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

ÖZEL EĞİTİMDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI (UYGULAMALI ÖRNEKLERLE)

Prof. Dr. Hakan SARI
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

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.

ÖZEL EĞİTİMDE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ VE MATERYAL TASARIMI (UYGULAMALI ÖRNEKLERLE)

Yazarlar: Hakan SARI - Tuğba PÜRSÜN

ISBN: 9978-605-7989-99-4

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Eylül, 2023

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

ÖNSÖZ

Teknoloji; bireylerin bilgiye kolay erişmesini, daha hızlı öğrenmesini ve öğrendiklerini uygulamaya yansıtmasını sağlayan araçlar olarak ifade edilmektedir. Günümüzde hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da teknoloji kullanımını bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin akademik ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinde, bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında ve yaşam kalitelerinin artırılmasında teknolojiye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, özel eğitimin teknolojiye gereksinim duyulan ve çeşitli araç ve uygulama kullanımına sıklıkla yer verilen bir alan olduğunu söylemek gerekir. Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ve verimliliğini artıran teknolojinin yanı sıra bu süreçte materyal tasarıma ve kullanımına yer verilmesi de önem arz etmektedir. Dersin konusuna, amaçlarına ve kazanımlarına uygun olan materyallerin seçilmesi, tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanması yoluyla öğretimde materyal kullanımına yer verilmesi bireylerin akademik başarılarını arttırmakta aynı zamanda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmaları bu amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Meslek hayatına başlamadan önce öğretmen adaylarının teknoloji ve materyal tasarımına ilişkin bilgi sahibi olmalarının ve özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerine uygun teknolojileri ve materyalleri kullanabilmelerinin gerekliliği Özel Eğitimde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin önemini ortaya koymaktadır.

Bu kitap sekiz bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde özel eğitimde teknoloji; ikinci bölümde özel eğitimde materyal geliştirme; üçüncü bölümde ifade edici dil ve sözel anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik materyal ve teknolojiler; dördüncü bölümde alıcı dil ve işitsel anlama becerilerini geliştirmeye yönelik materyal ve teknolojiler; beşinci bölümde okuma becerisini geliştirmeye yönelik materyal ve teknolojiler; altıncı bölümde yazma becerisini geliştirmeye yönelik materyal ve teknolojiler; yedinci bölümde dikkat, biliş ve yürütücü işlev becerilerini geliştirmeye yönelik materyal ve teknolojiler; sekizinci bölümde materyal tasarımına ilişkin uygulamalı örnekler konularına detaylı biçimde yer verilmiştir. Kitabın öğretmen adaylarına, öğretmenlere, uzmanlara ve alanda çalışan her bireye katkı sağlaması dileğiyle.

Prof. Dr. Hakan SARI
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
------------	-----

BÖLÜM 1:

ÖZEL EĞİTİMDE TEKNOLOJİ.....	1
Giriş.....	2
1.1. Teknoloji.....	2
1.1.1. Öğretim Teknolojisi.....	4
1.1.2. Eğitim Teknolojisi.....	6
1.1.3. Yardımcı Teknolojiler.....	7
1.2. Evrensel Tasarım.....	10
1.3. Erişilebilirlik ve Teknoloji.....	12
1.4. Özel Eğitimde Teknoloji Kullanımının Önemi.....	13
1.5. Teknoloji Destekli Öğrenme Ortamları.....	16
Özet.....	18

BÖLÜM 2:

ÖZEL EĞİTİMDE MATERYAL GELİŞTİRME.....	19
Giriş.....	20
2.1. Materyal Geliştirme Süreci.....	20
2.1.1. Görsel Tasarım İlkeleri.....	23
2.2. Materyal Geliştirmenin İlkeleri.....	26
2.3. Materyal Kullanmanın Önemi.....	28
Özet.....	31

BÖLÜM 3:

İFADE EDİCİ DİL VE SÖZEL ANLATIM BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER.....	33
Giriş.....	34
3.1. İfade Edici Dil Becerisi ve Gelişimi.....	34
3.2. Sözel Anlatım Becerilerinin Desteklenmesi.....	36
3.3. İfade Edici Dil ve Sözel Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Teknoloji	37
3.3.1. İfade Edici Dil ve Sözel Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yardımcı Teknolojiler.....	39
3.4. Alternatif ve Destekleyici İletişim Sistemleri.....	54
3.5. İfade Edici Dil ve Sözel Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Materyal Tasarımı ve Kullanımı.....	58
Özet.....	60

BÖLÜM 4:

ALICI DİL VE İŞİTSEL ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER.....	63
Giriş.....	64
4.1. Alıcı Dil Becerisi ve Gelişimi.....	64
4.2. İşitsel İşleme ve İşitsel Anlama.....	66
4.3. Alıcı Dil ve İşitsel Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Teknoloji	67
4.3.1. Alıcı Dil ve İşitsel Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Yardımcı Teknolojiler	68
4.4. Alıcı Dil ve İşitsel Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Materyal Tasarımı ve Kullanımı.....	80
Özet	82

BÖLÜM 5:

OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER..	83
Giriş.....	84
5.1. Okuma Becerisi ve Gelişimi.....	84
5.2. Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerileri	86
5.3.Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Teknoloji	87
5.3.1.Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Yardımcı Teknolojiler.....	92
5.4. Okuma Becerisinin Geliştirilmesinde Materyal Tasarımı ve Kullanımı.....	102
Özet	104

BÖLÜM 6:

YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER..	105
Giriş.....	106
6.1. Yazma Becerisi ve Gelişimi	107
6.2. Yazma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerileri	108
6.3. Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Teknoloji	110
6.3.1. Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Yardımcı Teknolojiler.....	111
6.4. Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Materyal Tasarımı ve Kullanımı.....	117
Özet	119

BÖLÜM 7:

DİKKAT, BİLİŞ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER.....	121
Giriş.....	122
7.1. Dikkat, Bilış, Yürütücü İşlev Becerileri ve Gelişimleri.....	122
7.2. Dikkat, Bilış ve Yürütücü İşlev Becerilerinde Güçlükler.....	124

7.3. Dikkat, Biliş ve Yürütücü İşlev Becerilerinin Geliştirilmesinde Teknoloji	126
7.3.1.Dikkat, Biliş ve Yürütücü İşlev Becerilerinin Geliştirilmesinde Yardımcı Teknolojiler.....	127
7.4. Dikkat, Biliş ve Yürütücü İşlev Becerilerinin Geliştirilmesinde Materyal Tasarımı ve Kullanımı.....	131
Özet	132
BÖLÜM 8:	
MATERYAL TASARIMINA YÖNELİK UYGULAMALI ÖRNEKLER	133
Giriş.....	134
ÖRNEK UYGULAMA 1.....	136
ÖRNEK UYGULAMA 2.....	138
ÖRNEK UYGULAMA 3.....	140
KAYNAKÇA.....	142
EK.....	173

BÖLÜM 1

ÖZEL EĞİTİMDE TEKNOLOJİ

Bu bölümde;

- Teknolojinin tanımı,
- Öğretim teknolojisi,
- Eğitim teknolojisi,
- Yardımcı teknolojiler,
- Evrensel tasarım,
- Erişilebilirlik ve teknoloji,
- Özel eğitimde teknoloji kullanımının önemi,
- Teknoloji destekli öğrenme ortamları ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilecektir.

Giriş

Teknolojide yaşanan hızlı değişim her alanda dijital devrimin yaşandığını (Alamri, Jhanji & Humayun, 2020; Sarsıcı & Çelik, 2019) ve eğitim ortamlarının da çağın değişimlerinden etkilendiğini göstermektedir. Geçmişte kullanılan kara tahtanın yerini zaman içinde bilgisayar, tablet, akıllı tahta, mobil cihazlar gibi teknolojik araçların alması (Kolburan-Geçer & Bakar-Çörez, 2020) öğretme-öğrenme sürecinde teknolojinin destekleyici rolünü ortaya koymaktadır. Öğretmenlerden öğrenciye tek taraflı bilgi aktarımından uzaklaşılması ile ders içeriğinin öğrenciler için ilgi çekici hale getirilmesi, aktif katılımın desteklenmesi ve bilginin görsellerle birlikte sunulabilmesi teknoloji ile iç içe ve etkileşimli öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını sağlamaktadır. Bilgiye erişim, toplumla bütünleşme ve bağımsızlık kazanma bağlamında da teknolojiye gereksinim duyulmaktadır.

Teknolojik araçlar özel eğitim alanında öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Özel gereksinimli bireyler genel olarak dikkat sürelerinin kısa olması, çalışma belleğinde sınırlılık, olaylar arasında bağlantı kurmada güçlük yaşama gibi nedenlere bağlı olarak tekrara ve geri bildirim ihtiyacı duymaktadırlar (Bender, 2008). Bilgisayar, tablet, mobil cihazlar gibi teknolojik araçlar aracılığıyla bireylerin ihtiyaç duydukları tekrarlı uygulamalara, geri bildirimlere ve yönergelere yer verilmektedir. Etkinlikler küçük parçalara ayrılarak aşamalı bir hale getirilmekte veya basitleştirilmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış öğrenme ortamlarından yararlanmasında ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında teknoloji-den büyük ölçüde yararlanılmaktadır. Sınıf ortamında öğrenmeye erişimin desteklenmesi ile eğitsel dışlanma azaltılırken sosyal dışlanmanın da önlenmesinde rol oynayan teknoloji, özel gereksinimli bireylerin müfredattan yararlanmalarını, etkinliklere katılmalarını ve olumlu benlik algısına sahip olmalarını desteklemektedir. Toplumla bütünleşme, öğrenme kapasitesini ve iletişimi artırma (Sula & Spaho, 2014; Zisimopoulos, Sigafos & Koutromanos, 2011) potansiyeline sahip olması teknolojinin özel eğitim alanındaki etkisini ortaya koymaktadır.

1.1. Teknoloji

Teknoloji kavramının kullanım amacına göre farklı anlamları bulunmaktadır. Al-Ghazawi (2007) teknolojinin üç farklı tanımının bulunduğunu belirtmektedir. İlk tanıma göre teknoloji, bilimsel bilginin sistematik olarak uygulanması anlamına gelmektedir. İkinci tanım, teknolojiyi ürün bağlamında ele alarak bilimsel bilginin uygulanmasından kaynaklanan araçlar, cihazlar ve malzemeler olarak ele almaktadır. Son olarak, süreç ve ürünler olarak değerlendirilen teknoloji, bilgisayar teknolojileri gibi süreçlere ve bunların sonuçlarına birlikte atıfta bulunulması olarak ifade edilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde güçlükleri en aza indirmeye yarayan ürün ve süreçler üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Retnawati, 2019).

BÖLÜM 2

ÖZEL EĞİTİMDE MATERYAL GELİŞTİRME

Bu bölümde;

- Materyal geliştirme süreci,
- Görsel tasarım ilkeleri,
- Materyal geliştirmenin ilkeleri,
- Materyal kullanmanın önemi ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilecektir.

Giriş

Materyal, öğrenme ortamlarının çoklu öğrenme ortamlarına dönüşmesini sağlayarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine hizmet etmektedir. Bir bilginin hatırlanması için okuma %10, işitme %20, görme %30, görme ve işitme %50, söyleme %70 ve yapma ve söyleme %90 oranında etkili olmaktadır (Demirel ve diğerleri, 2011; Yalın, 2020). Bu durum bazı öğrencilerin en iyi okuyarak, bazılarının görerek, bazılarının işiterek, bazılarının ise hem görerek hem de işiterek öğrendiklerini göstermektedir. Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin aynı öğrenme ortamlarında bulunması daha çok duyunun öğrenme ortamına dahil edilmesini gerektirdiğinden farklı türdeki materyallerin varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Materyallerden etkili ve verimli bir biçimde yararlanılması hangi materyalin hangi öğretim hedefine ulaşmak için kullanılacağına bilinmesini gerektirmektedir. Materyal kullanmış olmak adına materyal kullanmamak ve kullanılacak olan materyalin hedef davranışları kazandırmaya yardımcı olacak özelliklere sahip olması gerekmektedir (Duman, 2013). Öğretim sırasında kullanılacak yöntem ve teknikler, öğrencilerin özellikleri, öğrenme ortamlarının özellikleri, materyalin maliyeti gibi çeşitli faktörler materyalin seçimini etkilemektedir. Bir materyalin bütün öğrencilerin gereksinimlerine yanıt veremeyeceği ve materyali temin etmenin pahalı ve zaman alıcı olabileceği dikkate alındığında öğretmenlerin materyal tasarımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu durum materyal geliştirme aşamaları, ilkeleri, dikkat edilmesi gereken noktalar konusunda bilgi sahibi olmasının gerekliliğini göstermektedir.

2.1. Materyal Geliştirme Süreci

Materyal, öğretim sürecinde belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşmak için bir amaç ve bilimsellik çerçevesinde tasarlanmış belirli konuların, bilgilerin ve kaynakların kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Manurung, 2017). Öğretim sürecinde öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması amacıyla kullanılan tüm araç-gereçler ve kaynaklar öğretim materyalleri kapsamında ele alınmaktadır (Paykoç, 1991). Materyallerin bir ders süresince aktarılan bilgilerden ve içeriklerden oluştuğu da söylenebilir. Ders kitapları, videolar, flash kartlar, oyunlar, web siteleri, cep telefonu (Tomlinson, 2012; Tomlinson & Masuhara, 2013) gibi malzemelerin tamamı birer materyaldir. Birden fazla duyuya ve görme, işitsel, kinestetik, dilsel öğrenme özelliklerine hitap etmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde geliştirilen ve kullanılan materyaller öğrenme hedefleri, değerlendirmeler ve etkinlikler gibi bir ders ile ilişkili olan bütün unsurlarla uyumludur. Öğrencilerin ders boyunca deneyimleyecekleri, öğrenecekleri ve uygulayacakları temel bilgileri sağlayan ve öğretim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmak amacıyla geliştirilen öğretim materyalleri, öğrencilerin gerek-

BÖLÜM 3

İFADE EDİCİ DİL VE SÖZEL ANLATIM BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER

Bu bölümde;

- İfade edici dil becerisinin tanımı,
- İfade edici dil becerisinin gelişimi,
- Sözel anlatım becerilerinin desteklenmesi,
- İfade edici dil ve sözel anlatım becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı,
- İfade edici dil ve sözel anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı teknoloji kullanımı,
- Alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri,
- İfade edici dil ve sözel anlatım becerilerinin geliştirilmesinde materyal kullanımı ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilecektir.

Giriş

Çocuklar dilin bileşenlerinden biri olan konuşma becerisini kısa bir sürede kazanmaktadır. Gelişim dönemlerinin ilk birkaç yılında cıvıltı veya tek heceli sözcükleri kullanmayla başlayan konuşma becerisinin gelişimi, ana dildeki seslerin çoğunun tanınabilir biçimlerini içeren sözcükleri ve daha uzun ifadeleri söylemeye doğru hızlı bir biçimde ilerlemektedir (Edwards & Beckman, 2008). Günlük yaşam içinde kurulan sosyal etkileşimlerde dili duymanın yanı sıra dil yapılarını kavrama, dili içselleştirme, yazılı ve sözlü dile aşinalık kazanma gerçekleşmektedir. Özellikle etkileşimin yoğun olduğu uzun konuşmalarda farklı sözcüklerin duyulması ve açıklamalara yer verilmesi gibi dile ilişkin deneyimler dil gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir.

Dil gelişimi, alıcı dil ve ifade edici dil olmak üzere iki kategoride incelenmektedir. İfade edici dil becerisi, konuşma sırasında sözcüklerin birey tarafından ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Sözel anlatım bozukluğu olan bireyler, dilin bu kategorisinde düşük performans sergilemektedir.

Sözel anlatım becerileri, özel gereksinimli bireyler de dahil olmak üzere bütün bireylerde sözcükleri tekrar tekrar duyma, resimleri-nesneleri görme ve söylenen sözcükleri anlamla ilişkilendirme yoluyla gelişmektedir. Eğlenceli, motive edici, ilgi çekici etkinliklerin hazırlanması ve bireylere geri bildirim sağlanması da sözel anlatım becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Bu becerilerin desteklenmesinde yardımcı teknolojilerin kullanılması ile ses-video desteği sağlanması, yazı, resim, grafik, animasyon gibi etkileşimi artıran içerikler sunulması, seslerin kaydedilip tekrar dinlenilebilmesi mümkün olmaktadır.

3.1. İfade Edici Dil Becerisi ve Gelişimi

İfade edici dil becerisi dildeki çeşitli sesleri üretme, sesleri bir araya getirerek sözcük, sözcükleri bir araya getirerek cümleler oluşturabilme ve dilbilgisine uygun biçimde dil örüntülerini kullanarak bireyin isteklerini, duygularını veya düşüncelerini dil aracılığıyla diğer bireylere aktarması olarak tanımlanmaktadır (Levey, 2011). Duyguları, düşünceleri, ihtiyaçları ve istekleri iletmeyi sağlayan ifade edici dil becerisi kapsamlı bir yapıya sahiptir. Konuşmanın yanı sıra el sallamayı, işaret etmeyi, ağlamayı, bağırma, mesajlaşmayı, yüz ifadelerini anlamlandırmayı, seslenmeyi ve yazı dilini kullanmayı kapsamaktadır.

Bir bebeğin acıktığında, altını ıslattığında, susduğunda ağlayarak isteğini dile getirmeye çalışması veya yüz ifadelerini kullanarak iletişim kurmayı öğrenmesi ifade edici dil becerisinin doğumdan sonraki ilk birkaç gün içinde gelişmeye başladığını göstermektedir. 2-3 aylık bebekler basit düzeyde ve duygu ifade eden (mutlu olma veya rahatsızlık) sesler çıkarmaya başlamaktadırlar (Duran & Kenanoğlu, 2020; Paul, 1991). Bu aylarda bebeğin çıkardığı sesler fonolojik gelişimin

BÖLÜM 4

ALICI DİL VE İŞİTSEL ANLAMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER

Bu bölümde;

- Alıcı dil becerisinin tanımı,
- Alıcı dil becerisinin gelişimi,
- İşitsel anlama ve işitsel işleme yetersizlikleri,
- Alıcı dil ve işitsel anlama becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı,
- Alıcı dil ve işitsel anlama becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı teknoloji kullanımı,
- Alıcı dil ve işitsel anlama becerilerinin geliştirilmesinde materyal tasarımı ve kullanımı ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilecektir.

Giriş

İşitme, anne karnında başlayarak doğumdan sonra konuşma seslerinin ayırt edilmesi, dil yapısının fark edilmesi ve seslerin işlenmesi süreçlerinin öğrenilmesinin ardından konuşma becerisinin kazanılmasına doğru ilerleyen bir süreçtir. Günlük yaşamda bireylerin sesleri ve konuşmaları duyması, anlaması, cevap vermesi ve cevap vermedeki hızı etkili iletişim kurulmasında ve toplumsal yaşama etkin olarak katılımın sağlanmasında önemli bir unsurdur. Bu bağlamda; iletişim ve öğrenme süreci başka birinin sesini ve konuşmalarını fark ederek dikkatini o bireye yöneltme (algılama), duyulan sesi tanıma, işitsel sinyalleri tanımlama (kod çözme) ve kavrama (anlama) ile başlamaktadır (Akarsu, 2017).

İşitsel beceriler, başkaları tarafından üretilen işitsel veya dilsel bilgilerin bütünleştirilmesi, yorumlanması ve anlaşılması için gerekli olan birbiriyle ilişkili ve örtüşen işitsel bileşenlerdir (Cole & Flexer 2015). İşitsel beceriler hiyerarşisinde tanımlanan en karmaşık beceri işitsel anlamadır (Erber, 1982). Bu nedenle, işitsel anlamamanın geliştirilmesi de karmaşıktır. Doğru stratejilerin ve müdahalelerin seçilebilmesi için işitsel anlama güçlüğüne nedenlerinin kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Teknolojik araçlar, farklı uygulamalar, farklı yazılımlar ve materyaller işitsel anlama güçlüğü yaşayan bireylerin işitliğini anlama becerilerinin desteklenmesinde kullanılmaktadır.

4.1. Alıcı Dil Becerisi ve Gelişimi

Alıcı dil becerisi, dili oluşturan sözcükleri ve dili anlama olarak tanımlanmaktadır (Yalçınkaya & Küçükunal, 2021). Bireyin söylenenleri anlaması için gerekli olan bir beceridir. Bireyin sözcüğü üretebilmesi için bağımsız olarak dil repertuarında bulunan, anlayabildiği ve cevaplayabildiği bütün sözcükler alıcı dil sözcük dağarcığındadır. İşitsel olarak sesleri, soyut ve somut sözcükleri, dilbilgisi kurallarını anlama ve algıladıklarını uygulama, eleştirme ve sentezleme becerilerini kapsamaktadır (Ezell & Justice, 2005; Voltan-Acar & Whirter, 2000). Karmaşık bir yapıya sahip olan bu becerilerin alıcı dil becerisinin geliştirilmesi için bir araya getirilmesi gerekmektedir. Dil konuşma bozukluğu olan ve özel gereksinimli bireylerin bu becerilerindeki gelişimin geriliği, alıcı dil becerilerinin gelişiminde de gerilik yaşamalarına neden olmaktadır.

Alıcı dil becerisinin gelişimi doğumdan sonraki ilk altı ayda ve ifade edici dil becerisinin kazanılmasından önce gerçekleşmektedir. Bu nedenle, alıcı dil becerisinin gelişiminin sözcük üretiminden önce gerçekleştiğini söylemek mümkündür. İlk altı aydan sonra sözcük üretimi başlamasına (Duran & Kenanoğlu, 2020; Dükar & Tunçer, 2021) rağmen aslında çocuklar üretebildiklerinden daha fazla sayıda sözcüğü anlayabilir durumdadırlar. Örneğin; çocuk “kedi” sözcüğünü duyduğunda kediyi gösterebilir veya kedinin olduğu yöne doğru bakabilir

BÖLÜM 5

OKUMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER

Bu bölümde;

- Okumanın tanımı,
- Okuma becerisinin gelişimi,
- Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerileri,
- Okuma becerisinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı,
- Okuma becerisinin geliştirilmesinde yardımcı teknoloji kullanımı,
- Okuma becerisinin geliştirilmesinde materyal tasarımı ve kullanımı ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilecektir.

Giriş

Okuma becerisi; fiziksel, duyuşsal ve zihinsel becerilerin birlikte kullanıldığı üst düzey zihinsel bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2019). Bireyin okuduğunu seslendirerek gözü ile takip etmesinin ardından okuduğunun içeriğine ilişkin anlamlandırma ve zihinde yapılandırma işlemini gerçekleştirdiği bir süreçtir (Erdoğan & Demir, 2016). Bireyin hem okul hayatı hem de ilerleyen dönemlerde bilgiye ulaşabilmesi için gerekli olan okuma, akademik başarı ile birlikte bilişsel, sosyal, duygusal becerilerin gelişiminde temel olan bir dil becerisidir (Avcıoğlu, 2016; Kuşdemir, 2019).

Okul hayatının başlaması ile birlikte birinci ve ikinci sınıfta sözcüklerin çözümlenmesi ve akıcı okuma becerisinin gelişmesi; üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise okuduğunu anlama becerisinin kazanılması (Baydık, 2011) hedeflenmektedir. Ancak günümüzde pek çok öğrencinin okuma güçlüğü yaşadığı, okumaya karşı olumsuz tutumunun olduğu ve okumaktan kaçındığı görülmektedir. Akademik başarı için temel olan okuma becerisinin beklenen düzeyde olmaması öğrencilerin diğer derslerde güçlük yaşamalarına ve başarısız olmalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin okuma motivasyonlarının yanı sıra benlik algılarının da düşük olduğu gözlemlenmektedir. Benzer biçimde, öğrencinin okuma performansının düşük olması ev ortamında da ailenin kaygı yaşamasına ve öğrencinin okumasının iyileştirilmesi için çok fazla uygulama yapılmasına neden olmaktadır. Sistematikliği olmayan uygulamaların yapılması çoğu zaman öğrenci mutsuzluğu ile sonuçlanabilmektedir. Okuma güçlüklerine etkili ve doğru müdahalede bulunmaya yardımcı olacak birçok teknolojik aracın, uygulamanın ve materyalin olması öğretmen, aile ve öğrenci için kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır.

5.1. Okuma Becerisi ve Gelişimi

Okuma, fizyolojik ve bilişsel boyutları olan çok yönlü ve karmaşık bir beceridir. Sözcüklerin duyu organları aracılığıyla algılanması, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması (Sever, 2004); bir yazıdaki harflerin ve sözcüklerin tanınması ve anlamlarının kavranması (Göğüş, 1978); yazılı sembollerin anlamlandırılabilmesi için zihnin göz ve ses organları ile koordineli olması (Kantemir, 1995) okumanın fizyolojik yönü olduğunu göstermektedir. Basılı veya yazılı olan bir iletiden anlam çıkarma (Day & Bamford, 1998); ön bilgiler ve metindeki bilgilerin birleştirilmesiyle yeni anlamlar inşa etme (Akyol, 2019; Güneş 2009); algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentezleme ve çözümleme (Coşkun, 2002) gibi pek çok bilişsel beceriyi işe koşması ise okumanın bilişsel boyutu ile ilgilidir. Yapılan tanımlar dikkate alındığında okumanın fizyolojik ve bilişsel boyutlarının iç içe olduğu görülmektedir. Yazılı sembollerin duyu organları ile algılanmasının ardından anlam verme, yorumlama, akıl yürütme, muhakeme etme gerçekleşmektedir.

BÖLÜM 6

YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER

Bu bölümde;

- Yazmanın tanımı,
- Yazma becerisinin gelişimi,
- Yazma güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerileri,
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı,
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde yardımcı teknoloji kullanımı,
- Yazma becerisinin geliştirilmesinde materyal tasarımı ve kullanımı ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilecektir.

Giriş

Temel iletişim araçlarından biri olan yazma becerisi (Torrance, 2012) herhangi bir konuya ilişkin duygunun, hayalin veya özgün fikirlerin belirli bir düzen ve bütünlük çerçevesinde yazıya geçirilmesi işlemi olarak tanımlanmaktadır (Göçer, 2011). Duyguların, düşüncelerin, hayallerin, isteklerin sembollerle ve işaretlerle yansıtılmasının yanı sıra yansıtılanların anlamlandırılmasını da kapsamaktadır. Temel beceriler arasında en son gelişen (Evans, 2001) ve gelişmesi diğer dil becerilerinin kazanılmasına bağlı olan bir beceridir. Bu bağlamda; öğrencilerin kendilerinden beklenen düzeyde yazı yazmaları veya yazma performansı göstermeleri konuşma ve düşünme yetileri ile ilişkilidir (Mirici ve Sarı, 2021a). Öğrencilerden ilk olarak yazacaklarını zihinlerinde canlandırmaları ve aralarında ilişki kurmaları ardından kağıt üstüne aktarmaları beklenmektedir (Demirel, 2004). Bu noktada ise yazının okunaklı olması, imla ve noktalama kurallarına uygun olması ve yazma hızının yavaş olmaması önem kazanmaktadır.

Yazma becerisi, zor bir uğraş olarak kabul edilmesine karşın öğrenilebilen ve sıklıkla yapılan etkinliklerle de geliştirilebilen bir beceridir (Baş, 2002). Başka bir ifade ile, doğuştan getirilen bir beceri olmaması ve eğitimle geliştirilen bir beceri olması nedeniyle uygun ortamda deneme ve pratik yapılmasını gerektirmektedir. Okulöncesi dönemde başlayan yazma öğretimi ilkokulun ilk yıllarında devam etmektedir (Baş, 2013). Kalem tutma becerisi ile başlayan yazma sürecini (Taşkaya & Yetkin, 2015) çizgi çalışmaları izlemektedir. Bu süreçte temel hedef, öğrencinin defter ve kalem gibi yazma materyallerini uygun biçimde kullanmayı öğrenmesi ve bunun sonucunda okunabilir ve anlamlı bir metin yazmaya adım atmasıdır. Öğrencilerin ilkokul üçüncü sınıfa kadar yazma becerilerini yeterince geliştirmeleri; dördüncü sınıftan itibaren ise uzun yazma etkinliklerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Rosenblum, Weiss & Parush, 2003).

Yazmayı bilmek, yazmayı öğrenme sürecini zorunlu kılmaktadır (Erdem, 2018). Öğrenciler yazma becerisini edinirken sırasıyla harflerin şekillerini, şekillerin üretilme yollarını (yönlerini, yazma biçimini), yazıda el yazısı formlarının görünümünü öğrenmektedirler (Akyol, 2011). Genel olarak yazmanın öğretilmesi duygu ve düşüncelerin yazılı olarak ifade edilmesi sırasında dilin kurallarına uygun bir biçimde okunaklı ve estetik yazma becerilerinin kazandırıldığı süreç olarak değerlendirilmektedir (Bayat, 2013). Yazma becerisinin kazanılmasının ve geliştirilmesinin öğrenciye özgü özellikler taşımasının bir sonucu olarak yazma becerisi ile ilgili yaşanan güçlükler de bireysel bir nitelik taşımaktadır. Bu nedenle yazma becerisini geliştirmeye yönelik teknolojik araçlara ve materyallere sıklıkla ihtiyaç duyulmaktadır.

BÖLÜM 7

DİKKAT, BİLİŞ VE YÜRÜTÜCÜ İŞLEV BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK MATERYAL VE TEKNOLOJİLER

Bu bölümde;

- Dikkat, biliş ve yürütücü işlev becerilerinin tanımı,
- Dikkat, biliş ve yürütücü işlev becerilerinin gelişimi,
- Dikkat, biliş ve yürütücü işlev becerilerinde güçlükler,
- Dikkat, biliş ve yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı,
- Dikkat, biliş ve yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı teknoloji kullanımı,
- Dikkat, biliş ve yürütücü işlev becerilerinin geliştirilmesinde materyal tasarımı ve kullanımı ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilecektir.

Giriş

Yürütücü işlev; öz-düzenleme (Barkley, 2005), karmaşık görevleri planlama ve sıralama, aynı anda birkaç bileşene dikkat etme, dikkat dağınıklığını önleme (Stuss & Benson, 1986) gibi bileşenlerden oluşan kapsayıcı ve çok yönlü bir kavram olarak ifade edilmektedir. Bir görevi yönetme, tamamlama, organize etme gibi becerilere sahip olunması öğrencileri akademik ve sosyal hayatta daha başarılı ve üretken yapmaktadır. Ancak zaman zaman öğrencilerin birçoğunda yürütücü işlevlerle ilgili sorunlar gözlemlense de bazı öğrenciler daha ciddi düzeyde sorunlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yürütücü işlev güçlükleri ile mücadele eden öğrenciler diğerlerine göre daha az başarılı hissetmekte ve yürütücü işlev becerileri olmaksızın akranlarıyla aynı sonuçları elde etmek için daha çok çalışmak zorunda kalmaktadır.

Teknoloji, özel gereksinimli öğrencilerin yürütücü işlev becerilerinde yaşadıkları güçlükleri tam anlamıyla çözmesinde de hangi kademede olursa olsun akıllı uygulamaları, teknolojik araçları kullanarak gelişme ve ilerleme göstermelerini desteklemektedir. Bu nedenle, teknolojinin motive edici özelliği dikkate alındığında yürütücü işlev becerilerini geliştirme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir. Yürütücü işlev becerilerini geliştirmeye yönelik materyallerin kullanımı ise öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimine olumlu etki etmektedir.

7.1. Dikkat, Biliş, Yürütücü İşlev Becerileri ve Gelişimleri

Dikkat; duygu, düşünce, bilişsel ve algısal işlevler çerçevesinde bireyin çevreden gelen uyarıcılardan kendi amaç ve ihtiyacı doğrultusunda seçerek odaklanabilme ve yönlendirebilme yetisi olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2005). Dikkatin karmaşık bir yapıya sahip olması tanımının yapılmasını güçleştirmektedir. Dikkat bir yönüyle belirli bir uyarı kaynağı, içsel düşünce dizisi veya öncelikli işleme için belirli bir eylem planı seçmeye hizmet eden bilinçli bir seçim mekanizması olarak ifade edilirken diğer yönü iyi öğrenilmiş otomatik davranışın aksine büyük ölçüde eylemin gönüllü ve çabalı kontrolüyle bağlantılı olduğu vurgulanmaktadır (Rueda, Pozuelos & Combita, 2015). Zekâ, güdülenme, hazır bulunuşluk, yanlış eğitim, yetersiz beslenme, amaçsızlık, aşırı kaygı, başaramama korkusu, travma, duygu-durum bozukluğu, okula erken/geç başlama ve öğrenme güçlükleri (Aydın, 2005) gibi faktörler dikkati etkilemektedir. Dikkat, bedensel ve sosyal çevreden gelen bilgilerin beyinde bir araya gelmesiyle başlamaktadır (Enns, 1990). Günlük yaşam içinde kritik bir etkiye sahip olan üst düzey bilişsel bir işlev olarak kabul edilmektedir.

Biliş, duyuşal girdilerin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, detaylandırıldığı, depolandığı, kurtarıldığı ve kullanıldığı bir süreçtir (Neisser, 1993). Dünyayı ve çevreyi algılamayı sağlayan zihinsel etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Erdem,

BÖLÜM 8

MATERYAL TASARIMINA YÖNELİK UYGULAMALI ÖRNEKLER

Bu bölümde;

- Materyal tasarımına yönelik uygulamalı örnekler ile ilgili öğrenmeler gerçekleştirilecektir.

Giriş

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin amacı, öğretmen adaylarına öğretim teknolojilerini alan eğitimi ile bütünleştirme, öğrenme-öğretme sürecinde öğretim teknolojilerinin ve materyallerin önemini fark etme, öğretimde kullanabilecekleri materyalleri hazırlama ve uygulama becerisi ile birlikte bilgisayar destekli öğretim konusunda yöntem ve teknik bilgisi kazandırmaktır (Uzunöz, Aktepe & Gündüz, 2017). Öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında ihtiyaç duyacakları bilişsel, fiziksel ve duyuşsal tutumları ve davranışları kazanmaları bu dersin kapsamında ele alınmaktadır (Karataş & Yapıcı, 2006).

Sınıf ortamında karşılaşılan öğrenci çeşitliliği Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinin önemini göstermektedir. Farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin derse ilgisinin çekilebilmesi, bilgilerin somutlaştırılması ve kalıcılığın sağlanabilmesi materyal kullanımını gerektirmektedir. Bu bağlamda; ders anlatımı sırasında materyal eksiliğinin oluşturduğu olumsuz durumların aşılabilmesi öğretmen adaylarının bu dersin teorik ve uygulama kısımlarını özümsemelerini gerektirmektedir. Dersin teorik kısmında öğretmen adayları materyallerde bulunması gereken özellikler, materyal tasarımı ilkeleri, görsel tasarım ilkeleri ve öğeleri, materyal geliştirirken dikkat edilmesi gereken faktörler gibi konularda bilgilendirilmektedir. Uygulama kısmında ise materyali geliştirme aşamaları sırasıyla takip edilmektedir. Karataş & Yapıcı (2006) bu aşamaları aşağıdaki gibi açıklamaktadır:

1. Öğretim elemanı sınıfa örnek bir materyal getirmekte ve bu materyali öğretmen adaylarına tanıtmaktadır. Ardından materyalin işlevselliğine ilişkin görüşler paylaşılmaktadır.
2. Öğretmen adayları geliştirmek istedikleri materyali belirlemekte ve öğretim elemanından dönüt almaktadır.
3. Belirlenen materyalin geliştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan malzemeler temin edilmektedir. Malzemenin uygunluğu için öğretim elemanından dönüt-düzeltilme alınmaktadır.
4. Materyalin öğrenci düzeyine uygun olup olmadığı tartışılmakta ve dönüt-düzeltilme alınmaktadır.
5. Materyalin hedef davranışa uygunluğu tartışılarak dönüt-düzeltilme alınmaktadır.
6. Öğretmen adayları materyali geliştirmekte, dönüt-düzeltilme almaktadır.

Materyal geliştirildikten sonra Materyal Değerlendirme Ölçeği ile değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acat, B.A. (2007). Dil eğitiminde işlevsel yaklaşımın okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmaya etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 1-13.
- Adams, J., Treiman, R., & Pressley, M. (1998). Reading, writing, and literacy. I.E. Sigel, & K.A. Renninger (Ed.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* içinde (ss. 275-355). New York: Wiley.
- Adrian, J. A., Gonzalez, M., & Buiza, J.J. (2003). The use of computer-assisted therapy in anomia rehabilitation: A single-case report. *Aphasiology*, 17(10), 981-1002.
- Ahmad, F.K. (2015). Use of assistive technology in inclusive education: Making room for diverse learning needs. *Transcience*, 6(2).
- Ahmed, Y., Francis, D.J., York, M., Fletcher, J.M., Barnes, M., & Kulesz, P. (2016). Validation of the direct and inferential mediation (DIME) model of reading comprehension in grades 7 through 12. *Contemporary Educational Psychology*, 44, 68-82.
- Agius, M.M., & Vance, M. (2016). A comparison of PECS and iPad to teach requesting to pre-schoolers with autistic spectrum disorders. *Augmentative and Alternative Communication*, 32(1), 58-68.
- Akarsu, B. (2017). *Modern öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Akpınar, B. (2011). Biliş ve üstbiliş kavramlarının zihin felsefesi açısından analizi. *Turkish Studies*, 6(4).
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21, 10-17.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aladwan, S.S.E. (2020). The use of educational technologies and modern electronic educational media in teaching science subject to grades (fourth, fifth and sixth) and their impact on the educational process from the viewpoint of teachers of government schools affiliated with the Jordanian Ministry of Education. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19(2), 1254-1267.
- Alamri, M.Z., Jhanjhi, N.Z., & Humayun, M. (2020). Digital curriculum importance for new era education. *Employing recent technologies for improved digital governance* içinde (ss. 1-18). IGI Global.
- Alisinanoğlu, F., & Şimşek, Ö. (2013). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerini değerlendirme kontrol listesinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1163-1176.
- Alloway, T.P., & Alloway, R.G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *J Exp Child Psychol.*, 106(1), 20-9. doi: 10.1016/j.jecp.2009.11.003.
- Allwright, D. (1997). Quality and sustainability in teacher-research. *TESOL Quarterly*, 31(2), 368-70.
- Altun, T., Ekiz, D., & Odabası, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- Anameriç, H., & Rukancı, F. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Anderson, V.A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R., & Catroppa, C. (2001). De-

- velopment of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Dev Neuropsychol.*, 20(1), 385-406. doi: 10.1207/S15326942DN2001_5.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. National Academy of Education.
- Anderson, R.D. (2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry. *Journal of Science Teacher Education*, 13, 1-12. doi:10.1023/A:1015171124982
- Anderson, R., Hiebert, E., Wilkinson, I., & Scott, J. (1985). *Becoming a nation of readers*. Champaign, IL: Center for the Study of Reading.
- Andrews, D.W.K (1993). Tests for parameter instability and structural change with unknown change point. *Econometrica*, 61, 821-856.
- Aral, N., Gürsoy, F. & Can-Yaşar, M. (2012). İlköğretim beşinci sınıf çocuklarının öğrenmelerinde yapboz eğitim materyalleri ile yapılan uygulamanın etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*.
- Arıcı, A.F. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A.F., & Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328
- Armstrong, B. (2012). Discourse across disorders: Acquired neurogenic conditions. *Seminars in Speech and Language*, 33(1), 3, DOI: 10.1055/s-0031-1301158.
- ASHA. (2007). *Childhood apraxia of speech: Technical report*. www.asha.org/policy (Erişim Tarihi: 12.08.2022).
- Atalık, G. (2019). *Afazili bireylerde adlandırma becerisini iyileştirmeye yönelik mobil ekipman uyumlu yazılımın geliştirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Avcıoğlu, H. (Ed.) (2016). *Özel eğitimde okuma yazma öğretimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Aydın, B. (2005). Çocuk ve ergen psikolojisi. İstanbul: Atlas Yayınları.
- Babayigit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative writing skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(5), 539-568.
- Bahadorfar, M., & Omidvar, R. (2014). Technology in teaching speaking skill. *Acme International Journal of Multidisciplinary Research*, 2, 9-13.
- Balogun, T.A. (2005). Improvisation of school science teaching equipment. *Journal of Science Teachers Association of Nigeria*, 2(2), 36.
- Bambachi M. (2007). *Critical review: The efficacy of computer-provided treatment for individuals with aphasia*. https://www.uwo.ca/fhs/lwm/teaching/EBP/2007_08/Bambachi,M.pdf (Erişim Tarihi: 19.02.2023).
- Barkley, R.A. (2005). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Baron, R.A. (2004). The cognitive perspective: A valuable tool for analysing entrepreneurship's basic «Why» Questions'. *Journal of Business Venturing*, 19 (2), 221-239.

- Basso, A. (2008). Treatment for fluent aphasia from a cognitive-impairment perspective. N. Martin, C.K. Thompson, & L. Worrall (Ed.), *Aphasia rehabilitation: The impairment and its consequences içinde* (ss. 31-44). San Diego, CA: Plural.
- Bastable, S.B., Gramet, P., Jacobs, K., & Sopczyk, D. (2010). *Health professional as educator: Principles of teaching and learning*. Sudbury, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 60-68.
- Baş, G. (2013). Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ile ingilizce dersine yönelik tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 127-146.
- Başal, M., & Batu, S. (2002). Zihin özürlü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 85-98.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E., & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme. Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batani, H., & Maki, B.E. (2005). Assistive devices for balance and mobility: Benefits, demands, and adverse consequences. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 86(1), 134-145.
- Baumann, J.F., Edwards, E.C., Boland, E., & Font, G. (2012). Teaching word-learning strategies. E.J. Kame'enui & J.F. Baumann (Ed.), *Vocabulary instruction: Research to practice içinde* (ss. 139-166). New York, NY: Guilford.
- Bausch M.E., Ault M.J., & Hasselbring T.S. (2006). *Assistive technology planner: From IEP consideration to classroom implementation*. Lexington, KY: National Assistive Technology Research Institute.
- Bayat, S. (2013). İlkokuma yazma öğretiminde anlatma becerileri. Çelenk, S. (Ed.), İlkokuma yazma programı ve öğretimi. Ankara: Eğiten Kitap.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162).
- Bayram, S. (2006). İlköğretimde materyal kullanımı. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Beals, K., Dahl, D.A., Fink, R. B., & Linebarger, M.C. (2016). *Speech and language technology for language disorders*. Boston: De Gruyter.
- Beaty, J.J., & Bratt, L. (2007). *Early literacy in preschool and kindergarten a multicultural perspective*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Bee, H.L. (2000). *The developing child*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bender, W.N. (2008). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Pearson/Allyn and Bacon.
- Bennett-Armistead, S., Duke, N.K., & Moses, A.M. (2005). *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to 5*. New York: Faculty and Staff Monograph Publications. 71.

- Bentin, S., Hammer, R., & Cahan, S. (1991). The effects of aging and first grade schooling on the development of phonological awareness. *Psychological Science*, 2(4), 271–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1991.tb00148.x>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court.
- Berninger, V.W., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. H.L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Ed.), *Handbook of learning disabilities* içinde (ss. 345–363). The Guilford Press.
- Berninger, V.W., Nagy, W., Tanimoto, S., Thompson, R., & Abbott, R.D. (2015). Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4 to 9. *Comput Educ.* 78(1), 154-168. doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.005.
- Best, J.R., & Miller PH. A developmental perspective on executive function. *Child Dev.* 81(6), 1641-60. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01499.x.
- Beukelman, D.R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Baltimore, MD: Brookes.
- Bilgin. M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3), 142-157.
- Blok, H., Oostdam, R., Otter, M.E., & Overmaat, M. (2002). Computer-assisted instruction in support of beginning reading instruction: A review. *Review of Educational Research*, 72(1), 101–130. <https://doi.org/10.3102/003465430720011101>
- Boehm, A.E. (2001). *Boehm test of basic concept manual*. USA: A Harcourt Assessment Company.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boenisch, J. & Bünk, C. (2001). *Forschung und praxis der unterstützten kommunikation*. Karlsruhe: von Leoper Verlag.
- Bolulu, A., & Elkin, N. (2019). İştisel işleme, bozuklukları ve potansiyeller. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (8), 816-826. DOI: 10.38079/igusabder.467270.
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). The picture exchange communication system. *Behavior Modification*, 25(5), 725–744. doi:10.1177/0145445501255004.
- Bouck, E.C. (2017). *Assistive technology*. Sage Publications, Inc.
- Bouck, E.C., Joshi, G.S., & Johnson, L. (2013). Examining calculator use among students with and without disabilities educated with different mathematical curricula. *Educational Studies in Mathematics*, 83, 369-385.
- Bozkurt, A., & Bozkaya M. (2015). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim 2013 Bildiri Kitapçığı*, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Brackenreed, D. (2008). Assistive technology as an accommodation for a student with mild disabilities: The case of Alex. *Exceptionality Education Canada*, 18(2), 69-81.
- Brewer, P. (1998). Efficacy and the self. *British Journal of Occupational Therapy*, 61(5), 198-202. doi:10.1177/030802269806100504.

- Browder, D.M., & Snell, M.E. (2000). Teaching functional academics. M.E. Snell & F. Brown (Ed.), *Instruction of severe disabilities* içinde (ss. 453-543). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brown, J., Ackley, K., & Knollman-Porter, K. (2021). Collaborative goal setting: A clinical approach for adults with mild traumatic brain injury. *Am J Speech Lang Pathol.*, 30(6), 2394-2413. doi: 10.1044/2021_AJSLP-21-00078.
- Brownlie, E.B., Beitchman, J.H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C., Wilson, B., & Douglas, L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *J Abnorm Child Psychol*, 32, 453-467. <https://doi.org/10.1023/B:-JACP.0000030297.91759.74>
- Bryant, B., & Bryant, D. (1998). Using assistive technology adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning activities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 41-55.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, M. (2015). The impact of functional reading instruction on individual and social life. *Educational Research and Reviews*, 10(4).
- Burger, A., & Chong, I. (2011). Receptive vocabulary. S. Goldstein & J.A. Naglieri (Ed.), *Encyclopedia of child behavior and development* içinde. New York: Springer.
- Burgstahler, S., & Cory, R. (Ed.). (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Calhoon, M.B., Fuchs, L.S., & Hamlett, C.L. (2000). Effects of computer-based test accommodations on mathematics performance assessments for secondary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(4), 271-282.
- Calp, M. (2010). Özel eğitim alanı olarak türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cameron, T., & Bennett, S. (2010). Learning objects in practice: the integration of reusable learning objects in primary education. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 897-908, 2010. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01133.x>
- Camerota, M., Willoughby, M.T., Kuhn, L.J., & Blair, C.B. (2018). The childhood executive functioning inventory (CHEXI): Factor structure, measurement invariance, and correlates in US preschoolers. *Child Neuropsychology*, 24(3), 322-337. <https://doi.org/10.1080/09297049.2016.1247795>
- Campbell, P., Milbourne, S., Dugan, L., & Wilcox, J. (2006). A review of evidence on practices for teaching young children to use assistive technology devices. *Early childhood Special Education*, 26(1), 3-13
- Cardoso-Martins, C., Mesquita, T.C.L., & Ehri, L. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter-sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), 25-38. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.12.006>
- Carlson, S.M., Zelazo, P.D., & Faja, S. (2013). Executive function. P.D. Zelazo (Eds.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* içinde (ss. 706-743). Oxford University Press.
- Carson, C.P., Klee, T., Carson, D.K., & Hime, L.K. (2003). Phonological profiles of 2-year-olds with delayed language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*.
- Cartwright, K.B. (2012). Insights from cognitive neuroscience: the importance of executive function for early reading de-

- velopment and education. *Early Education and Development*, 23(1), 24-36. DOI: 10.1080/10409289.2011.615025.
- Castle, J.M. (1999). Learning and teaching phonological awareness. G.B. Thompson & T. Nicholson (Ed.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* içinde (ss, 55-73). New York: Teachers College Press.
- Chaney, C. (1992). Language development, metalinguistic skills, and print awareness in 3-year-old children. *Applied Psycholinguistics*, 13(4), 485-514. <https://doi.org/10.1017/S0142716400005774>
- Chen, B., Gallagher-Mackay, K., & Kidder, A. (2014). *Digital learning in Ontario schools: The new normal*. Toronto, Ontario: People for Education.
- Chermak, G.D. (2002). Deciphering auditory processing disorders in children. *Otolaryngol Clin North Am.* 35(4), 733-49.
- Cheung, A.C.K., & Slavin, R.E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82(4), 351-395. <https://doi.org/10.3102/0034654312465472>
- Ciampa, K. (2012). Reading in the digital age: Using electronic books as a teaching tool for beginning readers. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(2).
- Clark, A. (2015). Radical predictive processing. *Alternative Models of the Mind*, 53.
- Clements, D., & Sarama, J. (2003). Strip mining for gold: research and policy in educational technology—a response to “fool’s gold”. *Educational Technology Review*, 11, 7-69.
- Cobb, A. (2011). Assistive technology: Enhancing the life skills of students with learning disabilities. *Distance Learning*, 8(4), 47-57.
- Colarusso, R., & O’Rourke, C. (2007). *Special education for all teachers*. Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Cole, E., & Flexer, C. (2015). *Children with hearing loss: Developing listening and talking, birth to six*. San Diego, California, United States: Plural Publishing, Inc.
- Coleman, M.B., & Heller, K.W. (2010). The use of repeated reading with computer modeling to promote reading fluency with students who have physical disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 25(1), 29-41.
- Colomo-Palacios, R., Paniagua-Martin, F., Garcia-Crespo, A., & Ruiz-Mezcua, B. (2010). Technology enhanced learning for people with intellectual disabilities and cerebral paralysis: The MAS platform. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 3618-36
- Cope, C., & Ward, P. (2002). Integrating learning technology into classrooms: The importance of teacher perceptions. *Educational Technology and Society*, 5(1), 67-74.
- Corcoran, R.P., & O’Flaherty, J. (2017). Executive function during teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 63, 168-175. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.023>
- Cory, R.C. (2011). Disability services offices for students with disabilities: A campus resource. *New Directions for Higher Education*, 154, 27-36. DOI:10.1002/he.431.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 11.
- Couper, L., van der Meer, L., Schafer, M.C., McKenzie, E., McLay, L., O’Reilly, M.F., Lancioni, G.E., Marschik, P.B.,

- Sigafoos, J., & Sutherland, D. (2014). Comparing acquisition of and preference for manual signs, picture exchange, and speech-generating devices in nine children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 17, 99-109.
- Courtad, A.C., & Bouck, E.C. (2013). Assistive technology for students with learning disabilities. J.P. Bakken, F.E. Obiakor, & A.F. Rotatori (Ed.), *Learning disabilities: Practice concerns and students with LD (Advances in special education, Vol. 25)* içinde (ss. 153-173). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Craig, F., Margari, F., Legrottaglie, A.R., Palumbi, R., de Giambattista, C., & Margari, L. (2016). A review of executive function deficits in autism spectrum disorder and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychiatr Dis Treat.* 12(12), 1191-202. doi: 10.2147/NDT.S104620.
- Crary, M.A. (1984). Phonological characteristics of developmental verbal dyspraxia. *Seminars in Speech and Language*, 5(2), 71-83.
- Crawford, J. (2002). in *Richard, Jack, C., and Renandya, Willy, A. 2002. Methodology in language teaching: an anthology of current practice.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times.* Boston: Allyn & Bacon.
- Currie, S.P., Carr, C.S., & Torrey, C.C. (1996). Technology training issues: Emerging and expanding roles of speech-language pathologists. *National Student Speech Language Hearing Association Journal*, 23, 19-27.
- Curry, C., Cohen, L., & Lightbody, N. (2006). Universal design in science learning. *Science Teacher*, 73(3), 32-37.
- Cutting, L.E., & Scarborough, H.S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10, 277-299. https://doi.org/10.1207/s1532799xsr1003_5
- Çakıcı, S. (2021). Özel eğitim öncesi ve sürecinde işitme cihazı veya koklear implant uygulanan çocukların deneyimleri (Yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çekirdekci, S., & Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik (4. ve 5.sınıf) dersinde öğretim materyalleri kullanımını engelleyen unsurlarla ilgili görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(29), 137 - 149.
- Çifci, M. (2013). *Açıklamalı okuma terimleri sözlüğü.* İzmir: Elik Yayınları.
- Çiyiltepe, M., & Türkbay T. (2004). Konuşmanın bileşenleri ve konuşma gecikmesi olan çocukların değerlendirilmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 11(2), 89-97.
- Dale, E. (1969). *Audio-visual methods in teaching.* Holt, Rinehart & Winston, New York: Dryden Press.
- Dalton, B., Proctor, C.P., Uccelli, P., Mo, E., & Snow, C.E. (2011). Designing for diversity: The role of reading strategies and interactive vocabulary in a digital reading environment for fifth-grade monolingual English and bilingual students. *Journal of Literacy Research*, 43(1), 68-100. <https://doi.org/10.1177/1086296X10397872>
- Danubianu, M., Tobolcea, I., & Pentiu, S.G. (2009). Advanced technology in speech disorder therapy of romanian language. *ArXiv*, abs/0912.3969.

- Davis, B.L., & MacNeilage, P.F. (1990). Acquisition of correct vowel production: A quantitative case study. *Journal of Speech and Hearing Research*, 33, 16-27.
- Dawes, P., Bishop, D.V., Sirimanna, T., & Bamio, D.E. (2008). Profile and aetiology of children diagnosed with auditory processing disorder (APD). *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 72(4), 483-9. doi: 10.1016/j.ijporl.2007.12.007
- Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H., & Zhu, J. (2019). Assistive technologies to support students with dyslexia. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 226-239. <https://doi.org/10.1177/0040059918794027>
- Davis, T.N., Barnard-Brak, L., Dacus, S., & Pond, A. (2010). Aided AAC systems among individuals with hearing loss and disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22(3), 241-256.
- Day, R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S.A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – A case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Dehn, M. J. (2008). *Working memory and academic learning assessment and intervention*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Demir, T. (2018). Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Demircan, C. (2006). An investigation of the books in TUBITAK children library series according to their layout and content criteria. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 2(1), 12-27.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö., Altun, E., Ateş, A., Başboğaoğlu, U., Çelik, L., Çeliköz, N., Erişen, Y., Oral, B., Taşlı, H., Tekinarslan, E., & Yağcı, E. (2011). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Desmarais, C., Sylvestre, A., Meyer, F., Bairati, I., & Rouleau, N. (2008). Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(4), 361-389.
- Dexter, D.D., & Hughes, C.A. (2011). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 51-72.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy, and biochemistry. D.T. Stuss & R.T. Knight (Ed.), *Principles of frontal lobe function* içinde (ss. 466-503). New York, NY: Oxford University Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu Rev Psychol.*, 64, 135-68. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750.
- Dickinson, D.K., & Tabors, P.O. (Ed.). (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Diken, H.İ. (2015). İlköğretimde kaynaştırma. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, H. (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5- 6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Dopheide, J.A., Pliszka, S.R. (2009). Attention-deficit-hyperactivity disorder: An update. *Pharmacotherapy*, 29(6), 656-79. doi: 10.1592/phco.29.6.656.
- Dowden, P., & Marriner, N. (1995). Augmentative and alternative communication: Treatment principles and strategies. *Seminars in Speech and Language*, 16, 140-156.
- Doyle, N., & Jacobs, K. (2013). Accommodating student learning styles and preferences in an online occupational therapy course. *WORK*, 247-253.
- Dönmez, N., & Güler T. (2007). 48-72 aylar arasındaki Türk çocuklarının alıcı dil yapılarının incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 83-96.
- Dönmez, N., Abidoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N., & Gümüşçü, Ş. (2000). *Dil gelişimi etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Dronkers, N., & Baldo, J. (2010). Language: Aphasia. *Encyclopedia of Neuroscience*, 343-348. doi:10.1016/b978-008045046-9.01876-3.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S.D. (1982). *Language two*. Newbury House: Rowley.
- Duman, G.B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Duran, M., & Kenanoğlu, D. (2020). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi üzerine yapılan çalışmaların içerik analizi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(1), 15-35. DOI: 10.33715/inonusaglik.699957.
- Dükar, B. N., & Tunçer, A. M. (2021). Geçmiş dilkonuşması bulunan çocukların alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığının değerlendirilmesi. *Dil Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 261-283.
- Dynarski, M., Agodini, R., Heaviside, S., Novak, T., Carey, N., Campuzano, L... Sussex, W. (2007). *Effectiveness of reading and mathematics software products: Findings from the first student cohort. (NCEE 2007-4005)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Edutopia Team (2008). *Why integrate technology into the curriculum? The reasons are many*.
- Edwards, J.G.H., & Beckman, M.E. (2008). Methodological questions in studying consonant acquisition. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(12), 937-956.
- Edyburn, D.L. (1998). A map of the technology integration process. *Closing the Gap*, 16(6), 1, 6, 40.
- Edyburn, D.L. (2006). Searching for evidence of the effectiveness of assistive or instructional technology interventions. *Journal of Special Education Technology*, 21(2), 74-78.
- Edyburn, D.L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41.
- Edyburn, D.L. (2013). Critical issues in advancing the special education technology evidence base. *Exceptional Children*, 80(1), 7-24.

- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. Upper Saddle River, N.J. : Merrill.
- Eliçin, Ö., Yıkılmış, A., & Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 255-279.
- Elkind, D. (1998). Children with special needs: A postmodern perspective. *Journal of Education*, 180(2), 1-16. <https://doi.org/10.1177/002205749818000202>
- Elkind, J., Cohen, K., & Murray, C. (1993). Using computer-based readers to improve reading comprehension of students with dyslexia. *Bulletin of the Orton Society*, 43, 238-259. <https://doi.org/10.1007/BF02928184>
- Enns, J.T. (Eds.). (1990). *The development of attention: Research and theory*. North-Holland.
- Erber, N. (1982). *Auditory training*. Washington, DC: Alex Graham Bell Association for the Deaf.
- Erdem, A.R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim Online*, 4(1), 1-6.
- Erdem, C. (2018). Writing skills' level of students studying at Turcology departments in Poland. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 174-184. DOI: 10.17679/inu-efd.313874.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 415-452. DOI: 10.14520/adyusbd.453.
- Erdoğan, D.G., & Demir, Y. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(32), 85-96.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1499-1510.
- Erdoğan, Ö., Gülay, A., & Uzuner, F.G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma güçlüğüne ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 700-718. DOI: 10.17755/esosder.304705.
- Erhardt, D., & Hinshaw, S.P. (1994). Initial sociometric impressions of attention-deficit hyperactivity disorder and comparison boys: Predictions from social behaviors and from non-behavioral variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(4), 833-842. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.62.4.833>.
- Erhardt, R.P., & Meade, V. (2005). Improving handwriting without teaching handwriting: The consultative clinical reasoning process. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52(3), 199-210. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2005.00505.x>
- Ersoy, M. (2016). Eğitimin teknolojisi. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitilim-Pedandragoji içinde* (s.130-174). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Erşahin Şafak, N. (2016). *Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri, alıcı dil ve dikkat becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ertuğrul, Z. (2011). *Zihin kuramı, dil ve çalışma belleği arasındaki gelişimsel bağlantılar* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Esmer, B. (2014). Çizgi romanların çocuk eğitimi açısından incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Estabrooks, P.A. (2000). Sustaining exercise participation through group cohesion. *Exerc Sport Sci Rev*, 28(2), 63-7.
- Esteves, K.J., & Whitten, E. (2011). Assisted reading with digital audiobooks for students with reading disabilities. *Reading Horizons*, 51, 21-40.
- Evans, C., Williams, J.B., King, L., & Metcalf, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, 29(4), 41.
- Evans, D. (2006). *Philosophy of education*. Ankara: Philosophical Society of Turkey.
- Evmenova A. (2002). *Assistive technology for students with disabilities*. Proceedings of the Global Partnership for Democratic Future Conference içinde (ss. 228-235).
- Ezell, H.K., & Justice, L.M. (2005). *Shared storybook reading: Building young children's language ve emergent literacy skills*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fasting, R.B., & Lyster, S.H. (2005) The effects of computer technology in assisting the development of literacy in young struggling readers and spellers. *European Journal of Special Needs Education*, 20(1), 21-40, DOI: 10.1080/0885625042000319061.
- Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D.J., Pethick, S.J...Stiles, J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), i-185. <https://doi.org/10.2307/1166093>
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. Ports mouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Fox, L.C. (2014). *Effects of technology on literacy skills and motivation to read and write* (Doktora tezi).
- Fowler, S.A., Coleman, M.R.B., & Bogdan, W.K. (2019). The state of the special education profession survey report. *TEACHING Exceptional Children*, 52(1), 8-29. <http://dx.doi.org/10.1177/0040059919875703>
- Friedland, A., Gilman, M., Johnson, M., & Demeke, A. (2017). Does reading-while-listening enhance students' reading fluency? Preliminary results from school experiments in Rural Uganda. *Journal of Education and Practice*, 8(7), 82-95.
- Ganz, J.B. (2015). AAC interventions for individuals with autism spectrum disorders: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 203-214.
- Ganz, J.B., Hong, E.R., & Goodwyn, F.D. (2013). Effectiveness of the PECS Phase III app and choice between the app and traditional PECS among preschoolers with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 973-983.
- Gazzaniga, M.S. (1995). Consciousness and the cerebral hemispheres. M.S. Gazzaniga (Ed.), *The cognitive neurosciences* içinde (ss. 1391-1400). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Geffner, D.S., & Ross-Swain, D. (2007). *Auditory processing disorders: Assessment, management and treatment*. San Diego, CA: Plural Publishing.
- Genç-Tosun, D., & Kurt, O. (2017). Otizmlili bireylerin kullandığı yeni nesil konuşma üreten cihazlara ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim*

- Dergisi*, 18(1), 125-147. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.277442.
- Georgiou, G.K., Das, J.P., & Hayward, D. (2009). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 76–84. <https://doi.org/10.1177/0022219408326210>
- Gevarter, C., O'Reilly, M.F., Rojeski, L., Sammarco, N., Sigafos, J., Lancioni, G.E., & Lang, R. (2014). Comparing acquisition of AAC-based mands in three young children with autism spectrum disorder using iPad applications with different display and design elements. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2464-2474.
- Gezer, Ü. (2019). Çağdaş sanat ve tasarım eğitiminde görsel tasarım öğeleri ve ilkeleri. *Ulakbilge*, 40, 595-614.
- Girgin, C. (2010). Özel eğitimde dönüşümler. H.F. Odabaşı (Ed.), *Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler* içinde (ss. 61-81). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Glaubke, C.R. (2007). *The effects of interactive media on preschoolers' learning: A review of the research and recommendations for the future*. Oakland, CA: Children Now.
- Goldfield, B.A., & Reznick, J.S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-184. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900013167>
- Goldstein, S., Naglieri, J.A., Princiotta, D., & Otero, T.M. (2014). Introduction: A history of executive functioning as a theoretical and clinical construct. S. Goldstein & J.A. Naglieri (Ed.), *Handbook of executive functioning* içinde (ss. 3–12). New York: Springer Science + Business Media.
- Gorman, B.K., & Gillam, R.B. (2003). Phonological awareness in Spanish: A tutorial for speech-language pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, 25(1), 13–22. <https://doi.org/10.1177/15257401030250010301>
- Goswami, U., & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Gögüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökkuş, İ., & Akyol, H. (2020). Ses bilgisi farkındalık programının birinci sınıf öğrencilerinin sesbilgisel farkındalık becerilerinin gelişimine etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 308-331.
- Gören, A.B. (2016). Mimariden din hizmetlerine: Din hizmetlerinde ‘Evrensel Tasarım’. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (43), 287, 288.
- Graham, S. (2010). *Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting*. American Educator. <http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/graham.pdf> (Erişim Tarihi: 12.09.2022).
- Graham, S., & Harris, K.R. (1999). Assessment and intervention in overcoming writing difficulties: An illustration from the self-regulated strategy development model. *Language, speech, and hearing services in schools*, 30(3), 255-264.
- Graham, S., Harris, K.R., & Fink, B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psy-*

- chology*, 92(4), 620–633. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.620>
- Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction with students with learning disabilities: A review of a program of research. *Learning Disabilities Quarterly*, 14, 89-114.
- Greenfield, P.M. & Cooking, R. (1996). *Interacting with video*. Norwood, NJ: Ablex.
- Guppy, P., & Hughes, M. (1999). *The development of independent reading*. Buckingham: OUP.
- Gunter, G.A., Kenny, R.F., & Vick, E.H. (2008). Taking educational games seriously: Using the RETAIN Model to design endogenous fantasy into standalone educational games. *Education Tech Research Development*, 56, 511–537.
- Güneş, F. (2019). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hachenberg, K. (2004). “Hörbuch”: Überlegungen zu Ästhetik und Medialität akustischer Bücher. K. Hachenberg & P. Seibert (Ed.), *Literatur hören* içinde (ss. 29-38). Stuttgart: Klett.
- Harbour, W. (2012). *Universal design*. Faculty Institute for Diversity, Cornell University, Ithaca, NY.
- Harris, K.I. (2016). Supporting executive function skills in early childhood: Using a peer buddy approach for community, confidence, and citizenship. *Journal of Education and Training*, 3(1).
- Hasselbring, T.S., & Bausch, M.A. (2005). Assistive technologies for reading. *Educational Leadership*, 63(4), 72-75.
- Hawa, V.V., & Spanoudis, G. (2014). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Res Dev Disabil*, 35(2), 400-7. doi: 10.1016/j.ridd.2013.10.027.
- Hayes, G.R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D.H., & Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism. *Pers Ubiquit Comput*, 14, 663–680. <https://doi.org/10.1007/s00779-010-0294-8>
- Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues In Technology and Teacher Education*, 4(1).
- Hecker, L., Burns, L., Elkind, J., Elkind, K., & Katz, L. (2002). Benefits of assistive reading software for students with attention disorders. *Bulletin of the Orton Society*, 52, 243–272. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0015-8>
- Heikkilä, R., Aro, M., Närhi, V., Westerholm, J., & Ahonen, T. (2013). Does training in syllable recognition improve reading speed? A computer-based trial with poor readers from second and third grade. *Scientific Studies of Reading*, 17(6), 398-414. DOI: 10.1080/10888438.2012.753452.
- Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J.D. (1993). *Instructional media and the new technologies of instruction*. England: NY: Macmillan Publishing.
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J.D., & Smaldino, S.E. (2002). *Instructional media and technologies for learning*. USA: Merrill Prentice Hall.
- Hempenstall, K. (1997). The whole language-phonics controversy: An historical perspective. *Educational Psychology*, 17(4), 399-418. DOI:10.1080/0144341970170403.
- Hendry, A., Jones, E. J.H., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review*, 42, 1–33. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.005>
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. (2005). Teacher perspectives on in-

- tegrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192.
- Herschensohn, J. (2007). *Language development and age*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511486487.
- Hetzroni, O.E., & Shrieber, B. (2004). Word processing as an assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 143-154. <https://doi.org/10.1177/00222194040370020501>
- Hızal, A. (1984). Eğitim teknolojisi uygulama yöntemi, bilgisayarla kendi kendine öğrenme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yıllığı, Ankara.
- Hirumi, A. (2014). *Grounded designs for online and hybrid learning: Design fundamentals*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Hitchcock, C., & Stahl, S. (2003). Assistive technology, universal design, universal design for learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 18(A).
- Hodapp, J.B., & Rachow, C. (2010). Impact of text-to-speech software on access to print: A longitudinal study. S. Seok, E.E. Meyen, & B. DaCosta (Ed.), *Handbook of research on human cognition & assistive technology* içinde (ss. 199-219). Hershey, PA: IGI Global.
- Hodgdon, L.Q. (1995). Solving social behavioral problems through the use of visually supported communication. Quill (Ed.), *Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization* içinde (ss. 265-286). New York: Delmar.
- Hollis, V., & Madill, H. (2006) Online learning: The potential for occupational therapy education. *Occupational Therapy International*, 13, 61-78. doi:10.1002/oti.209.
- Holyfield, C., & Caron, J. (2019). Augmentative and alternative communication technology innovations to build skills and compensate for limitations in adolescent language. *Topics in Language Disorders*, 39(4), 350-369. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000194>.
- Horwitz, S.M., Irwin, J.R., Briggs-Gowan, M.J., Bosson Heenan, J.M., Medoza, J., & Carter, A.S. (2003). Language delay in a community cohort of young children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(8), 932-940.
- Hoskisson, K., & Tompkins, G.E. (1987). *Language arts content and teaching strategies*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Housand, B.C., & Housand, A.M. (2012). The role of technology in gifted students' motivation. *Psychology in the Schools*, 49, 706-715. doi:10.1002/pits.21629
- Hudson, R.F., High, L., & Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us?. *The Reading Teacher*; 60, 506-515.
- Huizinga, M., Dolan, C.V., & van der Molen MW. (2006). Age-related change in executive function: developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*. 44(11), 2017-36.
- Hwang, G.J. , Wu, P.H., & Ke, H.R. (2012). An interactive concept map approach to supporting mobile learning activities for natural science courses. *Computers & Education*, 57(4), 2272-2280.
- Işık, A.D., Akosmanoğlu, E., & Bilir, A. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma başarısını etkileyen

- sosyo-kültürel faktörler. İlköğretim Online, 14(4).
- İftar-Tekin, E. (2014). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize.
- İşman, A. (2002). Sakarya'da görev yapan öğretmenlerin eğitim teknolojileri yönünden yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(10), 72-91.
- İyisoy, M.S. (2006). *Antisosyal kişilik bozukluğu olan bireylerde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu eştanısı ve yürütücü işlevlerle ilişkisi* (Uzmanlık tezi). Gülhane Askeri Tıp Akademisi, İstanbul.
- Jedlicka, J.S., Brown, S.W., Bunch, A.E., & Jaffe, L.E. (2002). A comparison of distance education instructional methods in occupational therapy. *J Allied Health*, 31(4), 247-51.
- Jackson, J., & Durham, A. (2016). Methods & strategies: Put your walls to work. *Science and Children*, 54(3), 78-84.
- Jeffs, T., & Castellani, J. (2001). Emerging reading and writing strategies using technology. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 60-67.
- Jeffs, T., Behrmann, M., & Bannan-Ritland, B. (2006). Assistive technology and literacy learning: Reflections of parents and children. *Journal of Special Education Technology*, 21(1), 37-44.
- Jeff, T., Morrison, W.F., Messenheimer, T., Rizza, M.G., & Banister, S. (2003). *A retrospective analysis of technological advancements in special education*. <http://www.haworthpress.com/store/product.asp?sku=J025> (Erişim Tarihi: 12.09.2022).
- Jenkins, J.R., Larson, K., & Fleisher, L.S. (1983). Effects of error correction on word recognition and reading comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 6, 139-145.
- Jenning, S. (2000). Advanced phonics: Teaching strategies for poor readers at key stage 2. *English in Education*, 34(3).
- Jerger, J., & Musiek, F. (2000). Report of the consensus conference on the diagnosis of auditory processing disorders in school-aged children. *J Am Acad Audiol*, 11(9), 467-74.
- Johnston, L., Beard, L.A., & Carpenter, L.B. (2007). *Assistive technology: Access for all students*. Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Johnston, R.S., & Watson, J. (2007). *Teaching synthetic phonics*. Exeter, England: Learning Matters.
- Jones, S.R. (2016). When brain rhythms aren't 'rhythmic': Implication for their mechanisms and meaning. *Curr Opin Neurobiol*, 40, 72-80.
- Justice, L.M., & Pullen, P.C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kadan, G. (2022). Öğrenme güçlüğünde aile ve duygusal süreçler. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 7(1), 43-60. DOI: 10.37754/737103.2022.713.
- Kafai, Y.B. (1995). *Minds in play: Computer game design as a context for children's learning*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kaldırım, A., & Tavşanlı, Ö.F. (2020). Grafik örgütleyicilerin türkçe eğitiminde kullanımını konu edinen araştırmaların incelenmesi: Bir tematik analiz. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 839-873.
- Kamil, M.L., & Chou, H.K. (2009). Comprehension and technology. S.E. Israel & G.G. Duffy (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* içinde (ss. 289-304). Manwah, NJ: Erlbaum.

- Kanellis, A.M. (2008). *Collaborative teaching strategies and methods used between special education and general education teachers in collaborative classrooms. 1-42*. VDM Verlag Dr. Mueller e.K
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2021). *Kelime öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Karalı, F. S. (2015). *Türkçe konuşan tutuk ve akıcı afazililerin farklı cümle tiplerini anlaması ve üretmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karataş, S., & Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işleniş ve uygulama örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 311-326.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed), *Yazma eğitimi* içinde (ss. 21-43). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-8
- Kaya, Z. (2005). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaymak Özmen, S., & Kaymak Özmen, S. (2011). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Kazak Berument, S., & Güven, A.G. (2013). Türkçe ifade edici ve alıcı dil (TİFALDİ) Testi: I. alıcı dil kelime alt testi standardizasyon ve güvenilirlik geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Derg.*, 24(3), 192-201.
- Keene, O. (2000). *I read but I don't get it: Comprehension strategies for adolescent readers*. Portland, ME: Stenhouse.
- Kekeç Morkoç, D., & Erdönmez, C. (2014). Web 2.0 uygulamalarının eğitim süreçlerine etkisi: Çanakkale sosyal bilimler meslek yüksekokul örneği. *AJIT-e: Academic Journal of Information Technology*, 5(15), 25-48. DOI: 10.5824/1309-1581.2014.2.002.x.
- Kelly, D.J. (1998). A clinical synthesis of the late-talker literature: Implications for service delivery. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 29, 76-84.
- Kılınçaslan, A., Mukaddes, N.M., Küçük-yazıcı, G.S., & Gürvit, H. (2010). Asperger bozukluğu olgularında yürütücü işlevler ve dikkatin değerlendirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 289-99.
- Kırcaali-İftar, G., & Odluyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere iletişim becerilerinin kazandırılması. E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* içinde (ss. 329-368). Ankara: Vize.
- King, M.L., Takeguchi, K., Barry, S.E., Rehfeldt, R.A., Boyer, V.E., & Mathews, T.L. (2014). Evaluation of the iPad in the acquisition of requesting skills for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 1107-1120.
- Knollman-Porter, K., Wallace, S.E., Brown, J.A., Hux, K., Hoagland, B.L., & Ruff, D.R. (2019). Effects of written, auditory, and combined modalities on comp-

- rehension by people with aphasia. *Am J Speech Lang Pathol*.28(3),1206-1221. doi: 10.1044/2019_AJSLP-19-0013.
- Koçyiğit, M., Giran Örtekin, S., Çakabay, T., Serin Keskinöge, B., Özdemir, M., Tekke, N.S., & Üstün Bezgin, S. (2017). Konuşması geciken çocuğa yaklaşım prensipleri. *ACU Sağlık Bil Derg*, (1), 1-5.
- Kolburan Geçer, A., & Bakar-Çörez, A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin bit kaynaklarından yararlanma durumları ve yaşadıkları sorunlar: Kocaeli örneği. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 10(1), 1-24. DOI: 10.17943/etku.544810.
- Korkmaz, B., & Sart, G. (2020). *Dil ve beyin*. İstanbul: ABA Yayınevi.
- Kosakowski, B.J. (1998). A behavioral approach to student tardiness. *NASSP Bulletin*, 82(594), 113–116. <https://doi.org/10.1177/019263659808259417>
- Koşar, E., Yüksel, S., Özkılıç, R., Avcı, U., Alyaz, Y., & Çiğdem, H. (2004). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Kulkarni, P.G., Duffy, O., Synnott, J., Kernohan, W.G., & McNaney, R. (2022). Speech and language practitioners' experiences of commercially available voice assisted technology: Web-based survey study. *JMIR Rehabilitation and Assistive Technologies*, 9(1), [e29249]. <https://doi.org/10.2196/29249>
- Kurnaz, A., & Sarı, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve eğitimleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuru, O. (2013). Akıcı konuşma problemi yaşayan ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin konuşma becerisini geliştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (1), 88-105.
- Kuruoğlu, G., & Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Kuşdemir, Y. (2019). İlkokul öğrencilerinin sözcük öğrenme motivasyon ve okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 962-979. DOI: 10.33692/avrasyad.543666.
- Küçüköğlü, E., Önder, A., & Polat, Ö. (2020). 48-72 aylık çocuklar için Okul Öncesi İşitsel İşleme Testi (İŞ-TE)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 74–105.
- Lanzetta-Valdo, B.P., Oliveira, G.A., Ferreira, J.T., & Palacios, E.M. (2017). Auditory processing assessment in children with attention deficit hyperactivity disorder: An open study examining methylphenidate effects. *Int Arch Otorhinolaryngol*, 21(1), 72-78. doi: 10.1055/s-0036-1572526.
- Lauth, G.W., & Naumann, K. (2009). *ADHS in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Lee, H., & Templeton, R. (2008) Ensuring equal access to technology: providing assistive technology for students with disabilities. *Theory Into Practice*, 47(3), 212-219, <https://doi.org/10.1080/00405840802153874>
- Leonard, L.B. (2000). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press
- Levey, S., & Polirstok, S. (Ed.). (2010). *Language development: Understanding language diversity in the classroom*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Levey, S. (2011). Language development from birth to age 3. S. Levey & S. Polirstok (Ed.), *Language development: Understanding language diversity in the classroom* içinde (ss. 115-138). Los Angeles, CA: SAGE Publications.

- Lezak, M.D., Howieson, D.B., Loring, D.W., & Fischer, J.S. (2004). *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press, USA.
- Light, J. (1989). Toward a definition of communicative competence for individuals using augmentative and alternative communication systems. *Augmentative and Alternative Communication*, 5(2), 137-144.
- Light, J.C., Beukelman, D.R., & Reichle, J. (2003). *Communicative competence for individuals who use AAC: From research to effective practice*. Baltimore, MD: Brookes.
- Linn M.C., Songer, N.B., & Eylon, B.S. (1996). Shifts and convergences in science learning and 4. instruction. R.C. Calfee & D.C. Berliner (Ed), *Handbook of educational psychology* içinde (ss. 438-490). Riverside, NJ: Macmillan.
- Liu, Z. (2013). *Essential attribute of educational technology in enhancing the productivity of education*. International Conference on Education Technology and Information System (ICETIS).
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from lowincome backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lopez, S.J., Pedrotti, J.T., & Snyder, C.R. (2018). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. USA: Sage Publications.
- Lubin, J., & Sewak, M. (2007). Enhancing learning through the use of graphic organizers: A review of the literature. *Lynchburg College Online Journal of Special Education*, 2, 1-37.
- Maanurung, K. (2017). *Designing instructional materials*. Konder Manurung. Palu: Untad Press.
- MacArthur, C. (2000). New tools for writing: Assistive technology for students with writing difficulties. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 85-100.
- MacArthur, C.A. (2006). Assistive technology for writing: Tools for struggling writers. L.V. Waes, M. Leijten, & C. Neuwirth (Ed.), *Writing and digital media* içinde (ss. 11-20). Amsterdam, Netherlands: Kluwer Academic Press.
- MacArthur, C. A. (2007). *Technology and writing: New opportunities and new challenges for struggling writers*. The Third Annual Michigan State University Symposium on Literacy Achievement. East Lansing, MI.
- MacArthur, C.A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *The Journal of Special Education*, 21(3), 22-42. <https://doi.org/10.1177/002246698702100304>
- MacArthur, C.A., Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14(1), 61-73. <https://doi.org/10.2307/1510373>
- Machado, J.C. (2012). *Early childhood experiences in language arts: Early literacy*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- MacRoy-Higgins, M., Schwartz, R.G., Shafer, V.L., & Marton, K. (2013). Influence of phonotactic probability/neighbourhood density on lexical learning in late talkers. *Int J Lang Commun Disord.*, 48(2), 188-99. doi: 10.1111/j.1460-6984.2012.00198.x.
- MacRoy-Higgins, M., Shafer, V.L., Fahey, K.J., & Kaden, E.R. (2016). Vocabu-

- lary of toddlers who are late talkers. *Journal of Early Intervention*, 38(2), 118-129.
- Mamatoğlu, N. (2015). *Mekanlarda erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve yaşanabilirlik*. TMMOB Mimarlar Odası Ankara Şubesi, Dosya 36.
- Manurung, K. (2015). Improving the speaking skill using reading contextual internet-based instructional materials in an EFL class in Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176(44-51).
- Manurung, K., Kawatu, J., & Wahyudin. (2009). *Integrating local content into material development in developing autonomous and joyful EFL learning materials*. The 56 th TEFLIN International Conference, Malang.
- Massaro, D.W., Liu, Y., Chen, T., & Perfetti, C. (2006). *Multilingual embodied conversational agent for tutoring speech and language learning*. Proceedings of the Ninth International Conference on Spoken Language Processing, Germany.
- Maviş, İ. (2011). Çocukta anlam bilgisi gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve kavram gelişimi* içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- McAlpine, L., & Weston, C. (1994). The attributes of instructional materials. *Performance Improvement Quarterly*, 7(1), 19-30.
- McBride-Chang, C. (1995). Phonological processing, speech perception, and reading disability: Integrative review. *Educational Psychologist*, 30, 109-121.
- McGregor, K.K., Newman, R.M., Reilly, R., & Capone, N.C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998-1014.
- McGuinness, D. (1998). *Why children can't read*. London: Penguin.
- McKenna, M.C., & Walpole, S. (2007). Assistive technology in the reading clinic: Its emerging potential. *Read Res Qurt.*, 42(1), 140-145.
- McLeod, S., & McKinnon, D.H. (2007). Prevalence of communication disorders compared with other learning needs in 14,500 primary and secondary school students. *Int J Lang Commun Disord.*, 42(1), 37-59.
- McLoughlin, C. (1999). The implications of the research literature on learning styles for the design of instructional material. *Australian Journal of Educational Technology*, 15(3), 222-241. DOI: <https://doi.org/10.14742/ajet.1859>
- MEB (2008). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi dil ve konuşma güçlüğü destek eğitim programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mechling, L.C. (2007). Assistive technology as a self-management tool for prompting students with intellectual disabilities to initiate and complete daily tasks: A literature review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(3), 252-269.
- Meierhenry Wesley, C. (2019). Eğitim teknolojisinin kısa tarihçesi (Çeviren Akif Ergin). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 24(2), 371-385.
- Meltzer, L. (2010). *Promoting executive function in the classroom*. New York, NY: Guilford Press.
- Meo, G. (2008). Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-28. doi:10.3200/PSFL.52.2.21-30.

- Meuwissen, A.S., & Zelazo, P.D. (2014). Hot and cool executive function: Foundations for learning and healthy development. *Zero to Three, 35*(2), 18-23.
- Millar, D.C., Light, J.C., & Schlosser, R.W. (2006). The impact of augmentative and alternative communication intervention on the speech production of individuals with developmental disabilities: A research review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 49*(2), 248-264.
- Miller, E.K., & Cohen, J.D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annu Rev Neurosci., 24*, 167-202. doi: 10.1146/annurev.neuro.24.1.167.
- Mirenda P. (2003). Toward functional augmentative and alternative communication for students with autism: Manual signs, graphic symbols, and voice output communication aids. *Language, Speech, & Hearing Services in Schools, 34*, 203-216.
- Mouzakitis, G.S. (2012). Language disabilities: Myths and misconceptions vs. reality. *Learning disabilities içinde. IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/30239>
- Murray, J., & Goldbart, J. (2009). Cognitive and language acquisition in typical and aided language learning: A review of recent evidence from an aided communication perspective. *Child Language Teaching and Therapy, 25*(1), 31-58. <https://doi.org/10.1177/0265659008098660>.
- Myers, F.L., & St. Louis, K.O. (1996). Two youths who clutter, but is that the only similarity?'. *Journal of Fluency Disorders, 21*(3-4), 297-304.
- National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. (2003). *The neglected R*. The College Board.
- Neisser, U. (1993). *The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self knowledge*. New York: Cambridge University Press.
- Neitzel, J. (2018). Research to practice: understanding the role of implicit bias in early childhood disciplinary practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 39*(3), 232-242. DOI: 10.1080/10901027.2018.1463322.
- Neuman, S.B., Kaefer, T., & Pinkham, A. (2014). Building background knowledge. *Reading Teacher, 68*(2), 145-148. <https://doi.org/10.1002/trt.1314>
- Neumann, J.W. (2018). How power really works in schools. *Phi Delta Kappan, 99*(8), 30-35. <https://doi.org/10.1177/0031721718775675>
- Nguyen, T., & Duncan, G. J. (2019). Kindergarten components of executive function and third grade achievement: A national study. *Early Childhood Research Quarterly, 46*, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.006>
- Nordström, T., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2019). Assistive technology applications for students with reading difficulties: Special education teachers' experiences and perceptions. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 14*(8), 798-808, DOI: 10.1080/17483107.2018.1499142.
- Norton, B. (2010). Language and identity. N. Hornberger & S. McKay (Ed.), *Sociolinguistics and language education içinde* (ss.349-369). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Nyhout, A., & O'Neill, D.K. (2013). Mothers' complex talk when sharing books with their toddlers: Book genre matters. *First Language, 33*(2), 115-131.
- Oakley, G., Wildy, H., & Berman, Y. (2020). Multimodal digital text creation using tablets and open-ended creative apps to improve the literacy learning of children in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood*

- Literacy*, 20(4), 655–679. <https://doi.org/10.1177/1468798418779171>
- Obuchi, C., Ogane, S., Sato, Y., & Kaga, K. (2017). Auditory symptoms and psychological characteristics in adults with auditory processing disorders. *Journal of Otology*, 12, 132 - 137.
- Odluyurt, S., Tutuk, H.C., & Çavuşoğlu, T. (2018). Otizmlı çocuklar ve alternatif destekleyici iletişim sistemleri: Alan yazın incelemesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1168-1189. doi 10.17051/ilkonline.2018.466318.
- Okalidou, A., Syrika, A., Beckman, M.E., & Edwards, J.R. (2011). Adapting a receptive vocabulary for preschool-aged greek-speaking children. *Int. J. Lang. Commun. Dis.*, 46, 95–107. doi: 10.3109/13682821003671486.
- O'Mara, J., & Laidlaw, L. (2012). Living in the iworld: Two literacy researchers reflect on the changing texts and literacy practices of childhood. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 149-159.
- Ögüt, M.F., Kırkım, G., Başak, H.S., Şahin, M., & Çobanoğlu, B.Y. (2021). *Tüm yönleriyle odyoloji, V: İşitme kayıplarında odyolojik değerlendirme*. İzmir: US Akademi.
- Ölmez, S. (2010). *24-36 ay arası normal gelişim gösteren çocuklar ile 30-48 ay arası gecikmiş dil ve konuşması bulunan çocukların dilsel becerilerinin TİGE-2 kullanılarak karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öngöz, S., & Özer Şanal, S. (2017). Özel eğitimde dijital kitap kullanımı. H.F. Odabaşı, B. Akkoyunlu & A. İşman (Ed.). *Eğitim teknolojileri okumaları* içinde (ss. 557-577). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özat, N.E. (2010). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda Frostig görsel algı eğitim programının etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/07/20120721-10.htm> (Erişim Tarihi: 14.09.2023).
- Özgül, H. (2015). Tanım, kapsam ve geliştirilen politikalar düzleminde Türkiye'de erişilebilirlik. K. Çayır, M. Soran & M. Ergün (Derleyen), *Engellilik ve ayrımcılık: Eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler* içinde (ss. 61-79). İstanbul: Karekök Eğitim Basım Yayım Tur. Ltd. Şti.
- Özgür, İ. (2003). *Konuşma bozuklukları ve sağaltımı*. Adana: Nobel Kitabevi
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve anlatım*. Ankara: Ümit Yayınları.
- Özkul, A.E., & Girginer, N. (2014). Uzak-tan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(3).
- Özmen Güzel, R. (2003). İfade edici dil becerileri sınırlı olan zihinsel engelli çocukların dil gelişimlerini desteklemek için öğretmenin sınıf ortamında yapacakları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 205-218.
- Özsoy V., & Ayaydın A. (2016). *Görsel tasarım öge ve ilkeleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2019). Bilişsel esnekliğin görsel sanatlar eğitimi yoluyla öğrenme ve öğretme süreçlerinde yaratıcı değerlere dönüşümü. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 4(9), 13-22.
- Parlato-Oliveira, E., Christophe, A., Hirose, Y., & Dupoux, E. (2010). Plasticity of illusory vowel perception in Brazilian-Japanese bilinguals. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 127(6), 3738–3748. <http://dx.doi.org/10.1121/1.3327792>

- Patton, J.R., & Bailey, J.W. (2013). Science. E.A. Polloway, J.R. Patton, L. Serna & J.W Bailey (Ed.), *Strategies for teaching learners with special needs*. Boston: Pearson.
- Paul, R. (1991). Profiles of toddlers with slow expressive language development. *Topics in Language Disorders, 11*(4), 1–13. <https://doi.org/10.1097/00011363-199111040-00003>
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Pedersen, P.M., Vinter, K., & Olsen, T.S. (2001). Improvement of oral naming by unsupervised computerised rehabilitation. *Aphasiology, 15*(2), 151-169, DOI: 10.1080/02687040042000106.
- Peterson-Karlan, G. (2011). Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: Resent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits, 7*(1), 39–62.
- Pound, C., Parr, S., Lindsay, J., & Woolf, C. (2018). *Beyond aphasia: Therapies for living with communication disability*. New York: Routledge.
- Preis, J. (2006). The effect of picture communication symbols on the verbal comprehension of commands by young children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 21*(4), 194–208. <https://doi.org/10.1177/10883576060210040101>
- Project Tomorrow (2010). *Unleashing the future: Educators speak up about the use of emerging technologies for learning, speak up 2009 National findings: Teachers, aspiring teachers, and administrators* (Santa Monica, Calif.: RAND, 2010).
- Pullen, P.C., & Justice, L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic, 39*(2), 87–98. <https://doi.org/10.1177/1053451203039020401>
- Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S.L., Reutzel, D.R., Olzewski, A... Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly, 52*(4).
- Romski, M., Sevcik, R.A., Adamson, L.B., Smith, A., & Barker, R.M. (2010). Randomized comparison of augmented and nonaugmented language interventions for toddlers with developmental delays and their parents. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 53*, 350 – 365.
- Ruppar, A.L., Gaffney, J.S., & Dymond, S.K. (2015). Influences on teachers' decisions about literacy for secondary students with severe disabilities. *Exceptional Children, 81*(2), 209-226. <http://dx.doi.org/10.1177/0014402914551739>
- Quenneville, J. (2001). Tech tools for students with learning disabilities: Infusion into inclusive classrooms. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 45*(4), 167-170. DOI: 10.1080/10459880109603332.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Rajendran, K., Tester, M., & Roy, S.J. (2009). Quantifying the three main components of salinity tolerance in cereals. *Plant Cell Environ., 32*(3), 237-49. doi: 10.1111/j.1365-3040.2008.01916.x.
- Rao, S. S. (2003). Electronic books: A review and evaluation. *Library Hi Tech, 21*(1), 85-93.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Daley, S.G., Lim, S., Lapinski, S., Robinson, K.H.,

- & Johnson, M. (2013). Universal design for learning and elementary school science: Exploring the efficacy, use, and perceptions of a web-based science notebook. *Journal of Educational Psychology, 105*(4), 1210–1225. <https://doi.org/10.1037/a0033217>
- Rasinski, T.V., & Padak, N.D. (2008). *Evidence-based instruction in reading: A professional development guide to comprehension*. Boston: Pearson Education Inc.
- Reed, P., & Bowser, G. (2005). Assistive technology and the IEP. D. Edyburn, K. Higgins & R. Boone (Ed.), *Handbook of special education technology research and practice* içinde (ss. 61–77). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Reel, T. (2009). Enhancement of integration of technology into the curriculum. *Ontario Action Researcher, 10*(2), 1-19.
- Regtvoort, A., Zijlstra, H., & van der Leij, A. (2013). The effectiveness of a 2-year supplementary tutor-assisted computerized intervention on the reading development of beginning readers at risk for reading difficulties: A randomized controlled trial. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 19*(4), 256–280. <https://doi.org/10.1002/dys.1465>
- Reid, S.M., Middleton, P., Cossich, M.C., Crowther, C.A., & Bain, E. (2013). Interventions for clinical and subclinical hypothyroidism pre-pregnancy and during pregnancy. *Cochrane Database Syst Rev., 31*(5).
- Reiser, R.A. (1987). Instructional technology: A history. R.M. Gagné (Ed.), *Instructional technology: Foundations* içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rescorla L. (2000). Do late-talking toddlers turn out to have reading difficulties a decade later? *Ann Dyslexia, 50*, 87–102.
- Rescorla, L. (2011). Late talkers: Do good predictors of outcome exist? *Developmental Disability Research Review, 17*, 141-150. <http://dx.doi.org/10.1002/ddrr.1108>
- Rescorla, L., & Lee, E.C. (1999). Language impairments in young children. T. Layton & L. Watson (Ed.), *Handbook of early language impairment in children* içinde (Vol. 1). New York: Delmar Publishing Company.
- Rescorla, L., Alley, A., & Christine, J.B. (2001). Word frequencies in toddlers' lexicons. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44*, 598-609.
- Retnawati, E. (2019). Efforts to support and expand the use of educational technology as a means of delivering learning. *International Journal of Indonesian Education and Teaching, 3*(1).
- Reutzel, D.R., & Cooter, R.B. (1996). *Teaching children to read: From basics to books*. Columbus, OH: Merrill/Prentice-Hall Publishing Company.
- Rıza, E.T. (1997). *Eğitim teknolojisi uygulamaları I*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Richards, J.C. (2001). *The role of textbooks in a language program*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ronnberg, J., & Borg, E. (2001). A review and evaluation of research on the deaf-blind from perceptual, communicative, social and rehabilitative perspectives. *Davis (2)*, 67-77. doi: Doi 10.1080/010503901300112176.
- Rose, D.H., Hasselbring, T.S., Stahl, S., & Zabala, J. (2005). Assistive technology and universal design for learning: Two sides of the same coin. D. Edyburn, K. Higgins, & R. Boone (Ed.), *Handbook of special education technology research and practice* içinde (ss. 507-518). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.

- Rose, D.H., Meyer, A., & Hitchcock, C. (2005). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rosenblum, S., Weiss, P.L., & Parush, S. (2003). Product and process evaluation of handwriting difficulties. *Educational Psychology Review*, 15(1), 41–81. <https://doi.org/10.1023/A:1021371425220>
- Rosmala, D., Nurul Hidayati, A., & Abdullah, F. (2021). Early language development of a child with expressive language disorder: A parents' narration. *J-SH-MIC: Journal of English for Academic*, 8(1), 86-96. [https://doi.org/10.25299/jshmic.2021.vol8\(1\).6305](https://doi.org/10.25299/jshmic.2021.vol8(1).6305)
- Roundtree, A. (2022). Speech recognition technology for users with apraxia: Integrative review and sentiment analysis. *Human factors in accessibility and assistive technology içinde* (Vol. 37). USA: AHFE International. <https://doi.org/http://doi.org/10.54941/ahfe1001651>
- Rousseau, N., Dumont, M., & Beaudoin, C. (2021). The use of assistive technologies in writing situations with dyslexic and dysorthographic students. *Learning disabilities-neurobiology, assessment, clinical features and treatments*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.99803>
- Rowntree, D. (1997). *Making materials-based learning work*. London: Kogan Page.
- Rubin, D.C. (2000). The distribution of early childhood memories. *Memory*, 8(4), 265-9.
- Rueda, M.R., Cómbita, L.M., & Pozuelos, J.P. (2016). Childhood and adolescence. T. Strobach & J. Karbach (Ed.), *Cognitive training: An overview of features and applications içinde* (ss. 33–44). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42662-4_4
- Rufus, A., Liman, O., Abubakar, N., & Kwalzoom, L. (2015). Using assistive technology in teaching children with learning disabilities in the 21st C. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 14-20.
- Rush, D.K., & Schmitz, S.J. (2009). Universal instructional design: Engaging the whole class. *Widener Law Journal*, 19(1), 183-214.
- Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 16(3), 181–197. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1975.tb01269.x>
- Sağlam, H.İ. (2010). Sosyal bilgiler dersinde öğretim materyalleri ölççeği çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 89-99.
- Sani-Bozkurt, S. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *AUAd*, 3(2), 37-60.
- Mirici, İ.H. & Sarı, Ş. (2021a). Turkish EFL instructors' feared selves while speaking English in different contexts, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 2), 994–1011; 2021. ISSN: 1305-578X
- Mirici, H. & Sari, Ş. (2021b). An investigation of interaction among willingness to communicate, academic achievement and l2- self guides International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 8(2). 653-661.
- Sarı, Ş. & Mirici, İ.H. (2021). An investigation of non-native EFL instructors' behavioral, emotional and speech disorders. *International Journal of Curriculum and Instruction* 13(3) (2021) 2888-2901

- Sarı Yıldırım, Ş. & Sümengen S. (2023). A CEFR-based comparison of Cambridge English Teaching Course Book and Ministry of National Education Course Book in terms of writing skills Requirements RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi (xx), 1295-1309. DOI: 10.29000/rumelide.1286184.
- Sarsıcı, E., & Çelik, A. İ. (2019). *Eğitimde dijital dönüşüm için bir model önerisi*. Uluslararası 'Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Yenilikler' Sanal Sempozyumu Tam Metin Bildiri Kitabı (ss. 339-349).
- Sarı, Yıldırım, Ş. (2023). A Critical Assessment of the EFL Curriculum and the Course book for the fourth grade students in light of the CEFR. *International Journal of Education, Technology and Science*, 3(3) (2023) 1078-1111
- Satterfield, J.H., Schell, A.M., & Nicholas, T. (1994). Preferential neural processing of attended stimuli in attention-deficit hyperactivity disorder and normal boys. *Psychophysiology*, 31,1-10.
- Savchuk, B., Kondur, O., Rozlutska, G., Kohanovska, O., Matishak, M., & Bilavych, H. (2020). Formation of cognitive flexibility as a basic competence of the future teachers' multicultural personality. *Space and Culture*, 8(3), 48-57. <https://doi.org/10.20896/saci.vi0.10>
- Schiavo, G., Mana, N., Mich, O., Zancanaro, M., & Job, R. (2021). Attention-driven read-aloud technology increases reading comprehension in children with reading disabilities. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3).
- Schneps, M.H., Chen, C., Pomplun, M., Wang, J., Crosby, A.D., & Kent, K. (2019). Pushing the speed of assistive technologies for reading. *Mind, Brain and Education*, 13(1).
- Scott, S.S., McGuire, J.M., & Foley, T.E. (2003) Universal design for instruction: A framework for anticipating and responding to disability and other diverse learning needs in the college classroom. *Equity & Excellence in Education*, 36(1), 40-49. DOI: 10.1080/10665680303502.
- Seçkin, Ş. (2012). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilköğretim öğrencilerinin okuma akıcılıkları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seels, B.B., & Richey, R.C. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Seferoğlu, S. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Servi, C., & Baştuğ, Y.E. (2021). Adaptation of the attitudes towards alternative and augmentative communication systems scale into Turkish. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(3), 2531-2558. DOI:10.17679/inuefd.1003261.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sharma, M., Purdy, S.C., & Kelly, A.S. (2009). Comorbidity of auditory processing, language, and reading disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 52, 706-722. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/07-0226\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/07-0226))
- Shaw, J.M. (2016). *Manipulatives enhance the learning of mathematics*. Education Place: <http://www.eduplace.com/state/author/shaw.pdf>.
- Shelly, G.B., Cashman, T.J., Gunter, R.E., & Gunter, G.A. (2004). *Teachers discovering computers: Integrating tech-*

- nology and digital media in the classroom*. Boston, MA: Thompson Course Technology.
- Sherry, L., Jesse, D., & Billig, S.H. (2002). Creating a WEB of evidence of student performance in 15. a technology-rich learning environment. *International Journal of E-Learning*, 1(1), 33-42.
- Slavin, R.E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391-1466.
- Slot, P.L., & von Suchodoletz, A. (2018). Bidirectionality in preschool children's executive functions and language skills: Is one developing skill the better predictor of the other? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 205-214. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.005>.
- Smits-Engelsman, B.C., Niemeijer, A.S., & Van Galen, G.P. (2001). Fine motor deficiencies in children diagnosed as DCD based on poor grapho-motor ability. *Human Movement Science*, 20, 161-182. [http://dx.doi.org/10.1016/S0167-9457\(01\)00033-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0167-9457(01)00033-1)
- Sola-Özgüç, C., & Cavkaytar, A. (2016). Zihin yetersizliği olan ortaokul öğrencilerinin bulunduğu bir sınıfta öğretim etkinliklerinin teknoloji desteği ile geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 197-226.
- Solone, C.J., Thornton, B.E., Chiappe, J.C., Perez, C., Rearick, M.K., & Falvey, M.A. (2020). Creating collaborative schools in the United States: A review of best practices. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12, 283-292. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020358222>
- Sorrell, C.A., Bell, S.M., & McCallum, R.S. (2007). Reading rate and comprehension as a function of computerized versus traditional presentation mode: A preliminary study. *Journal of Special Education Technology*, 22(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177/016264340702200101>
- Soysal, A.Ş., Karateke, B., Çopur, A., Kılıç, K.M., & Akay, S. (2010). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların WISC-R puanları ile annelerinin problem çözme Becerileri arasındaki ilişki. *Düşünen Adam: Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 23, 256-264. Doi: 10.5350/DAJP-N2010230406t.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stahl, S.A., & Fairbanks, M.M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Review of Educational Research*, 56(1), 72-110. <https://doi.org/10.2307/1170287>
- Stahl, L., & Pry, R. (2005). Attentional flexibility and perseveration: Developmental aspects in young children. *Child Neuropsychology*, 11(2), 175-189.
- Standen, P.J., Brown D.J., & Cromby, J.J. (2002). The effective use of virtual environments in the education and rehabilitation of students with IDD. *British Journal of Educational Technology*, 32(3), 289-299.
- Starcic, S., & Istenic, A. (2010). Educational technology for the inclusive classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(3), 26-37.
- Stojanovik, V., & Riddell, P. (2008). Expressive versus receptive language skills in specific reading disorder. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22 (4-5), 305-310. doi: <https://dx.doi.org/10.1080/02699200801919349>
- Story, M.F. (2001). The seven principles of universal design. W.F.E. Preiser & E. Ostroff (Ed.), *Universal design handbook* içinde. McGraw-Hill: New York, USA.

- Stošić, L. (2015). The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 3(1), 111-114. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-1-111-114>.
- Stuss, D.T., & Benson, D.F. (1986). *The frontal lobes*. New York: Raven Press.
- Sula, A., & Spaho, E. (2014). Using assistive technologies in autism care centers to support children develop communication and language skills. A case study: Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 3(1), 203-212.
- Swanson, H.L., & Saez, L. (2004). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities. H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Ed.), *Handbook of learning disabilities* içinde (ss. 182-198). New York: Guilford Press.
- Swanson, M. (2013). *The effects of choice on young children's reading engagement and stamina*. University of WI - River Falls.
- Sylvester, R., & Greenidge, W.I. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *Reading Teacher*, 63(4), 284-295.
- Szabo, A., & Hastings, N. (2000). Using IT in the undergraduate classroom: Should we replace the blackboard with PowerPoint? *Computers. & Education*, 35(2000), 175-187.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Şahin, S., & Turan, E. (2009). The effects and uses of educational technology in learning and teaching. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 321-330.
- Şen, E. (2018). Tasarım ile ve öğelerinin minyatürde kullanımı. *İdil*, 7(46).
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tager-Flusberg, H., & Kasari, C. (2013). Minimally verbal school-aged children with autism spectrum disorder: The neglected end of the spectrum. *Autism Res.*, 6(6), 468-78. doi: 10.1002/aur.1329.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass, M., & Gorsuch, G.J. (2004). Developing reading fluency in EFL: How assisted repeated reading and extensive reading affect fluency development. *Reading in a Foreign Language*, 16(2), 70-96.
- Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34, 50-57. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00453.x>
- Tarone, E., & Yule, G. (1989). *Focus on the language learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Taşkaya, M.S., & Yetkin, R. (2015). İlköğretim 1-5. sınıf öğrencilerinde görülen yazma sorunlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüş ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 157-169.
- Taşpınar Erarslan, Ş. (2019). *Görsellerle kurulan ilişki: Dijital çağda görsel okuryazarlık*. 3 Sanat ve Tasarım Eğitimi Sempozyumu, Dijital Çağda Sanat ve Tasarım, Başkent Üniversitesi.
- Teale, W.H., & Sulzby, E. (1992). *Emergent literacy writing and reading*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Temple, C., Nathan, R., Burris, N., & Temple, F. (1982). *The beginnings of writing*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Tervo, R.C., & Kinney, C.A. (1981). The child with delayed language: Assess-

- ment and management. *Can Fam Physician*. 27, 1405-12.
- Thorell, L.B., & Catale, C. (2014). The assessment of executive functioning using the Childhood Executive Functioning Inventory (CHEXI). S. Goldstein & J.A. Naglieri (Ed.), *Handbook of executive functioning* içinde (ss. 359–366). Springer Science.
- Tillery, K.L. (2015). Central auditory processing evaluation: A test battery approach. J. Katz (Ed.), *Handbook of clinical audiology* içinde. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Tiryaki, E.N., & Bilgili, S. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretimi ders kitaplarının tür odaklı yazma yaklaşımı bağlamında karşılaştırılması. A. Okur, İ. Güleç & B. İnce (Ed.) *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yeni yönelimler* içinde (ss. 78-100). Sakarya: Beşiz Yayınları.
- Tomesen, M., & Aarnoutse, C. (1998). Effects of an instructional programme for deriving word meanings. *Educational Studies*, 24(1), 107–128. <https://doi.org/10.1080/0305569980240108>
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45, 143-179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>.
- Tomlinson, B. (Ed.). (1998). *Materials development in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B., & Masuhara, H. (2013). Adult course books. *English Language Teaching Journal*, 67(2), 233-249.
- Topbaş, S. (2011). Okulun ilk yıllarında dil ve konuşma gelişimi. E. Ceyhan (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim – II* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Toptaş, V., Çelik, S., & Karaca, E.T. (2012). Pedagogical materials use of primary grade teachers in mathematics education. *İlköğretim Online*, 11(4), 1121-1130.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformation and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.
- Traynor, P. (2003). Effects of computer-assisted-instruction on different learners. *Journal of Instructional Psychology*, 30(2), 137- 143.
- Tuimur, H.N., & Chemwei, B. (2015). Availability and use of instructional materials in the teaching of conflict and conflict resolution in primary schools in Nandi North District, Kenya. *International Journal of Education*, 3, 224-234.
- Turmusani, M. (2018). *Disabled people and economic needs in the developing world: A political perspective from Jordan*. New York: Routledge.
- Türel, V. (2013). The use of educational technology at tertiary level eğitim teknolojisinin üniversitede kullanımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 28(2), 482-496.
- Ukrainetz, T.A. (2015). *School-age language intervention: Evidence-based practices*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Uslu Üstten, A., & Pilav, S. (2016) Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 599-606.
- Uslu, A.D., & Güneş, M. (2017). Engelsiz kentler-herkes için erişilebilir kentler. *Uluslararası Peyzaj Mimarlığı Araştırma Dergisi*, 1(2), 30-36.
- Uysal, İ.N. (2018). Sözlük biliminde tanımlama ve Salâh Birsel'in Türkçe sözlüğe tanık olarak katkıları. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 109-122.

- Uzunöz, A., Aktepe, V., & Gündüz, M. (2017). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, mesleki açıdan kazandırdıklarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 317-339.
- Ünsal, S., Uçak, M.M., Bal, F., Sarıgül, A.Y., & Cengiz, D.U. (2017). Zihinsel engelli 3-7 yaş arasındaki çocuklarda sesletim (artikülasyon) bozukluklarının değerlendirilmesi. *Güncel Pediatri*, 15(3), 26-34.
- Van Kraayenoord, C.E. (2007). School and classroom practices in inclusive education in Australia. *Childhood Education*, 83(6), 390-394.
- Van Zaalen, Y. (2009). *Cluttering identified: Differential diagnostics between cluttering, stuttering and speech impairment related to learning disability* (Doktora tezi). Utrecht University, Netherlands.
- van Zaalen, Y., & Reichel, I. (2015). *Cluttering: Current views on its nature, assessment and treatment*. iUniverse
- Varank, İ. (Ed.). (2012). *Etkili öğretim tasarımı*. İstanbul: Uğur Eğitim.
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Verstockt, S., Lambert, P., Van de Walle, R., Merci, B., & Sette, B. (2009). *State of the art in vision-based fire and smoke detection*. H. Luck & I. Willms (Ed.), International Conference on Automatic Fire Detection 14th, Proceedings içinde (Vol. 2, ss. 285-292). Duisburg, Germany: University of Duisburg-Essen. Department of Communication Systems.
- Vitiello, V.E., & Greenfield, D.B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.08.004>
- Voltan-Acar, N., & Whirter, J. (2000). *Er-gen ve çocukla iletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). *Eğitim-öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Wade, J., Mortley, J., & Enderby, P. (2003). Talk about IT: Views of people with aphasia and their partners on receiving remotely monitored computer-based word finding therapy. *Aphasiology*, 17(11), 1031-1056, DOI: 10.1080/02687030344000373.
- Wafi, W.A.A.W. (2003). Using selected computer software in therapy of delayed language children. *International Congress Series*, 1311-1316.
- Wagar, C.R. (2016). *The impact of audiobooks on reading comprehension and enjoyment*. https://www.researchgate.net/publication/304674071_The_Impact_of_Audiobooks_on_Reading_Comprehension_and_Enjoyment (Erişim Tarihi: 04.05.2022).
- Wagner, M.J. (1988). Technology: A musicals explosion. *Music Educators Journal*, 75(2), 30-33. <https://doi.org/10.2307/3398057>
- Wallace, S.E., Knollman-Porter, K., Brown, J.A., & Hux, K. (2019). Narrative comprehension by people with aphasia given single versus combined modality presentation. *Aphasiology*, 33(6), 731-754.
- Watson, S., & Johnston, L. (2007). Assistive technology in the inclusive science classroom. *Science Teacher*, 74(3), 34-39.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin, TX: PRO-ED.

- Wehmeyer, M.L., Palmer, S., Smith, S.J., Davies, D.K., & Stock, S.E. (2008). The efficacy of technology use by people with intellectual disability: A single-subject design metaanalysis. *Journal of Special Education Technology*, 23,21- 30
- Welie, C., Schoonen, R., & Kuiken, F. (2018). The role text structure inference skill plays for eighth graders' expository text comprehension. *Read Writ.*, 31(9), 2065-2094. doi: 10.1007/s11145-017-9801-x.
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. New York: Routledge.
- Willcutt, E.G., Doyle, A.E., Nigg, J.T., Faraone, S.V., & Pennington, B.F. (2005). Validity of the executive function theory of attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Biol Psychiatry*,57(11), 1336-46. doi: 10.1016/j.biopsych.2005.02.006.
- Wilken, E. (2006). *Unterstützte Kommunikation, eine einföhrung in theorie und praxis*. 2. Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wise, B.W., Olson, R.K., & Treiman, R. (1990). Subsyllabic units in computerized reading instruction: Onset-rime vs. postvowel segmentation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49(1), 1-19. https://doi.org/10.1016/0022-0965(90)90046-B
- Wright, J., & Jacobs, B. (2003). Teaching phonological awareness and metacognitive strategies to children with reading difficulties: A comparison of the two instructional methods. *Educational Psychology*, 23(1), 17-45. https://doi.org/10.1080/01443410303217
- Yakar, G., & Tececik, A. (2017). Eğitim kurumlarında evrensel tasarım eksenli bilgilendirici donatılar. *Ulakbilge*, 5(16), 1715-1729.
- Yalçınkaya, F. & Küçükünal, I.S. (2021). Dil ve konuşma gecikmesi olan çocuklarda yalçınkaya yöntemi ile gelişimsel dil modülünün karşılaştırılması. *Türkiye Klinikleri J Health Sci.*, 6(3), 549-64.
- Yalın, H. (2020). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. Ankara: Nobel.
- Yalın, H.İ. (1997). *Eğitim teknolojisi: Öğretim tasarımı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Yaman, H., & Dağtaş. A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1, 64-79.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294 – 305.
- Yazar, İ. (2019). Türkçe öğretiminde ve temel dil becerilerinin kazanımında dijital teknoloji uygulamalarının yeri ve önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64).
- Yazıcı, E. (2010). *61-72 aylık çocuklar için okuma yazma becerileri araştırma testi'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (Ankara örneklemi)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yeğen, Ü. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerinin geliştirilmesinde görsellerin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Yıldırım-Doğru, S. (2015). Öğrenme güçlükleri. Ankara: Eğiten Kitap.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 282-311.
- Yıldız, R. (Ed.) (2002). Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme. Ankara: Mikro Yayınları.

- Yılmaz, F. (2014). Yeni hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 37-48.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma güçlüğü ve tedavisi*. Ankara: Gece Akademi.
- Zeyrek Çepehan, İ., & Güller, E. (2020). Evrensel tasarım kapsamında herkes için erişilebilir tasarım. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 2, 383-410. DOI: 10.21560/spcd.vi.818236.
- Zheng, C., Lynch, L., & Taylor, N. (2016). Effect of computer therapy in aphasia: A systematic review. *Aphasiology*, 30(2-3), 211-44.
- Zisimopoulos, D., Sigafoos, J., & Koutromanos, G. (2011). Using video prompting and constant time delay to teach an internet search basic skills to students with intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46(2), 238-250.
- Zubrick, S.R., Taylor, C.L., Rice, M.L., & Slegers, D.W. (2007). Late language emergence at 24 months: An epidemiological study of prevalence, predictors, and covariates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 50(6), 1562- 1592.

BİREYSEL ÖĞRETİM PLANI (Örnek)

BÖLÜM 1: GENEL BİLGİLER

Okul Adı: Öğretmen Fatma Menekşe Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) (Kademe II)

Sınıf: 5/A

Ders: Toplumsal Uyum Becerileri

Süre: 40 dakika

Konu (Ünite Adı): Vücut Temizliği (El yıkama becerisi)

Öğrenciler (Grup Öğretimi) : Ahmet Sait Bozkuş, Merve Özbu, Yunus Emre Evcı, Yunus Emre Kaynak

BÖLÜM 2: AMAÇLAR,- MATERYAL,-ORTAM,- PERFORMANS DÜZEYİ ve - PEKİŞTİREÇLER

Amaçlar:

I.Uzun Dönemli Amaç: Öğrenciler, yıl sonunda ,vücut temizliği ile ilgili el yıkama, yüz yıkama, diş fırçalama becerilerini bağımsız olarak yapar.

I.1. Kısa Dönemli Amaç : Öğrenciler, 2 ay sonunda 'ellerini yıka' denildiğinde 9/9 ölçütünde bağımsız olarak ellerini yıkar.

I.1. in Öğretimsel Amaçları (Eğer gerekirse her kısa dönemli amaca uygun olarak öğretimsel amaçlar yazılabilir ancak kısa dönemli amaçlar ölçütle birlikte belirtilmişse gerekmez.)

- I.1.1. Öğrenciler, el yıkama becerisinin ilk 3 basamağını bağımsız olarak yerine getirir (Ölçüt belirtilebilir).
I.1.2. Öğrenciler, el yıkama becerisinin ilk 6 basamağını bağımsız olarak yerine getirir (Ölçüt belirtilebilir).
I.1.3. Öğrenciler, el yıkama becerisinin 9 basamağını bağımsız olarak yerine getirir (Ölçüt belirtilebilir).

Performans Düzeyi (performans düzeyi için o sınıftaki öğrenci veya öğrenci grubunun o dersle ilgili performans düzeyinin (ayrı ayrı veya bir grup olarak) belirtildiği alan bu bölümde verilebilir).

Ahmet

Ahmet musluğu bağımsız olarak açabilmektedir ancak ellerine sabun alamamaktadır, fiziksel yardımla eline sıvı sabun döktüğünde sol eliyle sağ elinin içini sabunlamakta, ellerinin üstünü sabunlamamaktadır. Ellerini durularken hızlıca durulamakta, ellerinin üst kısmı sabunlu kalmaktadır. Ellerini kurularken sadece avuç içlerini kurulamakta ellerinin üzerini kurulamamaktadır.

Merve

Merve musluğu bağımsız olarak açabilmekte, sıvı sabun alabilmekte ve sıvı sabunu sadece avuç içlerine sürmekte, ellerinin üstünü sabunlamamaktadır. Ellerini durularken hızlıca durulamakta ellerinin üst kısmı sabunlu kalmaktadır. Peçeteyle ellerini hızlıca silmektedir.

Yunus Emre

Yunus Emre Evcı musluğu bağımsız açabilmekte, sıvı sabun alabilmekte, sabunlama işlemini avuç içlerinde yapmakta, ellerinin üzerini sabunlamamaktadır. Ellerini durularken avuç içlerini durulamakta ellerinin üzerini durulamamaktadır. Peçeteyle ellerini hızlıca silmektedir.

Yunus Emre Kaynak musluğu bağımsız açabilmekte, sabunu ellerine almaktadır ancak sabunlama işlemini yapmadan hızlıca durulamaya geçmektedir ve ellerini tam durulamadan yıkamaktadır. Peçeteyle ellerini hızlıca silmektedir.

Ortam:

Öğretim ortamı (videonun izletileceği ortam) sınıftır, sınıfın ısı ve ışık durumu öğretime uygundur, öğrenciler sırtı pencereye dönük şekilde oturmaktadır, sınıf dikkat çekici uyaranlardan arındırılmıştır. Öğrenciler yarım ay oturma düzeninde oturmaktadırlar.

Becerinin gerçekleştirildiği ortam ise okulun lavabosudur. Lavaboda sıvı el sabunu hazır halde bulunmaktadır.

Öğretim Yöntemleri

1. Doğrudan Öğretim Yöntemi
2. Anlatım yöntemi
3. Video ile Model olma
4. Model olma

Araç- gereçler/ Materyaller

- 1.Video çekimleri için video çekim ayarı olan bir fotoğraf makinesi kullanılmıştır, el yıkama becerisi çekimi okulun yemekhanesindeki lavaboda gerçekleştirilmiştir, çekim yaklaşık olarak 69 saniye sürmüştür.
- 2.Videoyu izlemek için bilgisayar kullanılmıştır
- 3.El yıkama becerisi için lavabo
- 4.Sıvı sabun kullanılmıştır.

Pekiştirme Tarifeleri

Bu derste beceri kazanım aşamasında olduğu için öğrenciler sürekli pekiştirme tarifesi ile pekiştirilecektir. Yani öğrencinin yaptığı her doğru davranış hemen pekiştirilecektir.

Pekiştiricilerin verilmiş biçimi:

Öğretim sırasında 'aferin, çok güzel, harikasin' gibi sözel pekiştiriciler, öğretim bittikten sonra ise her öğrenci için etkili olduğu belirlenen yiyecek pekiştirici kullanılacaktır. Pekiştiriciler belirlenme formuyla etkili olduğu belirlenen pekiştiriciler türlerine göre Emre ve Yunus Emre için birer çikolatalı gofret, Ahmet için küçük boy cips, Merve için yarım paket kremalı bisküvi kullanılacaktır.

Pekiştiriciler:

Küçük boy cips, Çikolatalı gofret, Yarım paket kremalı bisküvi

BÖLÜM 3: DERSİN İŞLENİŞİ		
Giriş	2 dk	Öğretmen ' çocuklar bugün sizlerle bir video izleyeceğiz, ders sırasında ben bak dediğimde bakar, dinle dediğimde dinlerseniz dersin sonunda size vereceğim' diyerek pekiştireci açıklar ve derse giriş yapar.(her öğrenci için etkili olduğu belirlenen pekiştireç)
Dikkat Çekme	5 dk	Öğretmen 'çocuklar bugün sizlerle bir video izleyeceğiz, bu videoda ne olabileceğini tahmin eden var mı?' diye sorarak öğrencilerin dikkatini derse çeker ve tek tek öğrencilerin tahminlerini alır, ancak aldığı tahminlere karşılık doğru ya da yanlış oldukları hakkında bilgi vermez. (Merak uyandırır)
Güdüleme	2 dk	Öğretmen ' çocuklar bugün sizinle ellerimizi doğru şekilde yıkamayı öğreneceğiz, eğer ellerimizi doğru şekilde yıkamayı öğrenirsek ellerimizdeki mikroplar ölüyor ve bizi hasta edemez, ayrıca ellerimizi doğru şekilde yıkamayı öğrenirsek ilerde kimsenin yardımına ihtiyacımız olmadan kendi başımıza ellerimizi yıkayabiliriz' der.
1.Öğretim Oturumu	8 dk	Öğretmen "Evet çocuklar şimdi ben bilgisayarı açacağım. Videodan doğru olarak el yıkamanın nasıl yapılması gerektiğini tek tek her birinizle izleyeceğiz. İzledikten sonra lavaboya gidip izlediğimiz şekilde ellerimizi yıkayacağız." der ve videoyu açar, tüm öğrenciler videoyu toplu olarak izledikten sonra öğretmen 'şimdi videoyu sırayla önce Ahmet ve Merve'yle izleyip lavaboya gidip izlediklerimizi uygulayacağız sonra bir oyun oynayıp Emre ve Yunus Emreyle aynısını yapacağız' der. Öğretmen videoyu açar ve Ahmet'le beraber videoyu izler, izledikten sonra Ahmet ve öğretmen lavaboya giderler, öğretmen 'Ahmet ellerini yıka' yönergesini verir, Ahmet'e ellerini yıkaması için 2-3 dk süre verir. Ahmet ellerini videoda izlediği sırayla doğru olarak yıkarsa öğretmen her doğru davranışını betimleyerek pekiştirir, örneğin 'harikasin önce avucunun içini sonra ellerinin dışını çok güzel sabunladın', 'ellerini hiç sabun kalmayana kadar çok güzel duruladın, aferin' der. Ahmet uygulamakta zorlanır ya da uygulayamazsa sözel veya gerekirse fiziksel ipucu sunar. El yıkama işleminden sonra Ahmet'e küçük boy cipsini verir. Aynı işlem süreci Merve'yle gerçekleştirilir. Pekiştireç olarak Merve'ye yarım paket kremalı bisküvi verilir.
Ara Etkinlik	5 dk	Ahmet ve Merve ellerini yıkadıktan sonra öğretime 5 dk ara verilir ve 'elleri yıkama' oyunu oynanır.

<p>2.Öğretim Oturumu</p>	<p>8 dk</p>	<p>Öğretmen ' evet oyunumuz bitti şimdi Emre ve Yunus Emre ile videoyu izlemeye sıra geldi, hazır mısınız? diye sorar öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra Emre ile videoyu izler, video bittikten sonra Emre'yle lavaboya gider, 'ellerini yıka' yönergesini verir. Öğretmen Emre'nin ellerini yıkaması için 2-3 dk süre verir. Emre ellerini videoda izlediği şekilde doğru olarak yıkarsa öğretmen öğrencinin yaptığı davranışları betimleyerek pekiştirir. Öğrencinin yaptığı her doğru davranış betimlenerek pekiştirilirken doğru yapmadığı davranışlar için hiçbir şey söylenmeden sözel veya fiziksel ipucuyla nasıl yapması gerektiği gösterilir. Öğretmen, Emre'nin el yıkama işlemi bittikten sonra Emre'ye pekiştireci olan çikolatalı gofreti verir.</p> <p>Aynı işlem süreçleri Yunus Emre ile de gerçekleştirilir.</p> <p>Son olarak öğrencilerin hepsine 'videoyu sessizce izlediğiniz, ben bak dediğimde baktığınız, dinle dediğimde dinlediğiniz, yap dediğimde yaptığınız için teşekkür ederim, kurallara uydunuz ve ellerinizi videodaki gibi yıkadığınız için hakettiniz , diyerek pekiştireçleri neden kazandıklarını tekrar betimleyerek dersi bitirir.</p>
<p>Değerlendirme</p>	<p>10 dk</p>	<p style="text-align: center;">BÖLÜM 4: ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME</p> <p>Öğretimin değerlendirilmesi: Öğretim süreci bittikten sonra öğretmen her öğrenciyi ayrı ayrı lavaboya götürür ve 'ellerini yıka' yönergesini verir. Öğrenci beceriyi gerçekleştirirken herhangi bir ipucu vermez.</p> <p>Öğretmen öğrenci davranışlarını bir sonraki sayfada yer alan ve 9 basamaktan oluşan performans kayıt çizelgesine kaydeder.</p>

EL YIKAMA BECERİSİ PERFORMANS KAYIT LİSTESİ

Öğrencinin Adı Soyadı:
Öğrencinin Numarası:

Gözlemcinin Adı Soyadı:
Gözlem Tarihi:

Yönerge: Öğrencinin yapabildiklerini 'evet' bölümüne, yapamadıklarını ise 'hayır' bölümüne işaretleyiniz.

BİLDİRİMLER	EVET	HAYIR
1) El yıkamaya kendisi isteklilik gösterir.		
2) Kazağının kollarını dirseğine doğru çeker		
3) Musluğu açar		
4) Ellerinin ıslatır		
5) Avuç içlerine sıvı sabun alır		
6) Ellerin sabunlar		
7) Ellerin durular		
8) Musluğu kapatır		
9) Ellerin peçeteye kurular		
10) Peçeteyi çöpe atar		
11) El yıkaması gerektiği zamanlarda elini yıkar.		

ÖZEL EĞİTİMDE KURAMDAN UYGULAMAYA SANAT

Editör

Doçent Ayşe SEZER

Yazarlar

Doçent Ayşe SEZER

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

Dr. Öğr. Üyesi Fatma ÖNALAN AKFIRAT

Dr. Öğr. Üyesi ÖZLEM DALGIN

Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ

Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL AKGÜN

Öğr. Gör. Ramazan KARATAŞ

Bilim Uzmanı Mustafa EROĞLU

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 ieğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

ÖZEL EĞİTİMDE KURAMDAN UYGULAMAYA SANAT

Editör: Ayşe SEZER

Yazarlar: Ayşe SEZER - Nuray ÖNCÜL - Fatma ÖNALAN AKFIRAT - ÖZLEM DALGIN
Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ - Elçin YÜKSEL AKGÜN - Ramazan KARATAŞ
Mustafa EROĞLU

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

Kapak Resmi: S????

ISBN: 978-625-98842-3-3

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2023

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

BÖLÜMLER VE YAZARLARI

BÖLÜM I	ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARLA YARATICI DRAMA <i>Dr. Öğr. Üyesi FATMA ÖNALAN AKFIRAT</i> ORCID No: 0000-0001-6936-2817
BÖLÜM II	GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK YARATICI DRAMA UYGULAMALARI <i>Bilim Uzmanı Mustafa EROĞLU</i> ORCID No: 0009-0008-1443-0286
BÖLÜM III	GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE GÜNLÜK İLETİŞİM BECERİLERİ ve SANAT <i>Öğr. Gör. Ramazan KARATAŞ</i> ORCID No: 0000-0003-3269-461X
BÖLÜM IV	SANAT EĞİTİMİNDE İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN RESİMLERİ <i>Doç. Ayşe SEZER</i> ORCID No: 0000 0003 4766 9476
BÖLÜM V	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA <i>Doç. Dr.Nuray ÖNCÜL</i> ORCID No: 0000 0003 0099 0326
BÖLÜM VI	ETKİNLİKLERLE ÖZEL EĞİTİMDE OKUMA VE YAZMA <i>Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ</i> ORCID No: 0000-0002-0568-5825
BÖLÜM VII	ÖZEL EĞİTİMDE OYUN <i>Dr. Öğr. Üyesi ÖZLEM DALGIN</i> ORCID No: 0000-0002-1836-4756
BÖLÜM VIII	ÖZEL EĞİTİMDE MÜZİK UYGULAMALARI <i>Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL AKGÜN</i> ORCID No: 0000-0002-5870-708X

Önsöz

Bilim ve teknolojinin ışığı altında gelişen çağımıza ayak uydurabilmek için günümüz insanların kendilerini değişen dünyaya ve yaşam koşullarına göre sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Çağdaş eğitim kurumları da bireyin ve çevrenin sanat ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak uygar birer birey ve toplum oluşturmada önemli bir role sahiptir. Uygar bireyler yetiştirirken engelli bireyleri de göz ardı etmemek biz eğitimcilerimize düşen en önemli görevlerimizden birisidir.

Sekiz bölümden oluşan kitabımızda, farklı yetersizlik gruplarını ele alarak kısaca yetersizlikler konusunda bilgilendirmelerle girişler yapılarak sanat konusunda bu bireyler ile yapılacak uygulamalar üzerinde durulmuş ve her bölüm sonunda örnek uygulamalara yer verilmiştir.

Kitabın yazımında görev alan öğretim elemanları farklı üniversiteler ve kurumlarda görev yapmakta olan ve alanlarında deneyimli kişilerden oluşmaktadır. Öncelikle yazarlara ve sonra Vize Akademik Yayıncılık'a kitabın okuyucular ile buluşmasını sağladıkları için teşekkür eder, sanat ve özel eğitim alanıyla ilgilenen, bu alanda çocuklarına-öğrencilerine faydalı olmayı düşünen tüm ebeveyn ve öğretmenlere yol gösterici, katkı sağlayıcı nitelikte bir kitap olmasını dileriz.

Kitabımızda yer alan bölümlerin yazımında kaynak olarak faydalandığımız tüm yazarlara da ayrıca teşekkür ederiz.

Cumhuriyetimizin yüzüncü yılını kutladığımız 2023 yılında, Ulu Önderimiz Atatürk'ünde üzerinde durduğu kavramlardan birisi olan sanat, her birey için kaçınılmaz bir olgudur. Bu doğrultuda bireylerin sanatla iç içe olması, engelleri ortadan kaldırabilmek adına "Özel Eğitimde Kuramdan Uygulamaya Sanat" adıyla yayına sunduğumuz kitabımızın alana katkı sağlaması dileğiyle.

Cumhuriyet'imizin yüzüncü yılına ithafen....

Editör
Doçent Ayşe SEZER

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM I:

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARLA YARATICI DRAMA..... 1

Dr. Öğr. Üyesi FATMA ÖNALAN AKFIRAT

BÖLÜM II:

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİNİ
GELİŞTİRMEYE YÖNELİK YARATICI DRAMA UYGULAMALARI 29

Bilim Uzmanı MUSTAFA EROĞLU

BÖLÜM III:

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE
GÜNLÜK İLETİŞİM BECERİLERİ VE SANAT..... 55

Öğr. Gör. Ramazan KARATAŞ

BÖLÜM IV:

SANAT EĞİTİMİNDE İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN RESİMLERİ 77

Doç. Ayşe SEZER

BÖLÜM V:

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE SOSYAL BECERİLERİN
ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA..... 107

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

BÖLÜM VI:

ETKİNLİKLERLE ÖZEL EĞİTİMDE OKUMA VE YAZMA..... 129

Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ

BÖLÜM VII:

ÖZEL EĞİTİMDE OYUN 151

Dr. Öğr. Üyesi ÖZLEM DALGIN

BÖLÜM VIII:

ÖZEL EĞİTİMDE MÜZİK UYGULAMALARI 173

Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL AKGÜN

BÖLÜM I

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARLA YARATICI DRAMA

Dr. Öğr. Üyesi FATMA ÖNALAN AKFIRAT

ANAHTAR KAVRAMLAR: Özel Eğitim, Özel Eğitime Gereksinimi olan Bireyler, Bütünleştirme, Özel Öğrenme Güçlüğü, Özel Eğitimde Yaratıcı Drama, Özel Öğrenme Güçlüğü ve Yaratıcı Drama, Sanat, Sanatsal Uygulamalar, Oyun.

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Bu bölümün sonunda;

- Özel eğitimde yaratıcı dramanın önemini ifade edebilir
- Özel eğitimde yaratıcı drama uygulamalarında dikkat edilecek noktaları açıklayabilir
- Özel öğrenme güçlüğünde yaratıcı dramanın önemini ifade edebilir
- Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaratıcı drama çalışırken dikkat edilecek noktaları açıklayabilir
- Özel öğrenme güçlüğünde yaratıcı drama çalışmalarına ilişkin örnek verebilir

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

ÖZEL EĞİTİM, ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER VE
BÜTÜNLEŞTİRME

YARATICI DRAMA

Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklarla Yaratıcı Drama

Özel Öğrenme Güçlüğü ve Yaratıcı Drama

Uygulama Örnekleri

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

Özel eğitimde bütünleştirme çalışmalarının başarılı olabilmesi okul personelinin, öğretmen ve öğrencilerin özel eğitime gereksinimi olan bireyleri kabul etmeleri, olumlu tutum geliştirmeleri, tüm bireylerin eğitim öğretimden yararlanma haklarının olduğunun bilincinde olmaları gerekmektedir. Bütünleştirme uygulamalarının başarısı öğrencilerin birbirlerini tanıyıp, ortak yaşantılar sağlayabilmesi ile amacına ulaşmaktadır. Bütünleştirme çalışmaları ve eğitim-öğretim sürecinde sanatsal uygulamalara yer verilmesi iletişim ve etkileşimi artırırken yaşantısal öğrenmeyi de kolaylaştıracaktır. Öğretmen ve öğrenci etkileşimini kolaylaştıran, birlikte öğrenme ve gelişme fırsatı yaratan, sanatsal uygulamaları planlarken kullanılacak etkili yöntemlerden birisi de yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan yaratıcı dramadır. Öğretmenlerin yaratıcı drama eğitimi olarak derslerinde bir araç olarak kullanmaları veya sadece yaratıcı drama çalışmaları farklı gelişen bireyleri tanıma ve birlikte yaşama açısından etkili olmaktadır.

Bu bölümde; özel eğitim, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin bütünleştirilmesinde yaparak yaşayarak öğrenmenin önemi, özel eğitimde yaratıcı drama, özel öğrenme güçlüğü ve yaratıcı drama, özel eğitime gereksinimi olan bireyler ve özel öğrenme güçlüğü olan bireylerle yaratıcı dramada dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmakta ve uygulama örneklerine yer verilmektedir.

ÖZEL EĞİTİM, ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLER VE BÜTÜNLEŞTİRME

Özel eğitim dünyada ve ülkemizde yasalar, yönetmelikler ve sözleşmelere göre genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Ülkemizde özel eğitimin başlangıç zamanlarından bu yana amaçları, ilkeleri ve işlevleri tartışma konusu olmuş yasalar, yönetmeliklerle çağdaş dünyaya uyum sağlaması için sürekli değişiklikler ve yenilikler yapılmıştır. Çağdaş dünyada özel eğitimi yerine oturtmak ve daha iyi anlayabilmek için sadece yasalar düzeyinde değil uygulama düzeyinde de gelişmeleri gözönüne almak gerekir. Bazen yasalarda çok güzel ifadesini bulan kavramlar günlük yaşantılarımızda uygulama olanağına sahip olamayabiliyorlar. Geçmişte yaşanan sorunlar başka şekillerde günümüzde de yaşanmakta ve kavramsal-sosyal-toplumsal zorluklar düzeyinde tartışmaya açık olmaya devam etmektedir.

Yasalar veya kavramsal düzeyde gelişmelerin toplumsal yaşama yansımaları sağlayan öğretimdir ve öğretmenlerdir. Özel eğitime gereksinimi olan çocukların ne olacağını belirlemede, yarını biçimlendirmede ve hayatta neler yapabileceklerini öğretmede öğretmenlerin hazır oluşları ve bunu nasıl yapacakları önemli bir konudur. Öğretmen eğitimlerinde öğretmenlerin toplumsal yaşama genellenebilir becerileri farklı çocuklara öğretmede öncü ve istekli olmaları gerekmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17 - 29
- Akfirat, F.Ö. (2002). *Bireysel farklılıkları olan çocuklar için drama lideri farklılıklar yaratabilir: İlköğretimde engelli çocuklarla yaratıcı drama*. N. Aslan (Ed), İlköğretimde Drama ve Tiyatro. Türkiye 4. Drama liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri, s.45-57. Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayınları.
- Akfirat, F.Ö. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi SBE.
- Akfirat, F. Ö. (2006). Sosyal yetersizlik, sosyal beceri ve yaratıcı drama, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 49-51.
- Akfirat, F.Ö. (2008). Özel eğitimde yaratıcı drama ders notları, Ankara Çağdaş Drama Derneği Konulu Atölye,
- Akfirat, F.Ö. (2011). Özel eğitimde yaratıcı drama, *Eğitimci Dergisi*, Mart, 1, Ankara.
- Akfirat, F., ve Akfirat, O.N. (2017). Drama okulöncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya, Özel eğitimde yaratıcı drama bölümü, Eğitimci Kitap, 3.baskı
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2013) Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı, yeniden gözden geçirilmiş dördüncü baskı (DSM-V), American Psikiyatri Birliği, Washington DC(Çev. E Köroğlu) Ankara, Hekimler Yayıncılık Birliği.
- Anderson, A. (2012).The influence of process drama on elementary students' written language. *Urban Education XX(X)* 1– 24, <http://uex.sagepub.com>
- Arbay, B. (2009). *Yaratıcı drama yöntemi ile işitme engelli çocuklarda sosyal beceri geliştirme*, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği /Eğitmenliği Kursu, Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi, Ankara
- Aslantaş, L. (2014). Özel Gereksinimli Bireylerin Ritim Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Geliştirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği /Eğitmenliği Kursu, Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi, Ankara
- Baysan, S. (2014). *Yaratıcı drama yöntemi ile özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal beceri geliştirme*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği / Eğitmenliği Kursu, Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi, Ankara
- Clark, P., & Fullwood, L. (1994). Social skills activities to use with hearing impaired children. *Journal British Assn. Teachers of The Deaf*, 18(3),86-94
- Eroğlu, M. (2012). *Görme engellilerin temel iletişim becerilerinin yaratıcı drama yöntemiyle geliştirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği / Eğitmenliği Kursu, Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi, Ankara
- Feinberg, E., & Vacca, J. (2000). The drama and trauma of creating policies on autism:Critical. *Focus on Autism And Developmental Disabilities*, 15(3), 130-137.
- Gary, A.D., Sylvia B.R., and Del, S. (2014). Education of the gifted and talented, Sixth Edition, Pearson Education Limited
- Gönen, M. (Ed.) (1998). Özürlü çocuklarda drama ile eğitim programları. Aşama Ltd.
- Gönen, M. (2001). *Özürlü çocukların eğitiminde drama*. N. Aslan (Ed). *Dramaya çok yönlü bakış*, (s. 59-64), Oluşum Tiyatrosu ve Drama Atölyesi Yayını.
- Gönen, M., ve Dalkılıç, N.U. (1998). Çocuk eğitiminde drama. Epsilon Yayıncılık.
- Graham, S., Harris, K.R., & Mason, L.H. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and selfefficacy of struggling young writers: The effects of selfregulated strategy development. *Article in Contemporary Educational Psychology*, April. <https://www.researchgate.net/publication/223420363>
- Hardison, L. E. (1995). Young children: Communication and learning. *Volta Review*, 97(5), 85-94.
- İpek, A. (1998). *Eğitimde dramanın zihinsel engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Huizinga, J. (2013). Homo ludens. Ayrıntı Yayınları.

- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support for Learning* 27(3).
- Klapprott, J.E. (2001). Behindertenarbeit. Retrieved 07.12.2001 from www.kunstlerkontakte.de
- Lee, J. (1997). Speechreading in context: A guide for practice in everyday settings. ERIC Document reproduction Service No. ED475329.
- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği
- Menzer, M. (2015). The arts in early childhood: Social and emotional benefits of arts participation: A literature review nd gap-analysis (2000–2015). Washington, DC: Office of Research & Analysis, National Endowment for the Arts. Retrieved from www.arts.gov/sites/default/files/arts-in-early-childhood-dec2015-rev.pdf
- McCaslin, N. (1990). Creative drama in the classroom. (5th ed.). Longman.
- Miller, H., Rynders, J.E., & Schleinen, S.J. (1993). Drama: A medium to enhance social interaction between students with and without mental retardation. *Mental Retardation*, 31(4), 228-233.
- Ovayurt, B.Z. (2014). *Zihinsel yetersizliği olan genç bireylerde atılganlık becerilerinin yaratıcı drama yöntemi ile geliştirilmesi*, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Doğaç Yaratıcı Drama Liderliği /Eğitmenliği Kursu, Çağdaş Drama Derneği Bitirme Projesi, Ankara
- Önemli, M., , Totan, T., ve Abbasov, A. (2015). Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 50-65
- Pakulski, L. A., & Kaderavek, J. N. (2001). Narrative production by children who are deaf or hard of hearing: The effect of role-play. *Volta Review*, 103(3), 127-140.
- Ramsden, T. (1993). Special harvest for suffolk. Times educational supplement, 4037, 13-16, Academic Search Elite.
- Roach, L.T. (1990). Special education students dramatize lessons of the good food. *Children Today*, 19(1), 16-20.
- Samsunlu, Ö. (2015). Özel eğitim dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanılmasının öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerine etkisi ve bu yöntemin uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen aday görüşleri. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisan Tezi.
- San, İ. (Ed.) (1990). Ankara'da yaratıcı drama. Alman Kültür Merkezi Yayınları.
- Schleper, D.R. (1995). Reading to deaf children: Learning from deaf adults. Perspectives in Education and Deafness, 13(4), 4-8. ERIC Document Reproduction Service No. EJ502949.
- Şahin, F. (2022). A study on developing creative thinking skills in students with intellectual disabilities using creative drama. *Creativity Research Journal* 34(1), 85–92 <https://doi.org/10.1080/10400419.2021.1997177>
- Tekel, M., ve Akfırat, F. (2018). *Yaratıcı drama yöntemiyle öğretmenlerde üstün zekalı ve yetenekliler hakkında farkındalık kazandırılması*, UYEK 2018 Üstün Yetenekliler ve Eğitim Kongresi, 4-6 Mayıs 2018, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.

BÖLÜM II

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN TEMEL İLETİŞİM BECERİLERİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK YARATICI DRAMA UYGULAMALARI

Bilim Uzmanı MUSTAFA EROĞLU

ANAHTAR KAVRAMLAR: Görme Yetersizliği Olan Bireyler, Temel İletişim Becerileri, Eğitimde Yaratıcı Drama, Yaratıcı Drama Uygulamaları, Sanatsal Uygulamalar.

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Bu bölümün sonunda;

- Görme engelli bireylerin eğitiminde, yaratıcı drama yönteminin kullanımı hakkında bilgi sahibi olabilirsiniz.
- Görme engelli bireylerin gelişim sürecinde yaratıcı drama yaklaşımının önemini fark edebilirsiniz.
- Farklı düzeylerde görme engeli olan bireylerin eğitimi konusunda, uygulanabilir yaratıcı drama örnekleri okuyabilirsiniz.
- Eğitim ortamlarında oyunun ve doğaçlamanın kullanımını görebilir, oyunla yapılan etkinliklerde grup dinamiğinin yarattığı olumlu etkileri fark edebilirsiniz.
- Kaynaştırma gruplarına uygun, farklı etkinlikler hakkında bilgi edinebilirsiniz.
- Genel olarak yaratıcı drama konusunda bilgi edinebilirsiniz.

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN ÖZELLİKLERİ VE EĞİTİM
GEREKSİNİMLERİ

Görme Engelliler ve Yaratıcı Drama

Yaratıcı Drama Yaklaşımının Genel Amaçları

Uygulama Örnekleri

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ:

Dünya çapında görme engelli nüfus, 285 milyon iken, bu görme engelli bireylerin 39 milyonu tamamen kördür. Türkiye’de ise görme engelli birey sayısı 1 milyon kişi civarındayken, bu kişilerin 280 bini tamamen kördür. Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedeflerine göre, yoksulluk, nitelikli eğitime erişim ve toplumsal eşitsizlikler konusunda, en fazla olumsuz etkilenenlerin başında engelli bireyler gelmektedir. Başta görme engelliler olmak üzere, engelli bireylerin eğitime katılım oranının artması ve daha nitelikli bir eğitim alabilmeleri, toplumsal gelişim açısından önemli bir katkı sağlayacaktır. Normal görme yetisine sahip bireylerin, öğrendikleri bilgileri büyük bir oranda görsel olarak öğrendikleri bilinmektedir. Bu nedenle görme işlevini kısmen ya da tamamen kaybeden bireylerde, öğrenme yetisi olumsuz yönde etkilemektedir. Görme engeli olan bu bireylerin, normal gören diğer bireyler düzeyinde öğrenmelerini kolaylaştırmak için, farklı yöntem ve materyaller kullanılması, öğrenme başarısını arttıracaktır. Görme engeli olan bireylerin öğrenme başarısını arttırmanın yanı sıra, bu bireylerin sosyal becerilerini geliştirmek, sanatsal yeteneklerini keşfetmek, kendileriyle ve çevreleriyle daha sağlıklı iletişim kurabilmelerini kolaylaştırabilmek için kullanılacak en önde gelen yöntemlerden biri, eğitimde yaratıcı drama yöntemidir.

Bu bölümde, Görme Engelli bireylerin eğitiminde ve sosyalleşmesinde, yaratıcı drama yönteminin kullanımıyla ilgili çeşitli saptamalar ile uygulama örneklerini bulacaksınız.

Eğitim ve sosyal gelişim açısından, toplumun geneline göre daha geride kalan görme engelli bireylerin en fazla yoksunluk hissettikleri alanlar; iletişim, sosyalleşme, özgüven, öz yeterlilik konularıdır. Görme engellilerin söz konusu alanlardaki gelişimi desteklemek için, bu bireylerin eğitim ve yaşam döngüsü içinde yer alan okul ile rehabilitasyon merkezlerinde, farklı ve zengin içerikli yöntemler uygulanabilmesi önemlidir. Yapararak ve yaşayarak öğrenmeyi esas alan eğitimde yaratıcı drama yöntemine göre, görme engellilerin gelişim sürecinde öğretici oyunların önemli katkı sağlayabileceği açıktır. Brecht’e göre öğretici oyunda öğrenme süreci izlemeye değil, bizzat oynamaya dayanır. Brecht’e göre “Büyük Pedagoji”, oyuncu-seyirci sistemini ortadan kaldırır. Brecht öğrenen konumda olan daha fazla oyuncuyu, öğrenen ve araştıran birey olarak kabul eder. (Akt: Adıgüzel 2012)

Yaratıcı drama eğitimleri sırasında kullanılan öğretici oyunlar, engelli veya özel gereksinime sahip çocuklar için, güvenli bir öğrenme ve gelişim ortamı sağlar. Küçük yaşlardaki çocukların öğrenmesini desteklemek için yaratıcı drama yöntemi kullanmanın önemi, çok çeşitli okul öncesi ortamlarda giderek daha fazla kabul edilmektedir. İyi öğretilmiş ve planlanmış yaratıcı drama etkinliklerine katılan küçük çocuklar, güçlü sosyal beceriler, daha fazla özgüven ve derin bir

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Eroğlu, M. (2012) “*Görme Engellilerin Temel İletişim Becerilerinin Yaratıcı Drama Yöntemiyle Geliştirilmesi*”, Çağdaş Drama Derneği Yaratıcı Drama Liderliği Bitirme Projesi. Ankara
- Akfirat, F. (2006). “*Sosyal yeterlilik, Sosyal Beceri ve Yaratıcı Drama*”. Yaratıcı Drama Dergisi. Cilt 1, Sayı 1, Sy. 39-56.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). “*Türkiye’de Eğitilmiş Yaratıcı Dramanın Yakın Tarihi*”. Yaratıcı Drama Dergisi. Cilt 1, Sayı 5, Sy. 7 - 28.
- Adıgüzel, H.Ö. (2006). “*Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları*”. Yaratıcı Drama Dergisi. Cilt 1, Sayı 1, Sy. 17-27.
- Adıgüzel, H. Ömer. (2006). *Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*. Natürel Yayınları, Ankara.
- Akfirat, F. Ö. (2004). *Yaratıcı Dramanın İşitme Engelliler Sosyal Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens. Özel Eğitim ABD.
- Boal, A. (2008). Oyuncular ve Oyuncu Olmayanlar için Oyunlar. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1995). *İçimizdeki Çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Cüceloğlu, D. (1995). *Yeniden İnsan İnsana*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çakır, Ö. (2007). *Profesyonel Yaşamda Kişisel İmaj*. YKY. İstanbul
- Huizinga, J. (2006). *Homo Ludens (Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme)*. Ayrıntı Yayınları, İstanbul
- İzören, A. Ş. (2007). *Dikkat Vücudumuz Konuşuyor*. Elma Yayınevi, İstanbul
- Ataman, A. (2005) *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*, Ankara Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara
- Karaca, S. ve Özaltın, G. (2009). *Görme Engelli Ergenlerle Yürütülen Yapılandırılmış Bir Grup Eğitimi Etkinliği*, III. Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, 6- 8 Haziran, İstanbul.
- Önder, A. (2007). *Yaşayarak Öğrenme için Yaratıcı Drama*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tufan, İ. ve. Arun, Ö. (2006). *Türkiye Özürlüler Araştırması 2002, İkincil Analizi*, Proje No: sobag-104K077, Ankara.
- Ulutaşdemir, N. (2009). *Engelli Çocuklarda İletişim ve Oyunun Önemi, Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, Cilt:2, Sayı:5, Sf. 36-51
- Yıldırım, A.ve Şimşek H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yay. Ankara.
- Yüksel, A. (ed.) (2007). *İletişim Bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri, Eskişehir, 3- 19.
- Marul, E. (2022). *Özel Eğitimde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların Bibliyografik Analizi*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı 1, Sf. 28
- Çakır, G. (2022) *9-11 Yaş Arası Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Hareket Eğitimi ve Goalball Eğitimlerinin Öz-Duyarlılık Gelişimi Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri ABD
- URL 1: 28.01.2009 basın açıklaması, <http://www.altinokta.org.tr/>
- URL 2: Sayfa.2 İletişim tanımları (2011), <https://bote.hacettepe.edu.tr>
- URL 3: Cahoğlu, Z. (2011) <http://w3.gazi.edu.tr>
- URL 4: <https://www.iskur.gov.tr/kurumsal/istatistikler/>
- URL 5: <https://www.turgok.org/>
- URL 6: <https://korleriegitimvekalkindirma.org>
- URL 7: <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bul-teni/>
- URL 8: <https://www.blindlook.com/en/FAQ/MainPageFAQ>
- URL 9: <http://www.antalyaozelegitim.com/blog/psikolojik-degerlendirme-ve-danisma/gorme-yetersizligi-olan-bireylerin-egitimi.html>

BÖLÜM III

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE GÜNLÜK İLETİŞİM BECERİLERİ VE SANAT

Öğr. Gör. Ramazan KARATAŞ

ANAHTAR KAVRAMLAR: Görme Yetersizliği (GY), Görme Engellilik, Az Gören, Çok Az Gören, Baston, Sesin Lokalizasyonu (sesi konumlama), İletişim, Sözsüz iletişim, Sanat.

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Bu bölümün sonunda;

- Görme yetersizliği ve görme engelinin tanımlarını yapabilecek,
- Kalan görme yetisine göre görme yetersizliği gruplarını ayırt edebilecek,
- Yaygın görülen görme kusurlarının farklarını bilecek ve günlük hayatında bu hastalıklara dair genel kültür bilgisi oluşturabilecek,
- Görme sorunu bulunan bireylerin günlük hayata dair geliştirdikleri iletişim becerilerini öğrenecek,
- Görme yetersiz bireylerde iletişim becerilerinin geliştirilmesi sürecine yaratıcı dramının olumlu etkisini açıklayabilecek.

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

GÖRME YETERSİZLİĞİ - YASAL TANIM

Görme Yetisine Görme Sınıflandırılması

Yaygın Görme Kusurları ve Hastalıkları

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA GÜNLÜK İLETİŞİM BECERİLERİ

Erken Çocukluk Dönemi İletişim Becerileri

Okul Çağı Dönemi İletişim Becerileri

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERDE SANAT ve RESİM YETİLERİNİN
GELİŞTİRİLMESİ

ÖĞRETMEN VE EBEVEYNLERE ÖNERİLER

UYGULAMA ÖRNEKLERİ

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

İletişim insanın doğumuyla başlayıp ölene kadar devam eden bir süreçtir. İletişim becerilerine sahip olmak tartışmasız bir şekilde modern yaşamın gerektirdiği en önemli araçtır. Bunun sebebi, etkili iletişim becerilerinin insan ilişkilerinin her türüsünde bağ kurmayı kolaylaştırma özelliğine sahip olmasıdır. Doğru bir iletişim kurmanın yolu ise, iletişimin yalnızca sözcüklerle alakalı bir süreç olmadığı bilmekte başlar. Vücut dili gibi iletişimin vazgeçilmez etkili bileşenleri mevcuttur (Eliöz, 2016). Bir başka deyişle, iletişim becerileri alıcı ve ifade edici sözel dil dışında, sözsüz iletişimi de içinde barındırır (Andelković, 2017).

Görme yetersizliği bulunan bireyler incelendiğinde, çoğunlukla sözcükleri anlama, söz dizimi ve sözcüklerin seslendirilmesine dair konularında sorunlar yaşamadıkları ortadadır. Az gören bireylerin iletişim becerilerini sergilerken sözsüz iletişimden yararlanmaya meyilli oldukları gözlenirken, tamamen görmeyen bireylerin sözsüz iletişimde sıklıkla başarısız oluşlarına rastlanılmaktadır. Özellikle tamamen görmeyen çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesinde konuşmacıya odaklanma, bireysel iletişimdeki farklılıkları algılama, empati yapma ve dijital iletişim becerilerinin öğretiminin gerçekleştirilmesi önemlidir. Çocuklar; sorun çözme, karar verme, kendini ifade etme gibi durumlarla yüzleştirilmelidir. Ayrıca, iletişim becerilerinin öğretiminde teknolojiden yararlanılmasına erken yaşlarda başlamakta yarar vardır (Andelković, 2017).

Kitabımızın bu ünitesinde hem görme yetersizliği konusunda teorik bilgilere yer verilecek, hem de görme yetersizliğine sahip olan bireylerin ne gibi temel iletişim becerilerine sahip olması -ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağı- gerektiği konuları ele alınacaktır. Görme engelli bireylerin sanatla ilişkili durumları da resim örneğiyle anlatılacaktır.

GÖRME YETERSİZLİĞİ (GY)

Gözde veya beyindeki görme merkezinde meydana gelen hasar/kusur ve benzeri sebebiyle görüş yetisindeki kayıp ve/veya yokluk durumunun oluşması sonucu yaşam kalitesinin düşmesi durumuna görme yetersizliği denmektedir (Naipal ve Rampersad, 2018). Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere, görme yetersizliğine sahip bireyler yalnızca tamamen görme engelli olanlar değildir. Esasen görme yetersizliği bulunan bireylerin yalnızca çok küçük bir kısmını tamamen görmeyen bireyler oluşturmaktadır (Pascolini ve Mariotti, 2011).

Yasal olarak görme engellilik ise; tüm düzeltmelere rağmen bireyin iyi gören gözündeki görme keskinliği (uzağı net görme yetisi) derecesinin 20/200 veya daha az ya da görüş açısının merkezden 20° ler ile sınırlı olması şeklinde tanımlanır. Bir başka deyişle, yasal olarak görme engelli kabul edilen bireyler de bir miktar geriye kalan görme yetisine (remaining vision) sahiptirler.

**YARARLANILAN
KAYNAKLAR:**

- Andelković, M. (2017). Conceptual skills in persons with visual impairment. *Specijalna Edukacija i Rehabilitacija*, 16(1), 9-33. <https://doi.org/10.5937/specedreh16-12741>
- Al-Rashaed, S. (2019). Retinopathy of prematurity – A brief review. *Dr Sulaiman Al Habib Medical Journal*, 1(3), 58-64. <https://doi.org/10.2991/dsahmj.k.191214.001>
- Barraga, N. C., & Erin, J. N. (2001). *Visual impairments and learning* (4th ed.). Pro-Ed.
- Bloh, C., Johnson, N., Strohl, C., & Tidmarsh, N. (2020). Increasing communication for students with visual impairments and developmental disabilities. *The Analysis of Verbal Behavior*, 36(1), 157- 168. <https://doi.org/10.1007/s40616-019-00121-1>
- Caron, V., Barras, A., van Nispen, R. M. A., & Ruffieux, N. (2023). Teaching social skills to children and adolescents with visual impairments: a systematic review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 117(2), 128-147. <https://doi.org/10.1177/0145482X231167150>
- Cassin, B., & Rubin M. L. (2012). *Dictionary of Eye Terminology* (6th ed.). Triad Publishing.
- Choras, M., D'Antonio, S., Iannello, G., Jedlitschka, A., Kozik, R., Miesenberger, K., Vollero, L., & Woloszczuk, A. (2015). Innovative solutions for totally blind people inclusion. In N. M. Garcia & J. J. P. C. Garcia (Eds.), *Ambient Assisted Living* (401-434). CRC Press.
- Eliöz, M. (2016). Communication skills and learning in impaired individuals. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2589-2594. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041112>
- Fielder, A., Blencowe, H., O'Connor, A. R., & Gilbert, C. E. (2014). Impact of retinopathy of prematurity on ocular structures and visual functions. *Archives of Disease in Childhood*, 100(2), 179-184. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306207>.
- Hamel, C. (2006). Retinitis pigmentosa. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/1750-1172-1-40>
- Kamalova, L. A., & Vasilyeva, N. N. (2016). Formation of communication skills in preschool children with visual impairments as an important factor of their socialization. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(8), 1933-1941. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.567a>
- Lam, D., Rao, S. K., Ratra, V., & Liu, Y. (2015). Cataract. *Nature Reviews Disease Primers*, 1(1), 1- 15. <https://doi.org/10.1038/nrdp.2015.14>
- Manitsa, I., & Doikou, M. (2022). Social support for students with visual impairments in educational institutions: A integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment*, 40(1), 29-47. <https://doi.org/10.1177/0264619620941885>
- Mosca, R., Kritzinger, A., & van der Linde, J. (2015). Language and communication development in preschool children with visual impairment: A systematic review. *South African Journal of Communication Disorders*, 62(1), 119-128. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v62i1.119>
- Naipal, S., & Rampersad, N. (2018). A review of visual impairment. *African Vision and Eye Health*, 77(1), 1-4. <https://doi.org/10.4102/aveh.v77i1.393>
- Pascolini, D., & Mariotti, S. P. (2011). Global estimates of visual impairment: 2010. *The British Journal of Ophthalmology*, 96(5), 614-618.
- Penha, M. R., Garcia, R. B., Vretos, C., & da Silva, J. A. (2018). The effect of cane materials on length perception with long canes by visually impaired, sighted-blindfolded, and sighted participants. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 112(5), 447-459. <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200503>
- T.C. Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2020, 6 Ocak). *Kamuda yaklaşık 11 bin görme engelli istihdam edildi*. <https://www.ailevecalisma.gov.tr/tr-tr/haberler/kamuda-yaklasik-11-bin-gorme-engelli-istihdam-edildi/>
- Metinde Kullanılan Görseller
<https://www.everydaysight.com/> <https://invisiblecare.com/>
<https://www.salusuhealth.com/> <https://drjai.com.au/glaucoma-treatment-bundaberg/>
<https://www.baterandstoutopticians.co.uk/> <https://www.wikistix.com/>
<https://activelearningspace.org/> <https://nfb.org/>
<https://eye-tea.com.au/>

BÖLÜM IV

SANAT EĞİTİMİNDE İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN RESİMLERİ

Doç. Ayşe SEZER

ANAHTAR KAVRAMLAR: Sanat Eğitimi, Resimsel Gelişim Evreleri, İşitme Yetersizliği, İşitme Yetersizliği olan Çocuklar.

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Bu bölümün sonunda;

- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin sanat eğitimi hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.
- Ülkemizde ki işitme yetersizliği olan öğrencilerin çalışmaları hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.
- İşitme yetersizliği olan bireyin yaratıcı gücünü geliştirebilmesi için neler yapılabileceği konusunda bilgi sahibi olabileceksiniz.
- Ebeveynler olarak sanat eğitimi konusunda çocuklarınıza nasıl davranmanız gerektiği konusunda fikir sahibi olabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA SANAT EĞİTİMİ

Çocuğun Resimsel Gelişim Evreleri

Karalama evresi 2-4 yaş:

Şema Öncesi Evre 4-7 yaş:

Şema evresi 7-9 yaş:

Ergenlik öncesi evre 9-11 yaş

Gerçekçi evre 11-13 yaş

Ergenlik bunalımı evresi 13 yaş ve ötesi

Anne-Babalara Öneriler

Resim Dersi İçin Örnek Bir Uygulama

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin ışığı altında gelişen çağımıza ayak uydurabilmek için günümüz insanların kendilerini, değişen dünyaya ve yaşam koşullarına göre sürekli yenilemeleri gerekmektedir. Çağdaş eğitim kurumları da bireyin ve çevrenin sanat ve eğitim ihtiyaçlarını karşılayarak uygar birer birey ve toplum oluşturmada önemli bir role sahiptir. Uygar bireyler yetiştirirken özel eğitime gereksinimi olan insanları da göz ardı etmemek biz eğitimcilere düşen en önemli görevlerden birisidir.

Sanat insanla yaşattır ve bütün çocuklar güzel resim yaparlar. Psiko-fizyolojik bir içgüdüdür var etmek. Zamanla güzel resimleri yapan yaratıcı çocuklar giderek sıradan işler yapan kişiler durumuna geliverirler. Bunda bizim ve yanlış eğitimin payı yok mudur acaba? (Erbil, 1990, sf:151).

Sanat eğitimi küçük yaşlarda başlamalı ve her çocuğun yaptığı sanatsal çalışmalara değer verilmelidir. İşitme yetersizliği olan çocuklar, işiten çocuklara göre daha farklı bir gelişim gösterdiği ve yaşlılarına göre olguları geriden takip edebildiği için, sanat eğitimlerinde daha duyarlı olunmalıdır.

Sanatı öğrencilere sevdirebilmek amacıyla, yaratıcı yöntemler kullanılmalı, onlara öğretirken düşündürülen, aynı zamanda da eğlendiren bir ders boyutuna dönüştürülebilir. Öğretmenlerin amaçlarından bir diğeri de sanat ve sanatçıları, onlarla ilgili tarihi bilgileri, sadece öğrencilerinin not alabilmesi için ezberletmek değil, sanat ve sanatçıya karşı bir hayranlık duygusu uyandırmak, sanatçıyı ve dönemi anlayabilmek, sanat yapıtlarıyla ilişki kurdurabilmek olmalıdır.

Sükan, çocukların yaratıcı olabilmeleri için özgür olmaları ve eldeki araçları çekinmeden kullanmaları gerektiğini, uygun ortam ve olanaklar sağlanmazsa çocukların kendilerine olan güvenlerini yitireceklerini, yetilerini geliştiremeyeceklerini, başkalarının yöntemlerini, çizgilerini ve düşüncelerini kopya etmeye yöneleceklerini ileri sürmüştür (Sükan, 1983, sf. 26).

Görsel sanatlar eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli estetik değişimler oluşturma sürecidir (MEB, 1991, sf. 6). Bireye kendisini kısıtlayan çevrenin yaptırımlarından uzaklaştırıp, özgürce yaratma ve ortaya bir ürün çıkarmanın zevkini ve yaratıcılık kavramı ile ilişkilerini kurdurarak yaşatması sanat eğitiminin birçok yönünden birini oluşturur. Görsel sanatlar eğitimi yalnızca öğrenilen ve öğretilen bir beceri dersi olmaktan uzaktır. Sanat eğitiminde çocuğun duygusal eğitimi, ifade, düş gücü ve yaratıcılığının geliştirilmesi amaçlanır. İşitme yetersizliği olan çocuklarda, işiten çocuklara göre fazla dil girdisi olmadığından, kullandıkları kelime haznesi dar kalır. Bu yüzden yaratıcılıklarını ifade edebilmeleri sınırlıdır. Çünkü işitme yetersizliği olan çocuk, ismini bilmediği bir objenin resmini de çizemez. Yaratıcı çalışmalar, işitme yetersizliği

YARARLANILAN KAYNAKLAR:

Metin içerisinde kullanılan tüm görsel çalışmalar, bölümü hazırlayan Ayşe Sezer'in 1992-2017 yılları arasında Anadolu Üniversitesi'nde çalıştığı sürelerde öğrencileriyle yaptıkları resimleri içermektedir. Çalışmaları yapan öğrencilerin velilerinden rızaları alınarak, metin içerisinde görsel örnek olarak kullanılmıştır.

Erbil, D., 1990. Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim. İstanbul: Cem Yayınevi.

Kırıçoğlu, O.T. 2002, Sanatta Eğitim Görmek, Öğrenmek, Yaratmak. Ankara: Pegem A Yayıncılık

MEB., 1991. Resim- İş Öğretmen Kılavuzu, İstanbul: MEB Yayınları

Sezer, A., 2011. İlköğretim 7. Sınıftaki İşitme Engelli Çocuklara Görsel Sanatlar Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile İşlenmesi, Ankara

Sükan, Z., 1983. Okul Öncesi Etkinlikleri, İstanbul: MEB Yayınları

URL 1 <https://www.arthipo.com/tr-tr/pablo-piccasso-surahi-mum-ve-guvec.html>

URL 2 <https://www.canvastar.com/pablo-piccasso-boga-kafatasi-ve-meyveler-kanvas-tablo>

URL 3 <https://www.narsanat.com/unlu-ressamlarin-yapitlarini-kolayca-nasil-tanirsiniz/>

BÖLÜM V

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERE SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA

Doç. Dr. Nuray ÖNCÜL

ANAHTAR KAVRAMLAR: Drama, Otizm Spektrum Bozukluğu, Zihin yetersizliği, Sosyal beceri

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Bu bölümün sonunda;

- Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve sosyal becerilere ilişkin bilgi sahibi olacaksınız.
- Sosyal beceriler ve yaratıcı dramaya ilişkin bilgi sahibi olacaksınız.
- OSB ve zihin yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde yaratıcı dramanın önemini açıklayabileceksiniz.
- OSB ve zihin yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri öğretimine ilişkin plan hazırlayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) VE SOSYAL BECERİLER

Yaratıcı Dramaya Tarihsel Bir Bakış

Yaratıcı Drama ve OSB

Yaratıcı Dramanın OSB olan Bireyler için Kullanım Hedefleri

Göze Çarpan Çalışmalar

Uygulamacıların Özellikleri

Örnek Uygulamalar (Üç etkinlik planı)

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

Yetersizliği olan bireylerin toplumda aktif, üretken ve bağımsız olabilmeleri için sosyal becerilere sahip olmaları ve bu becerileri uygun ortam ve durumlarda kullanabilmeleri önemli görülmektedir. Yetersizliği olan bireylere sosyal beceri ediniminde ev ortamında aileler, okul ortamında da öğretmenler sorumludur (Succoğlu & Çifçi, 2001). Ailelerin ve eğitimcilerin en önemli sorumluluklarından birisi olan sosyal yeterliğe sahip bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Akranları tarafından yalnız bırakılan ve reddedilmeyle karşı karşıya kalan çocuklar daha az arkadaşlık etme durumuyla karşılaşmakta ve bu durum çocuk ve gençlerin ileriki yaşamlarında yıkıcı etkilere neden olabilmektedir. Sosyal becerilerdeki yetersizlik çocuklarda akademik becerilerdeki yetersizliğe, okulu bırakma, suç ve şiddete eğilime, ruh ve akıl sağlığında sorunlara, işsizlik ve alkol gibi sorunlara sürükleyebilmektedir (Ergenekon, 2012).

Sosyal yeterlik ve sosyal beceri kavramları birbiri yerine kullanılabilir de *uyumsal davranışlar* (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal servislerden yararlanma, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zamanları kullanma ve iş becerileri) ve *sosyal beceriler*; kişiler arası davranışlar (örn: işbirliği yapma, oyun, konuşma becerileri); bireyin kendisiyle ilişkili davranışlar (örn: duygularını ifade etme, kendine yönelik olumlu tutum geliştirme); görevle ilgili davranışlar (örn: yönergeleri izleme, verilen bir işi tamamlama, bağımsız çalışma, uyarıları dikkate alma) *sosyal yeterliliğin* iki önemli boyutunu oluşturmaktadır. Kitabınızın bu bölümünde sosyal becerilerin öğretiminde yaratıcı dramının öğretimine ilişkin başlıklara yer verilecektir.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) VE SOSYAL BECERİLER

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), ileri düzeyde ve karmaşık nörolojik bir yetersizliktir. Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı'na (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [DSM-5]) göre OSB; sosyal iletişim ve etkileşimde yetersizlikler ile sınırlı ve yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ve etkinlikler ile kendini gösteren, belirtileri erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve günlük yaşamda sorunlara yol açan, genel gelişim gecikmesi ile açıklanamayan bir bozukluktur (APA, 2014).

OSB olan çocuklar, tipik gelişim gösteren çocuklardan daha farklı özellikler göstermekte ve farklı davranışlar sergilemektedirler. OSB olan çocukların sosyal, dil bilişsel gelişimde sınırlılıklar yaşadıkları motor gelişimlerinde farklılıklar ve gecikmeler yaşadıkları, sıra dışı davranış özelliklerine sahip oldukları ve farklı biçimde oyun oynama davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir (Bernad-Ripoll, 2007; Charlop-Christy ve Daneshvar, 2003; Kırcaali-İftar, 2013; Simpson

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akfırat, F. Ö. (2004). Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 9-22
- Alptekin, S., & Özyürek, M. (2013). Akranların sosyal becerilere model olduğu doğrudan öğretimin zihinsel engelli öğrencinin sosyal becerileri kazanması sürdürmesi genellemesi ve sosyal kabulüne etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 31-58. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1898>
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social Learning and Imitation*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools*, 44(7), 727-735. <https://doi.org/10.1002/pits.20261>
- Bernad-Ripoll, S.(2007). Using a self-as-model video combined with social stories to help a child with asperger syndrome understand emotions. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 100-106. <https://doi.org/10.1177/108835760702200201>
- Brockett, O. G., & Hildy, F. J. (2007). *History of the theatre* (10th ed.). Pearson.
- Bowell, P., & Heap, B. (2013). *Planning process drama: Enriching teaching and learning* (2nd ed.). Routledge.
- Casson, J. (2007). 17th century theatre therapy Shakespeare, Fletcher, Massinger, Middleton and Ford: Five Jacobean Healing Dramas. *Dramatherapy*, 29(1), 3-9.
- Courtney, R. (1968). *Play, drama & thought: The intellectual background to dramatic education*. Cassell
- Charlop-Christy, M.H. ve Daneshvar, S. (2003). Using video modeling to teach perspective taking to children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5, 12-22. <https://doi.org/10.1177/10983007030050010101>
- Çifçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2009). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. 6. Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 33-42. <https://doi.org/10.1177/07419325070280010401>
- Dokter, D., & Winn, L. (2010). Evaluating dramatherapy. EBP and PBE: A research project. *Dramatherapy*, 31(1), 3-9.
- Dollard, J., & Miller, N. E. (2013). *Social learning and imitation*. Routledge.
- Donovan, C. (2011). State of the art in assessing research impact. *Research Evaluation*, 20(3), 175-179.
- Doyle, B. T., & Iland, E. D. (2004). *Autism Spectrum Disorders from A to Z: Assessment, Diagnosis-& More!*. Future Horizons.
- Driscoll, C., & Carter, M. (2004). Spatial density as a setting event for the social interaction of preschool children. *International journal of disability, Development and education*, 51(1), 7-37. <https://doi.org/10.1080/1034912042000182184>
- Edmiston, B. (2014). *Transforming teaching and learning with active and dramatic approaches*. New York: Routledge.
- Eldeniz-Çetin, M. (2005). Zihin engelli öğrenciler için hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. Yayımlanmamış Lüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gönen, M., & Dalkılıç, N. U. (2002). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*. Epsilon.
- Guli, L. A., Wilkinson, A. D., & Semrud-Clikeman, M. (2008). Social competence intervention program: A drama-based intervention for youth on the autism spectrum. Champaign: Research Press.
- İpek, A. (1998). Eğitimde dramanın zihin engelli çocukların sosyal gelişimleri üzerinde etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Jennings, S. (2011). Play and story attachment assessment (PASAA). *Drama Therapy*, 33(1), 45–57. <https://doi.org/10.1080/02630672.2011.558357>
- Jones, P. (2012). Approaches to the futures of research Part 2: Measure for measures, researching, reviewing and reframing drama therapy in practice. *Dramatherapy*, 34(3), 116–138. <https://doi.org/10.1080/02630672.2012.704189>
- Koegel, L. K., Koegel, R. L., Frea, W. D., & Fredeen, R. M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior modification*, 25(5), 745-761. <https://doi.org/10.1177/0145445501255005>
- Kırcaali-İftar, G. (2003). Otistik Özellik Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*. Daktylos Yayınları.
- Landreth, G. L., Ray, D. C., & Bratton, S. C. (2009). Play therapy in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 46(3), 281-289. <https://doi.org/10.1002/pits.20374>
- Loncola, J. A. (2004). *Teaching social communication skills to children with autism*. University of Illinois at Chicago.
- Moreno, J. L. (1939). Psychodramatic shock therapy: A sociometric approach to the problem of mental disorders. *Sociometry*, 2(1), 1–30 <https://doi.org/10.2307/2785395>
- Odom, S. L., McConnell, S. R., & McEvoy, M. A. (1992). Peer-related social competence and its significance for young children with disabilities: issues and strategies for intervention. In *Social competence of young children with disabilities: Issues and strategies for intervention* (pp. 3-35). Brookes.
- O’Sullivan, C. (2011). Role-playing. In L. Cohen, L. Manion, & K. Morrison (Eds.), *Research methods in education* (7th ed., pp. 510–527). Routledge
- Ozonoff, S., & Miller, J. N. (1995). Teaching theory of mind: A new approach to social skills training for individuals with autism. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 25(4), 415-433. <https://doi.org/10.1007/BF02179376>
- Özaydın, L., İfter, T. 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(01), 15-34. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000112
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching exceptional children*, 38(6), 26-33. <https://doi.org/10.1177/004005990603800604>
- Pınar, E. S., & Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2003). Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğini incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 13-30. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000204
- Simpson, R. L., & Myles, B. S. (1998). Aggression among children and youth who have Asperger’s syndrome: A different population requiring different strategies. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 42(4), 149-153. <https://doi.org/10.1080/10459889809603730>
- Sturmey, P., & Fitzer, A. (Eds.). (2007). *Autism spectrum disorders: Applied behavior analysis, evidence, and practice*. Pro-ed.
- Sucuoğlu, B. (2001). “Engelli Çocuklar ve Oyun: Otistik Çocuklar” *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi* (Ed.:U. Tüfekçi-oğlu). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 245-255. <https://doi.org/10.1177/001440299706300207>

BÖLÜM VI

ETKİNLİKLERLE ÖZEL EĞİTİMDE OKUMA VE YAZMA

Dr. Öğr. Üyesi Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ

ANAHTAR KAVRAMLAR: Özel Gereksinimli Çocuklar, Erken Okuryazarlık, Erken Okuryazarlık Etkinlikleri, Okuma ve Yazma Süreci, Okuma ve Yazma Etkinlikleri, Okuma Yazma Sürecinde Teknoloji Kullanımı

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Bu bölümün sonunda;

- Erken okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.
- Erken okuryazarlığa ilişkin sanatsal temelli uygulamalar/etkinlikler ve oyun örnekleri hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.
- Okuma ve yazma süreçleri hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.
- Özel gereksinimli bireylerin okuma-yazma süreçlerinde için neler yapılabileceği konusunda bilgi sahibi olabileceksiniz.
- Okuma yazma öğretimine ilişkin ilişkin sanatsal temelli uygulamalar/etkinlikler ve oyun örnekleri hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz.
- Ebeveynler olarak okuma-yazma sürecini desteklemeye yönelik ev ortamında neler yapabileceğiniz konusunda bilgi sahibi olabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

OKUMA VE YAZMAYA HAZIRLIK SÜRECİ

Erken Okuryazarlık

Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Sanatsal Temelli Uygulamalar/Etkinlikler ve Oyun

OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİ

Okuma Becerisi

Okuma ve Anlama

Okuma Türleri

Okuma ve Yazma Sürecinde Teknoloji Kullanımı

Okuma Sürecini Destekleyecek Sanatsal Temelli Uygulamalar/Etkinlikler ve Oyun

Yazma Becerisi

Yazma Yaklaşımları

Yazılı Anlatım

Yazma Sürecini Destekleyecek Sanatsal Temelli Uygulamalar/Etkinlikler ve Oyun

Özel Gereksinimli Çocuklarda Okuma Yazma Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler)

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

Okuma ve yazma becerileri bağımsız yaşam, istihdam, topluma katılım ve eğitim süreçlerinde gerekli olan en temel becerilerin başında gelmektedir. Tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocuklar açısından baktığımızda okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemli bir kısmını okuma-yazma becerileri oluşturmaktadır. Okuma ve yazma becerilerinin gelişimi erken çocukluk dönemlerinde başlar ve bireyin diğer gelişim alanlarını da etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuğun dil, bilişsel, fiziksel ve sosyo-duygusal gelişim alanları okuma-yazma becerileri ile ilişkilidir. Çocuğa bu gelişim alanları ile ilgili ne kadar fazla deneyim sunulursa bu deneyimler okuma ve yazma becerilerini ve erken okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkileyecektir (Strickland ve Riley-Ayers, 2006).

Özel gereksinimli çocuklar okuma, yazma, okuduğunu anlama ve yazılı anlatımda zorluk yaşamaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların okuma ve yazmaya hazırlık becerileri ve okuma yazma süreçlerini planlamak ve bu planlama ile bireyselleştirilmiş eğitim programlarının ve öğretim süreçlerinin düzenlenmesi büyük önem taşımaktadır (Altın, 2023). Özel gereksinimli ve risk altındaki çocuklara bakıldığında erken müdahalede bulunulmaması sonucunda ilerleyen yaşlarda akranları ile arasındaki fark açılabilir. Okuma ve yazma becerilerinde başarısızlık özel gereksinimli çocukların sosyal-duygusal alanları etkilemekte, sınıf içinde problem davranışlara sebep olmakta ve özel gereksinimli çocuğun yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir (Türköz, 2022).

Bu bölümde; erken okuryazarlık, okuma ve yazma süreci ve özel gereksinimli çocuklarda okuma yazma süreçleri hakkında bilgi verilerek, sanat etkinlikleri, oyunlar ve günlük rutinlerin içine gömerek erken okuryazarlık ve okuma süreçlerine yönelik neler yapılabileceğine ilişkin örnekler verilecektir.

OKUMA VE YAZMAYA HAZIRLIK SÜRECİ

Özel gereksinimli çocukları okuma ve yazmaya hazırlamak için erken okuryazarlık becerilerinin öğretmenler ve aile tarafından desteklenmesi önem taşımaktadır. Erken okuryazarlık sürecinde masa başı yapılandırılmış etkinliklerin yanı sıra günlük rutinlerin içine gömülerek veya oyun/sanatsal etkinliklerle bu süreç eğlenceli ve zevkli bir hale getirilebilir. Bu bölümde erken okuryazarlık ile ilgili bilgi verilerek, etkinlik örnekleri paylaşılacaktır.

Erken okuryazarlık

Erken okuryazarlık gelişimi, çocuklar okula başlamadan önce başlamaktadır. Çocukların okula başlamadan önce geliştirdikleri becerilerin, daha sonra okuma becerilerini geliştirmede başarılı olmalarının temelini oluşturduğunu göstermek-

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Altın, D. (2023). *Kaynaştırma uygulaması yapılan bir sınıfta okuma yazma becerilerinin sınıf içi yardımıyla iyileştirilmesi* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Akar, E. (2023). *Türkiye’de ilk okuma yazma öğretiminde teknoloji kullanımı: bir meta-sentez çalışması* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Akbaba, D. (2022). *İlk okuma yazma öğretiminde montessori metoduna dayalı öğretimin ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi].
- Akbey, G. Ö. (2016). *Down sendromlu bireylerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama ile fonolojik farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Akdağ, M. (2019). Zihinsel Engelli Kaynaştırma Öğrencileri İçin Kullanılabilecek Okuma Yazma Öğretimi Yaklaşımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 130-137. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tubad/issue/52864/698424>
- Aksu, M. (2011). *Zihinsel engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı* [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Aram, D. (2006). Early literacy interventions: The relative roles of storybook reading, alphabetic activities, and their combination. *Reading and Writing*, 19, 489-515. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9005-2>
- Babayiğit, Ö. (2016). *İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamalar* [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Demir, T. (2019). *Özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi].
- Delimehmet-Dada, Ş. ve Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.544840>
- Derin, D. (2023). *Konuşma sesi bozukluğu olan ve olmayan çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin ve ev erken okuryazarlık ortamlarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi].
- Dunst, C. J., Valentine, A., Raab, M., & Hamby, D. W. (2013). Relationship Between Child Participation in Everyday Activities And Early Literacy and Language Development. *Center for Early Literacy Learning*, 6(1), 1-16. https://earlyliteracy-learning.org/cellreviews/CELLreviews_v6_n1.pdf
- Duyan, K. G. (2022). *Anasınıfı eğitimi alan çocukların erken okuryazarlık becerileri ile ev erken okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi].
- Erdiken, B. (2010). İşitme Engelli Öğrencilere Yazılı Anlatım Öğretiminde İki Yaklaşım ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 85-105. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36198/407061>
- Hansen, B. D., Wadsworth, J. P., Roberts, M. R., & Poole, T. N. (2014). Effects of naturalistic instruction on phonological awareness skills of children with intellectual and developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 35(11), 2790-2801. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.07.011>
- Kabadayi, A. (2017). Enhancing early literacy development of the children via finger games. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*. [Online]. 01, pp 401-408. <https://pdfs.semanticscholar.org/531c/3ce7ea894a3f9dd383e56f8a174e41ebc17f.pdf>
- Karaman-Oğuz, R. (2023). *İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin öz düzenleyici yazma becerilerine ilişkin görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi].
- Karaoğulları, N. (2016). *Okuma türlerinin anlamlandırma süreci bağlamında karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi].
- Kavak, G. (2019). *Ses temelli cümle yönteminin uygulama aşamalarında ortaya çıkan sorunlar* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].

- Kayalı, N. K. (2017). Ders dışı etkinlik olarak ortak günce uygulamasının yazma becerisine katkısı [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Keşçi, Z. (2019). *Zihin yetersizliği olan bireylere kesirlerin öğretiminde doğrudan öğretim yönteminin etkililiği* [Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Lonigan, C. J., Purpura, D. J., Wilson, S. B., Walker, P. M., & Clancy-Menchetti, J. (2013). Evaluating the components of an emergent literacy intervention for preschool children at risk for reading difficulties. *Journal of experimental child psychology*, 114(1), 111-130. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.010>
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Mages, W. K. (2015). Educational drama in early childhood: Promoting language development and supporting literacy transitions. *R&E-SOURCE*. <http://journal.ph-noe.ac.at>
- Öztürk, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin derslerinde dijital içeriklerden yararlanma durumları* [Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi].
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), 2158244015577664. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Vaiouli, P. ve Friesen, A. (2016). The magic of music: Engaging young children with autism spectrum disorders in early literacy activities with their peers. *Childhood Education*, 92(2), 126-133. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150745>
- Van Bysterveldt, A. K., Gillon, G. T., & Moran, C. (2006). Enhancing phonological awareness and letter knowledge in preschool children with Down syndrome. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(3), 301-329. <https://doi.org/10.1080/10349120600847706>
- Saracho, O. N. (2017). Literacy and language: new developments in research, theory, and practice. *Early Child Development and Care*, 187(3-4), 299-304. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1282235>
- Soltani, A. ve Roslan, S. (2013). Contributions of phonological awareness, phonological short-term memory, and rapid automated naming, toward decoding ability in students with mild intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, 34(3), 1090-1099. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.12.005>
- Strickland, D. S. ve Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool policy brief*, 10(4), 1-12. <https://www.readingrockets.org/topics/policy-politics-statistics/articles/early-literacy-policy-and-practice-preschool-years>
- Şahin, N. (2008). *Ses temelli cümle yöntemine yönelik öğretmen görüşleri ve uygulamalarına ilişkin bir inceleme* [Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi].
- Tamur, E. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda sesbilgisel işleme ile yazma becerileri arasındaki ilişkiler* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Tekin, E. (1999). Yanlıştır öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03). <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159254>
- Türköz, H. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Yeterliklerinin Belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi].
- Vaiouli, P., & Friesen, A. (2016). The magic of music: Engaging young children with autism spectrum disorders in early literacy activities with their peers. *Childhood Education*, 92(2), 126-133. <https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150745>
- Uçar-Rasmussen, M. ve Cora-İnce, N. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üst-bilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 2180-2201. <https://doi.org/10.17240/aibuedf.2017.17.32772-364006>
- Yılmaz, Ş. S. ve Yaşaroğlu, H. (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma, sözcük bilgisi ve sözel bellek performanslarının incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 751-780. <https://doi.org/10.30964/auebfd.588849>

BÖLÜM VII

ÖZEL EĞİTİMDE OYUN

Dr. Öğr. Üyesi ÖZLEM DALGIN

ANAHTAR KAVRAMLAR: Özel Eğitim, Oyun becerilerinin gelişimi, Yetersizliği olan çocuklar, Oyun

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Bu bölümün sonunda;

- Oyun becerilerinin çeşitleri hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz
- Oyun becerinin diğer gelişim alanları ile ilişkisi hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz
- Yetersizliği olan çocukların oyun becerilerinde ne gibi güçlükler yaşadıkları hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz
- Yetersizliği olan çocuklara oyun becerilerinin öğretiminde hangi müdahale yaklaşımlarının kullanıldığı hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz
- Yetersizliği olan çocuklara oyun becerileri öğretilirken nelere dikkat edilmesi gerektiği hakkında bilgi sahibi olabileceksiniz

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

OYUN BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARDA OYUN BECERİLERİ

YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN OYUN MÜDAHALELERİ

Çevresel Müdahaleler

Yardımcı Teknoloji Müdahaleleri

Ayrık Denemelerle Öğretim

Temel Tepki Öğretimi

Doğal Öğretim Yaklaşımları

Ailelerin Oyun Öğretimine Dahil Edilmesi

OYUN ÖĞRETİMİ SIRASINDA ÖĞRETMENİN YAPMASI GEREKEN DAVRANIŞLAR VE KULLANILACAK TEKNİKLER

Oyun Öğretimi İçin Örnek Bir Uygulama

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

Oyun, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim ile dil gelişimini desteklemeye yönelik olarak gerçekleştirilen, kendine has kuralları bulunan, sınırlı yer ve zaman içerisinde devam eden, gönüllü katılımı sosyal gruplar oluşturan ve katılımcıları tamamen etkisi altına alan eğlenceli bir aktivite olarak tanımlanabilir (Wolberg ve Schuler, 2006). Oyun, çok yönlü bir beceri olması nedeniyle işlevsel hale getirilmesi zor bir konudur. Ancak oyun becerisi için belirli temalar öne çıkmaktadır: (1) zevk alma; (2) içsel motivasyon; (3) tahmin edilebilirlik (4) gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkma (5) tekrarlayıcı ancak esnek davranış ve (6) stres hissi olmadan meydana gelme (Burghardt, 2011; Smith ve Diziurgot, 2010). Oyun becerilerindeki yeterlilik fiziksel, zihinsel ve duygusal işlevsellikle bağlantılıdır. Çocukların oyun ve sosyal becerilerini geliştiren müdahalelerin dil, akademik ve motor beceri gelişimi gibi diğer alanlarda dolaylı kazanımlara neden olabileceğini gösteren araştırmalara dayanmaktadır (Pierucci vd., 2015; Singer ve Lythcott, 2004). Örneğin, ilk yıl boyunca meydana gelen basit sosyal etkileşim ve oyun formları için, çocukların gelişmekte olan motor becerilerini ve erken problem çözme stratejilerini kullanmaları gerekir. Oyun ve sosyal etkileşim bağlamında çocukluk boyunca öğrenme fırsatları ortaya çıkmaya devam eder ve giderek karmaşıklaşan davranışlar, paylaşma, sıra alma ve sosyal problem çözme gibi, çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunmaları ve oyun oynamaları için gerekli hale gelir. Oyun davranışları pekiştirildiğinde, tekrar meydana gelmeleri daha olası hale gelir. Erken oyun ve sosyal becerilerdeki artış, çocuklukta daha sonra yeni öğrenme fırsatlarının zeminini hazırlar. Örneğin, oyuncakları paylaşmayı öğrenen bir çocuk, akranları tarafından daha çok yaklaşılabilir ve akranlarına daha yakın oynaması daha olası hale gelir (Hine ve Wolery, 2006). Diğer çocukların yanında daha fazla zaman geçirmek, oyun davranışlarını gözleme ve taklit etme fırsatları ve akranlar arası sosyal etkileşim fırsatlarına yol açabilir. Gözlem, taklit ve akranlar arası etkileşim, daha fazla sosyal ve oyun becerisi kazanımını kolaylaştırır ve öğrenme süreci devam eder (Robinson vd., 2003) Erken oyun davranışları ile çocuk gelişimi arasındaki mekanizmalar ve ilişkiler henüz tam olarak anlaşılmamış olsa da (Lillar vd., 2013), sağlıklı çocuk gelişiminin temelini oluşturan kaliteli oyun konusunda neredeyse hiç tartışma yoktur (Kagan ve Lowenstein, 2004). İlerleyen süreçte oyun becerilerinin nasıl geliştiğine ilişkin bilgilere yer verilecektir.

OYUN BECERİLERİNİN GELİŞİMİ

Alan yazın incelendiğinde oyun becerilerinin sınıflandırıldığı ve her gelişim döneminde farklı bir oyun becerisinin ediniminin geliştiği görülmektedir. Parten (1932)'a göre oyun ilkel sosyal davranışlardan ileri sosyal davranışlara doğru bir gelişim gösterir. Parten' in oyun evreleri, çocukların sosyal etkileşimdeki gelişimi-

KULLANILAN KAYNAKLAR

- Arntzen, E., Halstadtrø, A. M., & Halstadtrø, M. (2003). Training play behavior in a 5-year-old boy with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(3), 367-370. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-367>
- Boutot, E. A., Guenther, T., & Crozier, S. (2005). Let's play: Teaching play skills to young children with autism. *Education and training in developmental disabilities*, 285-292.
- Baker, M. J. (2000). Incorporating the thematic ritualistic behaviors of children with autism into games: Increasing social play interactions with siblings. *Journal of positive behavior interventions*, 2(2), 66-84. <https://doi.org/10.1177/109830070000200201>
- Barry, L. M., & Burlew, S. B. (2004). Using social stories to teach choice and play skills to children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(1), 45-51. <https://doi.org/10.1177/10883576040190010601>
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2010). Training teachers to promote pretend play in young children with disabilities. *Exceptional Children*, 77(1), 85-106. <https://doi.org/10.1177/001440291007700104>
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489-506. <https://doi.org/10.1177/0014402914563694>
- Barton, E. E. (2016). Critical issues and promising practices for teaching play to young children with disabilities. *Handbook of early childhood special education*, 267-286. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28492-7_15
- Blanc, R., Adrien, J. L., Roux, S., & Barthélémy, C. (2005). Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *Autism*, 9(3), 229-245. <https://doi.org/10.1177/1362361305053253>
- Bozkurt-Sani. (2017). Özel eğitimde dijital destek: Yardımcı teknolojiler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 37-60.
- Bozkus-Genc, G., & Yucesoy-Ozkan, S. (2023). Efficacy of a Parent-Implemented Pivotal Response Treatment for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06113-4>
- Burghardt, G. M. 2011: Defining and recognizing play. In: *Oxford Handbook of the Development of Play* (Pelleg-rini, A. D., ed.). Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 9-18. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195393002.013.0002>
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.06.006>
- Colozzi, G. A., Ward, L. W., & Crotty, K. E. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1: 1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 226-248.
- 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>
- DeLeon, I. G., & Iwata, B. A. (1996). Evaluation of a multiple-stimulus presentation format for assessing reinforcer preferences. *Journal of applied behavior analysis*, 29(4), 519-533. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-519>
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 33-42. <https://doi.org/10.1177/07419325070280010401>
- Dyer, K., Dunlap, G., & Winterling, V. (1990). Effects of choice making on the serious problem behaviors of students with severe handicaps. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 23(4), 515-524. <https://doi.org/10.1901/jaba.1990.23-515>
- Goldstein, H., & Thiemann-Bourque, K. (2012). Come play with me: Teaching social skill-

- ls to preschoolers with autism. The ASHA Leader. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.17012012.10>
- Hine, J. F., & Wolery, M. (2006). Using point-of-view video modeling to teach play to preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 83-93. <https://doi.org/10.1177/02711214060260020301>
- Ingersoll, B., & Dvortcsak, A. (2009). Teaching social communication to children with autism: A practitioner's guide to parent training and a manual for parents. Guilford Press.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: a perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism, 7*(4), 347-360. <https://doi.org/10.1177/1362361303007004002>
- Jung, S., & Sainato, D. M. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*(1), 74-90. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.732220>
- Kagan, S. L., & Lowenstein, A. E. (2004). School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option?.
- Kasari, C., Chang, Y. C., & Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend: The case of autism. *American Journal of Play, 6*(1), 124.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2012). The PRT pocket guide. Baltimore, MD: Brookes.
- Lang, R., O'Reilly, M., Rispoli, M., Shogren, K., Machalicek, W., Sigafoos, J., & Regeher, A. (2009). Review of interventions to increase functional and symbolic play in children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities, 481-492*.
- Lifter, K., & Bloom, L. (1989). Object knowledge and the emergence of language. *Infant Behavior and Development, 12*(4), 395-423. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(89\)90023-4](https://doi.org/10.1016/0163-6383(89)90023-4)
- 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*, 1-34. doi:10.1037/a0029321 <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Lydon, H., Healy, O., & Leader, G. (2011). A comparison of video modeling and pivotal response training to teach pretend play skills to children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(2), 872-884. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.10.002>
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism.
- Machalicek, W., Shogren, K., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M. F., Franco, J. H., & Sigafoos, J. (2009). Increasing play and decreasing the challenging behavior of children with autism during recess with activity schedules and task correspondence training. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(2), 547-555. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.11.003>
- Malone, D. M., & Langone, J. (1999). Teaching object-related play skills to preschool children with developmental concerns. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(3), 325-336. <https://doi.org/10.1080/103491299100533>
- Marcu, I., Oppenheim, D., Koren-Karie, N., Dolev, S., & Yirmiya, N. (2009). Attachment and symbolic play in preschoolers with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders, 39*, 1321-1328. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0747-y>
- Mastrangelo, S. (2009). Play and the child with autism spectrum disorder: From possibilities to practice. *International journal of play therapy, 18*(1), 13. <https://doi.org/10.1037/a0013810>
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child development, 785-797*. <https://doi.org/10.2307/1129078>
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play in the transition to language. *Developmental psychology, 31*(2), 198. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.198>

- Moes, D. R., & Frea, W. D. (2002). Contextualized behavioral support in early intervention for children with autism and their families. *Journal of autism and developmental disorders*, 32, 519-533. <https://doi.org/10.1023/A:1021298729297>
- Özen, A. (2017). Kurumda oyun becerilerini destekleme. B. Ülke-Kürkçüoğlu (Editör), 3-6 Yaş Öğrencilere Kurumda Gelişimsel Destek (s. 94-116). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Papacek, A. M., Chai, Z., & Green, K. B. (2016). Play and social interaction strategies for young children with autism spectrum disorder in inclusive preschool settings. *Young exceptional children*, 19(3), 3-17. <https://doi.org/10.1177/1096250615576802>
- Petursdottir, A. L., McComas, J., McMaster, K., & Horner, K. (2007). The effects of scripted peer tutoring and programming common stimuli on social interactions of a student with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(2), 353-357. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.160-05>
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 34-47. <https://doi.org/10.1177/02711214050250010401>
- Pierucci, J. M. (2016). Mothers' scaffolding techniques used during play in toddlers with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 28, 217-235. <https://doi.org/10.1007/s10882-015-9459-8>
- Pierucci, J. M., Barber, A. B., Gilpin, A. T., Crisler, M. E., & Klinger, L. G. (2015). Play assessments and developmental skills in young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(1), 35-43. <https://doi.org/10.1177/1088357614539837>
- Rehfeldt, R. A., Kinney, E. M., Root, S., & Stromer, R. (2004). Creating activity schedules using Microsoft® PowerPoint®. *Journal of applied behavior analysis*, 37(1), 115-128. <https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-115>
- Rosenberg, N., & Boulware, G. L. (2005). Playdates for Young Children: With Autism and Other Disabilities. *Young Exceptional Children*, 8(2), 11-20. <https://doi.org/10.1177/109625060500800202>
- Robinson, C. C., Anderson, G. T., Porter, C. L., Hart, C. H., & Wouden-Miller, M. (2003). Sequential transition patterns of preschoolers' social interactions during child-initiated play: Is parallel-aware play a bidirectional bridge to other play states?. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 3-21. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00003-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00003-6)
- Rubin, K. H., Maioni, T. L., & Hornung, M. (1976). Free play behaviors in middle-and lower-class preschoolers: Parten and Piaget revisited. *Child development*, 414-419. <https://doi.org/10.2307/1128796>
- 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>
- Sancho, K., Sidener, T. M., Reeve, S. A., & Sidener, D. W. (2010). Two variations of video modeling interventions for teaching play skills to children with autism. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 421-442. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0097>
- Singer, J. L., & Lythcott, M. A. (2004). Fostering School Achievement and Creativity Through Sociodramatic Play in the Classroom.
- 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>
- Stockall, N., & Dennis, L. R. (2014). Using pivotal response training and technology to engage preschoolers with autism in conversations. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), 195-202. <https://doi.org/10.1177/1053451213509486>
- Trawick-Smith, J., & Dziurgot, T. (2010). Untangling teacher-child play interactions: Do teacher education and experience influence "Good-Fit" responses to Children's

- play?. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 106-128. <https://doi.org/10.1080/10901021003781148>
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play?. *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40. <https://doi.org/10.53841/bpse-cp.2009.26.2.40>
- Wolberg, J. K., & Schuler, A. L. (2006). Promoting social reciprocity and symbolic representation in children with autism spectrum disorders.
- Wong, C. S. (2013). A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: A randomized controlled pilot study. *Autism*, 17(3), 340-357. <https://doi.org/10.1177/1362361312474723>
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 2152-2161. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1467-2>

BÖLÜM VIII

ÖZEL EĞİTİMDE MÜZİK UYGULAMALARI

Dr. Öğr. Üyesi Elçin YÜKSEL AKGÜN

ANAHTAR KAVRAMLAR: Özel Gereksinimli Çocuklar, Özel Eğitimde Müzik Eğitimi, Özel Eğitimde Müziksel Aktivite Alanları, Müzik Eğitiminde Kullanılan Yöntemler

ÖĞRENME ÇIKTILARI:

Bu bölümün sonunda;

- Müziğin özel eğitimdeki yerini ve önemini açıklayabilecek;
- Özel eğitimde müzik eğitiminin amaçlarını sıralayabilecek;
- Özel eğitimde müzik uygulamalarında kullanılan müzikal aktivite alanlarını sıralayabilecek;
- Özel eğitimde müzik uygulamalarında ses dinleme ve ayırt etme, müzik dinleme, şarkı söyleme, ritim çalışmaları, müzikli hareket ve dans, müzikli öyküler, çalgı çalma aktivite alanlarını betimleyebilecek;
- Özel eğitimde müzik ve çalgı eğitiminde kullanılan başlıca yaklaşım ve yöntemleri sıralayabilecek;
- Müzik Eğitiminde Kullanılan Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) yöntem ve tekniklerini sıralayabilecek;
- Müzikal davranışların değiştirilmesinde kullanılan UDA tekniklerini açıklayabilecek;
- Yeni müzikal davranışların kazandırılmasında kullanılan UDA yöntemlerini açıklayabilecek;
- Orff-Shulwerk yaklaşımını açıklayabilecek;
- Dalcroze, Kodaly ve Suzuki yöntemlerini açıklayabilecek;
- Ulwila renkli nota sistemini ve çalgılarını betimleyebilecek;
- Figür notaları ile çalgı eğitimini açıklayabileceksiniz.

İÇİNDEKİLER:

GİRİŞ

MÜZİK EĞİTİMİNİN ÖZEL EĞİTİMDEKİ YERİ

Özel Eğitimde Müzik Eğitimin Amaçları ve Aktivite Alanları

ÖZEL EĞİTİMDE MÜZİK VE ÇALGI EĞİTİMİNDE KULLANILAN YAKLAŞIM VE YÖNTEMLER

Müzik Eğitiminde Kullanılan UDA Yöntemleri

Orff-Schulwerk Yaklaşımı

Dalcroze Yöntemi

Kodaly Yöntemi

Suzuki Yöntemi

Ulwila Renkli Nota Sistemi ve Çalgıları

Figür Notaları ile Çalgı Eğitimi

Etkinlik Örnekleri

ÖZET

YARARLANILAN KAYNAKLAR

GİRİŞ

Tarihsel süreç içerisinde müzik; insanlarda çeşitli duyguları uyandırması, duyguların anlamlandırılması ve yönetilmesini sağlaması, duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine aracı olması ve kişiler arası bağların güçlendirilmesinde rol oynaması nedeniyle dilsel ve kültürel sınırları aşarak insan toplumlarında önemli bir yere sahip olmuştur. Barındırdığı bu özellikler ile müzik, eski çağlardan beri bir şifa aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Artan, 2015; Lee & Lin, 2020; Yavuzer, 1999). Yine bu özellikleri bağlamında müzik; uyumsal beceriler başta olmak üzere çeşitli alanlarda günlük yaşayan özel gereksinimli çocuklar için eğlenebilecekleri, iletişim kurabilecekleri, öğrenebilecekleri bir alan sağlar. Müziğin sözel olmayan ve rahatlatıcı doğası, iletişim engellerini aşarak bu çocukların kendilerini ifade etmelerinde olduğu kadar, öğrenilmesi zor olabilecek karmaşık beceri ve kavramları edinmelerinde kolaylaştırıcı bir rol oynamaktadır (Çoban, 2005; Kırşehirli, 2011). Son yıllarda, müziğin özel gereksinimli çocuklara sağlayabileceği faydalar alanyazında giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu faydalar, müziğin sadece eğlenceli bir boş zaman aktivitesi, motivasyon aracı ya da pekiştirici olarak kullanılmasının ötesinde, terapötik ve gelişimsel açıdan etkilerine odaklanan çalışmalarla her geçen gün artan şekilde ortaya konulmaktadır (Avcı, 2023; Berakçay, 2008; Çadır, 2008; Draper & Bartolome, 2021; Eren vd., 2013; Kırşehirli, 2011). Müziğin özel gereksinimli çocuklara yönelik bir müdahale olarak kullanılması temelde sağlık ve eğitim olmak üzere iki alana ayrılmaktadır (Varış & Hekim, 2017). Müziğin sağlık boyutunda kullanımı *müzik terapisi*; eğitim boyutunda kullanımı ise *müzik eğitimi* ve *müzik aracılığı ile öğretim* gibi alanları kapsamaktadır.

World Federation of Music Therapy-WFMT (2011) müzik terapisini; yaşam kalitelerini arttırmak ve çeşitli alanlarda (fiziksel, sosyal, iletişimsel, duygusal, bilişsel...vb.) kendilerini iyileştirmek isteyen bireyler veya topluluklarla tıbbi, eğitsel ya da gündelik ortamlarda müziğin ve/veya müzikal unsurların (ses, ritim, melodi ve armoni) profesyonel bağlamda bir müdahale olarak kullanılması şeklinde tanımlamıştır. Bu tanım ışığında düşünüldüğünde; dinleme ve yorumlama, ritim ve perküsyon, hareket ve dans, şarkı söyleme, çalgı çalma gibi içerdikleri bazı müzikal etkinlikler bakımından ve uygulama ortamları bağlamında ortak noktaları olsa da müzik terapi ve müzik eğitimi kendilerine has amaç ve uygulama yöntemleri olan farklı iki disiplin alanıdır (Kalyoncu & Akıncı, 2014; Wigram vd., 2002; Yurteri & Akdemir, 2019). Özetle *müzik terapi*; müziğin duygusal, zihinsel ve fiziksel sağlık üzerinde olumlu etkilerini kullanarak kişilerin sağlığını desteklemeyi amaçlayan bir sağaltım yöntemidir (Çoban, 2005; Wigram vd., 2002; Yurteri & Akdemir, 2019). *Müzik eğitimi* ise; müziği oluşturan temel bileşenlerin ve bireylerin kendi yaşantılarının aracılığıyla müzikle ilgili becerilerin, bilgilerin ve anlayışın öğrenilmesi ve geliştirilmesini amaçlayan bir yöntemler ve

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6. baskı). Merrill/Prentice Hall.
- Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 43-55.
- Artan, İ. (2015). Özel eğitim gerektiren çocuklar için müzik ve dans eğitimi. İçinde N. Baykoç-Dönmez (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (3. baskı, ss. 387-404). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Avcı, B. N. (2023). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerin fonolojik farkındalık ve okuma düzeylerinin gelişmesinde müzik eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Aycan, B. (2018). *Dalcroze, Orff schulwerk ve Kodaly yöntemlerinin müzik eğitiminde kullanımına ilişkin bir inceleme* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Baer, D. M., Wolf, M. M., & Risley, T. R. (1968). Some current dimensions of applied behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(1), 91-97.
- Bekler, G. (2009). *İlköğretim müfredat programının I-VIII. sınıflarında Orff yönteminin uygulanması üzerine öneriler* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Haliç Üniversitesi.
- Berrakçay, O. (2008). *Müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemlerli davranışlar üzerindeki etkisi: Ritim uygulaması çerçevesinde 4 örnek olay* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Brown-Lofland, K. (2016). The use of technology in the treatment of autism. İçinde T. A. Cardon (Ed.), *Technology and the treatment of children with autism spectrum disorder* (ss. 27-35). Springer International Publishing.
- Callahan, M. M., Fodstad, J. C., & Moore, J. W. (2023). Teaching musical skills and developing music therapy interventions. İçinde J. L. Matson (Ed.), *Autism and child psychopathology series: Handbook of applied behavior analysis: Integrating research into practice* (ss. 15-43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19964-6_1
- Ceylan, F., & Ceylan, B. (2019). İtirme engellilere yönelik ritim ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 13-20.
- Choutka, C. M., Doloughty, P. T., & Zirkel, P. A. (2004). The “discrete trials” of applied behavior analysis for children with autism: Outcome-related factors in the case law. *The Journal of Special Education*, 38(2), 95-103.
- Cooper, J., Heron, T., & Heward, W. (2020). *Applied behavior analysis* (3. baskı). Pearson.
- Çadır, D. (2008). *Zihinsel engelli öğrenciler için müzik terapi yöntemine göre hazırlanan sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çağlak-Eker, T., & Şentürk, N. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde verilen piyano eğitiminin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 138-149.
- Çoban, A. (2005). *Müzikterapi*. Timaş Yayınları.
- Çuhadar, C. H. (2016). Müzik ve müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 217-230.
- Dedeoğlu, S. (2018). *Özel eğitimde müzik alanına ilişkin yapılmış olan bilimsel çalışmaların içerik analizi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dieterich-Hartwell, R. M. (2019). Music, movement, and emotions: An inquiry with suggestions for the practice of dance/movement therapy. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy: An International Journal for Theory, Research and Practice*, 14(4), 249-263. <https://doi.org/10.1080/17432979.2019.1676310>
- Drake Music Scotland. (2023). *What is Figurenotes?*. <https://figurenotes.org/what-is-figurenotes/>
- Draper, A. R., & Bartolome, S. J. (2021). Academy of music and arts for special education.

- on (AMASE): An ethnography of an individual music instruction program for students with disabilities. *Journal of Research in Music Education*, 69(3), 258-283. <https://doi.org/10.1177/0022429421990337>
- Dündar, M. (2003). Müzik öğretmeni yetiştirilmede alanda eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 59-67.
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Eren, B., Deniz, J., & Düzkantar, A. (2013). The effectiveness of embedded teaching through the most-to-least prompting procedure in concept teaching to children with autism within Orff-based music activities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1877-1885. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1499>
- Geboloğlu, B. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri kazandırma sosyal öykü ve müzikli sosyal öykü uygulamalarının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Göktürk-Cary, D. (2012). Kodály and Orff: A comparison of two approaches in early music education. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 179-194.
- Jungmaire, U. (2003). Orff schulwerk elementer müzik ve hareket eğitimi temel prensipler. İçinde *Orff schulwerk müzik ve dans pedagojisi uluslararası sempozyum kitabı* (ss. 48-55). Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını.
- Kaikkonen, M. (2015). Music for all: Everyone has the potential to learn music. İçinde D. VanderLinde Blair & K. A. McCord (Eds.), *Exceptional music pedagogy for children with exceptionalities: International perspectives* (ss. 1-15). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190234560.003.0001>
- Kalyoncu, N., & Akıncı, M. Ş. (2014). Özel gereksinimli çocuklarda müzik. İçinde E. Eratay (Ed.), *Özel eğitimde sanatsal etkinlikler* (ss. 1-25). Eğiten Kitap.
- Kandemir, T. (2009). *İlköğretim sınıf müzik eğitiminde Orff yaklaşımıyla doğaçlama çalışmalarının müziksel yaratıcılık sürecine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kern, P., Wolery, M., & Aldridge, D. (2006). Use of songs to promote independence in morning greeting routines for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1264-1271.
- Kınalı, G. (2016). Zihin engellilerde beden-rejim-müzik eğitimi. İçinde A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* (3. baskı, ss. 199-220). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırşehirli, M. (2011). *Zihin engelli çocuklara özbakım becerilerinin şarkı yoluyla öğretilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kourkoutas, E., Tragouli, E., Georgiadi, M., Papatzani, I., & Lakiotaki, K. (2021). Preliminary findings from the implementation of a rhythm based inclusive program for students with special educational needs. İçinde *2021 IEEE Global Engineering Education Conference-EDUCON* (ss. 1195-1201). IEEE. <https://doi.org/10.1109/EDUCON46332.2021.9454064>
- Kurt, O. (2012). Davranış artırma ve azaltma yöntemleri. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (ss. 41-68). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Lee, L. (2015). Music activities for children with disabilities: An example from Taiwan. İçinde D. VanderLinde Blair & K. A. McCord (Eds.), *Exceptional music pedagogy for children with exceptionalities: International perspectives* (ss. 131-153). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190234560.003.0007>
- Lee, L., & Lin, H. F. (2020). Music educational therapy and the figure notes music pedagogical approach for young children with special needs. *Universal Journal of Educational Research*, 8(6), 2483-2492. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080632>
- Lim, H. A. (2023). Teaching musical skills and developing music therapy interventions. İçinde J. L. Matson (Ed.), *Autism and child psychopathology series: Handbook of app-*

- lied behavior analysis: Integrating research into practice* (ss. 1544-1574). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-19964-6_44
- Macmillan, J. (2008). Suzuki benefits for children with dyslexia. İçinde T. Miles, J. Westcombe, & D. Ditchfield (Eds.), *Music and dyslexia: A positive approach* (ss. 137-142). John Wiley & Sons.
- Manning-Courtney, P., Murray, D., Currans, K., Johnson, H., Bing, N., Kroeger-Geoppinger, K., & Messerschmidt, T. (2013). Autism spectrum disorders. *Current Problems in Pediatric and Adolescent Health Care*, 43(1), 2-11.
- Matson, J. L., Turygin, N. C., Beighley, J., Rieske, R., Tureck, K., & Matson, M. L. (2012). Applied behavior analysis in autism spectrum disorders: Recent developments, strengths, and pitfalls. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 144-150.
- McCarthy, O., & Ditchfield, D. (2008) Early years: Deirdre starts to learn piano. İçinde T. Miles, J. Westcombe, & D. Ditchfield (Eds.), *Music and dyslexia: A positive approach* (ss. 45-54). John Wiley & Sons.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2014). *Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde müzik etkinlikleri*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96zel%20E%C4%9Fitimde%20M%C3%BCzik%20Etkinlikleri.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı-MEB. (2018). *Orta-ağır zihinsel engeli ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler için müzik ve oyun dersi öğretim programı I. Kademe: 1, 2, 3 ve 4. Sınıf*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202091594955933-m%C3%BCzik%20ve%20oyun%201.pdf>
- National Autism Center-NAC. (2015). *Findings and conclusions: National standards project, phase 2*. <https://nationalautismcenter.org/national-standards/phase-2-2015/>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidencebased practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(4), 275-282.
- Overy, K. (2008a). Classroom rhythm games for literacy support. İçinde T. Miles, J. Westcombe, & D. Ditchfield (Eds.), *Music and dyslexia: A positive approach* (ss. 26-44). John Wiley & Sons.
- Overy, K. (2008b). Insights from brain imaging. İçinde T. Miles, J. Westcombe, & D. Ditchfield (Eds.), *Music and dyslexia: A positive approach* (ss. 151-161). John Wiley & Sons.
- Özcan, V. (2007). *Orff öğretisinin ve yaratıcı dramının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda öğrencilerin müzik dersine olan tutumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.
- Özer, B., & Tecimer, B. (2020). Dislektik öğrenciler için müzik öğretim yöntemleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(110), 401-416. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46375>
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta davranış yönetimi: Uygulamalı davranış analizi 1* (4. baskı). Karatepe Yayınları.
- Pektaş, S. (2016). Otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocuklarda müzik eğitiminin önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 4(1), 95-110. <https://doi.org/10.7816/sed-04-01-06>
- Salmon, S. (2015). How the Orff approach can support inclusive music teaching. İçinde D. VanderLinde Blair & K. A. McCord (Eds.), *Exceptional music pedagogy for children with exceptionalities: International perspectives* (ss. 39-60). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190234560.003.0003>
- Sığırtmaç, A. (2005). Okul öncesi dönemde müzik eğitimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 30-39.
- Şeker, S. S. (2005). *7-11 yaş grubunda Orff öğretisi destekli keman eğitiminde başlangıç metodu oluşturulmasına ilişkin bir çalışma*

- [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şentürk, N., Erkoç, Y., & Çağlak-Eker, T. (2020). Heinrich Ullrich müzik sistemi: Ulwila renkli nota sistemi ve çalgıları ile müzik eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1956-1966. <https://doi.org/10.24106/kfedergi.4091>
- Tekin, E. (2004). *Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tekin-İftar, E. (2009). Sistematik öğretim. İçinde B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (ss. 239-290). Kök Yayıncılık.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (2. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder-NPDC. (2014). *What are evidence-based practices?*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Tunçer, D., & Doğrusöz, N. (2013). 36-72 aylık çocuklar ile dalcroze yaklaşımı: Oyun örnekleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 36, 1-20.
- Turan, Z. (2014). *Beden eğitimi öğretmen adaylarında Dalcroze ve Orff öğretim yaklaşımlarının dans temelli hareket becerisi geliştirmeye etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Uçan, A. (2003). Türkiye’de müzik eğitiminin gelişimi, Orff okul öğretisinin tanımı-uygulanımı-uyarlanımı ve Orff anlayışıyla temel müzik eğitiminin genel durumu. İçinde *Orff schulwerk müzik ve dans pedagojisi uluslararası sempozyum kitabı* (ss. 10-39). Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Yayını.
- Varış, Y. A., & Hekim, M. M. (2017). Özel gereksinimli bireyler ve müzik eğitimi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 29-42.
- Wigram, T., Nygaard-Pedersen I., & Lars O. B. (2002). *A comprehensive guide to music therapy: Theory, clinical practice, research and training*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wolery, M., Bailey, D. B., & Sugai, G. M. (1988). *Effective teaching: Principles and procedures of applied behavior analysis with exceptional students*. Allyn and Bacon.
- World Federation of Music Therapy-WFMT. (2011). *What is music therapy?*. <https://www.wfnt.info/about>
- Yavuzer, H. (1999). *Çocuk psikolojisi*. Remzi Kitabevi.
- Yurteri, N., & Akdemir, M. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda müzik terapinin otizm belirtileri ve yaşam kalitesine etkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(4), 436-441. <https://doi.org/10.5455/apd.12505>

ÖZEL EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

Yazarlar

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN
Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL
Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS
Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK
Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA
Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR
Doç. Dr. Cem ASLAN
Doç. Dr. Gülistan YALÇIN
Doç. Dr. Özlem TOPER
Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT
Arş. Gör. Furkan AKDAĞ
Dr. Öğr. Üyesi Emine KAHRAMAN
Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM
Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

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 EĞİTİME GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Editörler: Fatih KOÇAK - Tuğba PÜRSÜN

Yazarlar: Fatih KOÇAK - Tuğba PÜRSÜN - Ceyda TURHAN - Hasan KIZILKAYA
Bekir BURAL - Sertan TALAS - Üzeyir Emre KIYAK - Ahsen Ela KIZILKAYA
Gülcihan YAZÇAYIR - Cem ASLAN - Gülistan YALÇIN - Özlem TOPER - Ufuk ÖZKUBAT
Furkan AKDAĞ - Emine KAHRAMAN - Süleyman ARSLANTAŞ
Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM - Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-99453-7-8

1. Baskı: Ankara - Ekim, 2023

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

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	Özel Eğitim ve Türkçe Öğretimi Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK ORCID ID: 0000-0002-0490-3616 Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN ORCID ID: 0000-0002-5436-1464
BÖLÜM 2	Türkçe Dersinde Dinleme Becerisinin Eğitimi Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN ORCID ID: 0000-0002-5301-2844
BÖLÜM 3	Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Eğitimi Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA ORCID ID: 0000-0002-2144-3834
BÖLÜM 4	Türkçe Dersinde Okuma Becerisinin Eğitimi Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL ORCID ID: 0000-0001-9151-7352
BÖLÜM 5	Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Kurallarının Öğretimi Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS ORCID ID: 0000-0003-1635-9707
BÖLÜM 6	Türkçe Dersinde Yazma Becerisinin Eğitimi Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK ORCID ID: 0000-0002-2681-9407
BÖLÜM 7	Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA ORCID ID: 0000-0002-0048-4282
BÖLÜM 8	İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR ORCID ID: 0000-0001-5094-1237
BÖLÜM 9	Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi Doç. Dr. Cem ASLAN ORCID ID: 0000-0002-0300-5873 Doç. Dr. Gülistan YALÇIN ORCID ID: 0000-0002-9668-0359
BÖLÜM 10	Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi Doç. Dr. Özlem TOPER ORCID ID: 0000-0002-0243-4844

BÖLÜM 11	Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT ORCID ID: 0000-0002-9626-5112 Arş. Gör. Furkan AKDAĞ ORCID ID: 0000-0003-2879-6891
BÖLÜM 12	Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi Dr. Öğr. Üyesi Emine KAHRAMAN ORCID ID: 0000-0001-0721-9545
BÖLÜM 13	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ ORCID ID: 0000-0002-4989-2893
BÖLÜM 14	Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM ORCID ID: 0000-0002-2393-299X Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ ORCID ID: 0000-0002-6104-2381

ÖN SÖZ

Türkçe öğretimi ile özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin dinleme, okuma, okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Türkçe dersi çerçevesinde kazandırılması hedeflenen bu beceriler, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin günlük yaşamlarında iletişim kurmaları akademik hayatlarında ise başarılı olabilmeleri için ihtiyaç duydukları araç niteliğindedir. Bu yönüyle Türkçe dersi özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler açısından oldukça önemli olmasına rağmen öğrencilerin en fazla güçlük yaşadıkları ders olduğu da görülmektedir. Özel eğitim sınıflarında ve okullarında, genel eğitim kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin sayısındaki artış dikkate alındığında Türkçe öğretiminin kuramsal ve uygulama bağlamında nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin özel eğitim öğretmenlerine, sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına bilgi sunulması önem kazanmaktadır. Türkçe öğretiminin detayları, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerde Türkçe dersi öğretim sürecinin planlanması ve özel gereksinim alanlarına göre bu sürecin ele alınması için gerekli olan bilgilere sahip olunması öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasına katkı sağlamaktadır.

Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Türkçe Öğretimi kitabının genel çerçevesi Türkçe öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi verilmesi ve özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için Türkçe öğretimi, Türkçe öğretiminde kullanılan stratejiler, araç-gereçler, öğrenme ortamının tasarlanması ve örnek etkinliklerin/uygulamaların sunulması olarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda; kitapta 14 bölüme yer verilmiştir. İlk 6 bölümde Türkçe öğretimi ile ilgili genel bilgiler; geri kalan 8 bölümde ise özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere Türkçe öğretimi detaylı biçimde açıklanmıştır. Bölümler sırasıyla incelendiğinde; kitabın birinci bölümünde özel eğitim ve Türkçe öğretimi, ikinci bölümünde Türkçe dersinde dinleme becerisinin eğitimi, üçüncü bölümünde Türkçe dersinde konuşma becerisinin eğitimi, dördüncü bölümünde Türkçe dersinde okuma becerisinin eğitimi, beşinci bölümünde Türkçe dersinde dil bilgisi kurallarının öğretimi, altıncı bölümünde Türkçe dersinde yazma becerisinin eğitimi, yedinci bölümünde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde Türkçe dersi, sekizinci bölümünde işitme yetersizliği olan öğrencilerde Türkçe dersi, dokuzuncu bölümünde görme yetersizliği olan öğrencilerde Türkçe dersi, onuncu bölümünde otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde Türkçe dersi, on birinci bölümünde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde Türkçe dersi, on ikinci bölümünde özel yetenekli olan öğrencilerde Türkçe dersi, on üçüncü bölümünde dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan öğrencilerde Türkçe dersi ve on dördüncü bölümünde çoklu yetersizliği olan öğrencilerde Türkçe dersi ele alınmıştır. Uzun soluklu bir çalışma ve emek sonucu ortaya çıkan kitabımıza bilgileri ve deneyimleri ile katkı sağlayan kıymetli hocalarımıza çok teşekkür ederiz. Ayrıca, kitabın yayına dönüşmesini ve okuyuculara ulaşmasını sağlayan VİZE AKADEMİK ekibine de teşekkür ederiz. Kitabın öğretmenlere, öğretmen adaylarına, uzmanlara, ailelere ve tüm paydaşlara katkı sağlaması dileğiyle...

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:

Özel Eğitim ve Türkçe Öğretimi.....1

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

BÖLÜM 2:

Türkçe Dersinde Dinleme Becerisinin Eğitimi..... 17

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

BÖLÜM 3:

Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Eğitimi..... 41

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA

BÖLÜM 4:

Türkçe Dersinde Okuma Becerisinin Eğitimi 67

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

BÖLÜM 5:

Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Kurallarının Öğretimi109

Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS

BÖLÜM 6:

Türkçe Dersinde Yazma Becerisinin Eğitimi.....137

Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK

BÖLÜM 7:

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi.....159

Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA

BÖLÜM 8:

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi181

Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR

BÖLÜM 9:

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi207

Doç. Dr. Cem ASLAN

Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

BÖLÜM 10:

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi229

Doç. Dr. Özlem TOPER

BÖLÜM 11:

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi257

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT

Arş. Gör. Furkan AKDAĞ

BÖLÜM 12:

Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi283

Dr. Öğr. Üyesi Emine KAHRAMAN

BÖLÜM 13:

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi311

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

BÖLÜM 14:

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi341

Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

BÖLÜM 1

Özel Eğitim ve Türkçe Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Fatih KOÇAK
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba PÜRSÜN

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Özel Eğitim Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Türkçe Öğretimi
- ⇒ Türkçe Dersinin Öğretiminde Amaç
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Dil, insan varoluşunun merkezinde yer almaktadır, zira insanların karmaşık düşünce, duygu ve deneyimlerini kodlayıp iletmelerine olanak tanımaktadır. Bu iletişim sistemi, yalnızca sembollerin ve anlamların soyut bir takasını değil, aynı zamanda insanların kültürel ve sosyal kimliklerini, tarihsel bağlamlarını ve bireysel benliklerini de yansıtmaktadır. Antropolojik ve sosyolojik perspektiflerden bakıldığında dil, bir topluluğun kültürel pratiklerini, normlarını ve değerlerini sürdürebilmesinin ve yeni nesillere aktarabilmesinin temel aracıdır.

Türkçe, köklü tarihi ve kültürel çeşitliliği ile bu sosyolengüistik prensipleri somutlaştıran bir örnektir. Türkiye'nin stratejik coğrafi konumu, dilin tarih boyunca çeşitli kültürel etkileşimlere maruz kalmasına ve bu çok yönlü etkileşimlerin dilin leksikografik, morfolojik ve fonetik özelliklerine yansımaya neden olmuştur. Türkçe, günlük iletişimden edebi eserlere kadar geniş bir yelpazede kullanılan, esnek ve dinamik bir dil olma özelliğini sürdürmüştür. Türk edebiyatının çeşitliliği ve derinliği, dilin bu esnek yapısının ve zengin ifade kapasitesinin bir kanıtıdır.

Eğitimsel açıdan dil öğretimi, bireylerin dünya ile etkileşimde bulunmalarını ve onu anlamlandırmalarını sağlayan temel bir süreçtir. Türkçe eğitimi, öğrencilere dil becerileri kazandırmakla kalmamakta aynı zamanda eleştirel düşünme yeteneklerini pekiştirmekte ve kendi kültürel bağlamlarını anlamalarını sağlamaktadır. Dilin eğitimdeki rolü, sadece akademik başarıyla sınırlı değildir; aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini de şekillendirmektedir. Gelişmiş dil becerileri, öğrencilerin çevreleriyle etkileşime geçmelerini, farklı perspektiflere açık olmalarını ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır.

Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler söz konusu olduğunda, dil eğitiminin önemi katlanarak artmaktadır. Bu öğrenciler, dil öğrenimi ve kullanımıyla ilgili benzersiz zorluklar yaşayabilirler, ancak uygun pedagojik stratejiler ve müdahalelerle dil öğrenimi akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleyebilir. Özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için dil eğitimi, sosyal entegrasyon, kendini ifade etme ve toplumla etkileşim gibi alanlarda önemli fırsatlar sunar. Bu nedenle, eğitim yaklaşımlarımızın ve stratejilerimizin, bu öğrencilerin benzersiz ihtiyaçlarını karşılamak üzere uygun şekilde uyarlanması kritik önem taşımaktadır.

Sonuç olarak; dil eğitimi, duyguların, düşüncelerin, isteklerin, deneyimlerin ve gözlemlerin sözcüklerle veya işaretlerle diğer bireylere aktarılmasını sağlayan bir sistemdir. İletişimin ve etkileşimin anahtarı olan dil aynı zamanda öğrenmenin de temel yapı taşıdır. Dilin öğrenilebilmesi dile özgü kuralların, seslerin, metin türlerinin başka bir ifade ile dile özgü özelliklerin bilinmesini gerektirmektedir. Türkçe öğretimi öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi, etkili iletişim

Kaynakça

- Ahlgim-Delzell, L., Browder, D., & Wood, L. (2014). Effects of systematic instruction and an augmentative communication device on phonics skills acquisition for students with moderate who are nonverbal. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 49*(4), 517–532.
- Akaydın, Ş., & Çeçen, M.A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 183-198.
- Aksan, D. (2000). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını*. Bilgi Yayınevi.
- Aktaş, E. (2021). Akılcı okuma becerisi bakımından Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitapları üzerine eleştirel bir analiz. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(2), 1140.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*(5), 300–316.
- Alyılmaz, S., & Ürün Karahan, B. (2018). *Okuma eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Barnes, C. S., & Rehfeldt, R. A. (2013). Effects of fluency instruction on selection-based and topography-based comprehension measures. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(6), 639–647.
- Belet, D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 3*(1), 69-86.
- Bryant, D. P., Smith, D.D., & Bryant, B. R. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Pearson Education, Inc
- Calp, M. (2005). Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi. Eğitim Kitabevi.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Demir, C., &Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 177–192.
- Diken, İ. H. (2015). İlköğretimde kaynaştırma. Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Duran, E., & Özdi, Ş. (2020). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 8*(1), 21 31.
- Gagnon, R., & Ziarko, H. (2012). The writing of expository texts in early grades: What predicative analysis teaches us. *US-China Education Review A, 10*, 885-891.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12). 178-195.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011).Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Journal of Turkish Studies, 6*(3).
- Güleryüz, H. (2002). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınevi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 123-148.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 1-27.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E., & Dölek, O. (2022). Bilgilendirici metin yazma başarımları değerlendirme yönelik bir ölçek önerisi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 115-130.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching*. Pearson.

- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how?. *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2013). *Okuma becerilerini değerlendirmede formel olmayan okuma envanteri*. Nobel Akademik Yayıncılık
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Aksoy, Ö. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Anı Yayıncılık,
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (1995). *Türkçe öğretimi*. Engin Yayınevi.
- Kuzu, S. T. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Liebfreund, M. D. (2021). Cognitive and motivational predictors of narrative and informational text comprehension. *Reading Psychology*, 42(2), 177-196.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Melekoğlu, M.A., & Anılan, H. (2021). *Özel eğitimde Türkçe öğretimi*. Eğiten Kitap.
- Mercer, C. D., & Mercer, A. R. (2005). *Teaching students with learning problems*. Pearson.
- Önal, A., & Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 44-55.
- Önler, Z. (2009). *Kültürel etkilenmeler ve dil. Türkçe'nin eğitimi ve öğretimi üzerine konuşmalar*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özbay, M. (2009). *Dinleme eğitimi*. Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2002). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (Kompozisyon)*. Remzi Kitabevi.
- Özdemir, O. (2019). *Türkçe öğrenme ve öğretmenin anlamı ve önemi*. <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12436/2724/T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%B6%C4%9Fretme%20ve%20%C3%B6%C4%9Frenmenin%20anlam%C4%B1%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- Özmen, E.R. (2011). Bir Metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.
- Piaget, J. (2005). *The language and thought of the child*. Taylor & Francis e-Library.
- Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40(9), 838-847.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. Kriter Yayıncılık.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Tudem Yayınları.
- Stringfield, S. G., Luscre, D., & Gast, D. L. (2011). Effects of a story map on accelerated reader postreading test scores in students with high-functioning autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(4), 218-229.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. Pegasus Yayınları.
- Tok, M., & Küçük, B. (2014). Öğrenci bilgilendirici metinlerinin kaynakları ve medya unsurlarının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 232-247.
- Topuzkanamış, E., & Maltepe S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (27), 655-677.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belir-

- leme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- Uysal, P. K., & Bilge, H. (2018). An investigation on the relationship between reading fluency and level of reading comprehension according to the type of texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 161-172.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Yekeler Gökmen, A. D., & Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310.

BÖLÜM 2

Türkçe Dersinde Dinleme Becerisinin Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Dinlemenin Tanımı ve Kapsamı
 - Dinlemenin Türleri
 - Dinleme Stratejileri
 - Dinleme Becerisinin Eğitimi
 - Dinleme Becerisinde Ölçme Değerlendirme ve Örnek Etkinlikler
- ⇒ Öneriler
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Dilin dört işlevinden biri olan dinleme, kişiler arası iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası, işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir.

MEB Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) “İlk okuma yazmaya hazırlık – dinleme eğitimi çalışmaları” kazanımıyla başlamaktadır. Bu nedenle dinleme becerisi diğer beceri alanları için temel oluşturmaktadır. Etkili bir dinleme eğitimi için öncelikle öğrencilerin dinlemeye hazır olmaları gerekmektedir.

Dinleme çalışmalarında öğretmen ve öğrenci kaynaklı engellerin dinleme becerisini daha yoğun biçimde etkilediği düşünülmektedir. Öğrencilerin dersin hedeflerinin farkında olmamaları, anlatılan her şeyi not almaya çalışmaları, ders süresini hayal kurarak geçirmeleri, konunun kavranması için gerekli ön bilgilere sahip olmamaları ve yeterince güdülenmemeleri dinleme becerisinin kazanılmasına etki eden faktörlerdir. Öğretmenlerin dersi tek düze anlatmaları, anlatım süresini uzun tutmaları, dersin amacını ve kendi hedeflerini öğrencilere yeterince anlatmamaları, anlatımlarında öğrencilerin bilmediği terimlere fazlaca yer vermeleri öğrencilerin odaklanmalarına engel olmaktadır.

Değerlendirme sürecinde kontrol listeleri, ölçüt bağımlı ölçü araçları, dereceli puanlama anahtarı ve gözlem formlarından yararlanılabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarında öz değerlendirme becerisi kazanmaları da önemlidir.

Kaynakça

- Akkaya, E. & Ünal, N. (2016). Sözlü iletişim. F. Susar Kırmızı (Ed.). İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi - 2015 programına uygun içinde (s:61-73), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2021). Yazılı ve Sözlü Anlatım Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma (28. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2012). Dinleme ve konuşma. Türkçe Öğretim Yöntemleri içinde, (s: 2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayata-Baran, N. (2007). Kaynaşturmaya Devam Eden İşitme Engelli Öğrencilerin Öykü Şemalarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Boğa Zengin, S. (2010). Çocuk Kitaplarının Dinleme Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Ciğerci, F.M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesinde Dijital Hikayelerin Kullanılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.
- Çaylı, C. (2020). Ortaokul Türkçe Derslerinde Öğrencilerin Dinleme Becerisinin Geliştirilmesi ve Gelişim Durumlarının Belirlenmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Kayseri.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A.Güzel ve H. Karatay (Ed.) Türkçe öğretimi el kitabı içinde (s:151-175). Ankara: Pegem Akademi.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanlarıyla ilişkisi. Turkish Studies-International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(4), 769-782.
- Epsaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:11, 331-352.
- Girgin, Ü. (2005). Okuma Öğretiminde Kullanılan İki Okuma Yaklaşımının İşitme Engelli çocuklar İçin Kullanımı: Yönlendirilmiş Okuma Etkinliği ve Dil-Deneyim Yaklaşımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(2), 27-36.
- Henning, G. & Cascallar, E. (1992). A preliminary study of the nature of communicative competence. ETS Research Report Series 1, s:3.
- Kocaadam, D. (2011). Not Alarak Dinleme Eğitiminin İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokuldaki dinleme eğitiminin niteliğine ilişkin fenomografik bir araştırma. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1(1), 34-44.
- Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019). 20195716392253-02-Türkçe Öğretim Programı 2019.pdf(meb.gov.tr) 02.08.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Özbay, M. (2009). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Becerisi. Ankara: Akçağ Yayınları
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion An International Journal in English*, 12, 1-18.

BÖLÜM 3

Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Hasan KIZILKAYA

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Konuşma
 - Konuşmanın Aşamaları
 - Konuşmanın Önemi
 - Konuşmanın Amaçları
- ⇒ Konuşma Becerisi Eğitimi
- ⇒ Konuşmanın Türleri
- ⇒ Konuşma Becerisinde Ölçme Ve Değerlendirme
- ⇒ Örnek Etkinlikler Ve Uygulamalar
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Konuşma becerilerini öğretmek, öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler ve etkinlikler kullanmayı içerir. Rol oyunları, konuşma grupları, telaffuz eğitimi, bilgi boşluğu etkinlikleri, sözlü sunumlar, kelime dağarcığı ve konuşma oyunları için fırsatlar sunarak ve otantik materyaller ile gerçek dünya görevlerini birleştirerek, öğrenciler iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirebilirler. Sonuç olarak, katılımı, alıştırmayı ve geri bildirimi teşvik eden öğrenci merkezli bir yaklaşım, konuşma becerilerinin etkili bir şekilde öğretilmesi ve öğrenilmesi için çok önemlidir. Yukarıda belirtilen stratejilere ek olarak, öğretmenlerin aktif katılımı ve risk almayı teşvik eden destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturması önemlidir. Konuşma görevleri için net hedefler ve beklentiler sağlamak, öğrencilerin hedeflerini anlamalarına ve ilerlemelerini takip etmelerine yardımcı olur. Öğretmenler, öğrenmeyi pekiştirmek ve bütüncül dil gelişimini desteklemek için konuşma etkinliklerini okuma, yazma ve dinleme gibi diğer dil becerileriyle de bütünleştirebilir. Bu entegrasyon, öğrencilerin konuşma becerilerini farklı bağlamlarda uygulamalarına ve dil kullanımına ilişkin daha derin bir anlayış kazanmalarına olanak tanır. Farklılaştırma, öğrenenlerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerine hitap etmede anahtardır. Farklı zorluk seviyelerinde çeşitli konuşma görevleri sunmak ve bireyselleştirilmiş destek sağlamak, öğrencilerin kendi hızlarında ilerlemelerine ve güven oluşturmalarına yardımcı olur.

Değerlendirme, konuşma becerilerinin öğretiminde çok önemli bir rol oynar. Dereceli puanlama anahtarları, derecelendirme ölçekleri ve diğer değerlendirme araçlarını kullanmak, öğretmenlerin yapıcı geri bildirim sağlamasına, iyileştirme alanlarını belirlemesine ve öğrencileri daha fazla geliştirmeye yönlendirmesine olanak tanır. Düzenli biçimlendirici değerlendirmeler ve öz-değerlendirme fırsatları, öğrencilerin ilerlemelerini izlemelerine ve iyileştirme için hedefler belirlemelerine yardımcı olur. Akran etkileşimini, iş birliğini ve farklı bakış açılarına saygıyı teşvik etmek, kendilerini rahat hisseden ve konuşma becerilerini uygulamak için motive olan destekleyici bir öğrenci topluluğu yaratır. Öğretmenler, bu ek hususları dahil ederek, öğrencilerin kendine güvenen ve yetkin iletişimciler olmalarını destekleyen konuşma becerilerini öğretmek için kapsamlı ve etkili bir yaklaşım oluşturabilir.

Kaynakça

- Bachman, L. & Damböck, B. (2017). *Language assessment for classroom teachers*. Oxford University Press
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bağcı Ayrancı, B. (2016). Konuşma, Konuşma Eğitimi ve Türkçe Programlarındaki Yeri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 15-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67217/1049081>
- Bahrani, T., & Soltani, R. (2012). How to teach speaking skill. *Journal of education and Practice*, 3(2), 25-29.
- Cangelosi, A. (2001). Evolution of communication and language using signals, symbols, and words. *IEEE Transactions on Evolutionary Computation*, 5(2), 93-101.
- Dessalles, J. L. (2007). *Why we talk: The evolutionary origins of language* (Vol. 5). Oxford University Press.
- Douglas, D. (2010). *Understanding language testing*. Hodder Education.
- Erdönmez, İ. (2019). İletişimin döngüsel süreci bağlamında sözlü iletişim. *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, 2 (1), 81-98. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijacc/issue/47197/538122>
- Feldman, H. M., & Messick, C. (2008). Language and speech disorders. İçinde Judith Fletcher(ed) *Developmental behavioral pediatrics: evidence and practice*, (467-482). Mosby Elsevier.
- Fulcher. G. (2003). *Testing second language speaking*. Pearson Longman
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment- An advanced resource book*. Routledge
- Gross, J. (2017). *Time to Talk: Implementing outstanding practice in speech, language and communication*. Routledge.
- Gray, S. D., Smith, M. E., & Schneider, H. (1996). Voice disorders in children. *Pediatric Clinics of North America*, 43(6), 1357-1384. [https://doi.org/10.1016/S0031-3955\(05\)70523-X](https://doi.org/10.1016/S0031-3955(05)70523-X)
- Green, A. (2021). Exploring language assessment and testing (2nd Ed.). Routledge.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19555/208665>
- Huber, J. E. ve Spruill J. III., (2008). Age-related changes to speech breathing with increased vocal loudness. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(3), 651-668. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/047\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/047))
- Hughes, R., & Reed, B. S. (2016). *Teaching and researching speaking*. Taylor & Francis.
- Huhta, A. (2008). Diagnostic and formative assessment. İçinde B. Spolsky & F. Hult (Eds), *Handbook of Educational Linguistics* (469-82). Blackwell.
- Kaya, A. (2016). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Salon Yayınları.
- Koçyiğit, M. (2016). *Etkili iletişim ve duygusal zekâ*. Eğitim Yayınevi.
- Kormos, J. (2014). *Speech production and second language acquisition*. Routledge.
- Kuhn, M. R., & Levy, L. (2015). *Developing fluent readers: Teaching fluency as a foundational skill*. Guilford Publications.
- Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, C. H., & Orhon, N. (2012). İletişim bilgisi. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi*.
- Kürüm, E. Y. (2016). Teaching speaking skills. *Annals of the University of Oradea: Economic Science*, 25(1), 264-273.
- Laghi, F., & Tobin, M. J. (2003). Disorders of the respiratory muscles. *American journal of respiratory and critical care medicine*, 168(1), 10-48. <https://doi.org/10.1164/rccm.2206020>
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press
- Neel, A. T., Crisp, K. D., Kishnani, P. S., & Jones, H. N. (2023). Speech Disorders in Children With Pompe Disease: Articulation, Re-

- sonance, and Voice Measures. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 1-16. https://doi.org/10.1044/2023_AJS-LP-22-00382
- O'Brien, T. (2011). *Little Red Book of Effective Speaking Skills*. Rupa Publications.
- Palmer, E. (2014). *Teaching the core skills of listening and speaking*. ASCD.
- Sharp, H. M., & Hillenbrand, K. (2008). Speech and language development and disorders in children. *Pediatric Clinics of North America*, 55(5), 1159-1173. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2008.07.007>
- Sihotang, A., Sitanggang, F., Hasugian, N., & Saragih, E. (2021). The Effective Way to Develop Speaking Skills. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 9(1). <https://doi.org/10.24256/ideas.v9i1.1777>
- Şahin, A. (2008). Konuşma Eğitimi. İçinde Ak-yol, H., & Şahin, A. (ed) *Türkçe öğretimi* (103-127). Kök Yayınları.
- Ulker, V. (2017). The design and use of speaking assessment rubrics. *Journal of Education and Practice*, 8(32), 135-141.
- Ünal, F. T., & Özden, M. (2018). Diksiyon ve konuşma eğitimi. *Ankara: Pegem Yayıncılık*.
- Willis, J. (2008). *Teaching the brain to read: Strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension*. ASCD.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45(9), 696-703.

BÖLÜM 4

Türkçe Dersinde Okuma Becerisinin Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Bekir BURAL

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Okumanın Tanımı ve Kapsamı
- ⇒ Okumayı Etkileyen Faktörler
- ⇒ Okumanın Birey ve Toplum Hayatındaki Önemi
- ⇒ Okuma Becerisi Eğitimi
- ⇒ Okumanın Türleri
- ⇒ Okuma Becerisinde Ölçme ve Değerlendirme
- ⇒ Örnek Etkinlikler ve Uygulamalar
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri birleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreçtir. Bu süreç görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Okuma öğrenme sürecinde en önemli araçlardan birisidir. Okuma becerisini kazanamamış ya da yetersiz olan bireyler hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde önemli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu becerilerin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemlidir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1'ini tatma, % 1,5'ini dokunma, % 3,5'ini koklama, % 11'ini işitme, % 83'ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkiye'de ilkokuma yazma öğretimi ile ilgili birleşim yöntemi, çözümlene yöntemi, karma yöntem ve öykü yöntemi gibi birçok yöntemler kullanılmıştır. Çözümlene yöntemi cümlelerin kelimelere, kelimelerin hecelere, hecelerin de harflere ayrıldığı bir yöntemdir. Birkaç haftalık hazırlık aşamasından sonra fiş cümleleri öğrencilere öğretilmeye başlanır. Ülkemizde 2005 yılına kadar cümle çözümlene yöntemi kullanılmış 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ses temelli okuma öğretimi kullanılmaya başlanmıştır. Ses temelli okuma öğretiminde ilk okuma yazma öğretimine seslerle başlanmakta birkaç ses verildikten sonra seslerden hecelere, kelimelere, cümlelere ve metinlere ulaşılmaktadır. Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. En çok kullanılan okuma türleri sesli ve sessiz okuma türleridir. Okuma eğitiminin başında, öğrencilerin okuma durumlarının belirlenip okumaya ne derece hazır olduklarının tespit edilmesi gerekir. Bunun için tutum ölçekleri, gözlem formları gibi ölçme araçları kullanılabilir. Okuma eğitimi sürecinde ise, karşılaşılan güçlüklerin ve eksikliklerin belirlenmesi üzerinde durulur. Bu amaçla izleme amaçlı testler, okuma gelişim dosyaları, ürün dosyaları, okuma öz değerlendirme formu, akran değerlendirme formu, gözlem formu gibi ölçme araçları kullanılabilir. Okuma eğitimi sonunda, öğrencinin başarısı değerlendirilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). Türkçe ilkokuma-yazma öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arıcı, A.F. (2008). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A.F. (2018). Okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2013). Erken çocukluk döneminde okuma. A. Okur (Ed.). Yaşam boyu okuma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaş, G. (2005). OKUMA EĞİTİMİ . Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 3 (4) , 461-470 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26122/275180>
- Balcı, A. (2016). Okuma ve anlama eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Bamberger, R. (1990). Okuma alışkanlığı geliştirme. (Çev. Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Başbuğ, M. & Demirtaş Şenel, G. (2020). Her ses /harf için özel uygulamalı-İlkokuma ve yazma öğretimi el kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Belet Boyacı, D. & Güner Özer, M. (2021). Okuma becerisi eğitimi. (ed. Macid Ayhan Melekoğlu ve Hüseyin Anılan). Özel eğitimde Türkçe öğretimi “Özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları için. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Cecil, N.L. Lozano, A. Chaplin, M. (2020) Striking a Balance: A Comprehensive Approach to Early Literacy (7th ed.). Routledge
- Demirel, Ö. (1999). Türkçe Öğretimi. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2019). Yabancı dil öğretimi. Pegem akademi.
- Demirer, A. (2018). Okumanın toplumsal faydaları nelerdir? <https://www.iienstitu.com/blog/ekonomik-toplumsal-ve-siyasi-yonden-okumanin-onemi> adresinden 17.05.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Duran, E. & Bitir, T. (2020). Okuma eğitimi sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri için. Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Göçer, A. (2014). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme. Pegem Akademi.
- Göksel, A. (2022). Okumayı Etkileyen Psikolojik Faktörler. Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (8), 946-962.
- Güneş, F. (2019). İlkokuma yazma öğretimi yaklaşım ve modeller. Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2021). Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller. Pegem Akademi.
- <https://www.readingrockets.org/article/six-games-reading> (Erişim Tarihi: 20.06.2023).
- Jalongo, M. R., and Hirsh, R. A. (2010). Understanding Reading Anxiety: New insights From Neuroscience. Early Childhood Education Journal, 37 (6), 431-435.
- Jennings, J. H., Caldwell, J. S., Lerner, J. W. (2013). Reading problems: Assessment and teaching strategies. Seventh edition.
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi kuram ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB, (2005). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2019). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretim Programı. Ankara.
- Memiş, M.R. (2020). Türkçe eğitiminde okuma eğitimi. A.Z. Güven (Ed.). Türkçe eğitimine genel bir bakış. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2009). Metin türlerine göre okuma eğitimi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Turgut, M.F. (1987). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları. Saydam matbaacılık.
- Yeşilbaş, Z.A. (2019). Okuduğunu Anlama Başarısızlığı Olan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yılar, Ö. (2019). Okuma. (ed. Ömer Yılar). İlkokuma ve yazma öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi (ss. 77-108). Pegem Akademi.

BÖLÜM 5

Türkçe Dersinde Dil Bilgisi Kurallarının Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Dilbilgisinin Tanımı ve Kapsamı
- ⇒ Dilbilgisi ve Dil Becerileri Arasındaki İlişki
- ⇒ Dilbilgisi Öğretiminde Yaklaşımlar
- ⇒ Özel Gereksinimli Öğrencilere Dilbilgisi Öğretimi
- ⇒ Dilbilgisinde Ölçme ve Değerlendirme
- ⇒ Örnek Faaliyetler ve Uygulamalar
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Özel gereksinimli öğrencilere dilbilgisi öğretimi, bu öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş stratejilere ihtiyaç duyar. Geleneksel yöntemler bu öğrencilere her zaman hitap etmez. Öğretmenlerin, her öğrencinin dilbilgisi kavramlarını anlamasını sağlamak için kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturması gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, dil öğreniminde bilişsel, duyuşsal, fiziksel ve duyuşsal zorluklar yaşayabilir. Öğretmenlerin bu zorlukları tanınması ve dilbilgisi öğretiminde bu zorluklara nasıl yanıt verileceğini anlaması esastır. Geleneksel dilbilgisi öğretimi, özel gereksinimli öğrencilere uygun hale getirilmelidir; bu, görsel yardımcılar veya etkileşimli multimedya kaynakları gibi araçların kullanılmasını içerebilir. Teknoloji, dilbilgisi öğretiminde yardımcı olabilecek araçlar sunar. İşbirlikçi yaklaşımlar, özel eğitim uzmanları, terapistler ve ebeveynlerin katılımını içerecek dilbilgisi öğretiminin daha etkili olmasına yardımcı olabilir. Özetle, özel gereksinimli öğrencilere dilbilgisi öğretimi, bireysel ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş yaklaşımlar ve stratejiler gerektirir.

Giriş

Dil, çok yönlü yapısıyla, yalnızca bir iletişim aracı olmaktan çok daha fazlasıdır. Kültürün, tarihin ve kolektif bilincin bir bileşkesi olarak görülmektedir. Bu karmaşık sistemin özünde, dilin yapısını ve akışını yöneten kurallar bütünü olan dil bilgisi yer almaktadır. Chomsky (1965) bir dili anlamak için önce dilbilgisini kavramak gerektiğini belirtmiştir. Bu düşünce, kendine özgü dilbilgisi kuralları ile bilinen Türkçe için özellikle geçerlidir. Sondan eklemeli bir dil olan Türkçe, sözcüklerin çeşitli biçimbirimlerin eklenmesiyle geliştiği, zengin ve dinamik bir yapı oluşturan karmaşık bir dilbilimsel örüntü oluşturmaktadır (Göksel ve Kerslake, 2005). Bu doğal karmaşıklık, Türkçeyi bir dilbilimcinin zevki haline getirirken, eğitimcilere de sayısız pedagojik zorluk sunabilmektedir.

Ülkemiz eğitim anlayışında köklü bir yeri olan Türkçe dersinin, salt dil öğretiminin sınırlarının ötesinde olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde Türkçe dersleri Türk kültürünün, tarihinin ve kimliğinin ruhuna doğru bir yolculuktur. Bu yolculukta dilbilgisi, dilin karmaşık yollarını ve inceliklerini aydınlatan yol gösterici olarak ortaya çıkmaktadır. Türkçe dilbilgisinin pedagojik manzarası on yıllar boyunca önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Öncesinde geleneksel, ezbere dayalı metodolojilerin hakim olduğu alan, günümüzde ezberden ziyade anlamayı vurgulayan daha dinamik, öğrenci merkezli bir paradigmaya dönüşmüştür. Bu değişim, eğitim felsefelerindeki daha geniş çaplı değişiklikleri ve dilbilgisinin bütünsel dil gelişimini desteklemedeki önemli rolünün kabul edilmesini yansıtmaktadır.

Dilbilgisi yalnızca ezberlenmesi gereken bir kurallar bütünü değildir; etkili iletişimin, edebi beğenin ve kültürel derinleşmenin kapısını açan anahtardır. Küresel ortam bu anlatıya başka bir boyut katmaktadır. Türkiye'nin küresel jeopolitik, ticari ve kültürel alışverişlerde kendini daha belirgin bir şekilde ortaya koymasıyla birlikte, Türk dilinin cazibesi de artmıştır. Bu artan ilgi, dünyanın farklı köşelerinden gelen ve her biri kendine özgü dilsel geçmişleri ve bakış açıları olan çok çeşitli öğrencileri de beraberinde getirmiştir (Yılmaz ve Schmitt, 2012). Bu çeşitlilik çok yönlü bir zorluk ortaya çıkarmaktadır: Türkçe dilbilgisi küresel bir kitle için nasıl erişilebilir hale getirilebilir? Eğitimsel stratejiler, farklı geçmişlere sahip öğrencilerde yankı uyandıracak şekilde nasıl uyarlanabilir?

Kitabımızın bu bölümde sadece akademik bir çalışma olmanın ötesinde; eğitimciler, öğrenciler ve alana ilgi duyan herkes için bir yol gösterici olmayı hedeflemektedir. Bu proje, Türkçe dilbilgisi, pedagojik temelleri, pratik uygulamaları ve yenilikçi metodolojileri derinlemesine inceleyerek hem etkili hem de kapsayıcı bir yol çizmeye çalışmaktadır.

Kaynakça

- Aarts, B. (2011). *Oxford Modern English Grammar*. Oxford University Press.
- Aitchison, J. (2001). *Language Change: Progress or Decay?*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Andrade, H. G., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*.
- Aronoff, M., & Fudeman, K. (2011). *What is Morphology?* Wiley-Blackwell.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
- Brown, J. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Burston, J. (2015). The reality of MALL: Still on the fringes. *CALICO Journal*.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*.
- Butler, Y. G., & Lee, J. (2010). The effects of self-assessment among young learners of English. *Language Testing*.
- Celce-Murcia, M. (2007). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle & Heinle.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge University Press.
- Chapelle, C. A. (2008). Technology and language testing. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. Springer.
- Chapelle, C. A., & Voss, E. (2016). 20 years of technology and language assessment in *Language Learning & Technology*. *Language Learning & Technology*.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Eyburn, D. L. (2007). Technology-enhanced reading performance: Defining a research agenda. *Reading Research Quarterly*.
- Ellis, R. (2002). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Ergin, M. (1980). *Osmanlıca Dersleri*. Boğaziçi Yayınları.
- Erguvanlı-Taylan, E. (1984). *The Function of Word Order in Turkish Grammar*. University of California Press.
- Ferris, D. (2011). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. University of Michigan Press.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*.
- Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2018). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Pearson.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2014). *An Introduction to Language*. Cengage Learning.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Routledge
- Harlen, W. (2007). *Assessment of learning*. Sage.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*.
- Heift, T., & Schulze, M. (2007). Errors and intelligence in computer-assisted language learning: Parsers and pedagogues. Routledge.
- Hinkel, E. (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge.
- Hopper, P. J. (1998). *Emergent Grammar*. Cambridge University Press.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2005). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Kabak, B., & Vogel, I. (2001). The phonological word and stress assignment in Turkish. *Phonology*, 18(3), 315-360.
- Karoly, P., & Goldenberg, D. (2016). The growing impact of ICT on literacy. *World Literacy Summit*.
- Kunnan, A. J. (2008). Test fairness, test bias, and DIF. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. Springer.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Larsen-Freeman, D. (2014). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Heinle & Heinle.
- Lee, J., & Spada, N. (2013). Research on second language learning: An introduction. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Lyons, J. (1971). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2017). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Merrill.
- Murawski, W. W., & Hughes, C. E. (2009). *Response to intervention, collaboration, and co-teaching*. Teaching Exceptional Children.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Routledge.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*.
- Radford, A. (2004). *English Syntax: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Reinders, H., & Wattana, S. (2014). Can I say something? The effects of digital game play on willingness to communicate. *Language Learning & Technology*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. ASCD.
- Rost, M. (2011). *Teaching and Researching Listening*. Pearson Education.
- Savignon, S. J. (1991). *Communicative Language Teaching: State of the Art*. TESOL Quarterly.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*.
- Stockwell, G. (2010). Using mobile phones for vocabulary activities: Examining the effect of the platform. *Language Learning & Technology*.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. Pearson Education.

- Tomlinson, C. A. (2001). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. Theory into Practice.
- Underhill, R. (1976). Turkish Grammar. MIT Press.
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos & C. Browne (Eds.), New perspectives on CALL for second language classrooms. Lawrence Erlbaum.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching.
- Warschauer, M., & Ware, P. (2006). Automated writing evaluation: Defining the classroom research agenda. Language Teaching Research.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). Doing Task-Based Teaching. Oxford University Press.
- Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2018). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities?. Journal of Learning Disabilities.
- Yılmaz, E., & Schmitt, N. (2012). *The acquisition of Turkish grammar*. John Benjamins Publishing Company.

BÖLÜM 6

Türkçe Dersinde Yazma Becerisinin Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Üzeyir Emre KIYAK

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Yazmanın Tanımı ve Kapsamı
- ⇒ Yazmayı Etkileyen Faktörler
- ⇒ Yazma Becerilerinin Öğretimi
 - Doğrudan Öğretim
 - 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli
 - Yapılandırılmış Bilişsel Strateji Öğretimi
 - Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli
- ⇒ Yazmanın Desteklenmesinde Kullanılabilecek Stratejiler
- ⇒ Metni Planlama Stratejileri
- ⇒ Gözden Geçirme Stratejileri
- ⇒ Metin Oluşturma Stratejileri
- ⇒ Yazmanın Değerlendirilmesi
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Yazma becerileri hayatımızın her alanında karşımıza çıkmaktadır ve toplum hayatında bağımsız yaşayabilmemiz için gerekli kilit becerilerdendir. Yazma becerilerindeki düşük başarı yalnızca akademik bir başarısızlık olarak nitelendirilmemelidir. Pek çok farklı kuralı içeren karmaşık bir süreç olarak açıklanan yazma, yazılı dil ile bireylere düşünce ve fikirleri anlamlı bir şekilde ifade etme fırsatı sağlayan yazar ile okuyucu arasında bir iletişim olan bir işlem olarak tanımlanmaktadır. Yazmaya el yazısı, heceleme, kullanım, söz dağarcığı ve metin yapısı gibi etmenler etki etmektedir ve bu etmenler bireyin yazma performansı konusunda önemli role sahip olabilmektedir. Yazmada güçlükleri olan bireylerin yazma becerileri konusunda desteklenmeleri gerekebilmektedir. Bu nedenle, yazmada güçlükleri olan bireylere bu becerilerin öğretimi için başvurabilecekleri öğretim yöntemleri ile stratejiler bulunmaktadır. Bu yöntemler ve stratejiler yazma aşamalarında yazmada güçlükleri olan bireylere rehberlik etmekte ve daha usta yazarlar olmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin yazmış oldukları metinlerin değerlendirilmesi için de farklı değerlendirme türleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilerin yazdıkların metinlerin değerlendirilmesi gerektiği ve öğrencilere geri bildirimlerin sunulmasının yazmada güçlükleri olan öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir.

Giriş

Yazma becerileri hayatımızın hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yalnızca bir akademik beceri olarak ele alınmamalıdır. Yazma becerileri, okuma becerileri ile birlikte bağımsız yaşamın anahtarlarından biri olarak değerlendirilebilir. Yazma becerilerindeki düşük başarının sonuçları sınıfın çok ötesine uzanmaktadır. Bağımsız yaşam için, ekonomik karşılık gerektiren pek çok iş yüksek düzeyde okuma ve yazma becerileri gerektirmektedir (Berman, 2009). Emlak, imalat, finans ve sigortacılık gibi pek çok iş alanında maaşlı çalışanların neredeyse %70'inin yazmayı işlerinin bir parçası olarak kullandığı ifade edilmektedir (Ulusal Yazma Komisyonuna [National Committee on Writing], 2020). Ayrıca Amerikan Ulusal Yazı Projesi'ne (2020) göre beyaz yakalı çalışanların %90'ının, mavi yakalı çalışanların ise %80'inin yazmanın iş başarı için gerekli olduğunu bildirdiğini belirtmektedir.

Yazma, öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini desteklemek için güçlü bir araçtır (Klein, 1999). Yazma becerileri, (a) öğrencilerin hangi bilginin en önemli olduğunu seçmesini gerektirmesi nedeniyle açıklığa teşvik etmekte, (b) yazı fikirlerinin tutarlı bir bütün halinde düzenlemek ve aralarında açık ilişki kurmak için bir araç sağlamasından dolayı bütünleştirici olmakta, (c) fikirleri yazıldıklarında gözden geçirmek, yeniden incelemek, bağlantı kurmak, eleştirmek ve yeni anlayışlar inşa etmek daha kolay olduğu için derinlemesine düşünmeyi teşvik etmekte, (d) yazma becerilerinin neyin yazılacağına ve nasıl ele alınacağına ilişkin etkin karar vermeyi gerektirmesi, fikirlerle öznel bir katılıma zorlamakta ve (e) öğrencilerin bir fikri kendi sözcükleriyle yazdıklarında fikrin ne anlama geldiğini düşünmeleri gerektirmesi nedeniyle dönüştürücü olmaktadır. Bununla birlikte yazma becerileri aynı zamanda öğrencilerin okuldaki başarı durumunu ve öğrenmelerini değerlendirmek için kullanılan birincil mekanizmalardan biridir (Zabala vd., 2007). Öğrencilerin başarıları, büyük ölçüde ev ödevleri için verilen soruları yanıtlamaya, yazılı yoklamalara, dönem ve proje ödevleri ile rapor ve araştırma makaleleri yazmaya kadar değişen yazma becerilerindeki ve farklı yazı etkinliklerindeki performanslarına bağlı olarak değerlendirilmektedir (Graham, 2006).

Yazma tüm bunların yanı sıra topluluk ve sosyal hayata katılımın daha da önemli bir parçası haline dönüşmüş bulunmaktadır. E-posta, kısa mesajlar, sosyal medya uygulamaları vb. diğer elektronik yazı türleri aile, arkadaşlar, iş arkadaşları ve hatta yazarın tanımadığı kişilerle dahi iletişim kurmak için yaygın araçlar haline geldi (Kittle, 2014). Dolayısıyla, yazının sanayi toplumuyla birlikte yaşamın temel dokusunu oluşturduğundan söz edilebilir. Bu nedenle, yazma becerileri zayıf olan bireyler -yetersizliği olan bireyler de dahil olmak üzere- ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına başarılı bir şekilde devam etmekte, iş niteliği ne olursa olsun pek çok işin yazma becerilerini gerektirmesi nedeniyle bir işe girmekte ve sürekli bir işte çalışmakta ve sosyal ve yurttaşlık faaliyetlerine

Kaynakça

- Anderson, J. (2014). What writing is & isn't. *Educational Leadership*, 71(7), 10-14.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). Explicit instruction: Effective and efficient teaching. The Guilford Press.
- Arı, G. (2008). Öğrencilerin hikâye edici metinlerinin çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi (6. ve 7. sınıf örneği). (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bahap Kudret, Z. (2021). Yazma güçlüğünde yazılı anlatım boyutuna yönelik araştırma temelli müdahale yöntemleri ve stratejileri. İçinde M.A. Melekoğlu, K. Öğülmüş (editörler) *Disgrafi-yazma güçlüğü: Tanılama ve müdahale*. Eğitim Kitap.
- Beyreli, L., ve Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı-değerlendirmeciler arası uyum araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 85-125.
- Danoff, B., Harris, K. R., & Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25(3), 295-322.
- Ellis, E.S. & L.A. Worthington, 1994. Research synthesis on effective teaching principles and the design of quality tools for educators (Technical Report No. 5). Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators (ERIC Document Reproduction Service No. ED386853).
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (ed.). *Yazma eğitimi içinde* (21-48). Pegem Akademi.
- Gallagher, C. W. (2014). Staging encounters: Assessing the performance of context in students' multimodal writing. *Computers and Composition*, 31(2), 1-12.
- Girmen, P. (2021). Yazma becerisi eğitimi. İçinde M.A. Melekoğlu, H. Anılan (editörler) *Özel eğitimde Türkçe öğretimi*. Eğitim Kitap.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 223-234.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-477). Erlbaum.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). *Writing better*. Paul H. Brookes Publishing .
- Graham, S., & Harris, K. R. (2011). Writing and students with disabilities. In L. Lloyd, J. Kauffman, & D. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 422-433). Routledge Publishers.
- Graham, S., & Sandmel, K. (2011). The process writing approach: A meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104(6), 396-407.
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Pegem Akademi.
- Harris, K. R., Graham, S., MacArthur, C., Reid, R., & Mason, L. (2011). Self-regulated learning processes and children's writing. In B. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 187-202). Routledge Publishers.
- Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written communication*, 29(3), 369-388.
- Robinson-Kooi, S., & Hammond, L. (2020). The Spelling Detective Project : A Year 2 Explicit Instruction Spelling Intervention. *Australian Journal of Teacher Education*; 45(3).63-80. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.226667>
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140-148.
- Hyerle, D. (2004). Thinking Maps® as a Transformational Language for Learning. In D.

- Hyerle, S. Curtis (Eds.) & L. Alper, *Student successes with thinking maps: School-based research, results, and models for achievement using visual tools* (pp. 1-16). Corwin Press.
- Kauffman & D. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* (pp. 422-433). Routledge.
- Himmele, P., & Himmele, W. (2017). *Total participation techniques: Making every student an active learner*. ASCD.
- Kellogg, R.T. (2008). Teaching writing skills. A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1). 1-26
- Kittle, P. (2014). Teaching the writer's craft. *Educational Leadership*, 71(7), 35-39.
- Klein, P. D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11(1), 203-270.
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). TWA+ PLANS strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children*, 73(1), 69-89.
- Mather, N., & Jaffe, L. E. (2002). *Woodcock-Johnson III: Reports, recommendations, and strategies*. John Wiley & Sons.
- Mather, N., Wendling, B. J., Roberts, R. (2009). *Writing assessment and instruction for students with learning disabilities* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Öztürk, H., & Girli, A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanıli öğrencilerin yazılı anlatım düzeyleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 35-47.
- Paquette, K. R. (2007). Encouraging primary students' writing through children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 155-165.
- Özbek, A. B., ve Kılıç Tülü, B. (2022). Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatımı Desteklemek: Strateji Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(2), 1-26.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öğülmüş, K. (2021). Kendini düzenleme stratejileri ve yazma öğretimi. İçinde M. A. Melekoğlu, K. Öğülmüş (editörler) *Disgrafi-yazma güçlüğü: Tanılama ve müdahale*. Eğiten kitap.
- Özmen, E. R., Selimoğlu, Ö. G., & Şimşek, M. Ö. (2015). Uyarlanmış bilişsel strateji öğretiminin öykü yazmada uygulanması: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci ile vaka çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(02), 149-171.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2nd ed). The Guilford Press.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567.
- Welch, M. (1992). The PLEASE strategy: A metacognitive learning strategy for improving the paragraph writing of students with mild disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(1), 119-128.
- Sousa, D. A. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wong, B. Y. L. (2002). Writing strategies instruction for expository essays for adolescents with and without learning disabilities. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 29-44.
- Zimmermann, B. (2000). *Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective*, Handbook of Self-Regulation.
- Zesiger, P. (1995). *Ecrire: Approaches, cognitive, neuropsychologique et developpementale*, PUF.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4(3), 209-222.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı anlatımın puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 179 - 193.

BÖLÜM 7

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Dr. Öğr. Üyesi Ahsen Ela KIZILKAYA

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler
- ⇒ Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
- ⇒ Türkçe Dersi Öğretim ve Öğretimi Planlama
- ⇒ Türkçe Öğretiminde Belirlenen Stratejilerin ve Yöntemlerin Kullanılması
- ⇒ Araç Gereçler ve Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması
- ⇒ Ölçme ve Değerlendirme
- ⇒ Örnek Etkinlikler ve Uygulamalar
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma becerilerini öğretmek hem kişiye özel ve hem de sabırlı bir yaklaşım gerektirmektedir. Öğretmenler, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçları ve bilişsel seviyelerine uygun bir öğrenme ortamı tasarlamalıdır. Öğretimi tasarlarken; tekrar yapmak, değerlendirmek, işlevsel ve anlamlı hale getirmek ve öğrencinin sergilediği her gelişimi takdir etmek önemlidir. Okuma yazma becerilerini öğretirken ailelerle iş birliği yapmak ve gerektiğinde yardımcı teknolojilerden yararlanmak okuma yazma becerilerinin gelişimini arttırır ve hızlandırır. Düzenli olarak ilerlemeyi izleme ve bireyselleştirilmiş hedefler belirleme çok önemlidir. Sonuç olarak, zihinsel yetersizliği olan bireylere okuma yazma öğretimi daha zorlu bir süreçtir ancak doğru teknik ve uygulamalarla kazandırılabilir bir beceridir.

Giriş

Okuma-yazma bilmek; okur yazar bir birey olmak toplumda cehalet ile mücadele etmek için önemlidir. Okuma-yazma bilmemek hem toplum tarafından bir kusur olarak görülebilir hem de kişinin toplum içinde kendini yetersiz hissetmesine sebep olur. Bu sebeple okuma-yazma bilmek hem toplum nezdinde önemlidir hem de özellikle özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanması açısından önemlidir. Özel gereksinimli bireyleri bağımsız yaşama hazırlamak için okuma-yazma çalışmaları yapmak; bu çalışmalara ön hazırlık yapmak, özel gereksinimli bireyin performansını belirlemek, eğitim sürecini belirlemek, amaçlara ulaşım ulaşılmadığının değerlendirmesini yapmak gibi aşamalardan oluşur. Okuma-yazma çalışmalarına başlamadan önce özel gereksinimli çocuğun özelliklerinin detaylıca bilinmesinde fayda vardır. Çalışmaya nasıl başlamanız konusunda size yol gösterici olur. Ayrıca kullanacağınız yöntem ve tekniklerle ilgili daha doğru karar vermenizi de sağlar. Bu bölümde zihinsel yetersizliği olan öğrencilere Türkçe öğretiminin nasıl olacağına değinilmiştir. Zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler, bu öğrencilere okuma yazma öğretimi, uygun öğretim programının hazırlanması, kullanılacak araç gereçler bu ünitenin bazı alt konularıdır.

Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrenciler

Zihinsel yetersizlik hem zihinsel işlevde bulunma hem de pek çok günlük kavramsal, sosyal ve pratik becerileri içeren uyumsal davranışlarda önemli ölçüde sınırlılıklarla tarif edilen ve 18 yaşından önce ortaya çıkan bir yetersizliktir. Zihinsel yetersizlik bir öğrencinin zekâ bölümü (IQ) ile tanımlanır. Zekâ geriliği olan öğrenciler 25-70 arasında değişen bir puana sahiptir. Zekâ bölüm puanı 50-55 puandan 70 arası Hafif düzeyde, 35-40 puandan 50-55 arası Orta düzeyde, 20-25 puandan 35-40 arası Ağır düzeyde, 20-25 puandan daha aşağı ise İleri düzeyde zekâ yetersizliğini gösterir (Hallahan vd., 2020; Widodo vd., 2009). Zekâ testlerinin yanında Denver, Portage gibi gelişim değerlendirme testleri ve uyumsal becerilerin ölçülmesi açısından kullanılan uyumsal davranış ölçekleri de mevcuttur. Zekâ bölüm puanına göre yapılan psikolojik sınıflandırmanın yanı sıra bir de eğitsel sınıflandırma da bulunmaktadır. Eğitsel sınıflandırma önemlidir. Çocuğun performansını değerlendirmek ve çocuğu tanımak için eğitsel değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Eğitsel sınıflandırmada zihinsel yetersizliği olan çocuklar üç grupta toplanır. Bunlar; eğitilebilir, öğretilebilir ve ağır derecede zihinsel yetersiz çocuklardır. Zihin yetersizliğine sahip çocukların ihtiyaç duydukları destek miktarına göre sınıflandırılması ise hafif, orta, ağır ve çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip birey olarak yapılmaktadır (Munir vd., 1999; Sugiura ve Kirana, 2004).

Zihinsel engelli öğrenciler, sahip oldukları zihinsel yetersizliğin derecesine ve bundan etkilenme durumuna göre çeşitli özellikler gösterebilirler. Hafif düzeyde

Kaynakça

- Akdağ, M. (2019). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için kullanılabilir okuma yazma öğretimi yaklaşımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 130-137. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/52864/698424>
- Alnahdi, G. H. (2015). Teaching Reading for Students with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *International Education Studies*, 8(9), 79-87. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n9p79>
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life*. ASCD.
- Başal, M., & BATIT, E. S. (2002). Zihin özürü öğrencilere okuma yazma öğretme konusunda alt özel sınıf öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000067
- Burgstahler, S. E., & Cory, R. C. (Eds.). (2010). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard Education Press.
- Cannella-Malone, H. I., Konrad, M., & Pennington, R. C. (2015). ACCESS! Teaching writing skills to students with intellectual disability. *Teaching Exceptional Children*, 47(5), 272-280. <https://doi.org/10.1177/0040059915580032>
- Carlson, L. (2009). *The faces of intellectual disability: Philosophical reflections*. Indiana University Press.
- Copeland, S. R., & Keefe, E. B. (2016). Teaching reading and literacy skills to students with intellectual disability. İçinde *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 328-350). Routledge.
- Coyne, P., Pisha, B., Dalton, B., Zeph, L. A., & Smith, N. C. (2012). Literacy by design: A universal design for learning approach for students with significant intellectual disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(3), 162-172. <https://doi.org/10.1177/0741932510381651>
- De Fina, A. A. (1992). *Portfolio Assessment: Getting Started. Teaching Strategies*. Scholastic Inc.
- Deliveli, K. (2020). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretilirken Karşılaşılan Güçlükler ve Geliştirilen Stratejiler. *Electronic Turkish Studies*, 15(2). <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39883>
- Dessemontet, R. S., Linder, A. L., Martinet, C., & Martini-Willemin, B. M. (2022). A descriptive study on reading instruction provided to students with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(3), 575-593. <https://doi.org/10.1177/17446295211016170>
- Elkins, J. (2007). Learning disabilities: Bringing fields and nations together. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 392-399. <https://doi.org/10.1177/00222194070400050201>
- Gargiulo, R. M., & Metcalf, D. (2022). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Cengage Learning.
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., Kauffman, J. M., Badar, J. (2020). Exceptional Learners. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.926>
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. Oxford University Press.
- McGuire, S. Y. (2023). *Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation*. Taylor & Francis.
- Mitchell, D. (2018). *The ecology of inclusive education: strategies to tackle the crisis in educating diverse learners*. Routledge.
- Moore, R. A., & Brantingham, K. L. (2003). Nathan: A case study in reader response and retrospective miscue analysis. *The Reading Teacher*, 56(5), 466-474.
- Munir, S. Z., Zaman, S., & McConachie, H. (1999). Development of an independent behaviour assessment scale for Bangladesh.

- Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12(3), 241-252. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.1999.tb00080.x>
- Palas, A. Y. (2017). *Zihinsel yetersizliği olan kaynaştırma öğrencilerine okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntemlere yönelik öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisan Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Soto, C., Poblete, M., & de Blume, A. P. G. (2018). Exploring the Meta-Comprehension Abilities of Students with Intellectual Disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(2), 233-247.
- Sugiura, A., & Kirana, R. P. (2004). Mentally Retarded Children Detection at an Early Ages using Social Reaction Test. *IEEJ Transactions on Electronics, Information and Systems*, 124(7), 1428-1436. <https://doi.org/10.1541/ieejieiss.124.1428>
- Şengül, H. (2008). *Özel eğitim öğretmenlerinin zihin engelli çocuklara okuma-yazma öğretiminde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.
- Westwood, P. (2007). *Commonsense methods for children with special educational needs*. Routledge.
- Widodo, S., Azizah, N., Ikhwanudin, T. (2019). Teaching Mild Mentally Retarded Children Using Augmented Reality. *IJLTER*, 7(18), 184-199. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.7.12>
- Wong, B. Y. (Ed.). (2004). *Learning about learning disabilities*. Academic press.

BÖLÜM 8

İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Dr. Öğr. Üyesi Gülcihan YAZÇAYIR

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ İşitme Kaybının Türleri ve Etkileri
- ⇒ İşitme Kaybının Nedenleri
- ⇒ İşitme Kaybının Dereceleri ve Etkileri
- ⇒ İşitmeye Yardımcı Teknolojiler
- ⇒ Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretimi Planlama
- ⇒ İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
- ⇒ Dilin Bileşenleri ve İşitme Kaybının Etkisi
- ⇒ Dilin Temel Becerileri ve İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler
- ⇒ İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Eğitiminde Araç Gereçler ve Ortam Düzenlemeleri
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

İşitme kaybı, işitsel girdinin hem miktarını hem de kalitesini azaltmaktadır. Öte yandan işitme kaybının derecesi, işitme kaybının başlangıç yaşı ve tanılanma yaşı ile birlikte değerlendirildiğinde sözlü ve yazılı dilin, okuryazarlık becerilerinin gelişimi üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu bilinmektedir. Günümüzün dijital işitme cihazları ve koklear implantlar gibi işitmeye yardımcı teknolojiler işitme yetersizliği olan çocuklara işitsel bilgiye erişim olanağı sağlamıştır. Aynı zamanda evrensel yenidoğan işitme tarama programları sayesinde yenidoğanlar erken dönemde tanılanmaktadır. Bu sayede erken müdahale olanağı, işitme teknolojisindeki gelişmeler ve bu yeniliklerden yararlanan öğretim uygulamalarıyla işitme yetersizliği olan öğrencilerin konuşma, dil becerilerinin ve akademik başarılarının arttığı belirtilmektedir. Ancak işitme yetersizliği olan çocukların konuşma, dil becerileri ve akademik-sosyal becerilerinin gelişimi konusunda tek başına cihazlandırma yeterli değildir. Cihazlandırma sonrası çocuklara erken dönemde ve düzenli eğitimin sunulması, konuşma dil ve okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Eğitimcilerin işitmeye yardımcı cihazların güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını göz önünde bulundurarak sunacakları öğretim uygulamaları işitme yetersizliği olan çocukların öğrenmesinde daha etkili olacaktır. Aynı zamanda eğitimciler, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme tarzları, bireysel ihtiyaçları gibi birçok unsuru göz önünde bulundurarak farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanmalıdırlar. Bu bağlamda işitme yetersizliği olan öğrencilere Türkçe dersinin öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak ve öğrencilerin performansı ile gereksinimleri göz önünde bulundurularak hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) doğrultusunda yürütülmelidir.

Kaynakça

- Adams, J. W. ve Rohring, P. S. (2004). *Handbook to service the deaf and hard of hearing: A bridge to accessibility*. Elsevier Academic Press.
- Akçamete, G., ve Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçatepe (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (ss. 441-473). Kök Yayıncılık.
- Anderson, K.L., ve Goldstein, H. (2004). Speech perception benefits of FM and infrared devices to children with hearing aids in a typical classroom. *Lang Speech Hear Serv Sch.* 35(2), 169-84. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/017\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/017))
- Boothroyd, A. (2008). The acoustic speech signal. In J. Madell ve C. Flexer (Eds.), *Pediatric audiology diagnosis, technology, and management* (pp. 159–167). Thieme.
- Brinkley, D. (2011). *Supporting deaf children and young people*. Bloomsbury Publishing.
- Carney, A. E., ve Moeller, M. P. (1998). Treatment efficacy: Hearing loss in children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(1), 61–84. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4101.s61>
- Cepdibi, S. (2020). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı dil becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Clark, M (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. Singular Publishing
- Dahl, K. L., ve Freppon, P. A. (1995). A Comparison of Innercity Children's Interpretations of Reading and Writing Instruction in the Early Grades in Skills-Based and Whole Language Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 50–74. <https://doi.org/10.2307/747744>
- Dorn, B., ve Stredler-Brown, A. (2021). Development of listening and language skills in children who are deaf or hard of hearing. In R. H. Hull (Ed.), *Introduction to aural rehabilitation: serving children and adults with impaired hearing* (3rd edition). Plural Publishing.
- Doyle, M., ve Dye, L. (2002). *Mainstreaming the Student who is deaf or hard of hearing: a guide for professionals, teachers, and parents*. https://www.handsandvoices.org/pdf/mainst_cal.pdf
- Easterbrooks, S. R., ve Beal-Alvarez, J. (2013). *Literacy instruction for students who are deaf and hard of hearing*. Oxford University Press.
- Easterbrooks, S.R. ve Maiorana-Basas, M. (2015). Literacy and deaf and hard of hearing students: Research and practice. H., Knoors ve M. Marschark (Ed), In *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence Base* (pp. 149–172). Oxford University Press
- Edelsky, C. (1991). With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education. London: Falmer Press.
- Efe, A., ve Karasu, H. P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329- 354.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 1-23. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000099
- Englert C. S., Mariage T. V., Dunsmore K. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In MacArthur C. A., Graham S., Fitzgerald J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 208–221). New York, NY: Guilford. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdersi.330878>
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. AGB Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli bir beceri: fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 161-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16693/173512>
- Flexer C. (1995). Classroom management of children with minimal hearing loss. *The Hearing Journal*, 48(9), 54–58.

- Geers, A. (2004). Speech, language and reading skills after early cochlear implantation. *Archives of Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 130, 634-638. <https://doi.org/10.1001/archotol.130.5.634>
- Gilbertson, M. ve Kamhi, A. G. (1995). Novel word learning in children with hearing impairment. *J Speech Hear Res*. 38(3), 630-42. <https://doi.org/10.1044/jshr.3803.630>.
- Girgin, C. (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(1), 15-28.
- Girgin, Ü. (2003). *İşitme engelli çocuklar için erken dönem okuma ve yazma eğitimi*. U. Tüfekçioğlu (Ed.). İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi (ss. 139-162). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Goodman K. S. (1986). *What's whole in whole language?* Heinemann.
- Graham S. (2006). Writing. In Alexander P. A., Winne P. H. (Ed), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Erlbaum.
- Graham S., ve Perin D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools—A report to Carnegie Corporation of New York*. Alliance for Excellent Education.
- Guthrie, J. ve Humenick, N. (2004). Motivating students to read: evidence for classroom practices that increase motivation and achievement. In P. McCardle ve V. Chhabra (Ed.), *The voice of evidence in reading research*. Paul Brookes.
- Gutierrez-Sigut, E., Vergara-Martínez, Mç, ve Perea, M. (2017). Early use of phonological codes in deaf readers: An ERP study. *Neuropsychologia*, 106, 261-279. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2017.10.006>
- Güldenöğlü, B, Kargın, T. ve Miller, P. (2014). İşiten ve işitme engelli okuyucuların kelime işleme becerilerinin karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(03), 18-38
- Hammes, D. M., Novak, M. A., Rotz, L. A., Willis, M., Edmondson, D. M., ve Thomas, J. F. (2002). Early identification and cochlear implantation: critical factors for spoken language development. *Ann Otol Rhinol Laryngol Suppl*. 189, 74-8. <https://doi.org/10.1177/00034894021110s516>.
- Heimlich, J. E. ve Pittelman, S.D. (1986). *Semantic mapping: classroom applications*. International Reading Association.
- Herman, R. ve Morgan, G. (2011). Deafness, language and communication. In Katerina Hilari ve Nicola Botting (Eds.), *The impact of communication disability across the lifespan*, (pp. 102-121). JveR Press
- James, A. L., ve Papsin, B. C. (2004). Cochlear implant surgery at 12 months of age or younger. *Laryngoscope*, 114, 2191-2195.
- Jerger, S., Damian, M. F., Tye-Murray, N., Dougherty, M., Mehta, J., ve Spence, M. (2006). Effects of childhood hearing loss on organization of semantic memory: typicality and relatedness. *Ear Hear*, 27(6), 686-702. <https://doi.org/10.1097/01.aud.0000240596.56622.0c>.
- Karasu, H.P. ve Girgin, Ü. (2007). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlam beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 467- 488
- Karasu, H. P., Girgin, Ü., ve Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli öğrenciler ve işiten öğrencilerin okuma becerilerinin formel olmayan okuma envanteri ile değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1) , 65-88. <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/ajesi/issue/1526/18736>
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Lederberg, A. R., Schick, B., ve Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Dev Psychol*. 49(1), 15-30. <https://doi.org/10.1037/a0029558>.
- Lederberg, A. R., ve Spencer, P. E. (2001). Vocabulary development of young deaf and hard of hearing children. In M. D. Clark, M. Marschark, ve M. Karchmer (Ed.), *Context, Cognition, and Deafness* (pp. 73-92). Gallaudet University Press.

- Lee, Y., Jeong, S.W., ve Kim, L.S. (2013). AAC intervention using a VOCA for deaf children with multiple disabilities who received cochlear implantation. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol.* 77(12), 2008-13. doi: 10.1016/j.ijporl.2013.09.023.
- Levitt, H. (2007). A historical perspective on digital hearing aids: How digital technology has changed modern hearing aids. *Trends in Amplification*, 11(1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/1084713806298000>
- Lomas, G. I., Andrews, J. F. ve Shaw, P.C. (2017). Deaf and hard of hearing students. In Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., ve Pullen, P.C., (Ed), *Handbook of Special Education* (pp. 338-357), Routledge.
- Luckner, J.L., ve Cooke, C. (2010). A summary of the vocabulary research with students who are deaf or hard of hearing. *Am. Ann. Deaf*, 155, 38-67. <https://doi.org/10.1353/aad.0.0129>.
- Lybarger S. F., ve Lybarger E. H. (2000). A historical overview. In Sandlin R. E. (Ed.), *Textbook of hearing aid amplification* (2nd ed., pp. 1-53). Singular.
- Marschark, M., Lang, H. G. ve Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students*. Oxford University Press.
- Marschark, M., ve Spencer, P. E. (2006). Spoken language development of deaf and hard-of-hearing children: historical and theoretical perspectives. In P. E. Spencer ve M. Marschark (Ed.), *Advances in the spoken language development of deaf and hard-of-hearing children* (pp. 3-21). Oxford University Press.
- Mayer, C., ve Trezek, B. (2019). Writing and deafness: state of the evidence and implications for research and practice. *Education Sciences*, 9(3), 185. <https://doi.org/10.3390/educsci9030185>
- McGuckian, M., ve Henry A. (2007). The grammatical morpheme deficit in moderate hearing impairment. *Int J Lang Commun Disord.* 42 (1), 17-36. <https://doi.org/10.1080/13682820601171555>.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2021). *Destek eğitim programları*. Ankara. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_05/21130053_Isitme.pdf
- Miller, P. (2006). What the processing of real words and pseudo homophones can tell us about the development of orthographic knowledge in prelingually deafened individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(2), 21-38. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj001>
- Moeller, M. P., McCleary, E., Putman, C., Tyler-Krings, A., Hoover, B., ve Stelmachowicz, P. (2010). Longitudinal development of phonology and morphology in children with late-identified mild-moderate sensorineural hearing loss. *Ear Hear.* 31(5), 625-35. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e3181df5cc2>.
- Moeller, M.P., Tomblin, J.B., Yoshinaga-Itano, C., Connor, C.M., ve Jerger, S. (2007). Current state of knowledge: language and literacy of children with hearing impairment. *Ear Hear.* 28(6), 740-53. <https://doi.org/10.1097/AUD.0b013e318157f07f>.
- Moog, J.S. ve Stein, K.K. (2008). Teaching deaf children to talk. *Contemporary Issues in Communication Sciences and Disorders*, 35, 133-142. https://doi.org/10.1044/cicsd_35_F_133.
- Moores, D.F. (2006). Print literacy: The acquisition of reading and writing skills. In Moores, D.F., ve Martin, D.S. (Ed), *Deaf Learners: Developments in Curriculum and Instruction* (pp. 41-55). Gallaudet University Press.
- Myhill, D. (2008). Toward a linguistic model of sentence development in writing. *Language and Education*, 2(5), 271-288. <https://doi.org/10.2167/le775.0>
- Northern, J. L., ve Downs, M. P. (2014). *Hearing in children* (6th ed.). Plural Publishing.
- Owens, R. (2004). *Language disorders: A functional approach to assessment and intervention* (4th ed.). Pearson Education
- Parault, S. ve Williams, H. (2010). Reading motivation, reading amount and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(2). <http://jdsde.oxfordjournals.org/>

- Paul, P. V. (2009). *Language and deafness* (4th ed.). Jones and Bartlett Publishers..
- Paul, P. V., ve Whitelaw, G. M. (2011). *Hearing and deafness. An introduction for health and educational professionals*. Jones and Bartlett Publishers.
- Pence, K., ve Justice, L. (2008). *Language development from theory to practice*. Pearson/Merrill Prentice Hall
- Pressley, M., Roehrig, A., Bogner, K., Raphal, L.M., ve Dolezal, S. (2017). Balanced literacy instruction. Focus on Exceptional Children, 34(5), 1-14. <https://doi.org/10.17161/fec.v34i5.6788>
- Rapin I. (1979). Conductive hearing loss effects on children's language and scholastic skills: a review of the literature. *Annals of Otolaryngology, Rhinology ve Laryngology*, 88, 3-12. <https://doi.org/10.1177/00034894790880S>
- Robertson, L. (2014). *Literacy and deafness: Listening and spoken language* (2nd ed.). Plural Publishing
- Sarıkaya, E. ve Uzuner, Y. (2013). İşitme engelli çocukların okuma-yazma öğrenmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 31-61. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s2m>
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf* (2nd ed.). Allyn and Bacon, Inc
- Schley, S., ve Albertini, J. (2005). Assessing the writing of deaf college students: reevaluating a direct assessment of writing. *J Deaf Stud Deaf Educ.* 10(1), 96-105. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni006>
- Stahl, S. A., ve Nagy, W. E. (2006). *Teaching word meanings*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Strassman, B.K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *J. Deaf Stud. Deaf Educ.*, 2, 140-149. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.deafed.a014320>
- Thibodeau, L. ve Schaper, L. (2014). Benefits of Digital Wireless Technology for Persons with Hearing Aids, *Seminars in Hearing*, 35 (3), 168-176. <https://doi.org/10.1055/s-0034-1383502>.
- Tolchinsky L. (2016). From text to language and back again: The emergence of written language. In MacArthur C. A., Graham S., Fitzgerald J. (Ed), *Handbook of writing research* (2nd ed., pp. 144-159). Guilford Press.
- Tompkins, G.E. (2004). *Teaching writing: balancing product and process* (4th ed.). Merrill/Prentice Hall
- Tozak, E., Karasu, H. P. ve Girgin, Ü. (2018). Kaynaştırma ortamındaki işitme kayıplı bir öğrencinin ilkokuma becerilerine yönelik destek eğitim sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2) , 161-186.
- Turan, Z. (2007). Setting of classroom environments for hearing impaired children. Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5.
- Tuuri, K. ve Eerola, T. (2012) Formulating a revised taxonomy for modes of listening. *Journal of New Music Research*, 41 (2), 137-152. <https://doi.org/10.1080/09298215.2011.614951>
- Tüfekçioğlu, U. (2003). Çocuklarda İşitme Kaybının Etkileri. İçinde U. Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, Konuşma Ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*. (ss. 1-45). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Uzuner, Y. (2003) İşitme engelli çocuklarda erken dil gelişimi. İçinde U.Tüfekçioğlu (Ed.), *İşitme, konuşma ve görme sorunu olan çocukların eğitimi*. (ss. 97- 118). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Wagner, R. K., ve Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 10(2), 192-212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Webb, M. L., ve Lederberg, A. R. (2014). Measuring phonological awareness in Deaf and hardof-hearing children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(1), 131- 142. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2013/12-0106\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2013/12-0106)).

- Werfel, K. L. (2018). Morphosyntax production of preschool children with hearing loss: an evaluation of the extended optional infinitive and surface accounts. *J Speech Lang Hear Res*, 61(9), 2313-2324. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0406
- 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(5), 1161- 1171. <https://doi.org/10.1542/peds.102.5.1161>

BÖLÜM 9

Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Doç. Dr. Cem ASLAN - Doç. Dr. Gülistan YALÇIN

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler
- ⇒ Araç Gereçler ve Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması
- ⇒ Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
 - Okuma Becerisinin Öğretimi
 - Yazma Becerisinin Öğretimi
 - Dinleme Becerisinin Öğretimi
 - Konuşma Becerisinin Öğretimi
- ⇒ Türkçe Öğretiminde Stratejilerin ve Yöntemlerin Kullanılması
 - Okuma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler
 - Yazma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler
 - Dinleme Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler
 - Konuşma Becerisinin Öğretiminde Kullanılan Stratejiler ve Yöntemler
- ⇒ Örnek Etkinlikler ve Uygulamalar
- ⇒ Öneriler
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Görme yetersizliği olan öğrenciler, gören akranlarından farklı olarak pek çok bilgi, beceri ve davranışın öğretimine gereksinim duyarlar. Bu öğretimlerin ise sistematik olarak sunulması gerekmektedir. Görme yetersizliği olan öğrenciler; tamamlayıcı beceriler, yönelim ve bağımsız hareket becerileri, mesleki beceriler, sosyal etkileşim becerileri, günlük yaşam becerileri, kendi yaşam sorumluluğunu alma becerileri, boş zaman ve eğlence aktiviteleri, yardımcı teknoloji kullanımı ve duyuları etkili kullanma becerilerinde öğretim desteğine gereksinim duymaktadırlar. Görme yetersizliği olan öğrencilerin okullarda takip edilen müfredatta yer alan becerileri edinmelerinde söz konusu beceriler önem arz etmektedir. Özellikle Türkçe dersi ile birlikte, tamamlayıcı becerilerin kullanımı, duyuların etkili kullanımı ve yardımcı teknoloji kullanımı son derece önemlidir.

Görme yetersizliği olan öğrenciler, Türkçe gibi akademik derslerde başarılı olabilmeleri için bazı düzenlemelere ihtiyaç duyarlar. Bu düzenlemeler; materyal, ortam ve öğretimsel düzenlemelerdir. Öğrencinin görme yetersizliğinden etkilenme düzeyi, arta kalan görmesini kullanma durumu ve diğer duyuları kullanma düzeyi bu düzenlemelerde çeşitliliğe yol açmaktadır. Dolayısıyla her öğrenci için farklı düzenlemeler gerekebilir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olmaları desteklemede öğrenci ihtiyaçlarına uygun strateji/tekniklerin kullanımı kadar, öğrencinin derslere, materyallere, sınıf ortamına, kaynaklara ve sınavlara da erişimi son derece önemlidir. Bu bağlamda yine farklı düzenlemelerin öğretmenler tarafından yapılması beklenilir. Son olarak yapılacak düzenlemelere öğrenci ile karar vermek ve ihtiyaç duyulan durumlarda yeniden düzenlemeler yapmak öğrencinin derslere katılımında son derece önemlidir.

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2021). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni Temmuz – 2021*. https://www.aile.gov.tr/media/88684/eyhgm_istatistik_bulteni_temmuz2021.pdf adresinden erişilmiştir.
- Argyropoulos, V. S., & Papadimitriou, V. (2017). Spelling accuracy and students with visual impairments: A quantitative and qualitative approach of spelling errors. *International Journal of Educational Research*, 83, 135-141.
- Aslan, C. (2018). Görme engelliler için yardımcı teknolojiler. S. Çakmak (Ed.), *Özel eğitimde yardımcı teknolojiler içinde* (s. 56-92). Ankara: Vize.
- Aslan, C. (2020). *Görme engelli, az gören ve gören öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, C. (2021). Analysis of writings of fourth-grade turkish-speaking students with low vision in terms of legibility and spelling errors. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 63-77.
- Avcıoğlu, H. (2011). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitsel ve davranışsal değerlendirilmesi. Ankara: Vize.
- Erin, J. N., & Wright, T. S. (2011). Learning to write in braille: An analysis of writing samples from participants in the alphabetic braille and contracted (ABC) braille study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(7), 389-401.
- Hong, S., & Erin, J. N. (2004). The impact of early exposure to uncontracted braille reading on students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(6), 325-340.
- Kamei-Hannan, C., & Lawson, H. (2012). Impact of a Braille-note on writing: Evaluating the process, quality, and attitudes of three students who are visually impaired. *Journal of Special Education Technology*, 27(3), 1-14.
- Lupetina, R. (2022). The braille system: The writing and reading system that brings independence to the blind person. *European Journal of Special Education Research*, 8(3), 1-13.
- Nolan, C. Y., & Morris, J. E. (1969). Learning by blind students through active and passive listening. *Exceptional Children*, 36(3), 173-181.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). *T.C. Resmî Gazete (30471)*. <https://www.resmi-gazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.
- Songkhao, R. (2018). *Writing dictation in students with visual impairments who use contracted braille with an electronic device*. Doctorial Dissertation, California State University, Los Angeles.
- Şafak, P. (2013). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.
- Şafak, P. (2021). Braille yazı sistemi, tarihçesi ve dünyada braille. P. Şafak (Ed.), *Görenler için braille (kabartma) yazı rehberi içinde* (s. 1-23). Ankara: Pegem.
- Tebo, L. R. (2016). *A resource guide to assistive technology for students with visual impairment*. http://www.qiat.org/docs/resource-bank/TEBO_VI_Resource_Guide.pdf adresinden erişilmiştir.
- Tobin, M. J., & Hill, E. W. (2015). Is literacy for blind people under threat? Does braille have a future? *British Journal of Visual Impairment*, 33(3), 239-250.
- Tulumovic, S., & Huremovic, A. (2012). Written expression of students with and without visual impairment. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 372-378.
- Tuncer, T. (2005). Görme yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş içinde* (s. 291-309). Ankara: Gündüz.
- Tuncer, A. T., & Altunay, B. (2006). The effect of a summarization-based cumulative retelling strategy on listening comprehension of college students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(6), 353-365.
- World Health Organization. (2006). *International statistical classification of diseases and related health problems: Tenth revision [ICD-10]*. <https://www.who.int/standards/>

- classifications/classification-of-diseases adresinden erişilmiştir.
- World Health Organization. (2007). *Vision 2020. The right to sight. Global initiative for the elimination of avoidable blindness. Action plan 2006-2011*. https://www.who.int/blindness/Vision2020_report.pdf adresinden erişilmiştir.
- World Health Organization. (2019). *World report on vision*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570> adresinden erişilmiştir.
- World Health Organization. (2021). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics (Version: 05/2021)*. <https://icd.who.int/browse11/1-m/en> adresinden erişilmiştir.
- Yalçın, G. (2021). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik Türkçe öğretim teknikleri/stratejileri. M. A. Melekoğlu & H. Anılan (Ed.), *Özel eğitimde Türkçe öğretimi* “Özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme sınıfları için” içinde (s. 583-614). Ankara: Eğiten.

BÖLÜM 10

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Doç. Dr. Özlem TOPER

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Türkçe Dersi Öğretim Programı
- ⇒ Türkçe Dersi Kapsamında Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Genel Özellikleri
- ⇒ Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler için Türkçe Dersi Öğretiminde Kullanılan Uygulamalar
- ⇒ Öneriler
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Türkçe dersi gerek genel eğitim gerekse ayrı özel eğitim okullarında okutulmakta olan zorunlu derslerden biridir. İlk yıllarda temel düzeyde ve izleyen yıllarda ise daha üst düzey bilişsel stratejilerin kullanılmasını gerektirecek düzeyde okuma-yazma becerilerinin öğretimini hedefleyen Türkçe dersi, öğrencilerin diğer akademik derslerdeki başarılarını doğrudan etkilemekte, ayrıca bireylerin ilerideki bağımsız yaşantıları ve iş fırsatlarından yararlanabilmeleri üzerinde de etkili olmaktadır. OSB olan öğrencilerin sayısındaki artışa bağlı olarak genel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim-öğretim hizmeti almakta olan OSB tanılı öğrencilerin oranı da artmaktadır (Baixauali vd., 2021). Tohum Otizm Vakfı tarafından 2019 yılında yayımlanan “Türkiye Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Bütünleştirme” başlıklı raporda, MEB 2018 yılı verilerine göre ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim-öğretim uygulamalarından yararlanan OSB tanılı öğrenci sayısının 2407 olduğu ve bu sayının eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanan toplam OSB olan öğrenci sayısının %75,8’ine karşılık geldiği belirtilmektedir. Bu durum OSB olan ve zihin engelinin eşlik etmediği öğrencilerin de genel eğitim ortamlarına yerleştirilme oranlarının artması ile sonuçlanmakta ve OSB olan öğrencilerin Türkçe dersi gibi akademik derslerde desteklenmesi önemli hale gelmeye başlamaktadır. OSB olan öğrenciler, Türkçe dersi kapsamındaki okuma-yazma becerilerine yönelik özellikleri açısından incelendiğinde ise genellikle güçlükler yaşayabilmektedirler. Araştırmalara göre, OSB olan öğrencilerin ortalama olarak %6’sında okuma güçlüğü ve %60’ında ise yazma güçlüğü olduğu belirtilmektedir. Ayrıca OSB olan öğrencilerin %40’ı öğrenme güçlüğü ek tanısı da alabilmektedir. Bu durum alanyazında OSB olan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli uygulamaların etkililiklerinin sınanmasını gündeme getirmiştir. Bu konuda gerçekleştirilen alanyazın taraması çalışmalarının sonuçları, OSB olan öğrencilerin heterojen yapısı ve gereksinimlerinin karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda, tek bir uygulamanın tüm OSB tanılı öğrenciler için uygun olmasının mümkün olmadığı ve etkili sonuçların çok bileşenli öğretimler ile elde edilebileceğidir.

Kaynakça

- Accardo, A.L., Finnegan, E.G., Kuder, S.J. et al. (2020). Writing interventions for individuals with autism spectrum disorder: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 50, 1988–2006, <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03955-9>
- Akçin, N. (2013). Comparison of two instructional strategies for students with autism to read sight words. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 85-106.
- Alberto, P.A. & Troutman, A.C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers*. Pearson Education
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th.ed). American Psychiatric Publishing.
- Asora-Saddler, K. (2016). Writing instruction and self-regulation for students with autism with autism spectrum disorders: A systematic review of the literature. *Topics in Language Disorders*, 36(3), 266-283.
- Bailey, B., & Arciuli, J. (2020). Reading instruction for children with autism spectrum disorders: A systematic review and quality analysis. *Rev J Autism Dev Disord* 7, 127–150 <https://doi.org/10.1007/s40489-019-00185-8>
- Baixauli, I., Rosello, B., Berenguer, C., Téllez de Meneses, M., & Miranda, A. (2021). Reading and writing skills in adolescents with autism spectrum disorder without intellectual disability. *Frontiers in Psychology*, 12, 646849. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646849>
- Bethune, K. S., & Wood, C. L. (2013). Effects of wh-question graphic organizers on reading comprehension skills of students with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(2), 236–244.
- Breitfelder L. M. (2008). Quick and easy adaptations and accommodations for early childhood students. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4(5), Article 2. <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol4/iss5/art2>
- Cooper, J.O., Heron, T.E. & Heward, W.L. (2007). *Applied behavior analysis*. Pearson Education Limited
- Çelik, S. (2021). Kanıt temelli uygulamalar I: Odaklanmış müdahaleler. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu & M.Ç.Ökçün-Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* içinde (s. 505-567). Vize Akademik
- Centers for Disease Control and Prevention Center (CDC) (2018). Data & statistic. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. 2018-04-26.
- Dağseven-Emecen, D. (2022). Doğrudan öğretim yöntemi. Ç. Aykut & Olçay, S. (Eds), *Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri* içinde (s. 97-118). Vize Akademik
- Dağseven-Emecen, D. (2008). Zihinsel engellilere sosyal becerilerin kazandırılmasında doğrudan öğretim ve bilişsel süreç yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11 (3), 1043-1419.
- Değirmenci, H.D. & Olçay, S. (2022). Model olma ve model olmanın bileşen olarak yer aldığı uygulamalar. Ç. Aykut & Olçay, S. (Eds), *Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri* içinde (s. 121-154). Vize Akademik
- Demirtaş, A. & Aykut, Ç. (2022). Yanlızsız öğretim yöntemleri 2: Süreli yöntemler. E. Sazak (Ed.) *Yanlızsız öğretim yöntemleri* içinde (s.122-143). Pegem Akademi
- Dew, T. P., Swanto, S., & Pang, V. (2021). The effectiveness of reciprocal teaching as reading comprehension intervention: A systematic review. *Journal of Nusantara Studies*, 6(2), 156-184. <http://dx.doi.org/10.24200/jonus.vol6iss2pp156-184>
- Eliçin, Ö., Yıkış, A. & Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği, *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(13), 255-279

- Erniwati, E., Mertosono, S. R., Arid, M., Anggreni, A., & Nirwijayanti, N. (2022). Promoting effective writing through POW+TREE strategy. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 9(2), 433-439. <https://doi.org/10.30605/25409190.429>
- Finnegan, E., & Accardo, A. L. (2018). Written expression in individuals with Autism Spectrum Disorder: A meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 868-882. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3385-9>
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), 365-382.
- Frampton, S. E., Munk, G. T., Shillingsburg, L. A., & Shillingsburg, M. A. (2021). A Systematic review and quality appraisal of applications of direct instruction with children with autism spectrum disorder. *Perspectives on Behavior Science*, 44(2-3), 245-266. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00292-0>
- Fuentes, C. T., Mostofsky, S. H., & Bastian, A. J. (2009). Children with autism show specific handwriting impairments. *Neurology*, 73(19), 1532-1537. <https://doi.org/10.1212/WNL.0b013e3181c0d48c>
- Gillespie-Lynch, K., Hotez, E., Zajic, M., Riccio, A., DeNigris, D., Kofner, B., Bublitz, D., Gaggi, N., & Luca, K. (2020). Comparing the writing skills of autistic and nonautistic university students: A collaboration with autistic university students. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 24(7), 1898-1912. <https://doi.org/10.1177/1362361320929453>
- Gökmen, C. (2022). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde belirle+organize et+yaz stratejisinin etkililiğinin incelenmesi [Determining the effectiveness of the pick my idea+organize my notes+write and say more strategy in improving written expression skills of students of autism spectrum disorder]* (Tez Numarası: 746278) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Gökmen, C. & Çitil, M. (2022). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde BOY Stratejisi: Bir alan yazın derlemesi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 4(2), 1-15. <https://doi.org/10.37233/TRS-PED.2022.0130>
- Güldenoğlu, B. & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Graham, S. (2006). Writing. P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.) *Handbook of educational psychology* içinde (s. 457-478). Lawrence Erlbaum Associates.
- Graham, S. (2018). A revised writer(s)-within-community model of writing. *Educational Psychologist*, 53(4), 258-79.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43(1), 277-303.
- Graham, S. (2021). Executive control and the writer(s)-within community model. T. Limpo & T. Olive (Eds.), *Executive functions and writing* içinde (s. 38-76).
- Green, G. (2001). Behavior analytic instruction for learners with autism: Advances in stimulus control technology. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 72-85. <https://doi.org/10.1177/108835760101600203>
- Grigorenko, E. L., Klin, A., & Volkmar, F. (2003). Hyperlexia: Disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 1079-1091
- Hart, J. E., & Whalon, K. J. (2008). Promote academic engagement and communication of students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 44(2), 116-120. <https://doi.org/10.1177/1053451207310346>
- Hilvert, E., Davidson, D., & Gámez, P. B. (2020). Assessment of personal narrative writing in children with and without autism spectrum disorder. *Res. Autism Spectr. Disord.* 69:101453. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101453>

- Hilvert, E., Davidson, D., & Scott, C. M. (2019). An in-depth analysis of expository writing in children with and without autism spectrum disorder.
- Howlin, P. (2000). Outcome in adult life for more able individuals with autism or Asperger Syndrome. *Autism*, 4, 63–83.
- Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S.L. et al. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *J Autism Dev Disord* 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Ibrahim, I. (2020). Specific learning disorder in children with autism spectrum disorder: Current issues and future implications. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 4(2), 103–112.
- Kliemann, K.R., Boesch, M.C. & Lindo, E.J. (2021). Answering “Wh” questions with the support of graphic organizers: Effects on the 8th graders with autism spectrum disorders. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals* 89-109
- Kula, S.S. & Budak, Y. (2020). The effects of reciprocal teaching on reading comprehension, retention on learning and self-efficacy perception. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10 (2), 493-522. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.017>
- Kushki, A., Chau, T., & Anagnostou, E. (2011). Handwriting difficulties in children with autism spectrum disorders: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1706–1716.
- Macdonald, D., Luk, G., & Quintin, E. M. (2022). Early reading comprehension intervention for preschoolers with autism spectrum disorder and hyperlexia. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(4), 1652–1672. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05057-x>
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learn. Individ. Differ.* 16, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.07.00>
- Nation, K. (2001). Exposing hidden deficits (Spearman Medal Lecture). *The Psychologist*, 14, 238–242.
- Newman. T. M., Macomber, D., Naples, A. J., Babitz, T., Volkmar, F., & Grigorenko, E. L. (2007). Hyperlexia in Children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 760–774.
- Ostrolenk, A., Forgeot d’Arc, B., Jelenic, P., Samson, F., & Mottron, L. (2017). Hyperlexia: Systematic review, neurocognitive modeling, and outcome. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 79, 134–149. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.04.029>
- Ömür, N. (2019). Üstün zekalı otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların özellikleri, davranışları ve eğitim gereksinimlerinin temellendirilmiş teoriyle belirlenmesi [*Exploration of characteristics, behaviors, and educational needs of children with gifted autism spectrum disorders through grounded theory*] (Tez Numarası: 587370). [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(1), 117-175.
- Pilu, R., Indah, O.D. & Suhardi (2018). Enhancing students writing performance through POW+TREE strategy. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran*, 1(1), 21-26. <https://doi.org/10.30605/jsgp.1.1.2018.17>
- Pennington, R. C., & Delano, M. E. (2012). Writing instruction for students with autism spectrum disorders: A review of literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(3), 158–167. <https://doi.org/10.1177/1088357612451318>.
- Ramdoss, S., Mulloy, A., Lang, R., O’Reilly, M., Sigafoos, J., Lancioni, G., Didden, R. & El Zein, F. (2011). Use of computer-based interventions to improve literacy skills in students with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1306-1318. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.03.004>
- Randi, J., Newman, T. & Grigorenko, E.L. (2010). Teaching Children with Autism to Read for Meaning: Challenges and Possi-

- bilities. *J Autism Dev Disord* 40, 890–902 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0938-6>
- Rayner, C., Denholm, C. & Sigafos, J. (2009). Video-based intervention for individuals with autism: Key questions that remain unanswered. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 291-303, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2008.09.001>
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38(6), 26–33. <https://doi.org/10.1177/004005990603800604>
- Saral, D., Olçay, S. & Gürses, İ. (2022). Yanlışsız öğretim yöntemleri. Ç. Aykut & Olçay, S. (Eds), Özel gereksinimli bireyler için etkili öğretim yöntemleri içinde (s.25-61). Vize Akademik
- Sazak, P. (2022). Yanlışsız öğretim yöntemlerine giriş. P. Sazak (Ed.), *Yanlışsız öğretim yöntemleri* içinde (s. 4-34). Pegem Akademi
- Stenson, B. A. (2006). Programs and methods to improve reading comprehension levels of reading resource special needs students at Austin Road Middle School. *International Journal of Special Education*, 21(2), 37-46.
- Sucuoğlu, B. (2019). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve bütünleştirme*, Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları
- Tekin-İftar, E. & Kırcaali-İftar, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Vize Yayıncılık
- Toper, Ö. (2022). Yanlışsız öğretim yöntemleri 1: Uyararı uyarlamaları. E. Sazak (Ed.) *Yanlışsız öğretim yöntemleri* içinde (s.95-117).
- Türkben, T. (2022). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 555-571.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., et al. (2014). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. Retrieved from autismpdc.fpg.edu/content/elop-update.
- Zajic, M. C., & Brown, H. M. (2022). Measuring autistic writing skills: Combining perspectives from neurodiversity advocates, autism researchers, and writing theories. *Human Development*, 66(2), 128-148. <https://doi.org/10.1159/000524015>

BÖLÜM 11

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Doç. Dr. Ufuk ÖZKUBAT - Arş. Gör. Furkan AKDAĞ

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerileri
- ⇒ Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Etkili Müdahale Stratejileri
- ⇒ Okuma Becerilerine Yönelik Etkili Müdahale Stratejileri
- ⇒ Okuduğunu Anlama Becerilerine Yönelik Etkili Müdahale Stratejileri
 - Okuma Öncesi Stratejiler
 - Okuma Sırası Stratejiler
 - Okuma Sonrası Stratejiler
- ⇒ Yazma Becerileri
- ⇒ Yazma Becerilerine Yönelik Etkili Müdahale Stratejileri
- ⇒ Yazma Becerilerinde Kendini Düzenleme Stratejileri Gelişim Modeli
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Türkçe öğretimi alanında öğrencilerden her kademe içerisinde farklı kazanımları elde etmeleri beklenmektedir. Türkçe kazanımlarının eğitimdeki rolü, özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler söz konusu olduğunda kazanımlar içerisinde yer alan, okuma/yazmanın kazandırılması, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama becerileri, metin türlerinin öğretimi gibi sıralanabilecek beceriler önem kazanmaktadır. Öğrenme güçlüğü'nün 'yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla bilişsel sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler' olarak tanımlandığı (Fuchs vd., 2000) göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin Türkçe disiplin alanında sınırlılık yaşadıkları ve Türkçe disiplin alanı ile ilgili becerilerin desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Belirtilen alanla ilgili okuma, okuduğunu anlama ve yazma süreçlerine ilişkin bilgiler göz önüne alındığında bu kitap bölümünde öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sınıf içerisinde uygulanabilecek ve alanyazında etkili olduklarına yönelik bilimsel çalışmalar bulunan müdahale stratejilerine yer verilmiştir. Kitap bölümünde okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile bu becerilere yönelik müdahale stratejileri başlıklandırılarak sunulmuştur.

Giriş

Türkçe öğretimi alanında öğrencilerden her kademe içerisinde farklı kazanımları elde etmeleri beklenmektedir. Bu kazanımlar arasında, ilk okumanın kazandırılması, okuma akıcılığı, okuduğunu anlama becerileri, metin türlerinin öğretimi gibi kazanımlar bulunmaktadır (MEB, 2019). Bireylerin hayat boyu öğrenmelerinin meydana gelmesi ve devam etmesi için *okuma*, *okuduğunu anlama* ve *yazma* becerilerini en üst düzeyde gerçekleşmesi gerekmektedir. *Okuma* becerisi, öğrenme sürecinde en önemli beceri olarak belirtilmekte, yazılı her türlü metin üzerinde bulunan sembollerin kodlanması, ses-harf arasındaki ilişkinin kurulması ve bunun ardından da belleğe geçirilen sözcüklerin ve söz gruplarının anlamlı hale getirilerek ihtiyaç duyulan bilgilerin ortaya çıkarılmasını içeren bilişsel bir süreçtir (Ehri, 2005). Okuma becerilerinin çok boyutlu olarak ele alınması gerekmektedir çünkü bilişsel bir süreç olan okuma, çok bileşenli bir beceridir. Bu bileşenler arasında motivasyon, dil, repertuarda mevcut olan bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin ilişkilendirilmesi, dikkat bulunmaktadır (Wagner vd., 2009). Okuma becerilerinin yanı sıra bu beceri ile ilişkili olan *okuduğunu anlama* becerileri de öğrenmede önemli değişkenlerden birisidir. Bu beceri, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin toplum içerisinde bağımsız olarak yaşamalarını kolaylaştıracak temel akademik becerilerden biridir. Öğrencilerde okuduğunu anlama düzeylerinin beklenen seviyelerde olmaması bilişsel becerilerindeki yetersizliklerine ve motivasyonlarının düşük olmasına yordanmaktadır (Sanır, 2017). Başka bir ifadeyle anlama becerilerinde güçlük yaşamalarının nedenleri; akıcı okuyamama, ön bilgilerinin yetersizliği, strateji kullanımında sınırlılık, metin yapı ve kelime bilgisinde var olan yetersizliğine bağlı olarak karşımıza çıkmaktadır (Sanır vd., 2020; Watson vd., 2012). Sıralanan bu bileşenlerden bir veya daha fazlasında yaşanan eksiklik, zor ve karmaşık bir beceri olan okuduğunu anlama sürecini güçleştirmektedir. Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin yanı sıra *yazma* becerileri de öğrenmede önemli değişkenlerden birisidir. Bireylerin yazıyı bilinçli olarak kullanmaları ilkökul yıllarında başlamaktadır (Göçer, 2014). Henüz çocukluk çağında olan bireyler ilkökul eğitiminin ilk yıllarında yazma becerilerini geliştirmeye başlarlar. Yazma becerisi oldukça karmaşık bir beceridir. Becerinin karmaşık oluşu öğrencilerin zaman zaman bu beceriyi sergilemede zorluklar yaşamalarına yol açmaktadır. Buraya kadar aktarılan okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinde öğrencilerin zorluklar yaşayabilecekleri bilinmektedir. Özellikle bu becerilerde zorluk yaşayan ve bu becerilerin öğretimi üzerinde yoğunlaşılması gereken özel gereksinimli öğrencilerin başında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler gelmektedir. Bu öğrenciler tanılanırken dünya genelinde en yaygın olarak kullanılan kaynak Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association-APA) tarafından yayımlanan DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)'dir. En son 2013 yılında kullanıma sunulan DSM-5,

Kaynakça

- Ağca, H. (1999). Yazılı anlatım. Ankara: Gün-
düz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akın, U. (2020). *Öğrenme Güçlüğü Riski Olan Öğrencilerin Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Becerilerinde Zenginleştirilmiş Okuma Becerileri Müdahale Paketinin Etkililiği: Müdahaleye Tepki Modeli Düzey-II Yaklaşımı Uygulaması*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2013). Ruhsal bozuklukların tanınması ve sayımsal el kitabı (DSM-5), Tanı ölçütleri el kitabı. (Çev: Köroğlu, E.). Hekimler.
- Anastasiou, D. & Griva, E. (2009). Awareness of reading strategy use and reading comprehension among poor and good readers. *İlköğretim Online*, 8(2), 283-297.
- Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? *European Psychologist*, 7(2), 85.
- Barut, L. (2015). *Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ile Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(3), 1133-1141.
- Begeny, J. C. & Silber, J. M. (2006). An examination of group-based treatment packages for increasing elementary-aged students' reading fluency. *Psychology in the Schools*, 43(2), 183-195.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cain, K. & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to Comprehension failure in young children. *Reading & Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 489-503.
- Chang, K., Sung, Y. & Chen, I. (2002). The effect of concept mapping to enhance text comprehension and summarization. *The Journal of Experimental Education*, 71, 1-13.
- Clouse, B. F. (2005). 265 troubleshooting strategies for writers. Blacklick, OH, USA: McGraw Hill Companies.
- De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.
- Demirel, Ö. (1999). Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Denton, C. A. & Hasbrouck, J. E. (2000). Teaching students with disabilities to read. PEER Project Literacy Series. Boston, MA: Projects Group.
- Duke, N. (2003). Comprehension instruction for informational text. Presentation at the Annual meeting of the Michigan reading association. Grand Rapids. MI.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Fırat, T. (2017). *Okuma Öncesinde Strasında ve Sonrasında Düşün (3D) Stratejisi Öğretiminin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduklarını Anlama Becerilerine Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (2007). A model for implementing responsiveness to intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14-20.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P., & Lipsey, M. (2000). Reading differences between low-achieving students with and without learning disabilities: A meta-analysis. In R. Gersten & S. Vaughn (Eds.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (pp. 81-104). Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Gambrell, L. B. (1996). What research reveals about discussion, fostering engaged reading, Newark, DE: International Reading Association.

- Görgün, B. (2018). *Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlama Destek Eğitim Programının (OKA2DEP) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerine Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2005). Writing better: effective strategies for teaching students with learning difficulties. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Graham, S. & Harris, K. R. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *British Journal of Educational Psychology* 1(1), 113-135.
- Graham, S., Harris, K. R. & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of selfregulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Güzel, R. (1998). Alt özel sınıflardaki öğrencilerin sesli okudukları öyküyü anlama becerilerini kazanmalarında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan bireyselleştirilmiş okuduğunu anlama materyalinin etkililiği. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(2), 773-793.
- Harris, K. R. & Schmidt, T. (1998). Developing self-regulation does not equal self instructional training. The ADHD Report, 6, 7-11. <https://cehs.unl.edu/secd/self-regulation/> adresinden erişildi.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 41(2), 110-115. doi: <https://doi.org/10.1207/s15430421tip41027>.
- Harris, K. R., Schmidt, T. & Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for com-
position and self-regulation in the writing process. K. R. Harris, S. Graham, & D. Deshler (Ed.), *Advances in teaching and learning, teaching every child every day: learning in diverse schools and classrooms içinde* (ss. 131-167). Cambridge: Brookline Books
- Harwell, J. M. & Jackson, R. W. (2008). The complete learning disabilities handbook: Ready-to-use strategies and activities for teaching students with learning disabilities. NY: John Wiley & Sons.
- Haven, K. (2015). Writing workouts to develop common core writing skills. Oxford: Libraries Unlimited.
- Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.
- İşeri, K. & Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kaşdemir, B. (2020). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuduğunu Anlama Becerisinin Tahmin-İnceleme-Özetleme Örgütlenme- Değerlendirme (TİÖD) Okuduğunu Anlama Stratejisi ile Geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. & Lloyd, J. W. (1998). Politics, science, and the future of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 21(4), 276-280.
- Kellogg, R. T. (1994). The psychology of writing. Oxford University Press.
- Kınıklı, M. A. (2019). *Tekrarlı Eko Okuma Stratejisinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisi Üzerindeki Etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Krull, J., Wilbert, J. and Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities-A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190.

- Kuhn, M. R. & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3.
- LaBerge, D. & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293-323.
- Leki, I. (1995). Coping strategies of esl students in writing tasks across the curriculum. *Tesol Quarterly*, 29(2): 235-260.
- Logan, S., Medford, E. & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities 1976 to 1996. *Remedial and Special Education*, 18(4), 198-213.
- Meyer, M. S. & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Moreillon, J. (2007). Collaborative strategies for teaching reading comprehension: maximizing your impact. Chicago: American Library Association.
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Öğülmüş, K. (2018). *Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Temelinde Şekillendirilen Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Öksüz, C., Ak, Ş., ve Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 270-287.
- Özbek, A. B. (2019). *Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Strateji Öğretimi Yazılımının Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdemir, E. (2008). Sözlü yazılı anlatım sanatı (kompozisyon). Ankara: Remzi Kitabevi.
- Pesa, N. & Somers, S. (2007). Improving reading comprehension through application and transfer of reading strategies (a research project). Chicago, Illinois: Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Ed.), *Handbook of self-regulation*. Academic Press. doi:
- Raimes, A. (1987). Language proficiency, writing ability, and composing strategies: a study of esl college student writers. *Language Learning*, 37, 439-468.
- Rashotte, C. A. & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20, 180-188.
- Rasinski, T. V. & Fredericks, A. D. (1991). The akron paired reading project (working with parents). *Reading Teacher*, 44(7), 514-15.
- Rasinski, T., Homan, S. & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2-3), 192-204.
- Reutzel, D. R. & Cooter, R. B. (2003). Strategies for reading instruction and assessment: Every child a successful reader. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Saddler, B. ve Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 231-247.
- Sanır, H. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinde Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Faktörlerin Karşılaştırılması: Aracı Model Testi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sanır, H., Akçayır, İ. & Özkubat, U. (2020). Determining the effect of intervention and intervention packages on the reading fluency and comprehension of lower secondary school students with mental retardation. *Education and Science*, 45(204), 207-225.
- Sanır, H., & Özkubat, U. (2021). Özel Gereksinimli Öğrencilere Uygulanan Okuduğunu

- Anlama Müdahaleleri: Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. VIII th International Eurasian Educational Research Congress (EJER), Aksaray University.
- Schunk, D. H. (1996). Learning theories: An educational perspective. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Stecker, S.K., Roser, N.L. & Martinez, M.G. (1998). Understanding oral readingfluency. In T. Shanahan & F.V.Rodriguez-Brown (Eds.),47th yearbook of the National Reading Conference. Chicago, IL:National Reading Conference.
- Therrien, W. J. & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290.
- Torrance, M., Thomas, G. ve Robinson, E. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education*, 27, 379-392.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S.& Leal, D. (2002). Exceptional Lives: special education in today's schools (3. edition). NJ: Upper Saddle River.
- Ünalın, Ş. (2006). Türkçe öğretimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Van Keer, H. (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 70-81.
- Wagner, R. K., Schatschneider, C. & Phythian-Sence, C. (2009). Promising interfaces. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence, (Eds.), Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension (pp. 287- 291). New York: The Guilford.
- Watson, S. M., Gable, R. A., Gear, S. B., & Hughes, K. C. (2012). Evidence-based strategies for improving the reading comprehension of secondary students: Implications for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(2), 79-89.
- WHO (2018). ICD-10.Erişim Adresi: <https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases> 24 Temmuz 2023.
- Zimmerman B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychology*, 48, 135-147.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zumbrunn, S. K. (2010). Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development. ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanından erişildi.

BÖLÜM 12

Özel Yetenekli Olan Öğrencilerde Türkçe Dersi

Dr. Öğr. Üyesi Emine KAHRAMAN

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Özel Yetenekli Öğrenciler
- ⇒ Türkçe Dersi Kapsamında Özel Yetenekli Öğrencilerin Genel Özellikleri
- ⇒ Özel Yetenekli Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretiminin Planlaması
- ⇒ Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Türkçe Dersi Programının Farklılaştırılması
- ⇒ Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Örnek Eleştirel Okuma Etkinliği
- ⇒ Öneriler
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Özel yetenekli öğrenciler, genellikle yaşlılarından farklı özelliklere sahip bireylerdir. Bu özellikler arasında yüksek bilişsel yetenekler, soyut düşünme yeteneği, ilgi alanlarına derinlemesine bağlılık, hızlı öğrenme yetisi ve yaratıcı düşünme kabiliyeti bulunur. Özel yetenekli öğrencilerin özellikleri sadece akademik alanlarla sınırlı değil; aynı zamanda liderlik, sanat, spor ve diğer alanlarda da gösterebilir. Türkçe dersi özel yetenekli öğrenciler için kritik bir rol oynar. Bu ders, dil becerilerini geliştirme ötesinde düşünsel zenginliklerini ifade etmelerine, kültürel anlayışlarını derinleştirmelerine ve bilişsel gelişimlerini en üst düzeye çıkarmalarına yardımcı olur. Öğretmenler, bu öğrencilerin özel ihtiyaçlarını anlamalı ve karşılamalıdır. Özel yetenekli öğrencilerin dil becerilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacak içerik açısından zengin materyaller sunmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin yaratıcı yönlerini teşvik etmeli ve derinlemesine analiz yapmalarını teşvik etmelidirler. Özellikle özel yetenekli çocukların dil gelişimi, erken yaşta başlaması ve hızlı ilerlemesi nedeniyle diğer akranlarından farklıdır. Okuma becerileri genellikle önceden kazanılmıştır ve daha yüksek seviyededir. Bu öğrenciler, geniş bir kelime hazinesine sahiptirler ve karmaşık düşünme yetenekleri ile yazılı ifadelerinde derinlik ve karmaşıklık sağlarlar. Yazma becerileri de gelişmiş olup, yaratıcı yazma etkinliklerinde üstün başarılar gösterebilirler. Özel yetenekli öğrencilere, eleştirel okuma etkinlikleri gibi zenginleştirilmiş üstbilişsel etkinlikler sunularak özel bir öğrenme deneyimi sağlanmalıdır. Özel yetenekli öğrenciler, geleneksel okullarda kaynaştırma eğitimi veya özel yetenek okullarında özelleştirilmiş eğitim alabilirler. Ayrıca, Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM), bu öğrencilere özgün yeteneklerini geliştirmek için eğitim fırsatları sunar. Bu uygulamalardaki Türkçe öğretimi, öğrencilere dil becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini artırma fırsatları sunar. Türkçe dersi programı, öğrencilerin üst düzey düşünme yeteneklerini geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmıştır. Türkçe öğretimi, öğrenci merkezli ve disiplinler arası bir yaklaşımı benimser. Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi programının farklılaştırılması ve eleştirel okuma etkinliklerinin kullanılması, öğrencilerin eğitiminin bireyselleştirilmesine ve öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesine imkân sunar. Farklılaştırma sürecinde öğrencilerin bilişsel kapasitelerine ve ilgi alanlarına uygun bir öğretim programının oluşturulması, öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun bir programın tasarlanması, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini uygulamalarını gerektiren görevlerin verilmesi, öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanmalarını ve derinlemesine araştırmalar yapmalarını, öğrencileri mevcut yeteneklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin alternatif çözümler geliştirmelerini ve yenilikçi ürünler oluşturmaları ve öğrencilerin kavramsal bağlantıları kurmalarını sağlar. Bu ilkeler, özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi programlarını daha etkili ve bireyselleştirilmiş hale getirmek için kullanılabilir. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenme potansiyelleri tam olarak ortaya çıkarılabilir ve akademik başarıları için güçlü bir temel oluşturulabilir.

Kaynakça

- Akar, D. (2023). *Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitiminde yürütülen çocuklar için felsefe etkinliklerine yönelik deneyimleri [Experiences of gifted students towards philosophy for children activities applied in the resource room]* (Tez Numarası: 792685). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi], Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alber, S. R., Martin, C. M., & Gammill, D. M. (2005). Using the literary masters to inspire written expression in gifted students. *Gifted Child Today*, 28(2), 50-59.
- Ataman, A. (2004). *Aileler ve öğretmenler üstün zekalı çocuklara nasıl yardımcı olabilir? Birinci Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Ataman, A., Dağhoğlu, E., & Şahin, F. (2014). *Üstün zekâlılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Vize Yayıncılık.
- Bayburtlu, Y. S. (2022). Temel dil becerileri bağlamında Türkçe eğitiminin sahadaki sorunları ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 39-63. Doi: 10.29000/rumelide.1073839
- Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı. (2021). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <https://bilsem.meb.gov.tr/BLS00002.aspx>
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Merrill Prantice Hall Press.
- Çağlar, D. (2004). Yaratıcı çocuklar ve yaratıcılığın geliştirilmesi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu & A. E. Bilgili (Eds.), *1. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler kitabı* içinde (s. 155-168). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Çelik, H. (2022). Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde eleştirel dinleme becerisi. O. Alevli (Ed.), *Özel yetenekli öğrencilerin Türkçe eğitiminde özel dil becerilerinin geliştirilmesi* içinde (s. 1-19). Eğiten Kitap.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/462740>
- Destek Eğitim Odası Kılavuzu. (2016). *Destek eğitim odası*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_08/03045051_destek_egitim_odasi_kilavuz.pdf
- Dolunay, S. K., & Saluk, N. (2023). Özel/üstün yetenekli öğrencilere yönelik yapılmış Türkçe eğitimi ile ilgili çalışmalar üzerine bir inceleme. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (35), 65-95.
- Eryılmaz, R. (2021). Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Dersi Öğretim Programının özel yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi yetkinliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 34-48. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1726625>
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/04.ali_gocer.pdf
- Köksal, M. S. (2020). Üstün zekâlıların (özel yeteneklilerin) eğitimi: Sistematik ve bilimsel dayanaklı eğitim. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Köksal, M. S. (2021). Özel yetenek ve BİLSEM'ler. Köksal, M. S. & Barın, M. R. (Eds.), *Bilim ve sanat merkezleri* içinde (s. 165-187). Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Lohman, D. F. (2005). An aptitude perspective on talent: implications for identification of academically gifted minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(3-4), 333-360. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ746059.pdf>
- Marland, S. (1972). *The education of the gifted and talented*. Government Printing Office.
- Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin Türkçe öğretmeni ve Türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 80-91. Doi: 10.47477/ubed.777973

- Oğuz, B., & Aydın, İ. S. (2016). Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(14), 479-508. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9812>
- Oğuz, B., & Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 7(14), 119-137. <https://doi.org/10.29129/inujse.701807>
- Özbay, Y. (2013). Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Yayınları.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2022). Özel yetenekliler alanının kuramsal temelleri. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937>
- Özyaprak, M., & Deringöl, Y. (2013). Üstün zekâli olan ve olmayan çocukların depresyon puanlarının karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 142-154. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93165>
- Pekdoğan, S., & Bozgün, K. (2017). Examination of postgraduate dissertations within the field of gifted education in Turkey: Content analysis study. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(4), 59-70. <http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2017.70>
- Reis, S. M., Gubbins, E. J., Briggs, C. J., Schreiber, F. J., Richards, S., Jacobs, J. K., ... & Renzulli, J. S. (2004). Reading instruction for talented readers: Case studies documenting few opportunities for continuous progress. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 315-338. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505460.pdf>
- Renzulli, J.S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). University of Cambridge.
- Robinson, A., Shore, B.M., & Enersen, D.L. (2014). Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar: kanıt temelli bir kılavuz (Çev. Ü. Oğurlu & F. Kaya). Nobel Yayıncılık.
- Ruf, D. L. (2005). *Losing our minds: Gifted children left behind*. Great Potential Press, Inc.
- Sak, U. (2017). Üstün zekâlılar özellikleri tanımlanmaları eğitimleri. Vize Yayıncılık.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Şahin, F. (2018). Özel yetenekli öğrenciler ve eğitimleri. Anı Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: responding to the needs of all learners*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. & Hockett, J. A. (2008). Instructional strategies and programming models for gifted learners. In F. A. Karnes & K. R. Stephens (Eds.), *Achieving excellence: Educating the gifted and talented* (pp. 154-169). Pearson.
- Tomlinson, C. A., & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in practice a resource guide for differentiating curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating gifted & talented learners*. Love Publishing Company.
- Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2), 299-327. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.584392>
- Yüreğilli Göksu, D. (2021). Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim ve öğretim. Köksal, M. S. & Barın, M. R. (Eds.), *Bilim ve sanat merkezleri içinde* (s. 189-227). Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Ziadat, A. H., AL-Alwan, M. S., & Younis, F. B. (2020). The effect of the learning environment of gifted students at resource rooms in Jordan. *TEM Journal*, 9(3), 1270. <https://doi.org/10.18421/TEM93-56>

BÖLÜM 13

Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman ARSLANTAŞ

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Dikkat Nedir?
 - Dikkat Süreçleri
- ⇒ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrenciler ve Özellikleri
 - Dikkat Eksikliği Gösteren Bireylerin Özellikleri
 - Dürtüsellik, Hiper-Aktivite ve Hareketlilik
 - Hiper-aktivite Gösteren Bireylerin Özellikleri
 - Dikkat Eksikliği ve Hiper-aktivite Bozukluğu Gösteren Bireylerin Özellikleri
- ⇒ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
 - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Anlama Becerisinin Öğretimi
 - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Anlatım Becerisinin Öğretimi
 - Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Dil Bilgisi Becerisinin Öğretimi

- Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Yazı Becerisinin Öğretimi
- ⇒ Türkçe Öğretimi Programı ve Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Öğrencilere Göre Uyarlamalar
 - Öğretim Öncesinde Farklılaştırma ve Uyarlamalar
 - Öğretim Sürecinde Farklılaştırma ve Uyarlamalar
 - Öğretim Sonrasında Farklılaştırma ve Uyarlamalar
- ⇒ Örnek Etkinlikler
- ⇒ Öğretmen ve Ailelere Öneriler
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Bu bölümde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve Türkçe öğretimi arasındaki ilişki ele alınmaya çalışılmıştır. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin diğer akademik alanlarda olduğu gibi Türkçe'nin akademik öğrenme boyutunda da sorunlar yaşamaları doğaldır. Aynı zamanda bir sosyal beceri olan dil öğretiminin ve kullanımının dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu gibi sosyal beceri alanlarını olumsuz etkileyen bir durumdan etkilenmemesi mümkün değildir. Bu bölümde sırasıyla önce dikkatin ne olduğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve dil öğretimi boyutlarında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireylerin özellikleri ve yaşadıkları zorluklar ele alınmaya çalışılmış, buna yönelik olarak öğretmenler ve aileler için öneriler geliştirilmiştir.

Giriş

“Eğitimde feda edilecek bir tek fert yoktur.” düsturu hem eğitilecek bireylerin eğitimin kurumsal boyutu tarafından kapsanmasını hem de eğitim süreçleri içine çekilen bireylerin potansiyellerini yansıtacak tedbirler almasını temel almaktadır. Bireyleri eğitim öğretim sürecine katmak kadar, eğitim öğretim niteliğinin süreçte bulunan her bireye, bireyi geliştirecek şekilde ulaşması anlamını da taşımaktadır. Eğitim öğretim süreçlerine dahil edilen her birey, tanınması, anlaşılması ve bunun sonucunda kendini temel alan bir yapıda eğitim alması hakkını kazanmalıdır. Alınacak her tedbir bireysel farklılıkları temel almalı ve bireyin kendini gerçekleştirmesine hizmet ederken sosyal ve duyuşsal bir varlık olduğu gerçeği de göz ardı edilmemelidir. Son dönemin en popüler kavramlarından olan “Öğrenme Güçlüğü” ve öğrenme sorunlarına yol açan en temel başlıklardan “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB)”, popüler olmanın yanı sıra aynı zamanda toplumun önemli bir bölümünü etkileyen ve potansiyelini yansıtmasını engelleyen bir problem durumudur. Gerek ailelerin gerekse eğitimcilerin profesyonel bir yardıma ve iş birliğine ihtiyaç duyduğu bu alan bireylerin var olan yeterliklerini ortaya çıkarmak için gerekli pek çok çabayı kapsar. Diğer özel eğitim alanlarının birçoğunda potansiyellerinin sınırlanmasında engelleri önemli bir etken iken, DEHB olan bireylerde potansiyellerinin sınırlı olmasından ziyade var olan yüksek potansiyellerini üretime dökememe, potansiyelin gerektirdiği davranışları sergileyememe durumu daha öne çıkmaktadır. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu kavramını ele almadan önce dikkat nedir kısaca bir bakmak gerekmektedir.

Dikkat Nedir?

Dikkat, bireyin kendisini ilgilendiren bir görevi veya uyaranı seçme, onu diğer uyarıların etkilerinden ayırma ve seçilen uyarana ilişkin görev ve sorumluluklarını sonuçlandırma yeteneğinin bütünüdür (Arslantaş, 2021). Başka bir tanıma göre dikkat, belirli bir süre boyunca düşünceyi bir noktada yoğunlaştırma, onu bir uyarana yönlendirme ve diğer istenmeyen uyarıların göz ardı etme yeteneğidir (Cammann ve Spiel, 1991). Dikkat temelde bilişsel bir süreç olmasına rağmen duyuşsal ve motor beceriler gibi diğer beceri alanlarından da etkilenmektedir. Bu özelliğinden dolayı dikkat bazen motivasyon kavramıyla, bazen ilgi kavramıyla, bazen de öğrenme problemleriyle karıştırılmaktadır. Dikkat, bir grup uyarı diğer uyarılardan daha iyi algılama yeteneğidir. Dikkat, hedeflere uygun hareket edebilmenin ve hedeflere uygun görev ve etkinlikleri organize edebilmenin ön koşuludur (Linderkamp ve Lauth, 2011). Her ne kadar dikkat ve algılama süreçleri öğrenme sürecinin kilit noktaları olsa da bunların tek başına yeterli koşullar olduğunu söylemek doğru olmaz. Uyarı karmaşası meydana gelir, hedef uyarının vurgulanamaması ve onu ön plana çıkaracak şekilde organize edilememesi, bireyin yaşı, ilgisi vb. çocuğun özelliklerinin dikkate alınmaması, dikkat sorunu

Kaynakça

- Arslantaş, S. (2021). Dikkat ve dikkat eksikliği nedir? Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğunun (DEHB) tanımı ve özellikleri. A.Kurnaz ve G. Şengün (Edt.), Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu içinde. (İkinci Baskı). Pegem Akademi.
- Brauer, M., & Laamanen, T. (2014). Workforce downsizing and firm performance: An organizational routine perspective. *Journal of Management Studies*, 51(8), 1311-1333.
- Cammann, R., & Spiel, G. (1991). Neurophysiologische Grundlagen von Aufmerksamkeit und Konzentration. Barchman, H., Kinze, W. und Roth, N.: Aufmerksamkeit und Konzentration im Kindesalter. Verlag Gesundheit, Berlin, 11-26.
- Linderkamp, F., & Lauth, G. (2011). Efficacy of pharmacological versus psychotherapeutic therapies in adults with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD): An empirical meta-analysis. *Verhaltenstherapie*, 21(4), 229-38.
- Malkoç, G., & Kırnaz, S. (2018). Moxo sürekli performans testinin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunda değerlendirme aracı olarak kullanılması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 17-33
- Öztürk, M. (2008). Ergen Psikolojisi. Sosyal Bilimler Konferansları.
- Petit, J. (2004). Handbook of emergency psychiatry. Lippincott Williams & Wilkins.
- Sohlberg, M. M., & Mateer, C. A. (1987). Effectiveness of an attention-training program. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 9(2), 117-130.
- Sürücü, A., & Kula, E. (2016). Dikkat becerisinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar*, 135.
- Yazgan, Y. (2002). Hiperaktif çocuk okulda. *Evrim Yayınları Psikoloji Dizisi*, 13, 118.

BÖLÜM 14

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilerde Türkçe Öğretimi

Dr. Öğr. Üyesi Adile Emel SARDOHAN YILDIRIM

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ALTINDAĞ KUMAŞ

İçindekiler

- ⇒ Özet
- ⇒ Giriş
- ⇒ Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler
- ⇒ Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Türkçe Öğretimi
- ⇒ Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretimi Planlama
- ⇒ Türkçe Öğretiminde Belirlenen Stratejilerin ve Yöntemlerin Kullanılması
- ⇒ Araç Gereçler ve Öğrenme Ortamlarının Tasarlanması
- ⇒ Ölçme Değerlendirme
- ⇒ Örnek Etkinlikler ve Uygulamalar
- ⇒ Öneriler
- ⇒ Kaynakça

ÖZET

Çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde Türkçe öğretimi ve okuma kritik önemdedir. Türkçe öğretimi ve okuma becerisi, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin yaşam kalitesini artırmakta ve bağımsızlık sağlamaktadır. Dolayısıyla okuma öğretimi, bu öğrencilerin düzeylerine uygun fırsatlara erişmelerini destekleyebilmektedir. Çoklu yetersizliği olan öğrencilere daha kapsamlı okuma eğitimi verilmeli ve sadece günlük yaşam aktiviteleriyle sınırlı kalmamalıdır. Bu etkinliklerle, okuma becerilerini daha geniş bir şekilde kullanabilmektedirler. Bu bölümde çoklu yetersizliği olan öğrencilerin tanımı, bu öğrenciler için Türkçe öğretiminin yeri ve önemi, Türkçe dersindeki öğretim programı ve bu öğrencilere yönelik öğretimi planlama, Türkçe öğretiminde belirlenen stratejilerin ve yöntemlerin kullanılması, derste kullanılan araç gereçlere değinilmiştir. Ayrıca öğrenme ortamlarının tasarlanması, ölçme değerlendirme süreçleri ve öğretmenlerin derslerde uygulayabileceği örnek etkinlikler, uygulamalar ve önerilere yer verilmiştir.

Giriş

Çoklu yetersizliği olan öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi, eğitimde öğrencilerin yetersizlik tür ve dereceleri temel alınarak hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gereken önemli bir konudur. Bu öğrenciler, birden fazla yetersizlikle karşı karşıya kaldıkları için geleneksel öğretim yöntemleri onlar için yetersiz kalabilmekte bu nedenle çoklu yetersizliği olan öğrencilere Türkçe öğretimi konusunda özgün ve etkili stratejilerin geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Türkçe öğretimi için başarılı bir öğretim süreci yürütmek, öncelikle çoklu yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını anlamakla başlar. Bu öğrenciler, görme, işitme, fiziksel, zihinsel, otizm ve bazı sağlık sorunları gibi farklı alanlarda yetersizliklerle mücadele edebilirler. Bu karmaşık yetersizlik kombinasyonları, geleneksel öğretim programları ile kolayca ele alınamaz. Türkçe öğretim programı ve öğretimi planlama aşamasında, her öğrencinin bireysel ihtiyaçları ve öğrenme tarzları göz önünde bulundurulmalıdır. Ders planları kısa, açıklayıcı ve özgün olmalı, öğrenme materyalleri, görsel ve işitsel araçlar kullanılarak zenginleştirilmeli ve konular basit ve anlaşılır bir şekilde açıklanmalıdır. Çoklu yetersizliği olan öğrenciler için belirlenen stratejiler ve yöntemler, özellikle iletişim becerilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır. Öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri kademeli olarak geliştirilmelidir. Bu süreçte tekrar ve pratik önemlidir, bu nedenle öğrencilere bolca tekrar fırsatı sunulmalıdır. Araç gereçler ve öğrenme ortamları, çoklu yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanmalıdır.

Çoklu Yetersizliği Olan Öğrenciler

Çoklu yetersizlik, bireyin öğrenme ve çalışma becerisini önemli ölçüde etkileyen durumdur ve birden fazla yetersizliğin bir araya gelmesiyle oluşur (Mastropieri ve Scruggs, 2014). Bu durum, bireyselleştirilmiş eğitim yanı sıra sosyal, psikolojik ve tıbbi destek gerektirir (Heward, 2011). Görme, işitme, fiziksel, zihinsel, otizm ve bazı sağlık sorunları gibi çeşitli alanları kapsayan engeller söz konusudur (Çay ve Eldeniz-Çetin, 2021; Eldeniz-Çetin, 2013). Çoklu yetersizlik durumu, literatürde «görme ve çoklu yetersizlik» veya «işitme ve çoklu yetersizlik» olarak da adlandırılmaktadır (Lancioni vd., 2013). Çoklu yetersizliği olan bireylerin, tek bir engel için tasarlanmış genel veya özel eğitim programları tarafından tam olarak ele alınmayan benzersiz ihtiyaçları vardır (Dunlap vd., 1991). Örneğin, hem görme hem de işitme yetersizliği olan bir öğrenci ya da fiziksel ve zihinsel yetersizliği bulunan bir öğrenci birden fazla engel kombinasyonuna sahip olarak değerlendirilebilir. Bu bireyler için genel eğitim veya tek bir engel için tasarlanmış özel eğitim programları, ihtiyaçlarını yeterince karşılamayabilir (Klavina ve Block, 2008).

Kaynakça

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of educational psychology, 102*(2), 281. <https://doi.org/10.1037/a0019318>
- Agran, M., Brown, F., Hughs, C., Quirk, C., & Ryndak, D. (2014). *Equity and full participation for individuals with severe disabilities: A vision for the future*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Baumgart, D., Brown, L., Punrpiian, I., Nisbet, J., Ford, A., Sweet, M., Messina, R. & Schroeder, J. (1982), Principle of partial participation and individualized adaptations in educational programs for severely handicapped students. *Journal of the Association for the Severely Handicapped, 7*(2), 17-27.
- Bergey, B. W., Deacon, S. H., & Parrila, R. K. (2017). Metacognitive reading and study strategies and academic achievement of university students with and without a history of reading difficulties. *Journal of learning disabilities, 50*(1), 81-94.. <https://doi.org/10.1177/0022219415597020>.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., Graham, S., & Richards, T. (2002). Writing and reading: Connections between language by hand and language by eye. *Journal of learning disabilities, 35*(1), 39-56. <https://doi.org/10.1177/002221940203500104>
- Browder, D. M., Wakeman, S. Y., Spooner, F., Ahlgrim-Delzell, L., & Algozzinexya, B. (2006). Research on reading instruction for individuals with significant cognitive disabilities. *Exceptional children, 72*(4), 392-408.
- Browder, D. M., & Spooner, F. (Eds.) (2006). *Teaching language arts, math, and science to students with significant cognitive disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Browder, D. M. & Spooner, F. (2011). *Teaching students with moderate and severe disabilities*. New York, NY: The Guilford Press.
- Çay, E. ve Eldeniz Çetin, M. (2021). Çoklu yetersizlikle ilgili temel kavramlar. In A. Emel Sardohan Yıldırım ve Müzeyyen Eldeniz Çetin (Eds.), *Özel Gereksinimli Çocuğu*
- Olan Anne - Baba El Kitabı Serisi: Çoklu Yetersizlik (s. 1-17). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Carter, E. W., Brock, M. E. ve Trainor, A. A. (2014). Transition assessment and planning for youth with severe intellectual and developmental disabilities. *The Journal of Special Education, 47*(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/0022466912456241>
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 35*(5), 386-406. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Chhabra, V., & McCardle, P. (2004). Contributions to evidence-based research. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Copeland, S. R., & Keefe, E. B. (Eds.) (2007). *Effective literacy instruction for students with moderate or severe disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Demiryürek, P. (2020). Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Yazma Öğretimi, P. Şafak (Ed.) Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler, içinde (s. 249-272) Ankara: Vize Akademik.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., Connelly, V., & Mackie, C. (2007). Constraints in the production of written text in children with specific language impairments. *Exceptional children, 73*(2), 147-164. <https://doi.org/10.1177/001440290707300202>
- Downing, J.E. (2004). Communication skills, In Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K. (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach* (4th ed., pp. 151–192). Baltimore, MD: Brookes.
- Downing, J.E. (2005). Are they making progress?: Assessing the skills of students with severe and multiple disabilities in general education classrooms. İçinde Downing (Eds), *Including Students with severe and multiple disabilities in typical classrooms* (2nd. ed. pp. 211-231). Brookes Publishing

- Dunlap, G., Kern-Dunlap, L., Clarke, S. ve Robins, 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>
- Ebeling, D.G. , Ed.D., Deschenes, C., M.Ed., & Sprague, J., Ph.D. (1994). *Adapting curriculum and instruction* The Center for School and Community Integration, Institute for the Study of Developmental Disabilities.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447. <https://doi.org/10.3102/00346543071003393>
- Eichinger, J. ve Downing, J. E. (2005). Instruction in the general education environment, İçinde Downing (Eds), Including Students with severe and multiple disabilities in typical classrooms (2nd. ed. pp. 17-37). Brookes Publishing
- Elbaum, B. (2007). Effects of an oral testing accommodation on the mathematics performance of secondary students with and without learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 218-229. <https://doi.org/10.1177/00224669070400040301>
- Eldeniz-Çetin, M. (2013). Ağır ve çoklu yetersizliği olan bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi ve seçim yapma becerisinin öğretimi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erickson, K. A., & Koppenhaver, D. A. (1995). Developing a literacy program for children with severe disabilities. *The Reading Teacher*, 48(8), 676-684.
- Erickson, K. A. (2017). Comprehensive literacy instruction, interprofessional collaborative practice, and students with severe disabilities. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 193-205, <https://doi.org/10.17161/fec.v42i5.6904>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: *A Review of Research*. *Review of Educational Research*, 71(2), 279-320. doi:10.3102/00346543071002279
- Heward, W.L. (2011). *Exceptional children; An introduction to special education*. Pearson international Edition. Person Education, Upper Saddle River, New Jersey.
- Higginbotham, D.J., Leshler, G.W., Moulton, B.J.& Roark, B., (2012): The Application of Natural Language Processing to Augmentative and Alternative Communication, *Assistive Technology: The Official Journal of RESNA*, 24:1, 14-24 <http://dx.doi.org/10.1080/10400435.2011.648714>
- Kärbla, T., Uibu, K., & Männamaa, M. (2021). Teaching strategies to improve students' vocabulary and text comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 553-572.
- Katims, D. S. (2000). Literacy Instruction for People with Mental Retardation: Historical Highlights and Contemporary Analysis. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1), 3-15. <https://doi.org/23879702>
- Klavina, A. ve Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted physical activity quarterly*, 25(2), 132-158. <https://doi.org/10.1123/apaq.25.2.132>
- Kleinert, H., Towles-Reeves, E., Quenemen, R., Thurlow, M., Fluegge, L., Weseaman, L. ve Kerbel, A. (2015). Where students with the most significant cognitive disabilities are taught: Implications for general curriculum access. *Exceptional Children*, 81(3), 312-328. <https://doi.org/10.1177/0014402914563697>
- Kliewer, C. (1998). Citizenship in the literate community: An ethnography of children with down syndrome and the written word. *Exceptional Children*. <https://doi.org/10.1177/001440299806400202>
- Kliewer, C., & Landis, D. (1999). Individualizing literacy instruction for young children with moderate to severe disabilities. *Exceptional children*, 66(1), 85-100.
- Kliewer, C., Biklen, D., & Kasa-Hendrickson, C. (2006). Who may be literate? Disability and resistance to the cultural denial of competence. *American Educational Research Journal*, 43(2), 163-192.

- Kim, Y. S., Al Otaiba, S., Puranik, C., Folsom, J. S., Greulich, L., & Wagner, R. K. (2011). Componential skills of beginning writing: An exploratory study. *Learning and individual differences, 21*(5), 517-525. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.06.004>
- Koppenhaver, D. A., Erickson, K. A., Skotko, B. G. (2001). Supporting communication of girls with rett syndrome and their mothers in storybook reading. *International Journal of Disability, Development and Education, 4*(48), 395-410. <https://doi.org/10.1080/10349120120094284>
- Lancioni, G. E., O'Reilly, M. F., Singh, N. N., Green, V. A., Oliva, D., Campodonico, F., ... ve Buono, S. (2013). Technology-aided programs to support exercise of adaptive head responses or leg-foot and hands responses in children with multiple disabilities. *Developmental Neurorehabilitation, 16*(4), 237-244. <https://doi.org/10.3109/17518423.2012.757661>
- Maier, A., Hacker, C., Noth, E., Nkenke, E., Harderlein, T., Rosanowski, F., & Schuster, M. (2006, August). Intelligibility of children with cleft lip and palate: Evaluation by speech recognition techniques. In *18th International Conference on Pattern Recognition (ICPR '06)* (Vol. 4, pp. 274-277). <https://doi.org/10.1109/ICPR.2006.718>
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2014). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Merrill.
- Mucchetti, C. A. (2013). Adapted shared reading at school for minimally verbal students with autism. *Autism, 17*(3), 358-372. <https://doi.org/10.1177/1362361312470495>
- Mizuki, R., Kobayashi, T., & Maeda, M. (2021). Disruption of child environments and its psychological consequences after the Fukushima disaster: a narrative review based on the ecological systems model. *Current psychiatry reports, 23*(8), 49. <https://doi.org/10.1007/s11920-021-01263-7>
- Nekrash, L., Zamsha, A., Babiak, O., Fedorenko, O., Babych, N., & Drobot, O. (2021). Pedagogical support for families raising children with early developmental disabilities. *Laplace em Revista, 7*(7), 658-668. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202173c1675p.658-668>
- Irvan, M., Damayanto, A., Jauhari, M. N., & Aqilah, T. S. (2021, September). The effectiveness factors of online learning through learning management system for students with disabilities. In *2021 7th International Conference on Education and Technology (ICET)* (pp. 107-110). IEEE.
- O'Connor, E. A., Briggs, C., & Forbes, S. (2013). Response to intervention: Following three reading recovery children on their individual paths to becoming literate. *Early Education & Development, 24*(2), 79-97.
- Puranik, C. S., & AlOtaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and writing, 7*(25), 1523-1546. <https://doi.org/10.1007/s11145-011-9331-x>
- Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care, 174*(1), 59-79. <https://doi.org/10.1080/0300443032000153499>
- Rezaei, M., & Davoudi, M. (2016). The Influence of Electronic Dictionaries on Vocabulary Knowledge Extension. *Journal of Education and Learning, 5*(3), 139-148. <https://doi.org/10.5539/JEL.V5N3P139>
- Richardson, J. T. (2010). Course completion and attainment in disabled students taking courses with the Open University UK. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, 25*(2), 81-94. <https://doi.org/10.1080/02680511003787263>
- Ryndak, D. L., Morrison, A. P., & Sommerstein, L. (1999). Literacy before and after inclusion in general education settings: A case study. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 24*(1), 5-22.
- Salend, S. J. ve Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and special education, 20*(2), 114-126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000209>
- Singleton, K. J., & Neuber, K. S. (2020). Examining how students with visual impa-

- iments navigate accessible documents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 114(5), 393-405. <https://doi.org/10.1177/0145482X20953268>
- Spencer, L. J., Barker, B. A., & Tomblin, J. B. (2003). Exploring the language and literacy outcomes of pediatric cochlear implant users. *Ear and hearing*, 24(3), 236. <https://doi.org/10.1097/01.aud.0000069231.72244.94>
- Şafak, P. (2018). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri ve bağımsızlığa ulaşmaları için desteklenmeleri. Ankara: Vize Akademik.
- Töret, Z. (2020). Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi, P. Şafak (Ed.) *Ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde stratejiler*, içinde (s. 165-184) Ankara: Vize Akademik.
- Udvari-Solner A., Causton-Theoharis J., York-Barr J. (2004). *Developing adaptations to promote participation in inclusive environments*. In Orelove F. P., Sobsey D., Silberman R. K. (Eds.), *Educating children with multiple disabilities: A collaborative approach* (4th ed., pp. 151-192). Baltimore, MD: Brookes.
- Warsihna, J., Dandan, W., Anwas, E. O. M., Suryaman, M., Kosasih, F. R., Amri, A., & Ramdani, Z. (2021). The urgency of using audiobook in general course learning. *Jurnal Kependidikan*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.21831/jk.v5i2.44482>
- Wenrich, M. D., Jackson, M. B., Maestas, R. R., Wolfhagen, I. H., & Scherpbier, A. J. (2015). From cheerleader to coach: the developmental progression of bedside teachers in giving feedback to early learners. *Academic Medicine*, 90(11), S91-S97. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000901>.
- Willings, C. (2021). Students with multiple disabilities. TeachingVisuallyImpaired.com. Retrieved July 14, 2023, from <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/students-with-multiple-disabilities.html>
- Wilkins, J., & Ratajczak, A. (2009). Developing Students' Literacy Skills Using High-Tech Speech-Generating Augmentative and Alternative Communication Devices. *Intervention in School and Clinic*, 44(3), 167-172. <https://doi.org/10.1177/1053451208326050>

SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE SOSYAL MEDYADAKİ İKİNCİL TRAVMATİK STRESİN ETKİLERİNİ ÖNLEME BECERİLERİ GELİŞTİRME PROGRAMI

Yazarlar

Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK

Öğr. Gör. Mustafa Selim ALTINIŞIK

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.

SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIĞI VE SOSYAL MEDYADAKİ İKİNCİL TRAVMATİK STRESİN ETKİLERİNİ ÖNLEME BECERİLERİ GELİŞTİRME PROGRAMI

Yazarlar: Seher BALCI ÇELİK - Mustafa Selim ALTINIŞIK

ISBN: 978-605-7989-94-9

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

1. Baskı: Ankara - Mart 2023

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

ÖNSÖZ

Sosyal medyanın her geçen gün etkisini arttırdığı günümüz dünyasında sosyal medya kullanıcılarının çeşitli risklerle karşı karşıya kalması çok da beklenmedik bir sonuç değildir. Sosyal medya kullanıcılarında sosyal medya bağımlılığı dinamiklerinin aktif olması ve sosyal medyadaki olası ikincil travmatik stresin etkileri bu risklerin başında olabilmektedir. Bireylerin sosyal medyadan ayrı kaldıklarında gözlemlenen panik, stres, güvensizlik durumları ve kullanımın önüne geçilememesi sosyal medya bağımlılığını kapsayan riskler olarak ifade etmek mümkündür. Ayrıca sosyal medya bağımlılığının bir sonucu olarak ortaya çıkabilen kullanım süresinin artması; cinayet haberleri, salgın hastalıklarla ilgili paylaşımlar, travmatik yaşam öyküleri, kayıp ve yaralanmalar gibi olumsuz içeriklere kontrolsüz maruz kalmanın kapısını aralayabilmektedir. Bu durum beraberinde sosyal medya kullanım süreçlerinde göz ardı edilebilen sosyal medya kullanımından kaynaklanan ikincil travmatik stres deneyimlerini ortaya çıkarabilmektedir. Sosyal medya kullanımından kaynaklanan bu dolaylı travma deneyimleri bireylerin psikolojik iyi oluşlarını derinden etkileyebilmektedir. Sosyal medya kullanıcıları için bahsi geçen ve beraberinde eşlik edebilen risk faktörlerinin alevini tetikleyen süreçlerde önleyicilik oldukça önem arz etmektedir. Ayrıca özellikle önleyicilik konusunda psikoeğitim programları işlevsel imkanlar sunduğu bilinmektedir.

Bu düşünce ile sosyal medya kullanıcılarında sosyal medya bağımlılığı ve sosyal medyadaki ikincil travmatik stresin etkilerini önleme becerileri geliştirme programı oluşturulmuş, sınanmış ve kitaplaştırılmıştır. Yedi oturumda yapılandırılan, uygulayıcılar için açıklayıcı yönergeler sunan ve uygulayıcılara istedik çıktığı imkânı sunan bu kitabın, ilgili alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili alandaki derslerde lisans ve lisansüstü öğrencilerin incelemesi, çeşitli kurumlarda görev yapan meslek çalışanlarına yönelik temel el kitabı olması ve araştırmacılara ilgili literatürde yeni bir pencere oluşturması açısından katkı sağlaması beklenmektedir.

Bu kitabın oluşturulmasında öneri, yorum ve katkılarıyla destek sağlayan herkese ve titiz çalışmalarından dolayı Vizeakademik Yayıncılığın tüm çalışanlarına teşekkürü borç biliriz.

İÇİNDEKİLER

BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. Kuramsal Çerçeve	3
2. Programın Genel Amacı	10
3. Programın Dayandığı Temel İlkeler.....	11
4. Hedef Kitle.....	11
5. Üyelerin Seçimi ve Süreci	12
6. Grup Kuralları	12
7. Uygulamada Dikkate Alınması Gereken Uyarılar.....	13
8. Amaçlar	14
9. Programda Kullanılan Ev Ödevleri	15
İKİNCİ BÖLÜM	17
1. BİRİNCİ OTURUM-Tanışma	19
2. İKİNCİ OTURUM-Sosyal Medya Bağımlılığının Keşfi	26
3. ÜÇÜNCÜ OTURUM-Sosyal Medya Bağımlılığının Zararları.....	38
4. DÖRDÜNCÜ OTURUM-Kendime Keşif Yolculuğu.....	47
5. BEŞİNCİ OTURUM-Amaçlarım Netleşiyor	57
6. ALTINCI OTURUM-Alternatif Çözüm Yolları.....	67
7. YEDİNCİ OTURUM-Mucize	77

BİRİNCİ BÖLÜM

1. Kuramsal Çerçeve

Kişilerarası iletişim, bireylerin ait olma ve ilişki kurma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir yerde bulunmaktadır (Baumeister ve Leary, 1995). 20. yüzyılın en önemli keşiflerinden biri olan internet teknolojisinin hızla ilerlemesi kişilerarası iletişimi farklı boyutlara taşımıştır (Gönül, 2002; Kırık, 2017). Günümüzde internet ve sosyal medya kullanımının, hemen hemen her kültürde ve toplumda yer edinmeyi başardığı düşünülmektedir (Kırık ve diğerleri, 2015). Bireyler için vazgeçilmez bir boyuta gelen bu sanal platformun gerçek hayat üzerindeki etkilerinin giderek artması, sosyal medyanın önemini ortaya koymaktadır.

Sosyal medya, internet aracılığı ile erişilebilen uygulamalar olması nedeniyle internette bağımsız kabul edilmemektedir (Tutkun Ünal ve Deniz, 2015). Sosyal medya ve internet kavramları arasında derin bir ilişki bulunmakta ve literatür incelendiğinde, çalışmalarda sıklıkla birbirlerinin yerine kullanıldıkları görülmektedir. Bunu durumun sosyal medya platformlarının giderek popülerleşmesi neticesinde internet kullanımının büyük bölümünü oluşturarak, internet ile bütünleşmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bakış açısı ile sosyal medya; internet teknolojisi üzerine kurulan, bireylerin diğer bireylerle çeşitli zeminlerde etkileşime girmesini sağlayan bir Web 2.0 teknolojisi olarak tanımlanabilir (Carlson ve diğerleri, 2016; Gürsakal, 2009; Toprak ve diğerleri, 2009).

Sosyal medyanın insanlar arasında yaygınlaşmasının ve kullanımının artmasının çeşitli sebepleri vardır. Williams ve Whiting (2013) çalışmalarında sosyal medyayı kullanmada bireylerin deneyimlediği hazlardan bahsetmiştir. Bunların bazıları; sosyal etkileşim, eğlence, iletişimsel yarar, kullanım kolaylığı, bilgi paylaşımı, bilgi arama, zaman geçirme, rahatlama ve fikir ifade etme olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin bu hazları elde etme eğilimleri sosyal medya kullanım sürelerinin de kontrol altına alınmasını engelleyebilmektedir. Nitekim sosyal medyanın gelişim serüveni göz önüne alındığında, internet ve sosyal medya bağımlılığı gibi boyutların ortaya atılması kaçınılmaz olmuştur.

Literatürde, patolojik internet kullanımını tanımlamak için birçok terim bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; internet bağımlılığı, internet bağımlılığı bozukluğu, siber bağımlılık, çevrimiçi bağımlılık,



İKİNCİ BÖLÜM

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLER

Editörler

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA

Yazarlar

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA

Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

Dr. Deniz TEKİN

Dr. Mustafa ULUYOL

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.

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLER

Editörler: Atilla CAVKAYTAR - Ali KAYA

Yazarlar: Atilla CAVKAYTAR - Yasemin ERGENEKON - Gizem YILDIZ - Ali KAYA
Fidan ÖZBEY GÖKÇE - Tahir Mete ARTAR - Deniz TEKİN - Mustafa ULUYOL

Yayın Koordinatörü: M. Tarık GÜMÜŞKAYA

Kapak Tasarımı & Mizanpaj: Sadık HANGÜL

ISBN: 978-625-98842-0-2

1. Baskı: Ankara - Kasım, 2023

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

Bölümler ve Yazarları

BÖLÜM 1	Yetişkinlik Dönemi Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR ORCID No: 0000-0001-8067-1602
BÖLÜM 2	Yetişkinliğe Geçiş Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON ORCID No: 0000-0003-2443-0884
BÖLÜM 3	Yetişkin Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Aileleri Dr. Deniz TEKİN
BÖLÜM 4	Bağımsız Yaşam Becerileri Doç. Dr. Gizem YILDIZ ORCID No: 0000-0003-2693-6264
BÖLÜM 5	Mesleki Eğitim ve Rehberlik Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE ORCID No: 0000-0001-6600-3931
BÖLÜM 6	Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin İstihdamı ve Sürdürülebilir Çalışma Yaşamı Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR ORCID No: 0000-0002-0285-4152
BÖLÜM 7	Serbest Zaman Etkinlikleri Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA ORCID No: 0000-0002-9235-8231
BÖLÜM 8	Yaşam Alternatifleri Doç. Dr. Gizem YILDIZ ORCID No: 0000-0003-2693-6264 Dr. Mustafa ULUYOL ORCID No: 0000-0002-1837-9915
BÖLÜM 9	Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlere Yönelik Bakım, Koruma ve Rehabilitasyon Hizmetleri Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA ORCID No: 0000-0002-9235-8231
BÖLÜM 10	Zihin Yetersizliği Olan Yetişkinlerin Yararlanabileceği Sosyal Destekler Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR ORCID No:0000-0001-8067-1602 Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR ORCID No: 0000-0002-0285-4152

ÖN SÖZ

Tüm bireyler gibi zihin yetersizliği olan bireylerde yetişkinlik döneminde bağımsız yaşamaya aday bireylerdir. Anne babaların en büyük dileği çocuklarının yetişkinliğe geçiş dönemini başarıyla atlatalmaları ve yetişkinlik döneminde kendi ayakları üzerinde durabilecek becerileri kazanmalarındır. Bireyin zihin yetersizliğinin tanılanmasıyla başlayan özel eğitim yolculuğu okul dönemi sonuna kadar sürecektir. Geçen bu sürede bireyin pek çok beceride yeterli duruma gelmesi beklenir. Okul dönemi boyunca da gerek aileler gerek öğretmenler zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşama en iyi şekilde hazırlanabilmeleri için çaba gösterirler. Okul dönemi sona erdikten sonra ise artık bu bireylerin öncelikle kendilerine yetecek günlük yaşam becerilerini edinmeleri, daha sonra bir meslek sahibi olmaları ve uygun yaşam alternatiflerine erişmeleri beklenir. Çünkü her birey gibi zihin yetersizliği olan bireyler de yetişkin olacak, toplumda bir statü edinecek ve uygun koşullar sağlanırsa emekli-yaşlı bireyler olabilecektir. Dolayısıyla özel eğitim bu bireyler için sadece okul dönemi ile sınırlı kalmayarak yaşam boyu sürecektir. Bu kitapta zihin yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik ve yetişkinliğe geçiş döneminde gereksinim duyduğu beceri, hizmet ve desteklere yer verilmiştir. Bu kapsamda kitap 10 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde zihin yetersizliği olan bireylerde yetişkinlik dönemi ve özellikleri incelenmiştir. İkinci bölümde yetişkinliğe geçişin anlamı ve geçiş planlamaları üzerinde durulmuş, üçüncü bölümde ise yetişkin bireylerin aileleri ile ilgili konulara yer verilmiştir. Daha sonra bağımsız yaşam becerileri, mesleki eğitim ve rehberlik, istihdam ve çalışma yaşamı, serbest zaman etkinlikleri, yaşam alternatifleri, bakım, koruma ve rehabilitasyon hizmetleri ile zihin yetersizliği olan yetişkinlerin alabileceği sosyal desteklere yer verilmiştir. Kitabın gerek zihin yetersizliği olan bireylerin kendileri için, gerek aileleri için gerekse onlara hizmet sunan ilgililer için yararlı olmasını dileriz. Aynı zamanda özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında okutulan Zihin Yetersizliğinde Yetişkinliğe Geçiş dersi için de yararlı bir kaynak olmasını dileriz.

Sevgi ve saygılarımızla.

Editörler

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar

Dr. Öğretim Üyesi Ali Kaya

Eskişehir/Neveşehir Kasım 2023

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1:

YETİŞKİNLİK DÖNEMİ1

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

BÖLÜM 2:

YETİŞKİNLİĞE GEÇİŞ 21

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

BÖLÜM 3:

YETİŞKİN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN AİLELERİ 35

Dr. Deniz TEKİN

BÖLÜM 4:

BAĞIMSIZ YAŞAM BECERİLERİ..... 49

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

BÖLÜM 5:

MESLEKİ EĞİTİM VE REHBERLİK..... 77

Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE

BÖLÜM 6:

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN İSTİHDAMI VE SÜRDÜRÜLEBİLİR
ÇALIŞMA YAŞAMI109

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

BÖLÜM 7:

SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ.....137

Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA

BÖLÜM 8:

YAŞAM ALTERNATİFLERİ163

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Dr. Mustafa ULUYOL

BÖLÜM 9:

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLERE YÖNELİK BAKIM, KORUMA VE
REHABİLİTASYON HİZMETLERİ183

Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA

BÖLÜM 10:

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLERİN YARARLANABİLECEĞİ SOSYAL
DESTEKLER205

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

BÖLÜM 1

YETİŞKİNLİK DÖNEMİ

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Özet

Yetişkinlik dönemi ergenlikle birlikte başlayan, büyümeyle tanımlanan, özellikle geç ergenlik dönemi sonrasına rastlayan dönemdir. TDK (2019) sözlüğünde yetişkin, “beden, ruh ve duygu bakımlarından olgunluğa erişmiş olan kimse” olarak tanımlanır. Konuya ilişkin belli yaş dönemlerinden söz edilirken genellikle ergenlik ve genç yetişkinlik, yetişkinliğe geçişte başlangıç noktası olabilmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyler de tipik gelişen bireyler gibi ergenlik ve yetişkinlik dönemlerine erişeceklerdir. Ancak zihin yetersizliği nedeniyle farklı bireysel özellikler sergileyebileceklerdir. Bu bireysel farklılıklarıyla birlikte her birey gibi zihin yetersizliği olan bireyler de bağımsız yaşam becerilerini edinmeye gereksinim duyacaktır. Bu anlamda zihin yetersizliği olan yetişkin bireylerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu becerilerin öğrenilmesi ise erken çocukluktan yetişkinlik dönemine kadar sürecektir. Yetişkinlik döneminde özellikle kendi başına yaşama, yaşam sorumluluğunu alma, mesleki beceriler edinme ve istihdam edilebilirlik gibi pek çok beceri onların yetersizliklerinin düzeyi, öğrenme ve bellek, öz düzenleme, uyumsuz beceriler, akademik başarı, güdülenme, dil ve konuşma, fiziksel ve sağlık özellikleri dikkate alınarak kazandırılmalıdır.

Giriş

Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama tam katılımlarının sağlanmasında okul öncesinden mesleki eğitim ve istihdama kadar olan süreçte pek çok hizmet sunulmaktadır. Zihin yetersizliği olan çocuklara küçük yaşlarda temel gelişim alanlarında sunulan eğitim hizmetleri, yetişkinlik döneminde yerini daha yoğun olarak mesleğe hazırlanma ve mesleki becerilerin edinilmesine bırakır. Okullarda kazanılan mesleğe hazırlık becerilerinin okul sonrası istihdamın desteklenmesine dönüşmesiyle birey artık yetişkinlik yaşamına adım atmış olacaktır. Bu uzun süreçte zihin yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerinin tür ve derecesi, olası ek yetersizlikleri, sağlık özellikleri, ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel özellikleri bağımsız bireyler olarak yaşama hazırlanmalarını etkileyecektir. Bu bölümde konuya ilişkin temel kavramlarla zihin yetersizliğinin ne olduğu, zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinimleri ve eğitim amaçları ve zihin yetersizliği olan bireylerin özelliklerine değinilmiştir.

Ergenlik ve Yetişkinlik

Ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında büyüme ve gelişme dönemleri içeren bir gelişim dönemidir (Britannica, 2019). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), ergeni 10 ila 19 yaşları arasındaki herhangi bir kişi olarak tanımlar. Yetişkin birey ise 19 yaşından büyük kişi olarak tanımlanmaktadır (WHO, 2019). Konuya ilişkin belli yaş dönemlerinden söz edilirken genellikle ergenlik ve genç yetişkinlik, yetişkinliğe geçişte başlangıç noktası olabilmektedir. Yetişkinlik dönemi ergenlikle birlikte başlayan, büyümeyle tanımlanan, özellikle geç ergenlik dönemi sonrasına rastlayan dönemdir. TDK (2019) sözlüğünde yetişkin, “beden, ruh ve duyu bakımlarından olgunluğa erişmiş olan kimse” olarak tanımlanır. Dolayısıyla gelişimini tamamlamış, kişisel, toplumsal ve yasal konularda sorumluluk sahibi olması beklenen bireydir. Tüm bu süreci açıklarken, bireyin gelişimi ile ilgili kavramları da incelemekte yarar olacaktır.



İnsan yaşamında çeşitli gelişim dönemleri vardır. Gelişim doğum öncesinde başlar, insanın yaşamı boyunca sürer. Bu döngü içerisinde her bir gelişim döneminin kendine özgü özelliklerinden söz edilir. Bu özellikler ise gelişimle ilgili kavramlardır. Dolayısıyla insan gelişimini açıklamada bazı temel kavramları göz önünde bulundurmak gerek. Bunlar; büyüme, gelişme, olgunlaşma, hazır bulunuşluk, gelişimde kritik dönemler olarak sıralanabilir.

KAYNAKÇA

- AAIDD, (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th edition). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- AAIDD (2019). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities Definition of Intellectual Disability. <https://aaid.org/intellectual-disability/definition> adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Atak, H., Çok, F. (2010). Beliren yetişkinlik (emerging adulthood): İnsan yaşamında yeni bir dönem. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17:39-50.
- Atak, H., Tatlı, C. E., Çokamay, G., Büyükpa-
buşcu, H. ve Çok, F. (2018). Yetişkinliğe
geçiş: Türkiye’de demografik ölçütler bağ-
lamında kuramsal bir gözden geçirme. 8(3),
204-227.
- Beirne-Smith, M., Patton, J. R., ve Kim, S. H.
(2006). *Mental Retardation: An Introduction to Intellectual Disability*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Britanica Ansiklopedisi (2019). 31 Temmuz
2019 tarihinde [https://www.britannica.com/
science/adolescence](https://www.britannica.com/science/adolescence) adresinden edinilmiştir.
- Brolin, D. E. (1997). *Life Centered Career Education: A Competency Based Approach*. Fifth Edition. Council for Exceptional Children, Reston, VA.
- Cavkaytar, A. (1998). *Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121. ^[17] _[SEP]
- Cavkaytar, A. (2012). Teaching Café Waiter Skills to Adults with Intellectual Disabilities: A Real Setting Study. *Education and Training in Developmental Disabilities*. 47(4), 426-437
- Cavkaytar, A., Melekoğlu, M. ve Yıldız, G., (2016). Geçmişten Günümüze Özel Gereksinimli Olma ve Zihin Yetersizliği: Dünya’da ve Türkiye’de Kavramların Evrimi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (Eğitim Özel Sayısı), 111-122.
- Cavkaytar, A. (2016). Çocuk gelişimine ilişkin temel kavramlar (Ed. A. Cavkaytar). *Çocuk Gelişiminde Normal ve Atipik Gelişim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-11.
- Drew, C.J., Hardman, M.L. (2007). *Intellectual Disabilities Across the Lifespan*. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- DSM-5 (2013). Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, Beşinci Baskı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı’ndan, (çev. Köroğlu E), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Eripek, S. (2019). Zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitimleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Friend, M. P. (2011). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals* (3rd ed.) Boston, MA: Pearson.
- Güzel Özmen, R. (2006). Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazılı İfade Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2) 49-66.
- Hardman, M., Drew, C., & Egan, M. (2008). *Human exceptionality: Society, school, and family*. Boston: Allyn & Bacon.
- Senemoğlu, N. (2018). Gelişim öğrenme ve öğretim Kuramdan Uygulamaya. 25. Baskı. Ankara Pegem Akademi.
- TDK (2019). Türkçe Sözlük. Türk Dil kurumu. <http://sozluk.gov.tr/> adresinden 10 Şubat 2019 tarihinde edinilmiştir.
- WHO-ICF (2004). İşlevsellik, Yetiyitimi ve Sağlıkın Uluslararası Sınıflandırması: ICF. (Çev. Elif Kabakçı, Ahmet Göğüş). Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı.
- WHO (2019). Definition of key terms. 5 Ağustos 2019 tarihinde [https://www.who.int/hiv/
pub/guidelines/arv2013/intro/keyterms/en/](https://www.who.int/hiv/pub/guidelines/arv2013/intro/keyterms/en/) adresinden edinilmiştir.

BÖLÜM 2

YETİŞKİNLİĞE GEÇİŞ

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Özet

Toplumdaki her bireyin bağımsız bir birey olarak yaşamaya hakkı vardır. Bağımsızlık, bireyin yaşadığı toplum içerisinde kendisinden beklenen becerileri ve davranışları başkalarına bağımlı olmadan sergileyerek yaşamını sürdürebilmesi ve toplumun aktif bir üyesi olmasıdır. Zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmaları ve toplumsal ortamlarda gerçekleştirmeleri, onların yaşamlarına ilişkin sorumluluk almalarını, yaşamdan doyum sağlamalarını, kendilerine yetmelerini, dolayısıyla yaşam kalitelerinin artmasını sağlayacaktır. Bireyin yaşam kalitesi yükseldiğinde, toplum içinde sosyal kabulü artacak ve toplumsal yaşama, bir diğer deyişle yetişkinliğe geçişi kolaylaşacaktır. Yetişkinliğe geçiş ve toplumsal yaşama katılım için gerekli olan bağımsız yaşam becerileri alanyazında farklı araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde sınıflandırılmakla birlikte alt alanlarda pek çok ortak beceri alanının olduğu görülmektedir. Burada temel nokta, erken çocukluk döneminden başlanarak zihin yetersizliği olan bireylerin yetişkinliğe geçişini kolaylaştırmak için BEP'lerine bağımsız yaşam becerilerine ilişkin amaçların konması ve bu amaçları kazandırmaya yönelik gerekli planlamaların yapılmasıdır. Bu noktada zihin yetersizliği olan bireyin çevresinde bulunan kişiler bireyi değerlendirmeli, kendini tanımasına yardımcı olmalı, bağımsız yaşama geçiş için gereksinim duyduğu beceri alanlarını, hedeflerini belirleme konusunda bireye rehberlik etmeli, planlama yapmalı ve bireyi geçişe hazırlamalıdır. Geçiş hizmetlerinin amacı, zihin yetersizliği olan bireyler de dâhil olmak üzere özel gereksinim kategorisinde yer alan tüm bireylerin yaşamsal ve mesleki hedeflerine ulaşmalarını sağlayarak onları toplumun aktif ve üretken bir

üyesi haline getirmektir. Geçişlere ilişkin yapılacak planlamalar ve düzenlemeler “köprü” görevi görerek bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmasına ve güvenli bir biçimde yoluna devam etmesine olanak sağlar. Yumuşak, kesintisiz ve etkili bir geçiş için iyi hazırlanmış bir geçiş planlaması yapılması, bu süreçte görev alacak paydaşların belirlenmesi, bu paydaşlardan bireyin gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak bir ekip oluşturulması, ekipte yer alan paydaşların rol ve sorumluluklarının tanımlanması, bulunulan geçiş dönemine göre ekipte farklı uzmanların yer alması, paydaşların süreci yürütmek için belli yeterliklere sahip olması, bireyin ve ailesinin geçiş sürecine hazırlanması gerekmektedir.

Giriş

Yetişkinliğe geçiş, bireyin öğrenci olma statüsünden toplum içinde yetişkin rolü oynama statüsüne geçişi olarak tanımlanmaktadır (Halpern, 1994). Bu dönem gençler için sıklıkla geleceğe ilişkin fırsatların değerlendirildiği, seçimlerin yapıldığı, belirsizlikler içeren, bireyde heyecan, kaygı, stres gibi duygu durumlarının yaşanmasına yol açan ve kafa karışıklıklarının sıklıkla yaşandığı zorlu bir dönemdir (Blasko, 2001; Ergenekon, 2012; 2016). Bu dönemde gençler yükseköğrenime devam etme ya da çalışıp para kazanmaya başlama konusunda karar vermek için bir yol ayırmındadırlar. Yetişkinliğe geçiş bireye ayrıcalıklar getirmekle birlikte çeşitli sorumluluklar da yüklemekte ve bireyden bu sorumluluklar çerçevesinde yetişkin olarak toplumda belli davranışları yerine getirmesi beklenmektedir. Yetişkinlik aynı zamanda okul sonrası eğitimlere katılma, ücretli bir işte çalışma, yasal ve sivil hakları içeren özerk davranışlar sergileme, çevresindeki bireylerle arkadaşlık ilişkileri ve sosyal ilişkiler geliştirme, ev yaşamını, aile rol ve sorumluluklarını yerine getirme, toplumsal yaşama katılma gibi davranışların yerine getirildiği kişisel bir gelişim süreci anlamına gelmektedir (Ergenekon, 2012; 2016; Steere, Rose ve Cavainolo, 2007). Alanyazında yetişkinliğin yasal ve sosyal göstergeleri tanımlanmıştır. Yasal göstergeler; seçme ve seçilme hakkı, askerlik yapma, ekonomik sorumluluklar alma, ehliyet alma, evlenme ve aile sorumluluğunu üstlenme gibi bileşenlerden oluşmaktadır. Sosyal göstergeler ise ailenin yanından ayrılarak kendi başına bir yaşam kurma, bağımsız bir birey olma, bir işte çalışma ve para kazanma gibi bileşenleri içermektedir (Bakkaloğlu, 2009; Ergenekon, 2012; 2016). Bu süreçte yaşam doyumunu için bireyin hem yetişkinliğin yasal ve sosyal göstergeleri arasında yer alan karmaşık becerileri öğrenmesi ve yerine getirmesi hem de yetişkinliğe başarılı biçimde geçiş yapması gerekmektedir.

Toplumdaki her bireyin bağımsız bir birey olarak yaşamaya hakkı vardır. Bağımsızlık, bireyin yaşadığı toplum içerisinde kendisinden beklenen becerileri ve davranışları başkalarına bağımlı olmadan sergileyerek yaşamını sürdürebilmesi ve toplumun aktif bir üyesi olmasıdır (Neistadt ve Marques, 1984). Bağımsız yaşamdan söz edildiğinde ise akla gelen ilk kavram yaşam kalitesidir.

Yaşam Kalitesi Nedir?

Yaşam kalitesi, bireyin “normal” olarak nitelendirilen koşullara ne derece yakın yaşadığı ve yaşamdan ne derece doyum aldığıdır (Schalock ve diğ., 2002; Snell ve Brown, 2000). Yaşam kalitesi tanımlanması ve ölçümü oldukça zor olan bir kavram olduğundan yaşam kalitesi düzeyini ölçmek için son yıllarda sağlık, mutluluk, başarı, zenginlik, güvenlik, iyi olma ve yaşamdan memnuniyet gibi insani değerler ve bunların bireylerin yaşamındaki oranı alternatif göstergeler olarak kullanılmaya başlanmıştır (Dedeoğlu, Özdevecioğlu ve Oflazer, 2016).

Kaynakça

- Akalm, S. (2017). Zihin yetersizliği: Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. İçinde İ. H. Diken ve H. Bakkaloğlu (Eds.) *Zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu* (s. 2-23), Ankara: Pegem Akademi.
- Baker, B. L., Brightman, A. J., Blacher, J. B., Heifetz, L. J., Hinshaw, S. R. ve Murphy, D. M. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs*. Brookes Publishing Company.
- Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* (s. 292-348). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bakken, J. P. ve Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Charles C Thomas Publisher.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R. F. ve Patton, J. R. (2002). *Mental retardation* (6. Baskı). Merrill Prentice Hall.
- Blasko, P. M. (2001). *Early intervention services for infants, toddlers, and their families*. Allyn and Bacon.
- Brolin, D. E. (1997). *Life-centered career education: A competency based approach*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Brown, I., Hatton, C. ve Emerson, E. (2013). Quality of life indicators for individuals with intellectual disabilities: Extending current practice. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(5), 316-332.
- Bruder, M. B. ve Chandler, L. K. (1993). Transition. İçinde S. L. Odom, & M. E. McLean (Eds.), *DEC recommended practices: Indicators of quality in programs for infants and young children with special needs and their families* (s. 96-105). Denver: The Council for Exceptional Children.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R. ve Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75(1), 55-70.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Close, D. W., Sowers, J., Halpern, A. S. ve Bourbeau, P. E. (1985). Programming for the transition living for mildly retarded persons. İçinde K. C. Lakin ve R. H. Bruininks (Eds.), *Strategies for achieving community integration of developmentally disabled citizens* (s. 165). Baltimore, MD: Brookes.
- Coşgun Başar, M. (2010). *Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Okul Hayatından İş Hayatına Geçiş Becerilerinin Anne-Baba Görüşlerine Göre Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cummins, R. A. (1997). Assessing quality of life. İçinde R. I. Brown (Ed.), *Quality of life for people with disabilities: Models, research and practice* (s. 116-150). Stanley Thorner, United Kingdom.
- Çelik, S. (2018). *Özel Gereksinimli Çocukların Erken Müdahaleden Okulöncesine Geçiş Süreçlerinin Biyoekolojik Sistemler Kuramına Dayalı Olarak İncelenmesi: Bir Geçiş Modeli Önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dedeoğlu, T., Özdevecioğlu, M. ve Oflazer, S. (2016). Örgütlerde işe gömülmüşlüğüün çalışanların iş ve yaşam kalitesi üzerindeki etkisi: İyimsizliğin rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 47, 135-146.
- Eggleton, I., Robertson, S., Ryan, J. ve Kober, R. (1999). The impact of employment on the quality of life of people with an intellectual disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 13(2), 95-107.
- Ergenekon, Y. (2012). *Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler*. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.). *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* (s. 156-191). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2530. ISBN No: 978-975-06-1200-8.
- Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel

- Müdürlüğü Yayınları (2.Basım). ISBN No: 978-605-4628-79-7.
- Ergenekon, Y., Çolak, A., Kaya, Ö., & Acar, Ç. (2018). İş yaşamında gerekli olan beceriler ve kazandırılması. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Bağımsızım çünkü çalışıyorum: Destekli istihdam iş koçluğu eğitim kitabı* (s. 19-77). İstanbul: Down Sendromu Derneği İktisadi İşletmesi Yayınları. ISBN No: 978-605-82467-3-7.
- Felce, D. ve Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities, 16*(1), 51-74.
- Fox, L., Dunlap, G. ve Cushing, L. (2002). Early intervention, positive behavior support, and transition to school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(3), 149-158.
- Gürsel, O. ve Ergenekon, Y. (2001). Zihin engelli bireylerin okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi. 10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. Antakya.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 61-84.
- Halpern, A. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement in the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*, 115-124.
- Hamill, L. B. ve Everington, C. T. (2002). *Teaching students with moderate to severe disabilities: An applied approach for inclusive environments*. Prentice Hall.
- Hanley-Maxwell, C. ve 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). Austin, TX: Pro-ED.
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. ve Konrad, M. (2017). *Revel for exceptional children: An introduction to special education with loose-leaf version*. Pearson.
- Karabulut, A. ve Yıkılmış, A. (2010). Zihin engelli bireylere saat söyleme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkiliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 103-113.
- Kraemer, B. R., McIntyre, L. L. ve Blancher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation, 41*(4), 250-262.
- Lombardi, J. (1992). Beyond transition: Ensuring continuity in early childhood services. ERIC Information Analysis Products No. ED345867.
- Luecking, R. (2009). The way to work: How to facilitate work experiences for youth in transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 23*(2), 205-221.
- McLaughlin, J. F. ve Bjorson, K. F. (1998). Quality of life and developmental disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology, 40*(7), 435.
- Miller, C. ve Sarkees-Wircenski, M. (2010). Individual planning for the IEP. İçinde L. West (Ed.), *Integrating transition planning into the IEP process* (s. 37-47). Council for Exceptional Children, Arlington.
- Mithaug, D., Martin, L. H. ve Agran, M. (1987). Adaptability instruction: The goal of transitional programming. *Exceptional Children, 53*, 500-505.
- Morningstar, M. ve Clavenna-Deane, B. (2018). *Your complete guide to transition planning and services*. Paul H. Brookes Publishing Company.
- Neistadt, M. E. ve Marques, K. (1984). An independent living skills training program: Occupational therapy program, rehabilitation, self-care. *The American Journal of Occupational Therapy, 38*(10), 671-676.
- National Information Center for Children and Youth with Disabilities-NICHCY. (1993). http://www.Idonline.Org/Id_indepth/iepub.html, Erişim Tarihi: 15.07.2014)
- Partnership for 21st Century Skills. (2011). *P21 common core toolkit: A guide to aligning the common core state standards with the framework for 21st century skills*. Washington, DC. (Erişim Tarihi: 22.02.2019, www.p21.org/images/p21_toolkit_final.pdf)

- Pierangelo, R. ve Giuliani, G. A. (2008). *Transition services in special education: A practical approach*. Pearson Education.
- Roessler, R. T., Brolin, D. E. ve Johnson, J. M. (1990). Factors affecting employment success and quality of life: A one year follow-up of students in special education. *Career Development for Exceptional Individuals*, 13(2), 95-107.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., ve Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning*. Baltimore, Maryland; Paul H. Brookes.
- Rous, B. S. ve Hallam, R. A. (1998). Easing the transition to kindergarten: Assessment of social, behavioral, and functional skills in young children with disabilities. *Young Exceptional Children*, 1(4), 17-28.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... ve Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001.
- Schalock, R. L., Brown, I., Brown, R., Cummins, R. A., Felce, D., Matikka, L., ... ve Parmenter, T. (2002). Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: Report of an international panel of experts. *Journal Information*, 40(6), 120-132.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., ve Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities*. New Jersey: Pearson.
- Snell, M. E. ve Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Steere, D. E., Rose, E., ve Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Stewart, D. (2009). Transition to adult services for young people with disabilities: current evidence to guide future research. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 169-173.
- Stewart, D., Freeman, M., Law, M., Healy, H., Burke-Gaffney, J., Forhan, M., Young, N., ve Guenther, S. (2013). Transition to adulthood for youth with disabilities: Evidence from the literature. İçinde J. H. Stone, & M. Blouin (Eds.), *International encyclopedia of rehabilitation*. Available online: <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/110/>
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L., ve Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide*. Council for Exceptional Children, Arlington.
- Wehman, P., Targett, P., ve Richardson, M. (2012). Functional curriculum design. İçinde *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* (s. 1-55). Austin, TX: PRO-ED.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Brookes Publishing Company.
- Wehmeyer, M. L. ve Schalock, R. (2001). Self determination and quality of life: Implications for special education services and supports. *Focus on Exceptional Children*, 33(8), 1-16.
- Wehmeyer, M. L. ve Schwartz, M. (1998) The relationship between self-determination, quality of life, and life satisfaction for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(1), 3-12.
- Wehmeyer, M. L. ve Webb, K. W. (2012). Transition planning strategies. İçinde J. Seabrooks-Blackmore & G. Williams (Eds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (s. 91-102). Routledge.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 23(1), 5-16.
- Westling, D. L. ve Fox, L. (2009). *Teaching students with severe disabilities* (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Winn, S. ve Hay, L. (2009). Transition from school for youths with disability: Issues and challenges. *Disability & Society*, 24(1), 103-115.
- Winter, S. M. ve Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research. *Childhood Education*, 84(5), 260-266.

BÖLÜM 3

YETİŞKİN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN AİLELERİ

Dr. Deniz TEKİN

Özet

Bu bölüm zihin yetersizliği olan bireylerin ailelerinin anlatılması amacıyla hazırlanmıştır. Bunun için öncelikle ailelerin tanımlanması ve aile yaşam döngülerinin açıklanması gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde, her ailenin farklı ve kendine özgü oluşu vurgulanmıştır. Sonrasında yetişkinlik döneminde ailelerin yaşam deneyimlerinden bahsedilmiştir. Yetişkin zihin yetersizliği olan bireylerin ailelerinin değişen özellikleri bir başlık altında açıklanmaktadır. Buna göre aileleri etkileyen etmenler, sahip oldukları çocuklarının özellikleri, kendi özellikleri ve içinde buldukları çevrenin özellikleri olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Bu kısım sonrasında zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin gereksinimleri ve sağlanan müdahaleler açıklanmıştır. Ardından zihin yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin eğitim ve destek gereksinimlerinden bahsedilmiştir.

Aileyi Tanımlamak

Ailelerden bahseden her kitap ve kitap bölümünde olduğu gibi öncelikle aileyi tanımlamak gerekir. Ancak bunu yapmak oldukça zordur. Aile kavramı kültürden kültüre ve hatta aileden aileye değişir. Turnbull ve diğerleri (2011) aileyi şöyle tanımlamışlardır; iki ya da daha fazla insandan oluşan, kendilerini aile olarak tanımlayan ve aile işlevlerini yerine getiren topluluk. Bu tanıma biraz daha açmak gerekirse, aile ilk akla gelen haliyle anne, baba ve çocuklardan oluşmayabilir. Ailede her zaman kan bağı olmayabilir. Bir kadın veya adam bir çocuğa biyolojik olarak bağlı olmasa da onun ailesi olabilir. Çocuksuz insanlar da aile olabilir. Bazen aile, bir annen ve torunudur. Bir ailede anne olmayabilir ve başka bir ailede baba. Daha az sayıda kişiden oluşan aileler de vardır, geniş aileler de vardır. Bu şekilde bakıldığında her ailenin farklı olduğu görülebilir. Bunun yanında, aileyi oluşturan insanların özellikleri farklıdır. Yaşları, kişisel özellikleri, bir olay karşısında nasıl davrandıkları ve nasıl tavır aldıkları, tutumları vb. gibi birçok etmen aile bireylerinin birbirlerinden farklılaşmasına neden olur. Bu insanlar bir araya geldiklerinde ise oluşturdukları aile sistemi iki ya da daha fazla insanın bir araya gelmesinden daha fazlasıdır çünkü tüm bu farklı özelliklere sahip insanların aile bağı ile bir araya gelmesi ile oluşturdukları ilişkiler de farklılaşır. İşte bu yüzden her aile kendine özgüdür. Her ailenin kendi dinamiği vardır. Aileleri anlatırken ilk belirtilmesi gereken budur.

Ailelerin tanımlanmasının ardından ailenin nasıl süreçlerden geçtiğine değinmek gerekir. Çünkü aile zaman içerisinde değişikliğe uğrar. Ailelerin yaşamı klasik olarak şöyle gelişir; aile bireyleri doğarlar, büyürler, evden ayrılırlar, diğerleri ile bir araya gelir ve aileye yeni üyeler kazandırır, bu arada ailenin eski üyeleri işlevlerini yavaş yavaş değiştirirler ve ölürler.



Ailelerin ilerleyişini anlatmayı amaçlayan bir teori “aile yaşam döngüsü” teorisidir. Aile yaşam döngüsü teorisi ailenin zamanla nasıl değiştiğini açıklar (McGoldrick, Carter ve Garcia-Preto, 1999). Buna göre, toplumda zamanla ailenin geçmesi gereken basamaklar bulunmaktadır. İnsanlar, tipik olarak, genç yetişkinler olarak evden ayrılırlar, evlenir ve yeni bir çift olurlar, genç çift çocuk sahibi olur, aile çocuklarını yetiştirir, aile ergenlikteki çocuklarını yetiştirmeye devam eder. Ancak yavaş yavaş şekil değiştirmeye başlar, çocuklar evden ayrılırlar, çift sonraki hayatına devam eder (Turnbull, vd., 2011). Her ailenin farklı olduğu yukarıda belirtilmişti. Dolayısıyla aile yaşam döngüsünün de farklılaşabileceği söylenebilir. Ancak toplumu oluşturan bireylerin ve o toplumun bir

Kaynakça

- Baum, S. (2018). The use of the systemic approach to adults with intellectual disabilities and their families: Historical overview and current research. In *Intellectual Disabilities*, (pp. 21-41). Routledge.
- Baumbusch, J., Mayer, S., Phinney, A., & Baumbusch, S. (2017). Aging together: Caring relations in families of adults with intellectual disabilities. *The Gerontologist*, 57(2), 341-347. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1093/geront/gnv103>
- Botsford, A. L., & Rule, D. (2004). Evaluation of a group intervention to assist aging parents with permanency planning for an adult offspring with special needs. *Social Work*, 49(3), 423-431. <http://dx.doi.org/10.1093/sw/49.3.423>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & Machalicek, W. (2013). Self-determination among transition-age youth with autism or intellectual disability: Parent perspectives. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(3), 129-138.
- Chambers, H. G., & Chambers, J. A. (2015). Effects of caregiving on the families of children and adults with disabilities. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics*, 26(1), 1-19.
- Chen, S. C., Ryan-Henry, S., Heller, T., & Chen, E. H. (2001). Health status of mothers of adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 439-449.
- Cuskelly, K. (2006). Family matters. *Australian Institute of Family Studies*, <https://aifs.gov.au> adresinden 05 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Dale, N. (2008). *Working with families of children with special needs: Partnership and practice*. Routledge.
- Dayı, E. (2015). Yetersizlikten etkilenmiş yetişkin bireye sahip annelerin çocuklarının takıntılı davranışlarına yönelik görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Esbensen, A. J., & Seltzer, M. M. (2011). Accounting for the "Down syndrome advantage." *American Journal on Intellectual & Developmental Disabilities*, 116, 3-15.
- Essex, E. L., Seltzer, M. M., & Krauss, M. W. (1999). Differences in coping effectiveness and well-being among aging mothers and fathers of adults with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 104, 545-563.
- Factor, A., Heller, T., & Janicki, M. (2012). Bridging the aging and developmental disabilities service networks: Challenges and best practices. <http://www.rrtcadd.org/resources/Resourses/Publications/Policy/Service/Briefs-&Reports/Bridging-Report.pdf> adresinden 05 Ekim 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Field, S., & Hoffman, A. (1999). The importance of family involvement for promoting self-determination in adolescents with autism and other developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(1), 36-41.
- Görmez, A. (2017). Zihinsel Yetersizliği olan yetişkinlerin aileleri üzerindeki bakım yükü ve ilişkili faktörler. *Anatolian Clinic*, 169.
- Görmez, A., & Kirpınar, İ. (2017). Zeka geriliği olan yetişkinlerde psikiyatrik bozuklukların yaygınlığı ve ilişkili etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(4), 338.
- Ha, J., Hong, J., Seltzer, M. M., & Greenberg, J. S. (2008). Age and gender differences in the wellbeing of midlife and aging parents with children with mental health problems or developmental disorders: Report of a national study. *Journal of Health and Social Behavior*, 49, 301-316. <http://dx.doi.org/10.1177/002214650804900305>
- Hayden, M. F., & Heller, T. (1997). Support, problem-solving/coping ability, and personal burden of younger and older caregivers of adults with mental retardation. *Mental Retardation*, 35, 364-372
- Heller, T., Gibbons, H. M., & Fisher, D. (2015). Caregiving and family support interventions: Crossing networks of aging and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(5), 329-345.
- Jillian A. Caldwell, Jennifer L. Jones, Kami L. Gallus and Carolyn S. Henry. (2018). Empowerment and resilience in families of

- adults with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities* 56:5, 374-388.
- Magaña, S., & Smith, M. J. (2006). Health outcomes of mid-life and aging Latina and Black American mothers of children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 44, 224-234
- McGoldrick, M., Carter, E. A., & Garcia-Preto, N. (Eds.). (1999). *The expanded family life cycle: Individual, family, and social perspectives*. Allyn and Bacon.
- Minnes, P., & Woodford, L. (2005). Well-being in aging parents caring for an adult with a developmental disability. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 47-66.
- Namkung, E. H., Greenberg, J. S., Mailick, M. R., & Floyd, F. J. (2018). Lifelong parenting of adults with developmental disabilities: Growth trends over 20 years in midlife and later life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123(3), 228-240.
- Özkubat, U., Özdemir, S., Selimoğlu, Ö. G., & Töret, G. (2014). Otizme yolculuk: Otizimli çocuğa sahip ebeveynlerin sosyal destek algılarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 323-348.
- Pearlin, L. I., Schieman, S., Fazio, E. M., & Meersman, S. C. (2005). Stress, health and the life course: Some conceptual perspectives. *Journal of Health and Social Behavior*, 46(2), 205-219.
- Piazza, V. E., Floyd, F. J., Mailick, M. R., & Greenberg, J. S. (2014). Coping and psychological health of aging parents of adult children with developmental disabilities. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(2), 186-198.
- Seltzer, M. M., Floyd, F. J., Song, J., Greenberg, J. S., & Hong, J. (2011). Midlife and aging parents of adults with intellectual and developmental disabilities: Impacts of lifelong parenting. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116(6), 479-499.
- The Arc of the United States-ARC (2015). Aging caregivers and the adults with I/DD who live with them. Erişim: www.thearc.org - 2 Aralık 2018
- Turnbull, A. P., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C., & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- White, N., & Hastings, R. P. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 181-190.
- Williamson, H. J., & Perkins, E. A. (2014). Family caregivers of adults with intellectual and developmental disabilities: Outcomes associated with US services and supports. *Mental Retardation*, 52(2), 147-159.
- Yamaki, K., Hsieh, K., & Heller, T. (2009). Health profile of aging family caregivers supporting adults with intellectual and developmental disabilities at home. *Intellectual and Developmental Disabilities* 47(6), 425-435.

BÖLÜM 4

BAĞIMSIZ YAŞAM BECERİLERİ

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Özet

Bağımsız yaşam becerileri en genel anlamda, bireyin başkalarına bağımlı olmadan yaşaması için gerekli olan tüm becerileri kapsamaktadır. Alanyazında bağımsız yaşam becerilerinin farklı kapsamlarda çeşitli şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. En kapsamlı sınıflandırmalardan biri Close, Sowers, Halpern ve Bourbeau'den (1985) uyarlanan sınıflandırmadır. Bu sınıflandırma (a) başarı için gerekli temel beceriler (temel gelişim becerileri, yaşamda gerekli sayısal bilgiler, yaşamda gerekli okuma ve iletişim), (b) uyum için gerekli beceriler (kendini tanıma, kişilik ve duygusal uyum, bireylerarası sosyal beceriler), (c) toplumsal uyum becerileri/günlük yaşam becerileri (özbakım becerileri, tüketici becerileri, ev içi beceriler, sağlık bilgisi ve topluma ilişkin bilgi) ve (d) meslek öncesi ve mesleki beceriler (işe hazır olma, mesleki davranışlar, işe uygun sosyal davranışlar sergileme) olmak üzere dört ana başlıkta toplanmaktadır (Cavkaytar, 2000). Brolin'e (1991) göre, bağımsız yaşam becerileri; (1) günlük yaşam becerileri, (2) kişisel-sosyal beceriler, (3) mesleki rehberlik ve mesleğe hazırlık becerileri olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Mannix'e (2009) göre bağımsız yaşam becerileri (1) özfarkındalık, (2) kişiler arası beceriler, (3) akademik ve okul becerileri, (4) işlevsel yaşam becerileri, (5) mesleki beceriler, (6) problem çözme becerilerinden oluşmaktadır. Snell ve Brown'un (2000) sınıflandırmasında ise bağımsız yaşam becerileri ev içi beceriler ile toplum becerileri olarak ikiye ayrılmakta olup, bu beceriler kendi içinde alt alanlara ayrılmaktadır. Yapılan tüm sınıflandırmalar incelendiğinde sınıflan-

dırmalardaki farklılaşmaların isimler açısından ve niceliksel açıdan olduğu, niteliksel açıdan tüm sınıflandırmaların bireyin yetişkin yaşamını tek başına idame ettirmesi için gereken becerileri kapsadığı görülmektedir.

Bağımsız yaşam becerilerinin öğretiminde sıklıkla toplum temelli öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Yurt dışında zihin yetersizliği olan bireylere bağımsız yaşam desteği sunan çok çeşitli kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır.

Giriş

İnsanoğlu doğumdan ölüme kadar olan yaşam boyu süreçte çeşitli dönemlerden geçmektedir. Gelişim dönemlerine göre bireyler değişen yaşam koşullarına uyum sağlamak üzere yaşamını sürdürmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyler de tıpkı diğer insanlar gibi yaşamları boyunca değişen ve gelişen durumlara uyum sağlایp, kendi ayakları üzerinde durmaya gereksinim duymaktadırlar.

İnsanın gelişim dönemleri doğum öncesi, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık olmak üzere altı temel dönemden oluşur (Doğan ve Cebi-oğlu, 2011). Yetişkinlik dönemi, örgün eğitimin tamamlanması ve okul sonrası yaşamın başlaması nedeniyle zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama adım attığı, kendi sorumluluklarını almaya ve kendilerini birey olarak var etmeye başladıkları ilk dönem olarak düşünülebilir. Okul döneminin sona ermesiyle birlikte bu bireylerin günün büyük bir bölümünü geçirdikleri okul saatlerinin ve almış oldukları düzenin yok olması, onları hem boşluğa düşürmekte hem de daha bağımsız bir birey olarak yaşamaları gereken bir döneme sürüklemektedir. Bu süreç zihin yetersizliği olan bireylerin güçlü ve zayıf yönlerini dikkate alan, var olan potansiyellerini en yüksek düzeyde çıkarmalarına olanak tanıyan eğitim ve yaşam düzenlemeleri gereksinimini doğurmaktadır. Yetişkinlik dönemini diğer dönemlerden ayıran en temel fark zihin yetersizliği olan bireylerin evden ayrılarak tek başına vakit geçirmesi gereken yaşam alanlarına geçiş yapmalarıdır. Bu yaşam alanlarının en başında belki de çalışma yaşamı gelmektedir.

Yukarıda söz edilen tüm durumlar bireylerin diğer gelişim dönemlerine göre yetişkinlik döneminde daha fazla tek başına kalması gerektiğine, daha fazla bağımsız yaşaması gerektiğine ve dolayısıyla bağımsız yaşam konusunda daha fazla desteğe gereksinim duydıklarına işaret etmektedir. Zihin yetersizliği olan bireyin kendini ne kadar iyi tanıdığı, güçlü özelliklerinin, farklılıklarının ve zayıf yönlerinin ne kadar farkında olduğu, toplumsal alanlarda diğer kişilerle nasıl ilişkiler kurduğu, yaşamını idame ettirmek için gerekli temel becerileri ne düzeyde tek başına sağlayabildiği onun topluma değer katma seviyesini belirlemektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerin topluma değer katmaları ve birey olarak var olabilmeleri ancak onlara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasıyla mümkün olacaktır.

Bağımsız Yaşam Becerilerinin Tanımlanması

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulan eğitimlerin ve desteklerin nihai amacı onları bağımsız hale getirmektir. Bu amaçla zihin yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinde erken çocukluktan yetişkinliğe kadar yaşam boyunca bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalara yer verilmektedir (Baker vd., 2004).

Kaynakça

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (AAIDD) (2013). *FAQ on the AAIDD definition on intellectual disability*. http://www.aaidd.org/intellectualdisabilitybook/content_7473cfm?navID=366 (Erişim tarihi: 12.03.2018)
- Baker, B. L., Brightman, A. J., Blacher, J. B., Heifetz, L. J., Hinshaw, S. R. and Murphy, D. M. (2004). *Steps to independence: Teaching everyday skills to children with special needs*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Bouck, E. C. (2013). Secondary curriculum and transition. P. Wehman (ed.) in *Life beyond the classroom transition strategies for young people with disabilities*. (p. 215-235). Paulh Brookes Publishing
- Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: A Competency based approach*. (5th Edition). The Council for Exceptional Children.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Cavkaytar, A., Tomris, G., Yıldız, G., Tuna, D. M., Uluyol, M., Kurtça, V. E. ve Acungil, A. T. (2014) “Yetişkin Engelli Bireylere Mesleki Eğitimde Bir Uygulama Örneği: Montaj İşçiliği Mesleki Eğitim Programı (MİMEP)”, *1. Uluslararası Engellilerin İstihdamı Sosyal Güvenlik Sorunları ve Çözüm Önerileri Kongresi* 'nde sunulan poster bildirisi, 16-18 Ekim 2014, Ankara.
- Çankaya, S. (2013). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, A. ve Cebioğlu, Ş. (2011). Beliren yetişkinlik: ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 11-21.
- Down Türkiye Down Sendromlular Derneği Resmi Web Sitesi. (2018). <https://www.downturkiye.org/bidown-down-turkiye-kariyer-ve-bagimsiz-yasam-akademisi> adresinden 1 Eylül 2018 tarihinde erişildi.
- Dymond, S. K. (2012). Community Participation. P. Wehman and J. Kregel (Ed.). in *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*. (p. 351-381). PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.
- Kregel, J. (2012). Desinging instructional program. P. Wehman and J. Kregel (Ed.). in *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*. (p. 57-91). PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.
- Mannix, D. (2009). *Life skills activities for secondary students with special needs*. John Wiley & Sons.
- Mustian, A. L. and Richter, S. M. (2012). Bound for Success: Teaching Life Skills. D. W. Test (Ed.) in *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition. Brookes Transition to Adulthood Series*. (p 97-117). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Richter, S. M., Mustian, A. L. and Test, D. W. (2012). Teaching strategies. D. W. Test (Ed.) in *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition. Brookes Transition to Adulthood Series*. (p 29-44). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Rowe, D. A., Kortering, L. and Test, D. W. (2012). Transition assessment for instruction. D. W. Test (Ed.) in *Evidence-Based Instructional Strategies for Transition. Brookes Transition to Adulthood Series*. (p 13-28). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Sabornie, E. J. and DeBettencourt, L. U. (2009). *Teaching students with mild and high-incidence disabilities at the secondary level*. Prentice Hall.
- Shalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Brandley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., and Reeve, A. (2010). *Intellectual disability definition, classification, and systems of supports*. AAIDD Publication

- Snell, M. E. and Brown, F. (2000). *Instruction of students with severe disabilities*. New York: Merrill.
- The ARC: For people with intellectual and developmental disabilities. <http://www.the-arc.org/what-we-do/programs-and-services/school-to-community> (Erişim Tarihi: 22.04.2018)
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L. and Glor-Scheib, S. (2013). *Life centered education: The teacher's guide*. Council for Exceptional Children
- Wehman, P. (2013). Transition: New horizons and challenges. P. Wehman (Ed.) in *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*, (p. 3-41). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Wehman, P. and Scott, L. (2013). Applications for youth with intellectual disabilities. P. Wehman (ed.) in *Life beyond the classroom transition strategies for young people with disabilities*. (p. 379-400). Paulh Brookes Publishing
- Wehman, P., Targett, P. and Richardson, M. (2012). Functional curriculum design. P. Wehman ve J. Kregel (Ed.). in *Functional curriculum for elementary, middle, and secondary age students with special needs*. (p. 1-51). PRO-ED, Inc. 8700 Shoal Creek Blvd, Austin, TX 78757.

BÖLÜM 5

MESLEKİ EĞİTİM VE REHBERLİK

Dr. Öğr. Üyesi Fidan ÖZBEY GÖKÇE

Özet

Bu bölümde Türkiye’deki zihin yetersizliği olan bireylere iş ve meslek öğretime yönelik hizmetlere değinilecektir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı *özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim uygulama okulları* hakkında bilgi verilecektir. Ayrıca *İş ve meslek öğretime yönelik kurslar*, projeler, işbaşı eğitim programları ile işe mesleğe yönelik mesleki rehberlik hizmetlerine değinilecektir. Ayrıca bu bölümde zihin yetersizliği olan bireyler için mesleki rehberlik programlarının tasarlanması hakkında bilgi verilecektir. Mesleki rehberlik uzmanlarının görevleri açıklanacaktır. Bu kapsamda zihin yetersizliği olan bireyler için mesleki profil oluşturma, öz farkındalık kazanma, özgeçmiş (cv) hazırlama, iş olanakları araştırma, ön yazı (ön mektup) hazırlama, iş görüşmesine hazırlanma konuları açıklanacaktır. Son olarak zihin yetersizliği olan bireylerinin başında ve iş dışında desteklenmeleri süreçleri hakkında bilgi verilecektir.

Mesleki Eğitim ve Rehberlik

İstihdam, zihin yetersizliği olan bireyler de dahil olmak üzere; toplumdaki tüm bireyler için yoksullukla baş etme ve toplumla bütünleşme noktasında önemli bir faktördür. Ayrıca bireylerde öz yeterliliği artırır, sosyal bağlılık ve toplumsal aidiyet sağlar. Bireylerin kendini değerli hissetmelerine ve itibar kazanmalarına yardımcı olur. İstihdam özellikle de zihin yetersizliği olan (ZYO) bireylerin yaşamlarında; yaşadığı toplumun bir parçası olma, ait olma hissi yaratması, bağımsızlık, sosyal içermeye ve genel refah düzeylerine katkı sağlaması yönüyle önemli bir adım olarak görülmektedir. ZYO bireyler, uygun destek sağlandığı takdirde hemen hemen her işte normal gelişim gösteren bireyler kadar performans gösterebildikleri halde çok kısıtlı istihdam imkanlarına sahip olabilmektedirler (Özbe, 2015).

Yapılan araştırmalar ZYO bireylerin istihdam oranlarının normal gelişim gösteren bireylerden daha düşük olduğunu ve istihdam edilenlerin ise düşük ücretli vasıfsız işlerde istihdam edildiklerini ortaya koymaktadır (Gyamfi, Mprah, Edusei, Dogbe, &Ovusu, 2015; Arıkan ve Ayyıldız, 2018).

ZYO bireylerin istihdam oranlarının düşük olmasında göze çarpan faktörlerden biri uygun mesleki eğitim ve rehberlik eksikliğidir. Bu nedenle ZYO bireylerle yönelik mesleki eğitim ve rehberlik hizmetlerinin nitelikli şekilde sağlanması önemli görülmektedir.

Türkiye’de ZYO Bireylere İş ve Meslek Öğretimine Yönelik Hizmetler

Mesleki eğitim genel bir tanımla; iş ve birey arasındaki uyumun sağlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Yaman, 2011).

Toplumdaki var olan doğal kaynakların değerlendirilmesi ve insan gücünün verimli hale getirilmesi hususunda “iş” ve “eğitim”i birleştiren “mesleki eğitim” e ekonomik, ve sosyo-kültürel anlamda ihtiyaç vardır (Alkan, Doğan ve Sezgin, 1976). Mesleki eğitimin ilk basamağını çıraklık eğitimi oluşturmaktadır. Tarihin eski dönemlerine dayanan çıraklık eğitimi, mesleki eğitim hizmetlerinin önemli bir bölümünü kapsamaktadır.

Dünyada nitelikli teknik eleman yetiştirilmesinde üç temel sisteme vurgu yapılmaktadır: Bunlar; a) çıraklık eğitimini temel alan sistem, b) mesleki teknik okulu temel alan sistem ve c) karma sistem yani okul-sanayi işbirliği sistemi olarak sıralanmaktadır (Yaman, 2011). Dünyada vurgu yapılan bu sistemlere ben-



Şekil 1. Mesleki Eğitim ve Rehberlik

Kaynaklar

- Alkan C., Doğan H. ve Sezgin İ. (1976). *Mesleki ve teknik eğitimin prensipleri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Arıkan S. & Ayyıldız E. (2018). *Engelli bireylerin destekli istihdamı*. Akademik Kitaplar Yayınevi: İstanbul.
- Akardere, S. (2005). *İşverenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçamete, G. (1989). Özürlü çocukların ve gençlerin işe hazırlanmaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 143(14), 25-31.
- Akkuş-Aydemir, A. (2015). *Ostim mesleki eğitim merkezi'ne devam eden öğrencilerin mesleki eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Azzopardi, D. (2005). *Careerguidanceforpersonswithdisability*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Sheffield.
- Bahçalı, T. (2016). *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere tablet bilgisayarla sunulan video modellerle öğretimin iş görüşmesi becerisini öğretmedeki etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Banks, B., Charleston, S., Grossi, T., Mank, D. (2001). Workplacesupports, jobperformanceandintegrationoutcomesforpeoplewithpsychiatricdisabilities. *Psychiatric RehabilitationJournal*, 24, 289-296.
- Bennet, K. D. (2013). Improvingvocationalskills of studentswithdisabilities:applications of covertaudiocoaching. *CouncilforExceptionalChildren*, 46(2),60-67.
- Bozgedik, A. (2017). *Eğitimde yeni bir model olan temel lise öğrencilerinin üniversite ve meslek seçimini etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Career Development Manitoba (CDM) (2018). A Guide to Writing Cover Lettersand Other EmploymentRelatedLetters 02.01.2019 tarihinde http://www.manitobacareerdevelopment.ca/cdi/docs/writing_cover_ltrs.pdf adresinden erişilmiştir.
- Gaylord, R., Park, H., Johnston, S., Lee, M., & Goetz, L. (1995) Individualsocialskillstrainingandco-workertrainingforsupportedemployeeswithdualsensoryimpairment. Twocaseexamples. *BehaviorModification*, 19(1):78-94.
- Goldstein, T. (2001). *Jobseekingskillsforpeoplewithdisabilities: a guidetosuccess. nationalcenter on deafness*. California StateUniversity, Northridge
- Gürsel, O., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2007). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 54-7.
- Gyamfi, N., Mprah, W. Edusei, A. Dogbe, J. & Ovusu, I. (2015). Relevanceof vocationaltrainingprogramme forpersonswithdisabilities in theashantiregion of ghana. *Journal of Disability Studies*, 1(2), 69-76
- Hawkins, G. (2004). *How tofindworkthatworkspeoplewithaspergersyndrome*. Jessica Kingsley Publishers: Philadelphia.
- Özbey, F. (2015) *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi: eylem araştırması*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği – MEB (2018) 29.12.2018 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden erişilmiştir.
- Ryan, D.J. (2011) *Jobsearchhandbookforpeoplewithdisabilities: a completecareerplanningandjobsearchGuide*1st Publishing: Montreal.
- Jans L.H.,Kaye, H.S. & Jones, E.C. (2012). Getting hired: successfully employed people with disabilities offer advice on disclosure, interviewing, and job search. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 22 (2), 155-165.
- Özdemir, S. (2008). *Türkiye'de hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyleremeslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yöneti-*

- ci, işveren ve veli görüşleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (2005). Özürlülerin çalışma yaşamına katılımı işverenler için rehber. [Http://Www.Ozida.Gov.Tr/Default20.aspx?Menu=Egitim&Sayfa=Isverenrehberi](http://www.ozida.gov.tr/Default20.aspx?Menu=Egitim&Sayfa=Isverenrehberi) Adresinden 29 Aralık 2012 tarihinde alınmıştır.
- Hasırcıoğlu, A. (2006). *İşverenlerin özürlü istihdamına yaklaşımı.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Inge, K. (2018) Supporting Individuals with Significant Disabilities: The Roles of a Job Coach. 11.12.2018 tarihinde www.worksupport.com/documents/factsheet_jobcoach.doc adresinden erişilmiştir.
- İşkur (2011) İş ve meslek danışmanlığı. Altan Özyurt Matbaacılık: Ankara.
- Kamp, M. Lynvch, C. & Haccou, R. (2017). Handbook Supported Employment. 11.11.2018 tarihinde: <http://www.wase.net/handbook-SE.pdf> adresinden erişilmiştir.
- N-28 (2018) Hayat Boyu Öğrenme Programı. Türkiye’de Destekli İstihdam. 01.10.2018 tarihinde: https://www.t-est.eu/images/t-est/wp6/N29_Manual_draft_TR.pdf adresinden erişilmiştir.
- Seçer, H. Ş. (2007). *Mesleki yaşam modelinin oluşturulması ve mesleki analizlerde kullanımı.* Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Tuzcuoğlu, S. (1994). Meslek seçimi ve önemi. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6), 265-280.
- Van Bruinswaardt, C., Solberg, V. S., & Jarukitisakul, C. (2015). *Designing statewide career development strategies and programs.* Washington, DC: National Collaborative On Workforce and Disability for Youth, Institute for Educational Leadership.
- Yaman, H. (2011). *Gaziantep’teki Mekso-Gesop Çıraklık Eğitim Merkezindeki Kursiyerlerin İş Sağlığı ve Güvenliğine Bakışının Değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, Z. (2004). Çalışan özürlülerin iş yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve bunları etkileyen etmenler. *ÖZ-VERİ Dergisi*, 1(2), 153-375.
- Wehman, P., Inge, K., Revell, G.W., & Brooke, V. A. (2007). *Real work for real pay: Inclusive employment for people with disabilities.* Baltimore, MD: Brookes.
- Williams, J. (2013). Career planning and counseling strategies for students with mild learning disabilities. *OTS Master’s Level Projects & Papers*. 11. http://digitalcommons.odu.edu/ots_masters_projects/11

BÖLÜM 6

ZIHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLERİN İSTİHDAMI VE SÜRDÜRÜLEBİLİR ÇALIŞMA YAŞAMI

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

Özet

İstihdam iş gücüne katılmayı ifade etmektedir. İstihdam toplumun her kesimi gibi zihin yetersizliği olan bireyler için de yetişkinlik dönemindeki önemli bir yaşam kalitesi göstergesidir. Bu nedenle özel eğitim hizmetlerinin en önemli amaçlarından birinin zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam edilerek çalışma yaşamına katılması olduğu söylenebilir. Ancak araştırma bulguları ve istatistik verileri zihin yetersizliği olan bireylerin tipik gelişen bireylere ve diğer yetersizlik gruplarına göre daha az istihdam edildiğini ortaya koymaktadır. Bu durumun zihin yetersizliği olan bireylerin yeterliklerindeki, çevresel koşullardaki ve yasal düzenlemelerdeki eksiklikler olarak sıralanabilecek bir dizi engelden kaynaklandığı söylenebilir. Günümüzde zihin yetersizliği olan bireylere yönelik yaklaşımlar yetersizliği sadece bireye değil onun içinde yaşadığı çevreye de atfeden çok boyutlu bir bakış açısını içermektedir. Bu doğrultuda zihin yetersizliği olan bireylerin istihdamının desteklenmesi amacıyla onların çevreyle ve iş yeriyle uyumunu arttıracak istihdam edilebilirlik becerilerinin öğretimine ağırlık verilmesi önemlidir. Bununla birlikte bu bireyler için birincil destek kaynağı olan ebeveyn ve eğitimcilerin, zihin yetersizliği olan bireylerin istihdamına yönelik beklentilerinin ve bilgi düzeylerinin yükseltilmesinin istihdam çıktılarında olumlu bir etki yaratabileceği söylenebilir.

Zihin Yetersizliği Olan Bireyler Açısından İstihdam

İstihdam insanın sahip olduğu nitelikli ya da niteliksiz emek gücünün ekonomik etkinliklere katılması olarak tanımlanmaktadır (Savaşır, 1999). İstihdam kavramı insanın sahip olduğu üretim potansiyelinin aktif üretim sürecine dâhil edilmesini nitelendirmektedir. Bu doğrultuda istihdam bireylerin çalışma yaşamına adım atması, bir işte çalışmaya başlaması olarak açıklanabilir. Toplumdaki her birey uzun süre eğitim alarak yeterliklerini geliştirmekte ve bu yeterlikler yoluyla bir işte çalışmak için çaba göstermektedir. Tipik gelişen bireylerde olduğu gibi zihin yetersizliği olan birey (ZYOB)'ler için de yetersizliklerinin derecesi fark etmesizin temel bir yetişkinlik yaşamı hedefidir (Nord vd., 2013). Türkiye'de ve dünyada ZYOB'ler erken çocukluk döneminden itibaren çeşitli programlar doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Bu eğitim süreçlerinin en önemli amacının ZYOB'lerin istihdama hazırlanması olduğu söylenebilir (Steele, Rose ve Cavainolo, 2007).

Bir işte çalışmak nitelikli bir yetişkin yaşamının en önemli göstergesidir. İstihdam ZYOB'lerin gelir elde etmesini, öz saygılarının artmasını, toplumla sosyal bağlar kurmalarını ve üretken bir birey olmalarını teşvik etmektedir (Rogan, Gross, ve Gajewski, 2002). İstihdam yoluyla ZYOB'ler toplumsal yaşama eşit bir birey olarak katılabilmekte ve başkaları tarafından kabul edilmektedir (Timmons vd., 2011). Diğer yandan bir işte çalışmak ZYOB'lerin para kazanarak kişisel ilgilerine yönelik hobilerini gerçekleştirmelerini, ailelerine katkıda bulunmalarını ya da kendi yaşamlarını ailelerinden bağımsız olarak sürdürmelerini sağlayarak ekonomik özgürlüğe ulaşmalarını mümkün kılmaktadır (Novak ve Rogan, 2010). İstihdam yoluyla çalışma yaşamına katılmak ZYOB'lerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak öz-saygılarının artışına katkıda bulunmaktadır (Alborn ve Gaad, 2012; Rogan, Grossi ve Gajewski 2002).



Hemen her birey için bir işe girerek çalışma yaşamına adım atmak önemli bir hedef olduğu kadar zor bir süreçtir. ZYOB'lerin gereksinim duydukları destekler onların bu zor sürece uyum sağlamalarına engel olmakta ve çalışma yaşamına katılımda toplumdaki diğer bireylere göre dezavantajlı duruma düşmelerine neden olmaktadır. Değişken ve dinamik bir süreç olarak nitelendirilebilecek istihdam sürecinde ZYOB'lerin başarısını arttırmak üzere farklı uygulamalar geliştirilmiştir.

Kaynakça

- Alborno, N. & Gaad, E. (2012). Employment of young adults with disabilities in Dubai: A case study. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(2) 103–111.
- Ankeny, E. M., Wilkins, J. & Spain, J. (2009). Mothers' experiences of transition planning for their children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 41(6), 28-36.
- 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] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) [Unpublished master's thesis]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir [Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, Eskişehir, Turkey].
- Attridge, M. (2009). Measuring and managing employee work engagement: A review of the research and business literature. *Journal of Workplace Behavioral Health*, 24, 383–398.
- Baker, G. (2013). Employment, employability and history: helping students to see the connection. *Teaching History*, 152.
- Baker, N., and Jacobs, K. (2003). The nature of working in the United States: An occupational therapy perspective. *Work*, 20, 53–61.
- Baker, P. M. & Moon, N. W. (2008). Wireless technologies and accessibility for people with disabilities: Findings from a policy research instrument. *Assistive Technology*, 20(3), 149-156.
- Baran, N., & Cavkaytar, A. (2007). İşverenlerin zihinsel yetersizliği olan bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. *İlköğretim Online Dergisi*, 6 (2), 213- 225.
- Bengisu, M. & Balta, S. (2011). Employment of the workforce with disabilities in the hospitality industry. *Journal of Sustainable Tourism*, 19 (1), 35-57.
- Benz, M. R., Yovanoff, P. & Doren, B. (1997). School-to-work components that predict postschool success for students with and without disabilities. *Exceptional Children*, 63(2), 151-165.
- Bradley, V. J., Bershadsky, 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). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Butterworth, J., Hall, A., Smith, F., Migliore, A., Winsor, J., Domin, D. & Sulewski, J. (2013). *State data: The national report on employment services and outcomes 2012*. Boston: University of Massachusetts Boston, Institute for Community Inclusion.
- Camuso, A., and Baker, D. (2008). *Supported Employment: Participant Training Manual*. New Brunswick, New Jersey.
- Camevale, A. P. & Desrochers, D. M. (2003). Preparing students for the knowledge economy: What school counselors need to know. *Professional School Counseling*, 6(4), 228-236.
- Carter, E. W., Austin, D. & Trainor, A. A. (2012). Predictors of postschool employment outcomes for young adults with severe disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 23(1), 50-63.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin Engellilerin Eğitim Amaçları, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10-1.
- Chatman, J. & Barsade, S. G. (1995). Personality organizational culture and cooperation, evidence from a business simulation. *Administrative Science Quarterly*, 40, 423-443.
- Cotton, K. (2008). *Developing employability skills*. Northwest Regional Educational Research Laboratory. <https://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c015.html> (Erişim Tarihi: 3.12.2016)
- Dixon, R. M. & Reddacliff, C. A. (2001). Family contribution to the vocational lives of vocationally competent young adults with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48(2), 193-206.

- Drew, C. J. & Hardman, M. L. (2007). *Intellectual disabilities across the lifespan* (9. Baskı). New Jersey, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ducharme, L. J. & Martin, J. K. (2000). Unrewarding work, coworker support, and job satisfaction. *Work and Occupations*, 27, 223-243.
- 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.
- Échevin, D. (2013). Employment and education discrimination against disabled people in Cape Verde. *Applied Economics*, 45(7), 857-875.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L. & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology*, 87 (3), 565-573.
- Fillary, R. & Pernice, R. (2005). Workplace culture analysis where people with intellectual disabilities work: A case study approach. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 30, 176-180.
- Gross, J. & Francis, G. (2015). The role of expectations and knowledge in the transition to employment. İçinde AAIDD (Ed.) *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 63-83). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Gustafsson, J., Prieto, K., Peralta, J. P. & Darnemark, B. (2013). The employer's perspective: employment of people with disabilities in wage subsidized employments. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(3), 249-266.
- Güneş, N. & Akçamete, G. (2014). Özel gereksinimi olan bireylerin mesleki istihdamı çorum ili örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3),1-15.
- Hagner, C. D. (1992). The Social Interactions and job Supports of Supported employees. İçinde J. Nisbet (Eds). *Natural Supports in School, at Work, and in the Community for People with Severe Disabilities* (s. 217-240). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Hagner, D., Dague, B. & Phillips, K. (2015). Including employees with disabilities in workplace cultures: Strategies and barriers. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(4) 195-202.
- Hall, A. C. & Kramer J. (2009). Social capital through workplace connections: opportunities for workers with intellectual disabilities, *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 8 (3-4), 146-170.
- Hall, J. P. & Fox, M. H. (2004). What providers and medicaid policymakers need to know about barriers to employment for people with disabilities. *Journal of health & social policy*, 19(3), 37-50.
- Harcourt, M., Lam, H. & Harcourt, S. (2005). Discriminatory practices in hiring: institutional and rational economic perspectives. *The International Journal of Human Resource Management*, 16 (11), 2113-2132.
- Harris, J. I., Winkowski, A. M. & Engdahl B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 56, 151-156.
- Heera, S. (2016). Employers' perspective towards people with disabilities. *The South East Asian Journal of Management*. 10(1), 54-74.
- Hillage, J. & Pollard, E. (1998), *Employability: developing a frame work for policy analysis*, Research Brief No. 85, Department for Education and Employment, London, <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB85.doc> (Erişim Tarihi: 26.12.2018).
- Human Services Research Institute (2012). *National Core Indicators (2011-2012). Adult consumer Survey*. (Erişim tarihi: 7.01.2019 (www.nationalcoreindicators.org).
- Irvine, A. & Lupart, J. (2008). Into the workforce: Employers' perspectives of inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, 36, 225-250.
- Ju, S., Pacha, J., Moore. K. & Zhang, D., (2014). Employability skills for entry-level employees with and without disabilities: A comparison between the perspectives of educa-

- tors and employers. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 40,203–212.
- Ju, S., Robert, E. & Zhang, D. (2013). Employer attitudes toward workers with disabilities: A review of research in the past decade. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 38, 113–123.
- Kaye, H. S., Jans, L. H. & Jones, E. C. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities? *Journal of occupational rehabilitation*, 21(4), 526-536.
- Kelley, K. R. & Coco, C. M. (2015). Employment Practices in a Transition Program for Students with Intellectual Disability. İçinde AAIDD (Ed.) *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 217-238). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Kidd, M. P., Sloane, P. J. & Ferko, I. (2000). Disability and the labour market: an analysis of British males. *Journal of Health Economics*, 19:961-981.
- Kocman, A. & Weber, G. (2018). Job satisfaction, quality of work life and work motivation in employees with intellectual disability: a systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), 1-22.
- Kraemer, B. R. & Blacher, J. (2001). Transition for young adults with severe mental retardation: School preparation, parent expectations, and family involvement. *Mental Retardation*, 39(6), 423-435.
- Kulkarni, M. & Lengnick-Hall, M. (2011). Socialization of people with disabilities in the workplace. *Human Resource Management*, 50, 521–540.
- Likins, M., Salzberg, C. L., Stowitschek, J. J., Lingugaris-Kraft, B., and Curl, R. (1989). Co-worker implemented job training: The use of coincidental training and quality-control checking procedures on the food preparation skills of employees with mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 22, 381-393.
- Lindstorm, L., Doren, B. & Miesch, J. (2011). Waging a living: Career development and long-term employment outcomes for young adults with disabilities. *Exceptional Children*, 77,423-434.
- Luecking, R. (2011). Connecting employers with people who have intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49 (4), 261-273.
- Mank M. D. & Buckley J. (1996), Do social systems really change? Retrospective interviews with state-supported employment, *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 11(4), 243–251.
- Mank, D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (2003). Supported employment outcomes across a decade: Is there evidence of improvement in the quality of implementation?. *Mental Retardation*, 41(3), 188-197.
- Mank., D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (1999). Impact of coworker involvement with supported employees on wage and integration outcomes. *Mental Retardation*, 37 (5), 383-394.
- Mank., D., Cioffi, A. & Yovanoff, P. (2000). Direct support in supported employment and its relation to job typicalness, coworker involvement, and employment Outcomes. *Mental Retardation*, 38 (6), 506-516.
- Mautz, D., Storey, K., and Certo, N. J. (2001). Increasing integrated workplace social interactions: The effects of job modification, natural supports, adaptive, communication instruction, and job coach training. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26, 257-269.
- Meaker, T. (2016). Transition to Employment. İçinde R. L. Morgan & T. Riesen. (Eds.) *Promoting Successful Transition to Adulthood* (s. 152-177). The Guilford Press: New York.
- Migliore, A., Mank, D., Grossi, T., and Rogan, P. (2007). Integrated employment or sheltered workshops: Preferences of adults with intellectual disabilities, their families, and staff. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26(1), 5-19.
- Morgan, R. L. & Riesen, T. (2016). *Promoting successful transition to Adulthood for student with disabilities*. London: Guilford Press.
- Nittrouer, C. L., Pickens, J. L. & Shogren, K. A. (2015). Employment supports that promote job attainment, maintenance, and advancement for people with intellectual and deve-

- lopmental disabilities. İçinde AAIDD (Ed.) *Way Leads onto Way: Paths to Employment for People with Intellectual Disability* (s. 165-182). Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Nord, D., Butterworth, J., Carlson, D., Grossi, T., Hall, C. & Lengerman-Nye, K. (2016). Employment for People with IDD: What do we know and Where are we going? İçinde AAIDD (Ed.) *Critical Issues in Intellectual and Developmental Disabilities: Contemporary Research, Practice, and Policy* (s. 71-88). AAIDD: Washington, D. C.
- Nord, D., Luecking, R., Mank, D., Kiernan, W. & Wray, C. (2013). The state of the science of employment and economic self-sufficiency for people with intellectual and developmental disabilities. *Intellectual and developmental disabilities*, 51(5), 376-384.
- Novak, D. & Rogan, P. (2000). Social integration in employment settings: Application of intergroup contact theory. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 48, 31-51.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. A. (2008). *Transition services in special education: A practical approach*. Pearson Education.
- Rogan, P., Grossi, T.A. & Gajewski, R. (2002). Vocational and Career Assessment. İçine C. L. Sax, ve C. A. Thoma (Eds.), *Transition Assessment: Wise Practices for Quality Lives* (s. 103- 117). Baltimore, MD: Paul Brookes Publishing.
- Rothman, R. A. (1998) *Working: Sociological Perspectives*. (2. Ed.) Upper Saddle River, New Jersey.
- Rupp, K. & Ressler, S. (2009). Family caregiving and employment among parents of children with disabilities on SSI. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 30(3), 153-175.
- Rusch, F. R., Wilson, P. G., Hughes, C. & Heal, L. W. (1995). Interaction of persons with severe mental retardation and their nondisabled co-workers in integrated work settings. *Behav Modif*. 19(1):59-77.
- Rusch, F. R., Wilson, P. G., Hughes, C. & Heal, L. (1994). Matched-pairs analysis of co-worker interactions in relation to opportunity, type of job, and placement approach. *Mental Retardation*, 32(2), 113-22.
- Savaşır, R. (1999). *Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde KOBİ'ler Açısından İstihdam Politikaları*. Kamu-İşletmeleri, İşverenleri Sendikası, Ankara.
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., ... & Shogren, K. A. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- 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), 119-128.
- Shafer, M. S., Tait, K., Keen. R. & Jeisolowski, C. (1989). Supported competitive employment: Using co-worker to assist follow-along efforts. *Journal of Rehabilitation*. 55, 68-75.
- Sherer, M. & Eadie, R. (1987). Employability Skills: Key to Success. *Thrust*, 17/2,1- 17.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., Clark, G. M. & Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th Ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Smith, K., Webber, L., Graffam, J. & Wilson, C. (2004). Employer satisfaction, jobmatch and future hiring intentions for employees with a disability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 21, 165-173.
- Steere, D. E., Rose, E. & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A. & Winsor, J. (2011). Choosing employment: Factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49, 285-299.
- Türk, M. S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Gazi Kitabevi.; Ankara
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması*. T. C. Başbakanlık Devlet İstatistik Kurumu Başkanlığı. Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.

- Ünal, F. (2003). İstihdam Edilebilirlik Becerileri ve Bu Becerilerin Kazandırılmasına Yönelik Stratejiler. *Kurgu Dergisi*, 20, 281-298.
- Visier L. (1998). Sheltered employment for persons with disabilities. *International Labour Review* 137(3), 347–365.
- 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, 20.11.2018).
- Wehman, P. (2006). Integrated employment: If not now, when? If not us, who?. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 122-126.
- Wehman, P. (2013). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*. Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.
- Wehman, P. H. (2011). Employment for persons with disabilities: Where are we now and where do we need to go? *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35, 145–151.
- Zottoli, M. & Wanous, J. (2000). Recruitment source research: Current status and future directions. *Human Resource Management Review*, 10, 353–382.

BÖLÜM 7

SERBEST ZAMAN ETKİNLİKLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA

Özet

Bütün insanların olduğu gibi zihin yetersizliği olan bireylerin de günlük yaşamlarında serbest zaman etkinliklerine gereksinimleri vardır. Zihin yetersizliği olan bireyler okul dönemlerinin sona ermesi ile sistematik serbest zaman etkinliklerine erişimde özellikle yetişkinlik dönemlerinde güçlük yaşamaktadırlar. Yetişkinlik dönemlerinde organize edilecek nitelikli serbest zaman etkinlikleri hem bu bireylerin hem de ailelerinin yaşam kalitelerine katkı sağlayacaktır. Zihin yetersizliği olan bireylerin akademik ve sosyal açıdan sınırlılıkları olmasına karşın kendi potansiyellerine uygun iş/uğraşı, sanat, spor, sosyal/kültürel ve oyun etkinliklerine katılmayı başarabilirler. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan çocuklara ve bireylere işlevsel serbest zaman etkinliklerini nasıl organize edecekleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Serbest zaman etkinliklerini organize ederken personel, materyal, zaman planı, ortam, uygulama ve değerlendirme konularının sistematik olarak organize edilmesi etkinliğin işlevselliği açısından önemlidir. Zihin yetersizliği olan bireylerin iş/uğraşı etkinliklerine katılarak çeşitli ürünler ortaya çıkarması el-göz koordinasyonlarının sağlanmasına yardımcı olurken çeşitli sanat etkinliklerine katılmaları bireysel kimlik kazanmalarını, güven ve cesaretlerinin artmasını ve ifade gücünün gelişmesine katkı sağlayabilir. Fiziksel/sportif etkinliklere katılmaları sağlıklarını korumaları açısından önemli olduğu gibi başarı duygusu tatmalarını sağladığı için de motive edicidir. Toplumla bütünleşmeleri açısından sosyal/kültürel etkinlikler önemli ve anlamlıdır. Eğlence ve oyun içerikli çeşitli etkinliklere katılmaları ise kendi aralarında uyumlu davranışlar geliştirmelerine katkı sağlarken problem davranışlarının sağlatımına katkıda bulunacaktır.

Dünyada ve özellikle Türkiye’de zihin yetersizliği olan bireylerin serbest zamanlarının işlevsel olarak değerlendirilmesinin henüz yeni bir konu olduğu söylenebilir. Sistematik plan ve programların oluşturulabilmesi adına üniversitelerin özel eğitim bölümleri ve ilgili bakanlıkların yapacağı ortak çalışmalar gelecek vaat eden uygulamalara ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

Serbest Zaman

İnsanların kendi iş ve sorumlukları dışında yaşamsal gerekliliği olmayan herhangi bir etkinliğe katılmaları öznel iyi oluş durumlarına katkıda bulunabilir (Aiken, 2002). Zihin yetersizliği olan bireylerin (ZYOB) günlük yaşam ve özbakım becerilerinde desteğe ihtiyaçları olduğu gibi yaşam kalitelerini artırmak adına gerçekleştirebilecekleri serbest zaman etkinliklerinde de desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Kaya, 2017). Moon (1994, s. 244) serbest zaman etkinliklerini “Bireylerin eğlence, rahatlatma, oyalanma ve dinlenme amaçlı katıldıkları herhangi bir etkinlik” şeklinde tanımlamaktadır.



Resim 1. Serbest zaman etkinlikleri

Tüm bireylerin olduğu gibi ZYOB’ler de sosyal, sanatsal, sportif ve eğlence içerikli serbest zaman etkinliklerine günlük yaşamları içerisinde ihtiyaç duymaktadırlar (Kaya, 2017). Serbest zaman etkinlikleri sosyal beceri edinimi üzerindeki olumlu etkileri ve bireylerin yaşam kalitelerine yaptıkları olumlu katkılar (Felce ve Perry, 1995, s. 60) nedeniyle normal gelişim gösteren insanlar için olduğu kadar ZYOB’ler için de önemlidir (Chan vd., 2013; Garcia-Villamizar ve Dattilo, 2011). Fakat özellikle zihin yetersizliği olan yetişkinler katılabilecekleri serbest zaman etkinlik fırsatları ile karşılaşsalar da bu etkinliklere kısıtlı olarak dahil olabilmektedirler (Chan vd., 2013). ZYOB’ler okul sonrası etkinliklere özel gereksinimleri olmayan akranlarına göre daha az katılmakta ve evlerinde izole edilmiş olarak yaşamlarına devam etmektedirler (Schleien ve Ray, 1997). Ayrıca ZYOB’in toplumun içerisinde yaşaması bireye toplumun bir parçası olması adına gerçekçi fırsatlar sunmayı garanti etmemektedir (Duvdevany ve Arar, 2004).

Zamanın değerlendirilmesi açısından bakıldığında ZYOB’ler gün içerisinde zamanlarının büyük bir bölümünü amaçsız etkinliklerle geçirmektedirler (Crowe vd., 2015). Badia vd. (2013) tarafından 237 yetişkin ZYOB ile yapılan çalışmada ilgili bireylerin olağan aktivitelerinin kısık sesle müzik dinlemek, evde televizyon izlemek, dinlenmek ve çok düşük düzeyde fiziksel aktiviteler gerçekleştirmek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Gerek aile yanında kalan gerekse bakım ve koruma altında bulunan ZYOB’lerin uzman kişiler tarafından organize edilen ve çeşitlilik içeren serbest zaman etkinliklerine gereksinimleri vardır. Ay-

Kaynakça

- Aiken, L.R. (2002). *Human development in adulthood*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- Aksu, M. (2011). *Zihinsel engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Badia, M., Orgaz, M. B., Verdugo, M. Á., and Ullán, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(4), 319-332.
- Çankaya, Ö., & Eratay, E. (2012). Zihinsel engelli öğrencilere haroşa örgü örme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2): 11-34
- Chan, J. M., Lambdin, L., Van Laarhoven, T., and Johnson, J. W. (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, 412-420.
- Crowe, T.K., Salazar, S.J., Kertcher, E.F., and LaSalle, J.H. (2015). Time and space use of adults with intellectual disabilities. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 3(2), 1-16.
- Duvdevany, I., and Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: Foster homes vs. community residential settings. *E-Journal of International Journal of Rehabilitation Research*, 27(4), 289-296.
- Felce, D., and Perry, J. (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16, 51-74.
- Garcia-Villamisar, D., and Dattilo, J. (2011). Social and clinical effects of a leisure program on adults with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 246-253
- James, N., and Wheeler, P. (2006). Adults with mild learning disabilities – promoting independence. S. Carnaby and P. Cambridge (Eds.), *Intimate and personal care with people with learning disabilities* içinde (s. 120-133). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Kaya, A. (2017). *Bakım ve koruma altında bulunan zihin yetersizliği olan bireylere yönelik günlük yaşam eğitimi programı geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Loyd, R. J., and Brolin, D.E. (1997). *Life centered career education: modified curriculum for individuals with moderate disabilities*. Virginia: The Council for Exceptional Children
- Moon, M. S. (1994). *Making school and community recreation fun for everyone: Places and ways to integrate*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Rossow-Kimball, B., and Goodwin, D. (2009). Self-determination and leisure experiences of women living in group homes. *E-Journal of Adapted Physical Activity Quarterly*, 26, 1-20.
- Schleien, S. J., and Ray, M. T. (1997). Leisure education for a quality transition to adulthood. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 8, 155-169.
- Sukan, H. D. (2013). *Fiziksel aktivitenin zihinsel engelli çocukların sosyalleşmesine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L., Glor-Scheib, S. J., and Brolin, D. E. (2013). *Life centered education: The teacher's guide*. Council for Exceptional Children.
- World Health Organization. (2007). *Atlas: Global resources for persons with intellectual disabilities: 2007*. Switzerland.
- Yaman, T. (2015). *Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

BÖLÜM 8

YAŞAM ALTERNATİFLERİ

Doç. Dr. Gizem YILDIZ

Dr. Mustafa ULUYOL

Özet

Zihin yetersizliği olan bireyler okul bittikten sonra ne yapmaktadırlar? Yaşamlarına nerede devam etmektedirler? Bu bölümde zihin yetersizliği olan yetişkinlerin yaşam alternatifleri anlatılmıştır. Örgün eğitimi tamamlayan her birey için yeni bir yaşam başlamaktadır. İstihdam, okul sonrası eğitim ve yaşam alanı bu süreçte öne çıkan konulardır. Zihin yetersizliği olan yetişkinlerin yaşam alternatifleri bireylerin işlevde bulunma düzeyleri, tercihleri ve gereksinim duydukları destek yoğunluğuna göre çeşitlenebilmektedir. Bunun yanı sıra aile bireylerinin ölümü, ayrılığı, terk edişi gibi durumlarda yeni yaşam alternatiflerine gereksinim olacaktır.

Eviden ayrıldıktan hemen sonra ilk yaşam alternatifleri olarak ele alabileceğimiz, bağımsız yaşam öncesinde hazırlık seçenekleri olan yerler, akrabaların evi, yurt odası, kamplar, apartman dairesi ya da müstakil ev şeklindedir. Yaşam alternatifleri alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Steere, Rose ve Cavaiuolo (2007) yaşam alternatiflerini (1) tipik ortamlar, (2) özelleştirilmiş ve (3) en fazla kısıtlayıcı yaşam alternatifleri olmak üzere üç grupta toplamaktadır. Bireyin kendi evi, ailesinin evi, apartman dairesi, yurt odası ve kamplar *tipik ortamlar*, destekli yaşam evleri ve grup evleri özelleştirilmiş yaşam alternatifleri, bakım merkezleri ise *en fazla kısıtlayıcı yaşam alternatifleri* olarak örneklendirilebilir. Sitlington, Neubert ve Clark (2010) ise yaşam alternatiflerini a) aileyle birlikte yaşama, b) destekli toplumsal yaşam, c) başkalarıyla birlikte yaşama ve d) toplumda bağımsız yaşama olarak dört başlıkta ele almaktadır. İki temel sınıflandırmada zihin yetersizliği olan yetişkine sunulan desteklerin yoğunluğuna göre oluşmuştur.

Ülkemizde ise bu bireyler için yaşam alternatifleri daha çok bakım hizmetlerine odaklanmaktadır. Bunlar; (1) evde bakım hizmeti, (2) yatılı bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde bakım hizmeti, (3) umut evleri projesi, (4) aile danışma ve rehabilitasyon merkezlerinde bakım hizmeti, (5) geçici ve misafir olarak bakım hizmeti ve (6) özel bakım merkezlerinde bakım hizmetidir.

Toplumsal Yaşama Tam Katılım

Zihin yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama geçiş okul sonrası gençlik ve yetişkinlik dönemlerini işaret etmektedir. Öte yandan zihin yetersizliği olan yetişkinlerin topluma tam katılımı kazandıkları ve sürdürebildikleri bağımsız yaşam becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Kitapta daha önceki bölümlerde bağımsız yaşam becerilerinin neler olduğuna ilişkin detaylı bilgiye yer verilmiştir. Bu söz edilen bağımsız yaşam becerileri yetişkinliğin getirdiği yeni bileşenlerle yetişkinlik döneminde farklılaşmakta ve çeşitlenmektedir.

Yetişkinlik, kişisel bir gelişim süreci olmakla birlikte yasal ve sosyal göstergeleri olan bir gelişim dönemidir. Yasal göstergeler; askerlik yapma, seçme ve seçilme hakkı, mali sorumluluklar alma, sürücü belgesi alma, evlilik ve aile sorumluluğu üstlenme gibi bileşenleri içerirken, sosyal göstergeler; evden ayrılıp ayrı bir yaşam kurma, iş sahibi olma, para kazanma, ev yönetme, aile ilişkileri ve sosyal ilişkilerde sorumluluk alma ve bağımsız bir birey olma gibi bileşenleri içermektedir (Bakkaloğlu, 2009; Steere, Rose ve Cavaiuolo, 2007). Sözü edilen bileşenleri gerçekleştirebilmek için yetişkinlik dönemine ilişkin bağımsız yaşam becerilerinin kazanılması beklenmektedir. Görsel 8.1’de Down Sendromundan etkilenmiş zihin yetersizliği olan yetişkinlerin çeşitli bağımsız yaşam becerilerini sergileyerek toplumsal yaşama katıldığını gösteren resimler yer almaktadır.



Görsel 8.1. Zihin yetersizliği olan yetişkinler toplumsal yaşama katılırken

Zihin yetersizliği olan bireyler bir yetişkin yaşamını bağımsız olarak idame ettirebilmek için gerekli olan bu becerileri kazandıktan sonra kendi yaşam alternatiflerini oluşturabilirler. Kitabın bu bölümünde zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam alternatiflerine ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

Yaşam Alternatifleri

Toplumsal yaşama tam katılım sağlamanın en önemli göstergelerinden biri bireyin yaşamını başkalarına bağımlı olmadan sürdürebilmesidir. Zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam alanlarını belirlemek, yetişkin yaşamına, toplumsal yaşa-

Kaynakça

- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2014). *Engelli Bakım Hizmetleri Dairesi Başkanlığı birifing raporu*. Ankara. <http://eyh.aile.gov.tr/yayin-ve-kaynaklar/engelli-bakim-hizmetleri/engelli-bakim-hizmetleri-dairesi-baskanligi-birifing-raporu> (Erişim Tarihi: 10.12.2018).
- Bader, B. A., Perez, S. E., & Bryant, M. (2009). Universal design for transition and community living. C. A. Thoma, C. C. Bartholomew ve L. A. Scott (Ed.) in *Universal design for transition*, (139-160). Brookes Publishing Company.
- Baer, R. M. & Daviso, A. W. (2013). Independent living and community participation. R. W. Flexer, R. M. Baer, M. Luft ve T. J. Simmons (Ed.) *Transition planning for secondary students with disabilities* (ss. 306-328). Boston: Pearson.
- Bakkaloğlu, H. (2009). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri içinde* (s. 291-352). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Burke, M. M., & Fujiura, G. T. (2013). Using secondary datasets to understand persons with developmental disabilities and their families using survey of income and program participation to compare the physical health of non-caregivers of individuals with intellectual and developmental disabilities. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 45, 257-280.
- Hahn, J. E., Gray, J. McCallion, P., Ronneberg, C., Stancliffe, R. J., Heller, T., Guiden, C. H., Fox, S. & Janicki, M. P. (2016). Transitions in aging: Health, retirement and later life: review of research, practice and policy. P. V. Berns, J. B. Butterowth, D. Carlson, T. Heller, A. Hewitt, A. Imparato, W. B. Jackson, A. Lulinski, M. Nygren and D. Webber (Ed.) in *Critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice and policy*, (149-174). AAIDD Publication.
- Kozma, A., Mansell, J., & Beadle-Brown, J. (2009). Outcomes in different residential settings for people with intellectual disability: a systematic review. *American Journal On Intellectual and Developmental Disabilities*, 114(3), 193-222.
- Larson, S. A., Hallas-Muchow, L., Aiken, F., Hewitt, A. S., Pettingell, S. L., Anderson, L. L., Sowers, M., Fay M. L., & Kardell, Y. (2015). *In-home and residential long-term supports and services for persons with intellectual or developmental disabilities: status and trends through 2013*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, Research and Training Center on Community Living.
- Larson, S., Lakin, C., & Hill, S. (2012). Behavioral outcomes of moving from institutional to community living for people with intellectual and developmental disabilities: US studies from 1977 to 2010. *Research and Practice For Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 235-246.
- Pollack, H. A. (2011). Health policy and the community safety net for individuals with intellectual disability. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 17, 44-51.
- Rizzolo, M. K., Larson, S. A., & Hewitt, A. S. (2016). Long-term supports and services for people with IDD: Research, practice and policy implications. P. V. Berns, J. B. Butterowth, D. Carlson, T. Heller, A. Hewitt, A. Imparato, W. B. Jackson, A. Lulinski, M. Nygren and D. Webber (Ed.) in *Critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice and policy*, (89-103). AAIDD Publication.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M., Oliver P. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5.bs.). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Pearson.
- Steere, D. E., Rose, E., & Cavaiuolo, D. (2007). *Growing up transition to adult life for students with disabilities*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- 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: 13.12.2018, www.nlts2.org/reports/2005_04/nlts2_report_2005_04_complete.pdf

Wehman, P. (2013). Transition: New horizons and challenges. P. Wehman (Ed.) *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*, içinde (3-41). Brookes Publishing Company. PO Box 10624, Baltimore, MD 21285.

Wehmeyer, M. L. (2002). *Teaching students with mental retardation: Providing access to the general curriculum*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B., Williams-Diehm, K. L., Little, T. D., & Boulton, A. (2012). The impact of the self-determined learning model of instruction on student self-determination. *Exceptional Children*, 78(2), 135-153.

BÖLÜM 9

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLERE YÖNELİK BAKIM, KORUMA VE REHABİLİTASYON HİZMETLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Ali KAYA

Özet

Zihin yetersizliği olan bireylerin bağımsız bir yaşama hazırlanmaları özel eğitimin temel hedefleri arasındadır. Özel eğitim süreci boyunca erken çocukluk döneminden itibaren bu hedef doğrultusunda çalışmalar gerçekleştirilir. Zihin yetersizliği olan birey tam anlamıyla bağımsız bir yaşama ulaşamadığında ise özellikle yetişkinlik döneminde bakım, koruma ve rehabilitasyon destek hizmetlerine gereksinim duyulur. Özel eğitimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu olgusundan yola çıkarak özel eğitim öğretmenlerinin zihin yetersizliği olan bireylere sunulan bakım, koruma ve rehabilitasyon hizmetleri konusunda bilgi sahibi olması gerektiğini söyleyebiliriz. İlgili hizmetler konusunda zihin yetersizliği olan birey ve ebeveynleri için özellikle yetişkinlik dönemlerinde rehberlik edilmesi gereken konulardır. Türkiye’de bu hizmetler Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından sunulmaktadır. Bu açıdan özel eğitim öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni adayları için Türkiye’de sosyal hizmetler, zihin yetersizliği ve korunmaya muhtaçlık, rehabilitasyon ve bakım, Türkiye’de bakım ve rehabilitasyon konuları öncelikli konular arasında yer almaktadır.

Özel gereksinimleri olan bireyler yaşamları boyunca toplumun diğer bireylerine göre daha yoğun ve sık bir şekilde çeşitli desteklere gereksinim duyabilirler. Özel gereksinim grupları içerisinde yer alan zihin yetersizliği olan bireyler (ZYOB) ise diğer yetersizlik türlerine göre daha fazla ilgi, gözetim, koruma ve bakıma ihtiyaç duyabilmektedirler (Kaya, 2017). Anayasamızda yer alan sosyal devlet ilkesi bu gereksinimlerin karşılanması amacıyla vardır. Sosyal kalkınma ve gelişmeyi sürdürmek, toplumsal barışı korumak, bireylere insan onuruna yaraşır bir hayat sunmak ve tüm bireylerinin eşit imkânlarla sahip olması sosyal devlet olmanın gereğidir (Aydınöz, 2008).

Sosyal Devlet ve Sosyal Hizmetler

Sosyal devlet kavramı olarak Cumhuriyetin temel ilkeleri arasındadır ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının ikinci maddesinde yerini almaktadır (T.C. Anayasası, 1982). Sosyal devlet kavramı batı demokrasilerinde 20.Yüzyılda ortaya çıkmıştır, devletin sosyal adaleti ve sosyal barışı sağlamak amacıyla yaşama aktif müdahalesini gerekli gören bir anlayışı ifade etmektedir (Özbudun, 2004). Sosyal hizmetler, sosyal devletin yansımalarından biri olarak aileyi temel almasıyla birlikte toplum içerisinde kimsesiz çocuklar, bakıma muhtaç yaşlılar ve özel gereksinimi olan bireylere de kapsayıcı hizmetler sunmaktadır. Bu bireyler için önemli olan, yaşamlarını devam ettirebilecek gelir garantisinin sağlanması değil gereksinimleri doğrultusunda hizmetlerin sunulabilmesidir. İşte burada bireye ve topluma karşı sorumluluklar açısından sosyal hizmetler başlamaktadır (Dilik, 1980).

Sosyal hizmetler, toplumun istemsiz olarak yoksul, muhtaç duruma düşen ya da fiziksel, psikolojik veya zihinsel yetersizlikleri bulunan bireylerine ülkenin genel şartları çerçevesinde insan onuruna yaraşır, çevreleri ile uyumlu bir yaşam sürdürebilmeleri için manevi, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik devlet, gönüllü ve özel kuruluşlar tarafından sağlanan hizmetler bütünüdür (Uğurlu, 2002). Bireye ve topluma yardım bilgisini çalışma alanı içerisine alan sosyal hizmet bir disiplin olarak gelişmeden önce de yardımlaşma eylemi ve bilgisi insanlar ve toplumlar tarafından üretilmiştir. Sosyal hizmet kavramının evrensel özü bu konuda üretilen eylemin ve bilginin oluşumu ve gelişimi ile yakından ilgilidir (Cılga, 2004).

Türkiye’de Sosyal Hizmetler

Türkiye’de sosyal hizmetlerin tarihsel gelişimini genel olarak incelediğimizde geleneksel sosyal yardım ve sosyal hizmet sistemlerinin hızlı bir şekilde gelişerek süregeldiğini ve günümüzde daha iyi organize edilmiş sosyal hizmetlerin önem kazandığını görebiliriz (Akgün, 1997).

Türkiye Büyük Millet Meclisinin kurulmasının ardından Kurtuluş Savaşı yıllarında şehit olan asker çocuklarının bakımı ve eğitimlerinin sağlanması adına 30 Haziran 1921 tarihinde Himaye-i Etfal Cemiyeti Türkiye Büyük Millet Meclisi Reisi Mustafa Kemal Atatürk tarafından kurulmuştur (Aktaş, 1990). Himaye-i Etfal Cemiyeti’nin başlıca görevleri arasında; çocuk yetimhaneleri, dispanserleri, misafirhanelerinin kurulması, çocuk kütüphanelerinin ve bahçelerinin açılması, hasta çocukların bakımı, süt dağıtım birliklerinin kurulması, yoksul anneler için ucuz ya da ücretsiz gıda-eşya yardımında bulunulması, annelere çocuk bakımının önemi konusunda rehberlik hizmetlerinin verilmesi yer almıştır (Çavuşoğlu, 2005). İlgili görevleri icra eden Cemiyet, 1933 yılında ülke çapında 28 çocuk bahçesi, 28 aşhane, 25 muayenehane, 13 şefkat yurdu, 8 gündüz bakımevi, 7

Kaynakça

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/11/20111102M1-2.htm> (Erişim Tarihi: 11.11.2017)
- Akgün, C. (1997). Sosyal hizmetlerin kentsel örgütlenmesi ve işleyişi, İstanbul örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, A. M. (1990). Sosyal hizmetler il müdürlüklerinin etkililiğinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Anderson, E.W. (2005). *Residential and boarding education and care for young people: A model for good practice*. New York: Routledge.
- Arpacioğlu, O. (1998). Özürlülerin rehabilitasyonunda temel ilke ve yaklaşımlar. Sosyal Hizmet Sempozyumu 97, Toplumla Bütünleşme Sürecinde Özürlüler ve Sosyal Hizmet Kongresinde sunulan bildiri (18-20 Eylül, Ankara, ss. 56-62), Ankara: Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Yayınları.
- Ataman, A. (2003). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş. Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Aydınöz, G. (2008). *Engellinin sosyal güvenliği bakımından sosyal yardım ve sosyal hizmetler*: Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Galatasaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Belva, B.C., and Matson, J.L. (2012). An examination of specific daily living skills deficits in adults with profound intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 596–604.
- Bigby, C. (2002). Aging people with a lifelong disability: Challenges for the aged care and disability sectors. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(4), 231-241.
- Braddock, D., Emerson, E., Felce, D., and Stancilffe, R. J. (2001). Living circumstances of children and adults with mental retardation or developmental disabilities in the United States, Canada, England and Wales, and Australia. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 7, 115–121.
- Buğan, M. G. (1999). *Yetişkin zihin engelli kadınların günlük yaşam becerilerini gerçekleştirme durumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chowdhury, M., and Benson, B. A. (2011), Deinstitutionalization and quality of life of individuals with intellectual disability: a review of the international literature. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8, 256–265.
- Cılga, G. (2004). *Bilim ve meslek olarak Türkiye’de sosyal hizmet*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Cropley, A.J., and Dave, R.H. (1978). *Lifelong education and the training of teachers developing a curriculum for teacher education on the basis of the principles of lifelong education*. London: Beccles and Colchester.
- Çağlar, D. (1979). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çavuşoğlu, T. (2005). *Sosyal Hizmetlerin Yakın Tarihten Sayfalar; Çocuk Esirgeme Kurumu Yaprakları 1917-1983*. Ankara: Sabev Yayınları.
- Çengelci, E. (1996). *Cumhuriyet Türkiye’sinde sosyal hizmetlerin örgütlenmesi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Çetin, H. (2010). Korunmaya muhtaç çocukların bakımına yönelik etkin ve sistematik bir yaklaşım modeli. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3): 1-8.
- Çocuk Koruma Kanunu. (2005). <http://www.cocukhizmetleri.gov.tr/mevzuat/kanunlar> (Erişim Tarihi: 11.11.2018)
- Dilik, S. (1980). Sosyal güvenlik ve sosyal hizmetler arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 24, 73-84.
- Duvdevany, I., and Arar, E. (2004). Leisure activities, friendships, and quality of life of persons with intellectual disability: Foster homes vs. community residential settings. *E-Journal of International Journal of Rehabilitation Research*, 27(4), 289–296.

- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Engelli bireylere ilişkin istatistiksel bilgiler* [Elektronik Sürüm]. (Erişim tarihi: 12.12.2018)
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2018). *Engelli Ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Teşkilat Ve Görevlerine İlişkin Yönerge* [Elektronik Sürüm]. (Erişim tarihi: 15.12.2018)
- Eripek, S. (2005). Zeka geriliği. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Gümüş, S. (2005). *Türkiye’de sosyal hizmetler ve sosyal yardımın Avrupa birliği sürecinde yeniden yapılandırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, A. (2011). *Bakım hizmeti veren personelin zihin engellilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, A. (2017). *Bakım ve koruma altında bulunan zihin yetersizliği olan bireylere yönelik günlük yaşam eğitimi programı geliştirilmesi*. Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keleş, R. ve Nowak, J. (1991). Türkiye’de ve Almanya’da sosyal hizmetler. İ. Tomanbay (ed.), *Ansiklopedik Sözlük*. (ss. 210-215) İçinde. Ankara: Selvi Yayınları.
- King, E., Okodogbe, T., Burke, E., McCarron, M., McCallion, P., and O’Donovan, M.A. (2016). Activities of daily living and transition to community living for adults with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 24(5), 357-365.
- Mansell, J., and Beadle-Brown, J. (2010). Deinstitutionalisation and community living: Position statement of the comparative policy and practice special interest research group of the international association for the scientific study of intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 104–112.
- Mansell, J., Ashman, B., Macdonald, S., and Beadle-Brown, J. (2002). Residential care in the community for adults with intellectual disability: needs, characteristics and services. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(8), 625-633.
- Melville C. A., Oppewal A., Schäfer Elinder L., Freiburger E., Guerra-Balic M., Hilgenkamp T. I. M., Einarsson, I., Izquierdo-Gómez, R.H., Sansano-Nadal, O., Rintala, P., Cuesta-Vargas, A., and Giné-Garriga, M. (2017). Definitions, measurement and prevalence of sedentary behaviour in adults with intellectual disabilities - A systematic review. *Preventive Medicine*, 97, 62–71.
- Özbudun, E. (2004). *Türk anayasa hukuku*. Ankara: Yetkin Yayınları.
- Özdemir, G. M. (2008). *Küreselleşme sürecinde Türkiye’de sosyal devlet ve sosyal hizmetler*. Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1992). Özel eğitime muhtaç çocuklar, özel eğitime giriş (3. Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M., (1983). Özel eğitime muhtaç çocuklar ve eğitimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 17-26.
- Scanlon, D., Patton, J.R., and Raskind, M. (2011). Transition to daily living for persons with high incidence disabilities. J. M. Kauffman and D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of special education* içinde (s. 594-609). New York: Routledge
- Shewchuk, S. (2014). Children in need of protection: Reporting policies in ontario school boards. *Canadian Journal of Educational Administration And Policy*, 162, 1-37.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu, RG: 24.05.1983, 18059.
- Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, (2010). *Özürlülerin Bakımı, Rehabilitasyonu ve Aile Danışmanlığı Hizmetlerine Dair Yönetmelik*. T. C. Resmi Gazete, 27691, 03 Eylül 2010.
- Storey, K., and Miner, C. (2011). *Systematic instruction for functional skills for students and adults with disabilities*. Illinois: Charles C. Thomas.
- T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurumu Başkanlığı Arasında İşbirliği Protokolü. (2012). Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 21 Haziran 2012.
- Tomanbay, İ. (1999). *Sosyal Çalışma Sözlüğü*. Ankara: Selvi.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982).

- Uğurlu, A. (2002). *Sosyal güvenlik*. Türkiye’de Çalışan Çocuklar Seminerinde sunulan bildiri (29–31 Mayıs, Ankara, ss. 210-218), Ankara: DĞE Yayınları.
- World Health Organization. (2007). *Atlas: Global resources for persons with intellectual disabilities: 2007*. Switzerland.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2016). *Engelli bireylere yönelik umut evleri yönergesi*. <https://eyh.aile.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 12.12.2018)

BÖLÜM 10

ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN YETİŞKİNLERİN YARARLANABİLECEĞİ SOSYAL DESTEKLER

Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR

Dr. Öğr. Üyesi Tahir Mete ARTAR

Özet

Zihin yetersizliği olan bireylere yönelik yaklaşımlar temelini insan hakları ve eşit vatandaşlık üzerine konumlandırmış ve bu doğrultuda gereksinim duyulan hizmetlere yönelik yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Türkiye de evrensel boyutta yetersizliği olan bireylerin haklarını ve bu bireylere sunulacak hizmetleri ortaya koyan sözleşmelerin tarafı olarak yasalarında yetersizliği olan bireylere yönelik hükümlere yer vermiştir. Bu bölümde öncelikle zihin yetersizliği olan yetişkinleri ilgilendiren yasal düzenlemeler paylaşılmış ardından bu bireylere hizmet sunan yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Giriş

Zihin yetersizliği olan bireylere sunulan hizmetlerde benimsenen yaklaşımların temeli insan hakları ve eşitlik kavramlarına dayanmaktadır. Bu doğrultuda tarihsel süreç içerisinde zihin yetersizliği olan bireylerin gereksinim duydukları hizmetlere ulaşmasını ve toplum içerisinde eşit bir vatandaş olarak yer almasını garanti altına alan çeşitli yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Her ülkenin kendi kültür ve gelişmişlik düzeyi bu yasal düzenlemelerin niteliği üzerinde etkili olsa da hükümleriyle dünyanın genelini kapsamını alan belli bildirgeler bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en yaygın olarak kabul gören bildirgeler Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Engelli Hakları Bildirgesidir.

Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 26 Haziran 1945 tarihinde Türkiye'nin de tarafı olarak imzaladığı temel bir sözleşmedir. Bildirge aşağıda sıralanan sözleşmeleri içermektedir:

- İşkence,
- Kişisel, siyasi haklar,
- Ekonomik, sosyal, kültürel hakları
- Irkçılık,
- Kadın hakları,
- Çocuk hakları,
- Mültecilerin durumu

Yukarıda sayılan sözleşmeler tüm bireyler için geçerli olan sözleşmeler olduğundan doğal olarak zihin yetersizliği olan bireyleri de kapsamaktadır. Örnek olarak bazı maddeler incelendiğinde bu sözleşmelerin içeriğinde zihin yetersizliği olan bireyleri de kapsayan hükümler olduğu görülmektedir. Örneğin Madde 13'de yer alan "*Herkesin bir devletin toprakları üzerinde serbestçe dolaşma ve oturma hakkı vardır.*" hükmünün zihin yetersizliği olan bireylerin yetişkinlik yaşamıyla yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra Madde 26'da yer alan eğitime erişim alanında her vatandaşa fırsat eşitliği sunulmasını içeren düzenlemenin zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim etkinliklerine yaşam boyu katılımını konu aldığı söylenebilir. (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin tam metni: http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rights_turkce.pdf) Dolayısıyla bireylerin bu haklarından yararlanabilmesi için çeşitli düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır.

Zihin yetersizliği olan bireyleri yakından ilgilendiren diğer bir uluslararası sözleşme Birleşmiş Milletler Engelli Hakları Sözleşmesi'dir. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'ni temel alarak 9 Aralık 1975 tarihinde yayınladığı sözleşme engelli bireylerin, toplumda üretken bireyler olarak yer almaları ve toplumun engelli bireylere karşı yükümlülüklerini ortaya

Kaynakça

- Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (1986). Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışmayı Teşvik Kanunu (Erişim Tarihi: 16.08.2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3294.pdf>)
- Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2003). İş Kanunu (Erişim Tarihi: 16.08.2019, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf>)
- Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2006). Sosyal Sigortalar ve Genel Sağlık Sigortası Kanunu (Erişim Tarihi: 16.08.2019, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/06/20060616-1.htm>)
- Aile, Çalışma ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2013). 65 Yaşını Doldurmuş Muhtaç, Güçsüz ve Kimsesiz Türk Vatandaşları ile Engelli ve Muhtaç Türk Vatandaşlarına Aylık Bağlanması Hakkında Yönetmelik. (Erişim Tarihi: 16.08.2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.17049&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=65%20ya%C5%9F>)
- Bakken, J. P. & Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Charles C Thomas Publisher.
- Bouck, E. C. & Joshi, G. S. (2016). Transition and students with mild intellectual disability: Findings from the National Longitudinal Transition Study-2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39, 154-163.
- Cimera, R. E., Thoma, C. A., Wihttenburg, H. N. & Ashley, N. R. (2018). Is Getting a post-secondary education a good investment for supported employees with intellectual disability and taxpayers?. *Inclusion*, 6, 97-109.
- Hazine ve Maliye Bakanlığı (1960). Gelir Vergisi Kanunu (Erişim Tarihi: 16.08.2019, <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.4.193.pdf>)
- Larson, S. A., Hallas-Muchow, L., Aiken, F., Hewitt, A., Pettingell, S., Anderson, L. L., Moseley, C., Sowers, M., Fay, M. L., Smith, D. & Kardell, Y. (2014). *In-home and residential long-term supports and services for persons with intellectual or developmental disabilities: Status and trends through 2012*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, Research and Training Center on Community Living.
- Larson, S. A., Hallas-Muchow, L., Aiken, F., Hewitt, A., Pettingell, S., Anderson, L. L., Moseley, C., Sowers, M., Fay, M. L., Smith, D. & Kardell, Y. (2015). *In-home and residential long-term supports and services for persons with intellectual or developmental disabilities: Status and trends through 2013*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration, Research and Training Center on Community Living.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2018). *Engeli/Sağlık Sorunu veya özel durumu olan adaylara yapılan sınav uygulamaları*. Ankara: ÖSYM Yayınları. (Erişim tarihi: 09.08.2019, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/GENEL/Engeliadayraporu09042018.pdf>)
- Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2008). Özürlüler veri tabanı oluşturulmasına ve özürlülere kimlik kartı verilmesine dair yönetmelik (Erişim tarihi: 16.08.2019, <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2008/07/20080719-10.htm>)
- Rizzolo, M. K., Larson, S. A. & Hewitt, A. S. (2016). Long-term supports and services for people with IDD: Research, practice and policy implications. İçinde AAIDD (Ed.) *Critical issues in intellectual and developmental disabilities: Contemporary research, practice, and policy* (s. 89-108). Washington: AAIDD.