

# Kaynaştırmada Başarı İçin Birlikte Yürüyelim: Yardımcı Destek Personel Eğitimi El Kitabı

Bu kitap Sabancı Vakfı Hibe Programı tarafından finanse edilen ve Otizmli Bireyleri Destekleme Vakfı (OBİDEV) tarafından gerçekleştirilen “Sınıfımda Yanımda Ol, Başarmama Destek Ol” projesi kapsamında hazırlanmıştır.

## Editör

Doç. Dr. Yasemin Ergenekon

## Yazarlar

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar  
Doç. Dr. Yasemin Ergenekon  
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak  
Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar



Hibe Programı ile desteklenmiştir.

---

**Kaynaştırmada Başarı İçin Birlikte Yürüyelim: Yardımcı Destek Personel Eğitimi El Kitabı**

**Editör:** Doç. Dr. Yasemin Ergenekon

**Yazarlar:** Prof. Dr. Atilla Cavkaytar - Doç. Dr. Yasemin Ergenekon  
Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak - Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar

**ISBN:** 978-605-7989-34-5

---

**Yayın Koordinatörü:** Fatma Tabanlı

**Kapak Tasarımı & Mizanpaj:** OBİDEV Resim Öğretmeni Özlem Ünver

**1. Baskı:** Ankara - Temmuz, 2019

**Baskı:** Ayrıntı Basımevi

İvedik Organize Sanayi Bölgesi 28. Cad. 770 Sok. No: 105/A

Yenimahalle / ANKARA

**Tel.:** (0312) 394 55 90-91

**Yayıncı Sertifika No:** 41659

**Matbaa Sertifika No:** 13987

*Bu doküman Sabancı Vakfı Hibe Programı'nın mali katkısı ile hazırlanmıştır. Bu belgenin içeriğinden sadece Otizmlı Bireyleri Destekleme Vakfı sorumludur ve bu içerik herhangi bir şekilde Sabancı Vakfı'nın görüş veya tutumunu yansıtmaz*



---

Hibe Programı ile desteklenmiştir.

## ÖNSÖZ

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) tüm dünyada yaygınlığı ve bilinirliği giderek artan, her çocukta farklı derecede gözlenebilen sosyal iletişim ve etkileşimdeki yetersizlikler, sınırlı tekrarlayan davranış, ilgi ve etkinliklerle kendini gösteren, belirtilerinin erken çocukluk yıllarında görülmeye başlayıp yaşam boyu devam eden nöro-gelişimsel bir bozukluktur. Bu durum, çocuğun tüm gelişim alanlarını etkilemektedir. Alanyazın OSB için en etkili müdahalenin “eğitim” olduğunu göstermektedir. Eğitim uygulamaları içinde en olumlu bulgular ise uygulamalı davranış analizine (UDA) dayalı müdahaleleri işaret etmektedir. Bu nedenle, kitapta davranış yönetimi ve öğretime ilişkin konular UDA’ya dayalı olarak ele alınmıştır.

OSB olan çocukların eğitimindeki önemli bir başka konu bu çocuklara eğitim hizmetlerinin hangi ortamlarda sunulduğudur. Her ne kadar OSB olan çocuklar için hangi eğitim ortamının daha iyi olduğuna ilişkin tartışmalar halen devam etse de kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü ortamlar, özel gereksinimli diğer çocuklar gibi OSB olan çocuklar için de önerilen ve etkili olduğu kabul edilen eğitim ortamlarıdır. Dünyadaki gelişmiş ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kaynaştırma uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Başarılı bir kaynaştırma uygulaması için ise pek çok kişinin bu sürecin içinde yer alması gerekmektedir. Çocuğun kendisi, ailesi, genel eğitim öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, okul rehber öğretmeni, okul yönetimi, ilişkili hizmet sunan uzmanlar ve yardımcı destek personeli bu sürecin içinde paydaş olarak yer almaktadır. Bu noktada, hizmet sunan tüm paydaşlar arasındaki iletişim ve iş birliği çok önemlidir.

Kuşkusuz OSB olan çocukların kaynaştırma uygulamalarından en üst düzeyde yararlanabilmesi için hem çocuklara hem de öğretmenlerine gerekli des-

teklerin sağlanması çok önemli bir başka konudur. Kaynaştırma uygulamaları sırasında çocuklara ve öğretmenlere gerekli destekler sağlanmadığında, bu uygulamadan beklenen yararın elde edilmesi mümkün değildir. Okul öncesi kaynaştırma uygulamaları sırasında öğretmenin işini kolaylaştıracak, çocuğa ve öğretmene destek sağlayacak kişiler “yardımcı destek personeli”dir.

Bu kitap ülkemizde henüz oldukça yeni bir kavram olan “yardımcı destek personeli”ni tanıtmak ve bu personelin eğitimi için gerekli bilgileri sağlayacak bir rehber olması amacıyla hazırlanmıştır. Kitap dokuz bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde özel gereksinimli çocukları ve OSB’yi anlamaya yönelik temel kavramlara yer verilmiştir. İkinci bölümde özel eğitim alanı, kaynaştırma, bütünleştirme/kapsayıcı eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Üçüncü bölümde yardımcı destek personelinin nitelikleri, rol ve sorumluluklarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde çocuklarda davranış yönetimiyle ilgili bilgiler ele alınmıştır. Beşinci bölümde çocuklarda sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine değinilmiştir. Altıncı bölümde sosyal beceri öğretimiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Yedinci bölümde OSB olan çocuklara bilişsel ve psiko-motor becerilerin nasıl kazandırılacağından ve destekleneceğinden söz edilmiştir. Sekizinci bölümde aileyle, öğretmenle, uzmanlarla iletişim ve iş birliği içinde çalışma konusunda bilgiler yer almaktadır. Son bölüm olan dokuzuncu bölümde ise okul öncesi eğitim ortamlarında öğretimi planlama ve uygulama için gerekli bilgilere ve staj uygulaması sırasında kullanılabilecek formlara yer verilmiştir.

Kitabı yayına hazırlayan yazarlar bölümlerini yazarken ele aldıkları konuların bilimsel dayanaklı uygulamalar olmasına ve konuların açık, anlaşılır şekilde ele alınmasına büyük özen göstermişlerdir. Kitabın bu açıdan hedef kitlesi olan yardımcı destek personelinin gereksinimlerini karşılayabilmesini ümit ediyoruz. Yazarların tümüne kitaba yaptıkları katkı için çok teşekkür ediyorum.

Kitabın fikir olarak ortaya çıkmasında pek çok kişi ve kurumun katkısı ve desteği olmuştur. Öncelikle okul öncesi kaynaştırma uygulamalarından yararlanan OSB olan çocuklarının bu ortamlardaki gereksinimlerinden yola çıkarak bir proje yapmak isteğiyle kapımızı çalan *Otizimli Bireyleri Destekleme Vakfı’na (OBİDEV)* ve Vakıf Başkanı sevgili *Fatma Tabanlı’ya* çok teşekkür ederiz. “Sı-nıfımda Yanımda Ol, Başarmama Destek Ol” projesi, kaynaştırma ortamlarında onların yaşadıkları sorunlar ve gereksinimleri doğrultusunda ortaya çıktı. Projeye finansal destek sağlayan *Sabancı Vakfı’na* bilime ve özel eğitim alanına yaptıkları katkı için ne kadar teşekkür etsek azdır. İyi ki OSB olan çocuklarımızın, ailelerimizin ve öğretmenlerimizin hayatına dokundular. Yardımcı destek personeli olmak için proje kapsamında düzenlenen yoğun eğitimlere istekle katılan, staj uygulamalarını canla başla gerçekleştiren Balıkesir Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü *Çocuk Gelişimi*

*Programı öğrencilerine çok teşekkür ederiz. Bu proje sayesinde yeni bir dünya ile tanıştılar. Umarız bu dünyanın içinde kalıp OSB olan çocuklarımıza ve öğretmenlerine destek olmaya devam ederler. OBİDEV uygulama koordinatörleri olan sevgili öğretmenlerimiz Asuman Demir, Seray Şengül ve Bilge Pelvan OBİDEV'deki yoğun mesailerinin yanı sıra staj uygulamalarını yürüttüler. Elinize, emeğinize sağlık. Yardımcı destek personeli olarak eğitim alan Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerine sınıflarını ve okullarını açan *uygulama sınıf öğretmenlerine ve uygulama okul koordinatörlerine* çok teşekkür ederiz.*

Bu kitap yoğun bir çalışmanın ürünüdür. Bu süreçte onlarla geçireceğimiz zamanlardan çaldığımız, bizleri yetiştiren, bulunduğumuz konumlara gelebilmemiz için sevgilerini, anlayışlarını ve maddi, manevi desteklerini her zaman arkamızda hissettiğimiz ailelerimize sonsuz teşekkür ederiz.

Son teşekkürümüz kitabın basımını üstlenen Vize Akademik Yayınevine. Sevgili Tarık Gümüşkaya nezdinde Vize Akademik'in tüm çalışanlarına titiz ve özenli çalışmaları için çok teşekkür ederim.

**Doç. Dr. Yasemin Ergenekon**

*Editör*

*Haziran 2019, Eskişehir*

## EDİTÖR, YAZARLAR VE KISA ÖZGEÇMİŞLERİ

| <b>Editör</b>                     |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Doç. Dr. Yasemin Ergenekon</b> | Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,<br>Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir |
| <b>Yazarlar</b>                   |  |
| <b>Prof. Dr. Atilla Cavkaytar</b> | Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,<br>Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir |
| <b>Doç. Dr. Yasemin Ergenekon</b> | Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,<br>Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir |
| <b>Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak</b> | Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,<br>Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir |
| <b>Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar</b>   | Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,<br>Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir |

### Doç. Dr. Yasemin Ergenekon



Doç. Dr. Yasemin Ergenekon ilk, orta ve lise öğrenimini Balıkesir’de tamamlamıştır. 1993 yılında Gazi Üniversitesi’nde özel eğitim alanında lisans, 1997 yılında aynı üniversitede özel eğitim alanında yüksek lisans ve 2004 yılında Anadolu Üniversitesi’nde özel eğitim alanında doktora derecelerini almıştır. Öğretmen olarak başladığı meslek yaşamında 1993-1997 yılları arasında özel eğitim öğretmeni olarak çalışmıştır. 1997 yılında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Doktorasını tamamladıktan sonra 2005-2006 yılları arasında altı ay süreyle Amerika Birleşik Devletleri’nde Indiana Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde konuk öğretim elemanı olarak bulunmuştur. Özel eğitim alanında 2006 yılında yardımcı doçent, 2013 yılında doçent unvanını almıştır. Doç. Dr. Ergenekon halen Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’nde çalışmalarını sürdürmektedir. Doç. Dr. Ergenekon özel eğitim alanında lisans ve lisansüstü düzeyde dersler vermekte, tezler yönetmekte ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri, Milli Eğitim Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, TÜBİTAK-ULakbim gibi çeşitli kamu kurum ve kuruluşları ile sivil toplum kuruluşlarının projelerinde yürütücülük ve araştırmacılık görevlerini üstlenmiştir. Doç. Dr. Ergenekon’un bilimsel ilgi alanları arasında uygulamalı davranış analizi, etkili öğretim, geçiş, gelişimsel yetersizliği olan çocukların eğitimi yer almaktadır. Bilimsel ilgi alanları doğrultusunda, ulusal ve uluslararası dergilerde basılmış makaleleri, ulusal ve uluslararası kongrelerde sunulmuş bildirileri, kitapları ve kitap bölümleri bulunmaktadır.

**Prof. Dr. Atilla Cavkaytar**

Prof. Dr. Atilla Cavkaytar ilk, orta ve lise öğrenimini Eskişehir'de, lisans öğrenimini 1987 yılında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde tamamlamıştır. Cavkaytar, 1990 yılında yüksek lisans ve 1998 yılında doktora derecesini Anadolu Üniversitesi'nde Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'ndan almıştır. Meslek yaşamına 1988-1992 yılları arasında zihin yetersizliği olan bireyler için Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak açılan iş okulunda öğretmen olarak başlamış, dört yıl öğretmenlik yaptıktan

sonra 1992 yılında araştırma görevlisi olarak Anadolu Üniversitesi'ne geçmiştir. Prof. Cavkaytar, 1998 yılında yardımcı doçent, 2008 yılında doçent, 2013 yılında profesör unvanını almıştır. Akademik kariyeri boyunca pek çok idari görev yapmış olan Cavkaytar 32 makalesi, 40 bildirisi, uluslararası tanınmış bir yayınevi tarafından yayınlanmış üç kitabı, 23 kitap bölümü, biri Açık Öğretim Fakültesi, üçü Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, üçü ülkemizdeki tanınmış bir yayınevi tarafından basılmış olan yedi kitapta editörlüğü olmak üzere 125'in üzerinde yayın etkinliğinde bulunmuştur. Cavkaytar, Avrupa Birliği, TÜBİTAK ve Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri ile belediyeler, sivil toplum kuruluşları kapsamında toplam 26 projede yürütücülük, araştırmacılık, danışmanlık görevlerini üstlenmiştir. Cavkaytar, üniversitedeki projelerinin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı, TÜBİTAK-Ulakbim, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, İŞKUR gibi kamu kurum ve kuruluşlarının projelerinde görev yapmıştır. Cavkaytar, farklı eğitim kurumlarında özel eğitim uygulamaları, zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyleri bağımsız yaşama hazırlama, yetişkinlik dönemi, mesleki eğitim ve istihdam konularında çalışmalarını sürdürmektedir.

### Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak



1971 yılında Eskişehir'de doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Eskişehir'de tamamladı. 1996 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda lisans öğrenimini tamamladı. Aynı yıl öğrenimini tamamladığı bölümde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2001 yılında yüksek lisans, 2007 yılında doktora derecelerini Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan aldı. 2010-2011 öğretim yılında Farabi Öğretim Üyesi Değişim Programıyla Marmara

Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde çalıştı. Halen Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü'nde görev yapan Çolak'ın alanda uluslararası ve ulusal dergilerde yayınlanan makaleleri, uluslararası ve ulusal konferanslarda sunulmuş bildirileri bulunmaktadır. Bunun yanı sıra TÜBİTAK, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı kurumlarıyla iş birliği olan ve Anadolu Üniversitesi tarafından desteklenen projelerde yürütücü ve araştırmacı olarak görev aldı. Bilimsel ilgi alanları; akademik ve sosyal beceri öğretim yöntemleri, öğretmen yetiştirme, kaynaştırma uygulamaları, uygulamalı davranış analizi, nitel ve eylem araştırmalarıdır.



**Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar**

1991 yılında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda lisans eğitimini tamamladı. 2001 yılında Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nda yüksek lisans derecesi, 2015 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engellilerin Öğretmenliği Programı'nda doktora derecesini aldı. Yedi yıl süreyle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda özel eğitim öğretmeni olarak çalıştı. 1998-2014

yılları arasında Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde öğretim görevlisi olarak görev yaptı. 2015 yılından itibaren Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi doktor olarak görev yapmaktadır. Özel Eğitim Bölümü'nde Öğretmenlik Uygulaması I ve II, Beceri ve Kavram Öğretimi, Fen Bilgisi Öğretimi, Kaynaştırma ve Destek Hizmetler, Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi, Otizm Spektrum Bozukluğunda Sosyal Beceri Öğretimi, Zihin Yetersizliğinde Sosyal Beceri Öğretimi, Topluma Hizmet Uygulamaları, Öğretmenlik Deneyimi gibi dersleri yürütmektedir. Bilimsel ilgi alanları; zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu, aile eğitimi, sosyal beceriler, uygulamalı davranış analizi, öğretmen yetiştirme ve kanıt temelli uygulamalardır.

## İÇİNDEKİLER

|  |     |
|--|-----|
| ÖNSÖZ.....                                 | III |
| EDİTÖR, YAZARLAR VE KISA ÖZGEÇMİŞLERİ..... | VI  |

### BÖLÜM 1

#### ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARI VE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNU (OSB)

|   |    |
|---|----|
| ANLAMAK.....  | 1  |
| GİRİŞ.....  | 1  |
| TARİHÇE.....  | 4  |
| BİREYSEL FARKLILIKLAR.....                          | 6  |
| OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB).....                 | 7  |
| Otizmde İlk Farkına Varış.....                      | 9  |
| Tanı Ölçütleri.....                                 | 9  |
| OSB'nin Nedenleri ve Birey Üzerindeki Etkileri..... | 11 |
| OSB Olan Çocukların Özellikleri.....                | 13 |
| KAYNAKÇA.....                                       | 15 |

### BÖLÜM 2

#### ÖZEL EĞİTİM ALANI, KAYNAŞTIRMA, BÜTÜNLEŞTİRME/ KAPSAYICI EĞİTİM,

|  |    |
|--|----|
| BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP).....                         | 17 |
| ÖZEL EĞİTİM ALANI.....   | 17 |
| Özel Eğitimin Amaçları.....  | 19 |
| Özel Eğitimin İlkeleri.....  | 20 |
| Özel Eğitimde Tanılama, Değerlendirme, Yönlendirme ve Yerleştirme..... | 21 |
| KAYNAŞTIRMA.....   | 22 |
| Kaynaştırmanın Felsefi ve Bilimsel Dayanakları.....                    | 22 |
| Tanımı ve Yasal Düzenlemeler.....                                      | 23 |
| Kaynaştırmanın Yararları.....  | 24 |
| Özel gereksinimli çocuklara yararları.....                             | 25 |
| Tipik gelişen çocuklara yararları.....                                 | 25 |
| Öğretmenlere yararları.....  | 25 |
| Ailelere yararları.....  | 25 |
| Kaynaştırma Uygulamasının Başarılı Olmasını Sağlayan Etmenler.....     | 26 |
| Sınıf ve branş öğretmenleri.....                                       | 26 |
| Tipik gelişen çocuklar.....  | 27 |
| Özel gereksinimli çocuklar.....  | 27 |
| Özel gereksinimli çocukların aileleri.....                             | 28 |
| Okul yönetimi.....   | 28 |
| Fiziksel ortam.....  | 28 |
| BÜTÜNLEŞTİRME / KAPSAYICI EĞİTİM.....                                  | 29 |
| BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP).....                         | 30 |
| BEP'in Yararları.....  | 32 |
| BEP'in Öğeleri.....  | 32 |
| BEP Hazırlamanın Aşamaları.....  | 33 |
| KAYNAKÇA.....  | 34 |

### BÖLÜM 3

|  |    |
|--|----|
| YARDIMCI DESTEK PERSONELİN NİTELİKLERİ, ROL VE SORUMLULUKLARI .....            | 37 |
| GİRİŞ .....  | 37 |
| YARDIMCI DESTEK PERSONEL .....   | 38 |
| KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA GÖREV ALAN PAYDAŞLARIN ROL VE SORUMLULUKLARI ..... | 40 |
| Sınıf Öğretmeni .....  | 40 |
| Özel Eğitim Öğretmeni .....  | 40 |
| Rehber Öğretmen .....  | 41 |
| İlişkili Hizmet Sunan Uzmanlar .....   | 41 |
| Sosyal hizmet uzmanı (Sosyal çalışmacı) .....                                  | 41 |
| Dil ve konuşma terapisti .....   | 41 |
| Fizyoterapist .....  | 42 |
| Yardımcı Destek Personeli .....  | 43 |
| Yardımcı Destek Personelinin Sahip Olması Gereken Nitelikler .....             | 49 |
| Öğretmen ve Yardımcı Destek Personel Nasıl İş Birliği İçinde Çalışır? .....    | 50 |
| KAYNAKÇA .....   | 53 |

### BÖLÜM 4

|  |    |
|--|----|
| ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ YÖNETİMİ .....   | 55 |
| DAVRANIŞLAR NASIL ÖĞRENİLİR? .....   | 55 |
| OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) OLAN ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLAR ..... | 56 |
| DAVRANIŞ YÖNETİMİNDE KULLANILAN MÜDAHALELER .....                                      | 57 |
| Öncüllere Dayalı Müdahaleler .....   | 57 |
| Beklentileri değiştirme .....  | 58 |
| Görsel destekler kullanma .....  | 58 |
| Güvenlik önlemleri alma .....  | 59 |
| Koruyucu donanım kullanma .....  | 59 |
| Öğrenme ortamlarını düzenleme .....  | 59 |
| Programda uyarlamalar yapma .....  | 61 |
| Rutinler oluşturma .....   | 61 |
| Seçenek sunma .....  | 62 |
| Sınıf içi geçişleri kolaylaştırma .....  | 62 |
| Sınıf kurallarını ve işleyiş sistemini oluşturma .....                                 | 63 |
| Yönergelerde uyarlamalar yapma .....   | 64 |
| Uygun Davranışları Kazandırmaya Dayalı Müdahaleler .....                               | 64 |
| İşlevsel iletişim öğretimi .....   | 65 |
| Sosyal beceri öğretimi .....   | 65 |
| Kendini yönetme becerilerinin öğretimi .....   | 66 |
| Pekiştirmeye Dayalı Müdahaleler .....  | 66 |
| Olumlu pekiştirme .....  | 66 |
| Sembol pekiştirme .....  | 67 |
| Etkili pekiştirici belirleme .....   | 68 |
| Pekiştirme kuralları .....   | 68 |

|   |    |
|---|----|
| Pekiştirme tarifeleri.....                | 69 |
| Olumsuz pekiştirme.....                   | 70 |
| Ayrımlı pekiştirme.....                   | 70 |
| İzlerlik sözleşmesi.....                  | 71 |
| Sönmeye Dayalı Müdahaleler .....          | 72 |
| Sönme .....                               | 72 |
| Cezaya Dayalı Müdahaleler .....           | 73 |
| Azarlama.....                             | 73 |
| Mola .....                                | 74 |
| Tepkiyi durdurma/Fiziksel kısıtlama ..... | 74 |
| Tepkinin bedeli.....                      | 75 |
| Aşırı düzeltme .....                      | 75 |
| SON SÖZ.....                              | 76 |
| KAYNAKÇA.....                             | 77 |

## BÖLÜM 5

|   |    |
|---|----|
| ÇOCUKLARDA SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ..... | 81 |
| SOSYAL ETKİLEŞİM VE ARKADAŞLIK .....                                      | 81 |
| Akran İlişkilerinin Önemi.....  | 82 |
| GENEL EĞİTİM SINIFLARINDA SOSYAL ETKİLEŞİM ÇALIŞMALARI .....              | 86 |
| Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi.....                                       | 86 |
| Sınıf Rutini Oluşturma .....  | 87 |
| Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma.....  | 88 |
| Sınıf Kuralları .....   | 89 |
| Zaman Kullanımı.....  | 89 |
| Akran Aracılı Uygulamalar .....   | 90 |
| Fırsat Öğretimi.....  | 91 |
| Sosyal Beceri Öğretimi.....   | 92 |
| KAYNAKÇA.....   | 94 |

## BÖLÜM 6

|   |     |
|---|-----|
| SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ .....                       | 97  |
| GİRİŞ .....   | 97  |
| Sosyal Yeterlik ve Sosyal Beceri .....                  | 98  |
| Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Sosyal Beceriler..... | 98  |
| Sosyal Becerilerin Öğretimi .....                       | 99  |
| Sosyal öyküler .....                                    | 99  |
| Video modellerle öğretim.....                           | 103 |
| Video görüntülerini hazırlama .....                     | 104 |
| Video modellerle öğretimi uygulama .....                | 106 |
| Akran aracılı müdahaleler.....                          | 109 |
| Akran aracılı öğretimin basamakları.....                | 110 |
| KAYNAKÇA.....   | 112 |

## BÖLÜM 7

|   |     |
|---|-----|
| BİLİŞSEL VE PSİKO-MOTOR BECERİLERİN KAZANDIRILMASI VE DESTEKLENMESİ .....                     | 115 |
| BİLİŞSEL VE PSİKO-MOTOR ALANLARDAKİ TEMEL KAVRAMLARI VE BECERİLERİ                            |     |
| KAZANMAK NEDEN ÖNEMLİDİR? .....   | 115 |
| DEĞERLENDİRME NEDİR VE NASIL YAPILIR? .....   | 116 |
| ÖĞRENMEYE HAZIRLIK BECERİLERİ.....  | 116 |
| Temel Dikkat ve Etkinliğe Katılım Becerileri .....  | 117 |
| Temel Taklit Becerileri.....  | 118 |
| Sıra Alma Becerisi .....  | 119 |
| Eşleme Becerileri.....  | 120 |
| Sınıflama Becerileri.....   | 121 |
| Sınıfa göre eşleme.....   | 121 |
| Ayırma .....  | 121 |
| Alıcı Dil Becerileri.....   | 122 |
| KAVRAM ÖĞRETİMİ.....  | 123 |
| Kavramları Öğretmek İçin İzlenmesi Gereken Basamaklar .....                                   | 123 |
| I. Kavram ölçü aracının oluşturulması.....  | 124 |
| II. Öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesi.....                                    | 125 |
| III. Amaçların oluşturulması .....  | 126 |
| IV. Öğretim yönteminin belirlenerek öğretim sürecinin yazılması ve uygulanması.....           | 126 |
| V. Değerlendirme/yoklama oturumlarının (günlük yoklama ya da aralıklı yoklama) yapılması..... | 127 |
| VI. İzleme ve genelleme verilerinin toplanması.....   | 128 |
| BECERİ ÖĞRETİMİ.....  | 128 |
| Zincirleme Beceri Öğretmek İçin İzlenmesi Gereken Basamaklar .....                            | 129 |
| I. Beceri analizinin yapılması ve ölçü aracının oluşturulması.....                            | 129 |
| II. Başlama düzeyi verilerinin toplanması (performans düzeyinin belirlenmesi) .....           | 130 |
| III. Amaçların düzenlenmesi.....  | 132 |
| IV. Beceri basamaklarının hangi yaklaşımla öğretileceğine karar verme .....                   | 132 |
| V. Kullanılacak ipuçlarının belirlenmesi .....  | 133 |
| İpuçlarını kullanırken dikkat edilecek noktalar .....   | 134 |
| VI. Öğretim yönteminin belirlenerek öğretim sürecin yazılması ve uygulanması.....             | 134 |
| VII. Yoklama/değerlendirme oturumlarının (günlük ya da aralıklı yoklama) yapılması.....       | 135 |
| VIII. İzleme ve genelleme verilerinin toplanması .....  | 136 |
| KAYNAKÇA.....   | 137 |

## BÖLÜM 8

|   |     |
|---|-----|
| AİLEYLE, ÖĞRETMENLE, UZMANLARLA İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ İÇİNDE ÇALIŞMA ..... | 139 |
| GİRİŞ .....   | 139 |
| İŞ BİRLİĞİ .....  | 141 |
| Okul-Aile İş Birliği .....  | 142 |
| İş Birliğinde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları .....                        | 145 |
| Ailelerle İş Birliği .....  | 146 |
| Ailelerle İş Birliğini Geliştirme Etkinlikleri .....                        | 150 |
| Grup toplantıları.....  | 150 |

|   |     |
|---|-----|
| Bireysel toplantılar.....                       | 151 |
| Ev ziyaretleri .....                            | 152 |
| Yazışmalar.....                                 | 153 |
| Diğer haberleşme araçlarının kullanılması ..... | 153 |
| Diğer Hizmet Sunanlarla Koordinasyon .....      | 154 |
| KAYNAKÇA.....                                   | 155 |

## BÖLÜM 9

|  |     |
|--|-----|
| OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE UYGULAMA.....             | 157 |
| TANIMLAR .....   | 157 |
| UYGULAMA PAYDAŞLARININ GÖREV VE SORUMLULUKLARI .....                           | 158 |
| Meslek Yüksekokulundaki Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları ..... | 158 |
| OBİDEV Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları.....                   | 158 |
| Uygulama Okulu Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları.....                    | 159 |
| Uygulama Sınıf Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları.....                       | 160 |
| Yardımcı Destek Personelinin Görev ve Sorumlulukları .....                     | 160 |
| A. OBİDEV'e karşı görev ve sorumlulukları.....                                 | 160 |
| B. OBİDEV uygulama koordinatörlerine karşı görev ve sorumlulukları.....        | 160 |
| C. Uygulama okuluna ve sınıf öğretmenine karşı görev ve sorumlulukları .....   | 160 |
| D. Öğrencilere karşı görev ve sorumlulukları.....                              | 161 |
| E. Kendine karşı görev ve sorumlulukları.....                                  | 161 |
| ÖRNEK BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP).....                           | 162 |
| KAVRAM İÇİN ÖRNEK YOKLAMA OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU .....                    | 170 |
| ZİNCİRLEME BECERİ İÇİN ÖRNEK YOKLAMA OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU.....          | 171 |
| YOKLAMA OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU .....                                      | 172 |
| BECERİ ÖĞRETİMİ KONTROL LİSTESİ.....   | 173 |
| KAVRAM ÖĞRETİMİ KONTROL LİSTESİ.....   | 174 |
| DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME KONTROL LİSTESİ.....                                       | 175 |
| ÖRNEK İZLEME VE ÖN-TEST SON-TEST GENELLEME OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU.....    | 176 |
| İZLEME VE ÖN-TEST SON-TEST GENELLEME OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU .....         | 177 |

# BÖLÜM 1

## ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARI VE OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞUNU (OSB) ANLAMAK

*Prof. Dr. Atilla Cavkaytar*

### GİRİŞ

Tüm çocukların eğitimlerinde amaç, onlara ileriki yaşamlarını bağımsız bireyler olarak geçirmelerine yardımcı olacak becerileri kazandırmaktır. Bu becerilerin kazandırılmasında Milli Eğitimin Temel İlkelerine uygun olarak düzenlemelere yer verilir. Bu ilkeler Milli Eğitim Temel Kanunu'nda (MEB, 1973) 14 maddede ele alınır. Bu ilkeler özel gereksinimi olsun ya da olmasın tüm bireyleri kapsayacak şekilde uygulanır. Bu kapsamda özel gereksinimli bireylerin eğitim haklarından yararlanabilmesinin önünde hiçbir engel bulunmamaktadır. Bu temel ilkelerden birincisi genellik ve eşitlik ilkesidir. Bu ilkeye göre "Eğitim kurumları dil, ırk, cinsiyet, engellilik ve din ayırımı gözetilmeksizin herkese açıktır." Dolayısıyla, bir birey özel gereksinimli olması nedeniyle eğitimin dışında tutulamaz. Buna göre tüm bireylerin eğitiminde Türkiye Cumhuriyeti'nin temel ilkeleri doğrultusunda okul öncesinden yükseköğretime kadar olan süreçte üç temel amaç üzerinde durulur. Bu amaçlar 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda üç maddede ele alınmıştır. Bu amaçlar Tablo 1.1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.1.** Türk Milli Eğitiminin Amaçları

#### *I - Genel amaçlar*

##### *MADDE 2*

Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

- Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini

- seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
  3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Bu amaçların gerçekleştirilmesinin başlangıcında nitelikli okul öncesi eğitim hizmetlerinin sunulması yer alır. Aynı şekilde Milli Eğitim Temel Kanunu'nun Örgün Eğitim başlığında okul öncesi eğitime ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Madde 19 "Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu eğitim isteğe bağlıdır." ifadesiyle okul öncesi eğitimi açıklar. Okul öncesi özel eğitim, özel gereksinimli çocuklar için zorunlu hale getirilmiştir. Bu durum, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2018) 11.b. maddesinde "36 ayını tamamlayan özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir." ifadesiyle açıklığa kavuşturulmuştur.

Okul çağı öğrencilerinin önemli bir bölümünü özel gereksinimli çocuklar oluşturmaktadır. Tipik gelişen çocuklar genel eğitim sisteminde kendileri için hazırlanan programlara kolaylıkla uyum sağlayabilirken özel gereksinimli çocuklar bu programlara uyum sağlamakta zorlanmakta, uyum sağlayabilmek için bazı ek önlemlere ve desteklere gereksinim duyabilmektedirler. Özel gereksinimli birey 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (KHK-1997, madde-3-a) "çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" olarak tanımlanmıştır. KHK esas alınarak çıkartılan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de yetersizliği olan bireyler ya da diğer çocuklardan farklı olarak bazı özel yetenekleri olan bireyler "özel eğitim gerektiren" bireyler olarak tanımlanmaktadır.



Özel gereksinimli bireyler sık rastlanan yetersizlikler ve seyrek rastlanan yetersizlikler şeklinde sınıflandırılabilir. Bunun yanı sıra üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyleri ayrı bir kategori olarak ele alan yaklaşımlar bulunmaktadır. Genel olarak özel gereksinimli bireyler rastlanma sıklığı oranlarına göre sıralandığında bu grupta özel öğrenme güçlükleri, dil ve konuşma bozuklukları, zekâ geriliği ve duyu bozuklukları yer alır. Seyrek rastlanan yetersizlikler grubunda ise çoklu yetersizlikler, işitme yetersizliği, ortopedik yetersizlikler, diğer sağlık yetersizlikleri, görme yetersizlikleri, otizm, işitme-görme yetersizlikleri, beyin zedelenmesi ve gelişim gecikmesi yer almaktadır (Smith, 2007). Heward (2013a) ayrıcalı çocuklar olarak 11 kategoriye yer vermiştir. Bunlar;

- ✓ Zihin yetersizlikleri
- ✓ Öğrenme yetersizlikleri
- ✓ Duygu ve davranış bozuklukları
- ✓ Otizm
- ✓ Dil ve konuşma bozuklukları
- ✓ İşitme bozuklukları
- ✓ Görme bozuklukları
- ✓ Fiziksel ve sağlık bozuklukları
- ✓ Travmatik beyin incinmesi
- ✓ Çoklu yetersizlikler
- ✓ Üstün veya özel yetenekler

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2018) özel gereksinimi olan çocuklar içerisinde bazı grupların tanımlarına yer verilmiştir. Bunlar; otizmi olan birey, zihinsel engelli birey, bedensel engelli birey, görme engelli birey, işitme engelli birey, özel yetenekli birey olarak sıralanmaktadır.

Yaygınlık oranları incelendiğinde Dünya Sağlık Örgütü'nün (World Health Organization-WHO) rakamları yeni doğan bebeklerin, çocukların, ergenlerin ve gençlerin yaklaşık %9'unun yetersizlik durumundan etkilendiğini göstermektedir (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007). Bu yetersizlikler içerisinde bir bölümünü de zihin yetersizlikleri oluşturmaktadır. Dünyada zihin yetersizlikleri alanında bir otorite olan Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği'ne (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities-AAIDD) göre zihin yetersizliği "zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik, bunun yanı sıra uyumsal davranışlarda yetersizlik gösterme durumu" olarak tanımlanmaktadır (AAIDD, 2010). Ülkemizde kesin rakamları olmamakla birlikte Türkiye Özürlülük Araştırması sonuçlarında belirtilen %12.29'luk rakamın %3'ünü zihin yetersizliği olan bireyler oluşturmaktadır (DİE, 2004).

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar özel gereksinimli çocuklar içerisinde yaygınlık ve okullaşma oranı sürekli artan, çoğunlukla zihin yetersizliğinin de eşlik ettiği büyük bir gruptur. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim gerektiren çocuklar grubunda olan OSB olan çocuklar T.C. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğüne göre de engelli grubundadır. Dolayısıyla, bir engellilik kategorisi olarak ele alınır. Bu noktada engelli kavramının oluşumunu açıklamakta yarar olacaktır. Buna göre zedelenme/bozukluk, yetersizlik, çevrenin beklentilerini karşılayamama ve engelden oluşan bu zincirin tamamlanması durumunda birey engelli olarak adlandırılır. Ancak bu zincirde yanlış olan şudur ki engelli olan birey değil, çevrenin bireyin gereksinimlerini dikkate almamasıdır. Kısaca bu kavramları açıklamakta yarar olacaktır.

*Zedelenme*, bireyin psikolojik, fizyolojik, anatomik özelliklerinden geçici ya da kalıcı türden bir kayıp, bir yapı ya da işleyiş bozukluğu olması durumudur (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1989). Örneğin, bireyin göz merceğinde, orta kulak kemikçiklerinde ya da beyninin bir bölgesinde bir zedelenme olabilir. Bu durum kolaylıkla tanılanabilir. Bir diğer kavram ise bozulma/bozukluk kavramıdır. *Bozulma/bozukluk*, vücudun bir organının ya da bir parçasının kaybı ya da işlevinin azalmasını ifade eder (Heward, 2013b). Bozukluğu tanılamak zedelenmeye göre biraz daha güç olabilir.

*Yetersizlik*, belirli bir şeyi yapmada yeterli olmamayı, belirli bir şekilde davranmada sınırlı kapasiteyi tanımlar (Eripek, 2008). Bireyin belirli görevleri yerine getirmesine yönelik sınırlılıklar (yürüme, görme, sayıları toplama vb.) olduğunda yetersizlik ortaya çıkar (Heward, 2013; akt. Cavkaytar, 2018). Yetersizlik çocuğun yaşlılarının yaptıklarını yapamamasına yol açabilir. Çocuk akranları gibi sosyal ilişki kuramayabilir, öğrenemeyebilir, iletişim kuramayabilir. Bu durum yetersizlik olarak adlandırılır. Çevredekiler ise (anne-baba, kardeş, öğretmen vb.) yetersizliği olan çocuğun diğerlerinin yaptıklarını yapması bekler. Ancak bunu beklerken hiçbir destek sunmaz. Birey çevredekilerin bu beklentilerini karşılayamayacağından *ENGEL* durumuyla karşı karşıya kalır. Dolayısıyla, birey engelli olarak adlandırılır. Oysa çevresindekiler bireyi yetersizliği olan alanlarda yeterli duruma getirmeyi sağlarsa ve bunun için gerekli destek hizmetleri sunarsa birey engelli olarak adlandırılmayacaktır.

## TARİHÇE

OSB'nin yaygınlık oranları tüm dünyada artış göstermektedir. Tarih boyunca OSB olan bireylere ilişkin eski tıbbi dokümanlara, çeşitli mitlere ve masallara rastlanılmaktadır. Alışılmadık ya da beklenmedik bu durumu açıklamak için çeşitli batıl inançlar geliştirilmiştir. Bu bireyler için sıklıkla idiot, cadı, vahşi insan, aptal, kâhin gibi ifadeler kullanılmıştır (Janzen ve Zenko, 2012). OSB ülkemizde de yıllarca tanınmamış, bir hastalık olarak ele alınmıştır. Çoğu zaman da bu

çocuklar zihin yetersizliği olan çocuklarla, duygu ve davranış bozukluğu olan çocuklarla, öğrenme güçlüğü olan çocuklarla, dil ve konuşma bozuklukları olan çocuklarla karıştırılmıştır. Bu çocuklar kimi zaman da özel ya da üstün yetenekli özellikleriyle dikkati çekmiştir. Bu durumda kimileri OSB olan çocukların zihin yetersizliğine sahip olduğunu savunurken kimileri de üstün zekâyâ sahip olduklarını savunmuştur. Dolayısıyla, eğitimlerinde de farklı yetersizlik gruplarındaki çocuklara yönelik eğitim yöntemlerine yer verilmiştir. OSB olan çocukların önemli bir bölümünde zihin yetersizliği de görülmektedir. Bu nedenle, OSB tanısı almış çocuklar ülkemizde orta ağır derecede zihin yetersizliği tanısı almış çocuklar için açılmış olan özel eğitim uygulama okullarında eğitim görürler.

OSB 18. yüzyıldan bu yana üzerinde durulan bir durumdur. Otizm ilk kez İsviçreli psikiyatrist Eugen Bleuler tarafından 1911 yılında Alman dilinde Autismus terimiyle ifade edilmiştir. Bozukluğun belirtileri çerçevesinde psikiyatrik hastalıklarla karıştırılan OSB ilk zamanlar şizofreni olarak da tanımlanmıştır. Bleuler bu terimi kendini dış dünyadan tamamen soyutlayan dünyada olanlarla ilgilenmeyen bireylerin bu tür olumsuz davranışlarını tanımlamak için kullanmıştır (Bleuler, 1911).

İlk kez Leo Kanner tarafından araştırma temelli çalışmalara başlanan otizm konusu aynı dönemlerde Hans Asperger'in de ilgi odağı olmuş ve bu araştırmacılar birbirinden habersiz bir şekilde otizmi araştırmaya başlamışlardır. Kanner OSB'nin özelliklerini incelerken bu çocukların yetenekleri olan başarılı çocuklar olduğunu, ancak bunun yanı sıra ciddi rahatsızlıkları ve öğrenme sorunları olan çocuklar olduğunu gözlemlemiştir. Aynı zamanda OSB'nin belirtilerinden hareket ederek bu çocukların dış dünyadan koparak kendi iç dünyalarına doğru çekildiklerini, içe kapanık olduklarını ve dünyayı reddedici davranışlar sergilediklerini görmüştür. OSB olan çocukların sergiledikleri bu davranışlar onda bu içe kapanık davranışların ortadan kaldırılması için uzun süreli psikoterapiler ile tedavi edilebileceği düşüncesini doğurmuştur. Onun bu fikri yavaş yavaş bilim dünyasında yaygınlaşmıştır (Çolak, 2016).

OSB konusundaki bilimsel araştırmalar 1950-60'lı yıllardan sonra ilgi odağı olmaya başlamıştır. OSB, Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychology Association-APA) tarafından yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM) olan DSM 4'de 2000 yılında tanımlanmıştır. Sonraki yıllarda ise OSB özel eğitim kategorisi içerisinde yer almış ve özel gereksinimli çocuklar içerisinde büyük grup olarak ifade edilmiştir. Buna göre OSB yaygın gelişimsel bozukluklar içerisinde yer alarak beş alt kategoriye ayrılmıştır. Bunlar otizm ya da otistik bozukluk, asperger sendromu, rett sendromu, çocukluk dezintegratif bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk; bir başka deyişle atipik otizm olarak sıralanmıştır.

Konuya ilişkin son kaynak olan DSM V’te (2013) ise bu alt kategoriler kaldırılmış, tüm bu farklı tanımlamalar yerine tanı kriterleri çerçevesinde OSB teriminin kullanımına geçilmiştir. Zaman zaman otistik çocuk, otizmlı çocuk, otistik belirtiler gösteren çocuk gibi ifadeler kullanılsa da asıl olan terim OSB terimidir. OSB terimini incelemeden önce kısaca bireysel farklılıklar, özel gereksinimli bireyler gibi terimlerin açıklığa kavuşturulmasında yarar olacaktır.

## BİREYSEL FARKLILIKLAR

Eğitimcilerin öğrencilerinin öğrenme özelliklerine ilişkin kullandıkları kavramların başında FARKLILIK kavramı gelir. Bir öğretmene sınıftaki öğrencilerini sorduğunuzda büyük bir ihtimalle şöyle yanıt verecektir:

- ✓ Sınıftaki öğrencilerimin hepsi aynı değil, tabii ki aralarında FARKLILIKLAR var.
- ✓ Evet, öğrencilerimin her birinin FARKLI öğrenme özellikleri var.
- ✓ Mete ve Mustafa en başarılı öğrencilerim olmasına rağmen yine de aralarında önemli FARKLILIKLAR var.
- ✓ Gizem çok FARKLI bir çocuk.

Bu örnekleri çoğaltmak mümkündür. O halde FARKLILIK bireye özgü özelliklerdir. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde (TDK, 2018) iki tür tanım vardır. Biri “farklı olma durumu, ayrımlılık, başkalık”, ikincisi ise felsefe terimi olarak “doğal, toplumsal ve bilince dayanan her olay ve olguyu bütün ötekilerden ayıran özellik.” Tüm bu açıklamalar bizi her bireyin birbirinden FARKLI özellikleri olduğu gerçeğine götürmektedir. Bu doğrultuda karşımıza “Bireysel Farklılıklar” terimi çıkmaktadır. Bireysel farklılıklar her bireye özgü olan özellikleri içerir. Cavkayar (2018) bireysel farklılıklar teriminin hiçbir bireyin birbirine benzemediği varsayımından hareket ettiğini belirtir. Nasıl ki her birey fiziksel özellikleri açısından eşsiz ise psikolojik, sosyal ve duygusal özellikleri açısından da eşsizdir. Bireyler arasındaki bu farklılıklar bireyin saç rengi, göz rengi, ten renginde ise aslında aynı zamanda bireyler arasındaki benzerliklerdir. Eşsiz olan bireyin kendine özgü işlevde bulunmasına yol açan özellikleridir.

Toplumdaki bireylere hizmet sunulurken onların farklılıklarını kabullenecek bu farklılıklarına uygun destekler sağlamak yerine bireylerin benzerlikleri kabul edilerek hizmet sağlanmaya çalışılmalıdır. Çünkü birbirine benzer olan bireylerin gereksinimleri de benzer olacaktır. Böylece, her bir bireyi ayrı ayrı düşünmek yerine pek çok bireyi TEK bir birey gibi düşünmek işleri kolaylaştıracaktır. Bu durumda hizmet sunarken yapmanız gereken şey aynı zihinsel yeterliklere sahip bireyleri bir araya toplamak ya da aynı alanlarda yetersizlikleri olan bireyleri bir araya getirmek olacaktır. Dolayısıyla, bu düşünceyle zihin yetersizliği olan ya da OSB olan çocuklar için sınıflar ya da okullar açılacaktır. Ancak böyle yapılırsa bile

yine de bu özel eğitim okullarına gittiğinizde öğretmenler zihin yetersizliği ya da OSB olan her bir çocuğun da birbirinden çok farklı olduklarına söyleyecektir. Öyleyse düşünmemiz gereken konu “Bireylere benzerliklerine göre mi eğitim verelim, yoksa bireysel farklılıklarına göre mi eğitim verelim?” sorusuna yanıt bulmak olmalıdır.

## OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB)

OSB sosyal ilişki kurmada güçlükler, iletişim ve bilişsel gelişimde gecikmeler şeklinde ortaya çıkan ve erken yaşlarda başlayan gelişimsel bir bozukluktur. Çoğu zaman yaygın gelişimsel bozukluklar olarak da adlandırılan OSB, sosyal etkileşim ve iletişimde yetersizlikler, sınırlı, yineleyen davranışlar ve sınırlı ilgi alanları belirtilerinin ortaya çıkmasıyla seyreden nörolojik bir bozukluktur (APA, 2013; akt. Vuran, 2018). Son olarak DSM-V tanı ölçütleri OSB’yi “Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk” olarak adlandırmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2018) ise OSB bireyin etkilenme düzeyine göre farklı şekillerde tanımlanır. Buna göre OSB hafif, orta, ağır düzeyde otizmi olan birey olarak üç grupta incelenir: Hafif düzeyde otizmi olan birey, “sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanır. Orta ve ağır düzeyde otizmi olan birey, “sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey” olarak tanımlanır.

Ülkemizde 2016-2019 yılları arasında OSB olan bireylere yönelik Otizm Eylem Planında yaygın gelişimsel bozukluk ve OSB ayrı ayrı tanımlanmıştır. Buna göre yaygın gelişimsel bozukluk, birden fazla bozukluğu içeren genel bir tanı grubu olup erken çocukluk döneminde başlayan sosyal etkileşim, iletişim, dil gelişimi ve davranış alanlarında çoklu temel fonksiyonların gelişmesinde gecikmeleri de içeren bir spektrum bozukluğudur. Bu grupta yer alan ve en çok bilinen yaygın gelişimsel bozukluk OSB’dir. Vuran’ın (2018) Amerikan Psikiyatri Derneği’nin (APA) 2013 yayınından aktardığına göre OSB “sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler, sınırlı, yinelenen davranışlar ve sınırlı ilgi alanları belirtilerinin ortaya çıkması ile seyreden nörolojik bir bozukluk” olarak tanımlanır.

Tüm tanımlarda yer alan sosyal ilişki ve etkileşimdeki bozukluk bireyin yakın çevreden uzak çevreye kadar diğer tüm bireylerle etkileşime girememesi durumudur. OSB olan pek çok çocuk çevreye karşı uzaktır, aşırı ilgisizlik sergiler. Ebeveynler çoğu zaman çocuklarına sarılma girişimlerinin çocukları tarafından reddedildiğini, çocuklarının tamamen kendini kapattığını, onunla hiçbir şekilde ilişki kuramadıklarını söylerler. OSB olan çocukların topluluk içindeyken diğerleriyle ilişki kurmadığı ve yalnız olduklarına ilişkin gözlemler vardır (Heward,

2013). Bazı araştırmacılar bu durumu tipik sosyal gelişim olarak adlandırır. Aynı zamanda bu durumun sosyal beceriler ve sosyal etkileşimde gecikme olduğunu ifade ederler (Turnbull, Turnbull, Wehmeyer ve Shogen, 2013). Yine tanımda geçen kavram, iletişim ve bilişsel gelişimde gecikmelerdir. Bu konuda da yine atipik dil gelişiminden söz edilir. OSB olan çocuklar sözel olmayan iletişimden, karmaşık iletişim becerilerine kadar geniş bir alanda incelenir. Turnbull ve diğerlerine (2013) göre OSB olan çocukların yarısı ve 1/3 kadarı çevrenin beklentilerini karşılayabilecek doğallıkta uygun konuşma gelişimi göstermezler. OSB olan çocukların yaklaşık ¼'ünde ise konuşma yoktur. Dolayısıyla, tanımdaki önemli bir bileşen olan dil ve konuşma becerileri ile iletişim becerilerinde önemli sınırlılıkları vardır. Son olarak önemle üzerinde durulan bir konu da bilişsel gelişimdeki farklılıklarıdır. Bazı araştırmacılar bu durumu OSB olan çocukların bilişsel işlevlerindeki farklılıklar olarak ifade ederler. Buna göre OSB olan çocuklar zihin yetersizliği olanlardan üstün olanlara kadar geniş bir yelpazede yer alırlar. Ancak OSB olan çocuk ve gençlerin %75'inin zihin yetersizliğine sahip olduğu bilinmektedir. Tanımda yer alan bu öncelikli konuların yanı sıra, OSB olan bireylerin tipik özellikleri olarak atipik dil gelişimi, atipik sosyal gelişim, tekrarlayan davranışlar, problem davranışlar, duyuşsal ve hareket bozuklukları, zihinsel/bilişsel işlevlerdeki farklılıklar sıralanmaktadır.

DSM 5'de (2013, s. 28) otizm açılımı kapsamında bozukluk üç ağırlık düzeyinde ele alınmaktadır. Her bir ağırlık düzeyi ise iki alandaki eksiklik ve yetersizliklerle sınıflanmaktadır. Tüm düzeylerde toplumsal iletişimdeki eksiklikler ve kısıtlı, yineleyici davranışlar olarak iki ayrı kategoride sınıflama yapılmaktadır. Buna göre ağırlık düzeyi birinci düzey desteği gerektirir, ikinci düzey önemli ölçüde desteği gerektirir, üçüncü düzey ise çok önemli desteği gerektirir olarak sınıflandırılmaktadır. Bireyin destek gereksinimleri ise birinci düzeyden üçüncü düzeye doğru artmaktadır.

OSB'nin yaygınlık oranları ise yıllar içerisinde artış göstermektedir. OSB konusunda önemli bir kuruluş olan "Autism Speaks" Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi (Centersfor Disease Control-CDC) verilerini yıllara göre paylaşmaktadır. Buna göre OSB'nin 2000 yılında her 150 çocuktan birinde görüldüğü rapor edilirken 2008 yılında 88 çocuktan birinde, 2014 yılında 59 çocuktan birinde (CDC, 2014) görüldüğü rapor edilmiştir. Son olarak 2018 yılında OSB'nin yaygınlık oranının 58 çocuktan birinde görüldüğü belirtilmektedir (Autism Speaks, 2019). Bu sonuçlar OSB olan bireylerin okul öncesinden yükseköğretime kadar her düzeyde yoğun olarak görüleceği gerçeğini ortaya koymaktadır.

## Otizimde İlk Farkına Varış

OSB'nin ilk belirtilerini fark edenler genellikle anne-babalar ya da çocuk gelişimsel olarak izleniyorsa ilgili doktorlardır. Anne-babalar eğer daha önceki yaşantılarında küçük çocuklarla yaşantıları varsa ya da çocuk gelişimiyle ilgili bilgilere sahiplerse gelişimdeki farklılıkları gözleyebileceklerdir. Bu gözlemleri onlara bazı şeylerin yolunda gitmediğinin sinyalleri olabilecektir.

OSB'nin en temel belirtileri, otizmin tanı ölçütleri olarak da kullanılmaktadır. OSB'nin bu belirtilerine erken belirtiler denmekte ve altıncı aydan itibaren belirtiler gözlenmeye başlanmaktadır. Çolak (2016) OSB'nin temel belirtilerini farkına varma ve erken belirtiler başlığıyla izleyen biçimde derlemiştir.

Anne-babaların çocuğunun normal gelişimsel aşamalarda geç kaldığını, akranlarından yavaş geliştiğini fark ederlerse zaman geçirmeden çocuklarıyla ilgili kaygılarını bir çocuk doktoruyla paylaşmaları gerekmektedir. OSB olan çocuklarda görülen erken belirtiler izleyen biçimde sıralanabilir (<http://www.autismspeaks.org/what-autism/learn-signs>; NAC, 2009; akt. Çolak, 2016, s. 42):

- ✓ 6. aydan itibaren başkalarına sıcak bir şekilde gülümsememek
- ✓ 9. aydan itibaren seslere, gülümsemelere ve yüz ifadelerine tepki vermemek
- ✓ 12. aydan itibaren agulamamak ve parmakla bir nesne ya da kişiyi işaret ederek göstermemek, “bay bay” gibi jestleri yapmamak
- ✓ 16. aydan itibaren tek bir sözcük söyleyememek
- ✓ 24. aydan itibaren iki sözcüklü basit cümleleri kuramamak
- ✓ Hangi ayda olursa olsun gelişimde gerileme göstermek, örneğin, daha önce söylediği bazı sözleri söylememeye ya da yaptığı davranışları yapmamaya başlamak

## Tanı Ölçütleri

DSM V'e göre (2013) Otizm Açılımı Kapsamında Bozukluk beş farklı durumla ilişkili olmaktadır. Bu durumlar aynı zamanda tanı ölçütlerini oluşturmaktadır. Bunlar bireyde o sırada gözlemlenmesine göre ya da bireyle ilgili öyküye göre;

- A. “...değişik biçimleriyle toplumsal iletişim ve etkileşimde süre giden eksiklikler”
- B. “...sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri, ilgiler ya da etkinlikler”
- C. “Belirtiler erken gelişim evresinde başlamış olmalıdır....”
- D. Belirtiler toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında klinik açıdan belirgin bir bozulmaya neden olur.
- E. Bu bozukluklar, anlıksal yetiyitimi (anlıksal gelişimsel bozukluk) ya da genel gelişimsel gecikmeyle daha iyi açıklanamaz.

Konuya ilişkin ayrıntılar DSM V Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı'nda bulunabilir. Bu bölümde özellikle ayrıntılara inilmemiş, sadece ana başlıklarla açıklanmıştır. Çünkü buradaki yazılı belirtileri gözleme, değerlendirme ve karar verme yetkisi OSB tanısı koyma konusunda yeterlilikleri olan uzmanlardadır. Bu konudaki tanı araçları ise genellikle kâğıt kalem ölçekleri denilen değerlendirme araçlarıdır. Bu araçlar birinci düzey tanılama araçları ve ikinci düzey tanılama araçları olarak sınıflandırılmaktadır. Bishop, Luyster, Richler ve Lord (2008) birinci ve ikinci düzey tarama araçlarını aşağıda Tablo 1.2'deki gibi sınıflandırmıştır (akt. Kaya, 2016, s. 61).

**Tablo 1.2.** Birinci ve ikinci düzey tarama araçları

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <b>Birinci Düzey Tarama Araçları</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Checklistfor Autism in Toddlers - CHAT)</li> <li>✓ Değiştirilmiş Erken Çocukluk Dönemi Otizm Tarama Ölçeği (Modified Checklistfor Autism in Toddlers – M-CHAT )</li> <li>✓ Otistik Özellikleri Erken Tarama Soru Listesi (The Early Screening of Autistic Traits Questionnaire - ESAT )</li> <li>✓ İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri - Gelişimsel Profili (The Communication and Symbolic Behavior Scales-Developmental Profile - CSBS Checklist)</li> <li>✓ Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi - I (Pervasive Developmental Disorders Screening Test I - PDDST I)</li> <li>✓ Erken Gelişim Evreleri Ölçeği (Agesand Stages Questionnaires - ASQ)</li> </ul> |
| <b>İkinci Düzey Tarama Araçları</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ İletişim ve Sembolik Davranış Ölçekleri Davranış Örneği (TheCommunicationand Symbolic Behavior Scales-Behavior Sample - CSBS Behavior Sample /SORF )</li> <li>✓ Yaygın Gelişimsel Bozukluklar Tarama Testi - II (Pervasive Developmental DisordersScreening Test II - PDDST II )</li> <li>✓ Sosyal İletişim Soru Listesi - (Önceden Otizm Tarama Soru Listesi olarak bilinirdi) (Social Communication Questionnaire - Autism Screening Questionnaire - SCQ )</li> <li>✓ İki Yaş Otizmi Tarama Testi - (Screening Toolfor Autism in Two-Year-Olds - STAT )</li> </ul>  |

Birinci düzey taramada çocukta henüz OSB belirtileri olmadığından genellikle çocuğun anne-babasından ya da birincil bakıcılarından bilgi toplanır. İkinci düzey taramada ise uzmanlardan bilgi toplanması tavsiye edilir. Ancak bu durumda da her ne kadar uzmanlar ölçeklerdeki soruları anlamakta sorun yaşamazlar da çocukla çok fazla vakit geçirmedikleri için çok sağlıklı bilgi veremezler (Kaya,



2016).

Türkiye’de kullanılan tarama araçları ise daha çok gelişimsel tarama araçları şeklindedir. Kapçı, Küçükler ve Uslu (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Erken Gelişim Evreleri Ölçeği gelişimsel gecikme riski olan çocukların taramasında kullanılabilir bir araçtır. Ölçeğin çocukların sosyal-duygusal yeterliliklerini ve problemlerini taramada, risk ve koruyucu etmenleri belirlemede kullanılabilirliği belirtilmektedir. Denver Gelişimsel Tarama Testi II, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), Gazi Erken Gelişimi Değerlendirme Aracı (GECDA) kullanılan diğer gelişimsel tarama araçlarıdır. Bunların yanı sıra tanı koymada kullanılan değerlendirme araçları da bulunmaktadır. Bu araçlardan Türkçe’ye uyarlanmış olanlarından bazıları şöyledir: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması İncekaş (2009) tarafından yapılmış olan Çocukluk Otizmi Dereceleme Ölçeği (CARS); Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GARS- 2 veya GOB-DÖ-2 TV) otizmi tarama veya tanılama aracı olarak kullanılabilir. Bir diğer araç olan Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) ise Yılmaz-Irmak ve diğerleri (2007) tarafından Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

Tüm bu açıklamalarla birlikte OSB şüphesi olan bireylerin tanı aşamasında öncelikle tıbbî ve nörolojik bir değerlendirmeden geçmeleri önemlidir. Bu amaçla aileler bünyelerinde ilgili uzmanları bulunduran hastanelere başvurduklarında çocuklarının tıbbî değerlendirmeleri yapılabilir. OSB tanısı koyma yetkisi hastanelerde çocuk ruh sağlığı hastalıkları uzmanı ve çocuk nörologlarıdır. Bunun yanı sıra Engelli Sağlık Kurulu Raporu vermeye yetkili sağlık kuruluşları Kamu Hastaneleri Genel Müdürlüğü tarafından yetkilendirilmiştir. Bu hastanelerin bir listesine Kamu Hastaneleri Genel Müdürlüğü’nün internet adresinden ulaşılabilir.

## **OSB’nin Nedenleri ve Birey Üzerindeki Etkileri**

OSB’nin nedenlerine ilişkin araştırmalar çeşitli risk etmenlerinden söz ederken OSB’nin kesin nedenlerine ulaşılamamıştır. Ancak yine de çalışmalar OSB’nin nedenlerine ilişkin bazı ipuçlarını elde etmektedir. Genellikle OSB’ye yol açan olası nedenler arasında genetik farklılıklar, nöro-biyolojik etmenler, nörolojik etmenler, çevresel ve ailesel nedenler yer almaktadır (Çolak, 2016). Her ne kadar OSB’ye neden olan etmenler hakkında çok şey bilinse de OSB’nin nedenlerine ilişkin kesin olarak tanımlanmış veya OSB’ye neden olan risk faktörleri bulunmadığından bu bozukluk uygulayıcı şaşırtmaya devam etmektedir. Ancak gelişmekte olan tıp teknolojileri OSB olan bireylerin farklılıkları, beyin yapısı ve işleyişi konularında daha fazla bilgi edinilmesini sağlayacaktır (Mural-Slutsky ve Paris, 2014, 6). Sonuç olarak OSB pek çok olası nedenle ilgili karmaşık, nöro-gelişimsel bir bozukluk veya bir durumdur (Jansen ve Denko, 2012).

OSB konusunda önemli bir sivil toplum kuruluşu olan ABD'deki Autism Speaks OSB'nin nedenleri konusunu açıklarken nedenlerin kesin olarak bilinemediğini, ancak pek çok risk faktörünün tanımlandığını belirtir. Dolayısıyla, belirtilen risk faktörleri OSB'nin nedenlerini açıklamada yeterli ipuçları verememektedir. ABD'de OSB'nin genetik risk faktörlerine ilişkin sürekli olarak çalışmalar yürütülmektedir. Bu konuyu OSB konusunda dünyada önemli bir sivil toplum kuruluşu olan Autism Speaks derlemektedir.

Araştırmalar bazı genlerdeki değişikliklerin çocukta OSB gelişme riskini artırdığını göstermektedir. Ebeveyn bu gen değişikliklerinden bir veya daha fazlasını taşıyorsa çocuklarından birine geçebilir. Bu gen değişikliklerinin çoğunluğunun kendi başına OSB'ye neden olmadığı, sadece OSB görülme riskini arttırdığı belirtilmektedir. Bir diğer risk faktörü ise çevresel risk faktörleridir. Araştırmalar genetik olarak bozukluğa yatkın kişilerde bazı çevresel etkilerin küçükte olsa OSB riskini daha da artırabileceğini veya azaltabileceğini göstermektedir. Artan risk etmenlerinden biri ilerlemiş yaşta ebeveyn olmaktır. Bu durum gebelik ve doğumda komplikasyon riskini arttırmaktadır. Ayrıca, bir yıldan daha az arayla oluşan gebeliğin de risk oluşturduğu belirtilmektedir. Bunların yanı sıra, toplumda yaygın olarak inanılan aşılardan OSB'ye neden olduğunu konusuna ilişkin araştırmalar yapılmıştır. Son 20 yılda çocukluk aşılı ile OSB arasında bir bağlantı olup olmadığını belirlemek için yapılan araştırmaların sonuçları açık olarak aşıların OSB'ye neden olmadığını göstermiştir. Alanyazında beynin yapısıyla ilgili etmenlerin OSB üzerinde etkili olduğuna ilişkin görüşler bulunmaktadır. Özellikle beyin hücrelerinin ya da nöronların birbiriyle iletişimde farklılıklar olduğu belirtilmektedir (Autism Speaks, 2019).

OSB bireyin işlevde bulunma düzeyini ve öğrenmesini önemli ölçüde etkileyen bir bozukluktur. OSB bireyin zihin yeterliliklerine bağlı olarak hafiften ağıra doğru geniş bir dağılım gösterebilir. OSB yaygın olarak öğrenme ve düşünme farklılıkları, saldırganlık ve kendine zarar verme gibi davranış bozuklukları, geri çekilme, ilgi çekici, tekrarlayıcı davranışlar gibi beklenmedik yollarla ifade edilen karmaşa, hayal kırıklığı ve kaygıya neden olur (Jansen ve Zenko, 2012). Dolayısıyla, OSB bireyin pek çok yaşam işlevini etkilemektedir. Özellikle OSB'nin çok erken yaşlarda başladığı göz önüne alındığında çocuk gelişimindeki kritik dönemler oldukça önemli olmaktadır. Dolayısıyla, artık 3 aydan sonra OSB'nin belirtileri gözlenmeye başladığına göre acilen önlem alınması gerekmektedir. Bebeklik döneminin ilk aylarından itibaren gözlenen erken belirtiler bebeğin OSB riski altında olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Bu risk dikkate alınmazsa bebeğin, çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde gelişiminde duraklamalar ve gerilemeler kaçınılmaz olabilecektir.

## OSB Olan Çocukların Özellikleri

OSB olan bireyler tipik gelişen çocuklardan çok farklı özellikler sergilerler. Onların bu özellikleri, bir başka deyişle ayırt edici özellikleri gözlenebilir şekilde ortaya çıkabilmektedir. Vuran (2018, s. 31) OSB'nin özelliklerini izleyen biçimde sıralamaktadır: Akranları ve diğerleriyle iletişimde güçlükler, ebeveynlere, öğretmenlere ya da okuldaki diğer yetişkinlere direnç, rutin değişikliklerine direnç, ekolali, yineleyici (sterotipik) davranışlar, kurallara aşırı bağlılık, mecaz ya da ironileri anlayamama, göz kontağından kaçınma, dokunulmaktan hoşlanmama, önceden kestirilemeyen durumlarda kafa karışıklığı, hayal etmede ya da sembolik düşünmede yetersizlik, Fombonne'ye göre %30'unda sınır zekâdan üstün zekâ/yeteneklere uzanan geniş bir yelpaze, bazı öğrencilerde oldukça iyi ezber hafızası ya da fotografik hafıza, uygun olmayan tonlama ve kalıp cümleler kullanma, yiyeceklerde aşırı seçicilik, normal fiziksel görünüş.

Daha önceden de belirtildiği gibi OSB bireyin dil, iletişim, sosyal gelişim ve davranışlarını etkileyen bir bozukluktur. Tipik gelişim incelendiğinde pek çok çocuk doğuştan getirdiği özellikler ve gelişimin doğası gereği dil edinmeye ve sosyalleşmeye hazır görünür. Bu becerilerin pek çoğu onlara öğretilmez, gelişimin başlangıcından itibaren doğal çevredeki deneyimlerle deneme yanılma yoluyla öğrenilir. Çocuklar yaşamın ilk üç yılında temel gelişim becerilerinde ilerleyerek öğrenmeye hazır hale gelirler. İkinci üç yılda ise oyun oynama, yeni becerileri tekrarlayarak öğrenme ve becerilerde ustalaşma gerçekleşir. Bu dönemde sözcüklerin farklı anlamları keşfedilir, iletişim bağlamları oluşur, anlamlı mesajlar düzenleyerek iletişim kurma gelişir. Bunlar gelişimin doğasını ve tipik gelişimi tanımlar. Ancak OSB'de gelişimde farklılıklar izlenir (Jansen ve Zenko, 2012).

OSB olan çocuklarda dilin kullanımı ve gelişiminde farklılıklar ile sözcüklerin anlamlarını öğrenmede farklılıklar olabilmektedir. OSB olan çocuklar çoğu zaman sözcüklerin farklı anlamlarını kavrayamayabilirler. Öğrendikleri bir anlamı başka bir bağlama transfer edemeyebilirler. Örneğin her şeyin ve herkesin bir adı ve etiketi vardır. Bazı şeylerin birden fazla anlamı olabilir. Bunun yanı sıra, OSB çocuklar dilin kullanımında da farklılıklar sergilerler. OSB olan çocuklar diğer çocuklar gibi öğrendiği sözcükleri otomatik olarak bir araya getirip anlamlı cümleler kuramayabilirler. OSB olan çocukların dili kullanırken sergiledikleri davranışlardan biri de ekolalidir. Ekolali, OSB olan çocuğun başkalarının söylediği sözcükleri ve cümleleri aynı şekilde yansıtması ya da tekrar etmesidir. Hatta OSB olan çocuk kendisiyle konuşanın sözcüklerini aynı ses kalitesinde, aynı vurguyla tekrar eder. Bu tekrarlamalar bazen konuşanın hemen ardından olur, bazen de konuşmacı konuştuğundan 5-10 dakika sonra hatta bazen günler, haftalar sonra olabilir. Bir başka ekolali türü ise kısaltarak yapılan tekrarlar olabilir. Örneğin "Dışarıya çıkmak ister misin?" diye sorulduğuna "Çıkmak istemek?" gibi tekrar edebilirler (Jansen ve Zenko, 2012).

OSB çocukların dil özelliklerinden biri de metaforik dil kullanmalarındır. Metaforik dil, mesajı açıkça belirtmeyen olağandışı ve bazen şiirsel cümle formları veya kalıpları içerir. OSB olan birey dinleyen kişiye metaforik bir cümle kurar. Örneğin Ata öğretmenin yanına yaklaşır ve duygusuz bir sesle “Bil bakalım ne oldu?” der. Öğretmen “Ne olduğunu tahmin edemem.” der. Çocuk “Oyun alanında bir cüzdan var.” der ve sakin bir şekilde bekler. Öğretmeni duraklar ve Ata’nın iletişim tarzı hakkında düşünür, sonra “Cüzdan senin mi?” diye sorar. Ata “Evet.” diye yanıt verir. Sonra öğretmen Ata’ya “Cüzdanımı mı kaybettin?” diye sorar. Ata yine “Evet.” der. Ata benzer şekilde sorulara hep “evet” yanıtı verir. Öğretmen de sorularıyla onun ne demek istediğini anmaya çalışır (Jansen ve Zenko, 2012).

OSB olan çocuklar tekrarlayan soru ve cümleleri kullanırlar. İsteklerini ifade eden cümleleri tekrar tekrar söylerler ya da bir soru sorduklarında o soruyu defalarca tekrar edebilirler. Bunun yanı sıra iletişim becerilerinde de sınırlılıklar gösterirler. İletişim becerilerindeki sınırlılıklar sosyal becerilerini de etkileyecektir. Dolayısıyla, toplum içinde etkinlikte bulunması da sınırlı olabilecektir. Ancak tüm bunlara rağmen OSB olan çocukların diğer çocuklar gibi geliştirilebilecekleri pek çok yeteneğinin bulunduğu unutulmamalıdır.

## KAYNAKÇA

- AAIDD (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports (11th edition)*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Autism Speaks (2018). CDC increases estimate of autism's prevalence by 15 percent, to 1 in 59 children. <https://www.autismspeaks.org/science-news/cdc-increases-estimate-autisms-prevalence-15-percent-1-59-children> adresinden 18 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Autism Speaks (2019). What Causes Autism. <https://www.autismspeaks.org/what-causes-autism> adresinden 29 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Bleuler, E. (1911). Dementia praecox oder gruppe der schizophrenien. In G. Aschaffenburg (Ed.). *Handbuch der psychiatriespeziellerteil*. 4. Abteilung.1. Hälfte. Leipzig, Franz Deuticke.
- CDC. (2018). Autism Spektrum Disorder (ASD): Data and Statistics. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html> adresinden 18 Kasım 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Çolak, A. (2016). Otizm spektrum bozukluğunu anlamak. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 21-58). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-79-7.
- DİE (2004). Türkiye Özürlüler Araştırması. T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası.
- DSM-V. (2013). Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM-5), Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'ndan, Çev. Koroğlu E, Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Heward, W. L. (2013a). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Heward, W. L. (2013b). Low incidence disabilities: Severe/multiple disabilities, deaf-blindness, and traumatic brain injury. In W. L. Heward (Ed.). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.) (pp. 415-451). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Janzen, J. E. ve Zenko, C. B. (2012). *Understanding the nature of autism: A guide to the autism spectrum disorders*. Hammill Institute on Disabilities.
- Kapçı, E. G., Küçüker, S. ve Uslu, S. (2010). the ages and stages questionnaires to Turkish children? *Topics in Early Childhood Special Education*, 30,176-188.
- Kaya, Ö. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin değerlendirilmesi. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu*. (s. 59-94). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-79-7.
- KHK (1997). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. 6/6/1997 tarih ve 23011 Sayılı Resmi Gazete.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 24/6/1973 tarih ve 14574 Sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara.
- Murray-Slutsky, C. ve Paris, B. A. (2014). *Autism interventions: Exploring the spectrum of autism*. Hammill Institute on Disabilities.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1989). *Özel eğitime muhtaç çocuklar: Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.

TDK (2018). Türk Dil Kurumu Sözlüğü.

Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. ve Shogen K. A. (2013). *Exceptional lives special education in today's schools*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Vuran, S. (2018). Otizm spektrum bozukluğu. İçinde A. Cavkaytar & D. Tekin Er-san (Eds.). *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 27-55). Ankara: Eğiten Kitap. ISBN No: 978-605-2234-95-2.

Yılmaz-Irmak, T., Tekinsav-Sütçü, S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2007). Otizm davranış kontrol listesinin (ABC) geçerlilik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 13-23.

# BÖLÜM 2

## ÖZEL EĞİTİM ALANI, KAYNAŞTIRMA, BÜTÜNLEŞTİRME/KAPSAYICI EĞİTİM, BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP)

*Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak*

### ÖZEL EĞİTİM ALANI

Özel eğitim alanının tarihsel gelişimine bakıldığında, “özel eğitim” kavramı yaklaşık 18. ve 19. yüzyıllarda başlamıştır. “Herkes için eşitlik” ilkesiyle hareket eden Birleşmiş Milletler’in belgelerinde “özel gereksinimlilik/yetersizlik” terimleri ilk kez 1948 yılında yayımlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde dile getirilmiştir. Özel eğitim alanı için dünyada ilk ve en önemli evrensel hareket, 1992’de Birleşmiş Milletler Özürlüler Onyılı’nın kapanış toplantısında her yıl “3 Aralık” gününün ENGELLİLER GÜNÜ olarak kutlanması kararı olmuştur. Ülkemizdeki en önemli ve ilk yasal adım ise 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu”dur. Bu kanunda özel gereksinimli çocukların yetiştirilmesine ilişkin esaslar belirlenmiştir. Günümüzde ise ilk yayın tarihi olan 2000 yılından itibaren 2006, 2009, 2012, 2018 yıllarında bölüm, madde ya da bend değişiklikleriyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY)” yayımlanmıştır. Özel eğitim, her eğitim alanında olduğu gibi “öğretim” ile ilişkisi olan bir eğitim alanıdır. O halde “*Özel eğitimi özel yapan nedir?*” Bu sorunun yanıtı **kime?**, **neyi?**, **nerede?** ve **nasıl?** sorularının yanıtlarıyla yakından ilişkili görülmektedir.

### Kime?

- ✓ Özel eğitim, farklı eğitim gereksinimleri olan ve bu gereksinimlerinin bireysel olarak planlanması gereken eğitim programlarının uygulandığı bir eğitimidir. Farklılıkları olan çocuklar içindir.
- ✓ Bu çocukların eğitimleri ya ayrı eğitim ortamlarında ya da birlikte eğitim

ortamlarında karşılanmaktadır.

- ✓ Bu ortamlarda sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni ve ilgili disiplinlerde çalışan uzmanların (okul psikoloğu, rehber öğretmen, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, iş uğraşı terapisti vb.) ailelerle birlikte ortaklaşa kararlar alarak birlikte çalışmalarını gereken özel uygulamalardır.

### Neyi?

- ✓ Özel eğitim bazen genel eğitimden *içerik (ne öğretileceği?)* yönünden farklılaşabilir. Özel gereksinimli bazı çocuklar tipik gelişen akranlarının kendiliğinden edindiği birçok beceriyi öğrenmek için **yoğun ve sistematik** bir öğretime gereksinim duyarlar.
- ✓ Örneğin giyinme, yemek yeme ve tuvaletini yapma gibi özbakım becerileri genel eğitim programlarında yer almazken bu beceriler yetersizlikten ağır derecede etkilenmiş olan çocukların programlarında önemli bir yer tutar.
- ✓ Genel eğitimde eğitim-öğretim programını okul sisteminin belirlediği söylenebilir, ancak özel eğitimde programı **çocuğun gereksinimleri belirler**.

### Nerede?

- ✓ Özel eğitim bazen nerede yapıldığı ile tanımlanır. Her ne kadar özel gereksinimli çocukların çoğu eğitimlerinin büyük bir bölümünü genel eğitim sınıflarında sürdürseler de eğitimlerini özel eğitim sınıfı, gündüzlü ya da yatılı ayrı okullarda sürdürenler de bulunmaktadır.
- ✓ Eğitimlerini genel eğitim sınıflarında sürdüren çocuklara doğrudan (sınıf içi yardım) ya da dolaylı (destek eğitim odası/kaynak oda, özel eğitim danışmanlığı) olarak destek özel eğitim hizmetleri sağlanmaktadır.
- ✓ Bazı özel gereksinimli çocuk için özel eğitim, genel eğitim okulları bünyesindeki özel eğitim sınıfı ya da gündüz eğitim veren okullarda ayrı eğitim anlamına gelebilmektedir.
- ✓ Özel gereksinimli çocukların eğitim gördükleri başlıca ortamlar aşağıda Tablo 2.1.'de sıralanmıştır.



**Tablo 2.1.** Özel Gereksinimli Çocukların Eğitim Ortamları

| ORTAM   | ORTAMLARIN İSİMLENDİRİLMESİ   |
|---|---|
| Genel eğitim okullarında ayrı sınıf düzenlemeleri | * Genel eğitim sınıfı / Normal sınıf<br>* Kaynak oda / Destek eğitim odası<br>* Özel eğitim sınıfı  |
| Ayrı okul düzenlemeleri                           | * Gündüz eğitim veren ayrı okul<br>* Yatılı okul  |
| Okul dışı düzenlemeler                            | * Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri<br>(8 saat bireysel- 4 saat grup eğitimi)<br>* Özel yetenekliler için Bilim Sanat Merkezleri<br>* Evde eğitim<br>* Hastanede eğitim |

Yasalara göre bir çocuğun özel eğitim hizmeti alması için önce bir “yetersizlik/ güçlük” tanısı alması gerekir.

### Nasıl?

- ✓ Özel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri öğretim, bazı durumlarda genel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin gerçekleştirdiklerinden farklılık gösterebilir.
- ✓ Farklılık; özel eğitim öğretmenin programları, çocuğun gereksinimlerine göre bireyselleştirilmesi, çocuğa özel bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlaması ve uygulamada öncelikle çocuğa ve amaca uygun öğretim yöntem ve teknikler kullanmasıdır.
- ✓ Sonuç olarak, özel eğitim alanında çalışan tüm özel eğitim öğretmenleri çocuğa sunulacak öğretimi sistematik bir biçimde planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine sahip olmalıdır.
- ✓ Özel eğitim alanının ne olduğuna ilişkin fikir sahibi olduktan sonra şimdi de farklı ve özel bir eğitim alanı olan özel eğitimin amaçlarını ve ilkelerini inceleyelim.

### Özel Eğitimin Amaçları

Özel eğitim, Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda özel gereksinimli çocukların;

- ✓ Toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkalarıyla iyi ilişkiler kuran ve iş birliği içinde çalışabilen, çevresine uyum sağlayabilen, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetişmelerini

- ✓ Toplum içinde bağımsız yaşamaları ve kendi kendilerine yeterli bir duruma gelmelerine yönelik temel yaşam becerilerini geliştirmelerini
- ✓ Uygun eğitim programlarıyla özel yöntem, personel ve araç-gereç kullanarak eğitim gereksinimleri, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek alanlarına ve hayata hazırlanmalarını amaçlar.

Amaçlarda da görüldüğü gibi özel eğitimde en önemli amaç, bireyin yaşadığı toplumda bağımsız olarak kendi gereksinimlerini kendisinin karşılamasını, bir diğer deyişle hayat boyu nitelikli bir yaşam sürdürebilmesini sağlamaktır (MEB, 2006).

## Özel Eğitimin İlkeleri

Özel eğitimde özel gereksinimli bireye, ailesine ve yakın çevresine yönelik gerçekleştirilen tüm düzenlemelerin aşağıda sıralanan ilkeler doğrultusunda yapılması oldukça önemlidir.

1. Özel gereksinimli tüm bireyler; ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.
2. Özel gereksinimli bireylerin eğitimine erken yaşta başlanması esastır.
3. Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireyi sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan, kaynaştırma uygulamaları çerçevesinde planlanır ve yürütülür.
4. Özel gereksinimli bireyin eğitim performansları dikkate alınıp amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.
5. Özel gereksinimli bireyin her tür ve kademedeki eğitimlerini kesintisiz sürdürebilmeleri için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır.
6. Özel gereksinimli birey için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.
7. Ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmaları ve eğitimleri sağlanır.
8. Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel gereksinimli bireye yönelik etkinlik gösteren sivil toplum örgütlerinin görüşlerine önem verilir.
9. Özel eğitim hizmetleri, özel gereksinimli bireyin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır (MEB, 2006).

Özel gereksinimli bireyin yukarıda açıklanan amaçlar ve ilkeler doğrultusunda kendisine uygun eğitim ortamlarında eğitim-öğretim alabilmesi ve çocuk ve/

veya ailesine gereken destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanabilmesi için öncelikle “yetersizliğinin” diğer bir deyişle, farklılığının ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. İzleyen başlıkta özel gereksinimli çocuğun tanı ve değerlendirilmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

## Özel Eğitimde Tanılama, Değerlendirme, Yönlendirme ve Yerleştirme

*Tanılama*, çocuğun yetersizliğine/farklılığına “ad koyma”, bu farklılığın “derecesi”ni ve son olarak da çocuğun bu farklılığından “etkilenme durumu”nu belirlemektedir. *Değerlendirme* ise kapsamlı bir işlem olup özel gereksinimli çocuğun hâlihazırdaki durumunu, tüm davranışlarını içeren, özel eğitim gereksiniminde ve eğitiminde nelere dikkat edileceğini ortaya çıkaracak nitelikte bir tanılamayı kapsamaktadır. Tanılama ve değerlendirmenin temel amacı, özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmeti alabilmeleri için uygun olup olmadıklarını belirlemekle birlikte bireyin, ailesinin ve yakın çevresinin hangi hizmetlerden yararlanabileceklerini belirlemektir. Değerlendirmenin amaçları; (a) risk taşıyan çocukları belirlemek, (b) çocuğa uygun hizmetleri planlamak ve sunmak için çocuğu tanımak, (c) çocuğa doğru ve geçerli tanı konmasını sağlamak, (d) çocukların sağlık, sosyal hizmet ve eğitim, ailelerinin ise gerekli destek hizmetlerine ulaşmalarını sağlamak ve (e) uygulanacak müdahale programlarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini belirlemek olarak sıralanabilir (Sucuoğlu, 2012).

*Özel gereksinimli çocukların tanılanmasında*; (a) tıbbi tanılama ve (b) eğitsel tanılama söz konusudur. Tıbbi tanılama, çocuğun öğrenmesindeki problemlerin fizyolojik nedenlerinin ortaya çıkarılmasını sağlayan bir alandır. Bu tanılama süreci doğrudan sağlık personeli ve doktorları ilgilendirir. Eğitsel tanılama ise tıbbi tanı alındıktan sonra ya da tıbbi tanı alamayan, ancak eğitsel açıdan yaşıtlarına göre farklılığı olan çocukların tanılanmasıyla ilgilidir. Eğitsel tanılama, çocukların zayıf ve güçlü yönlerini ortaya çıkararak gereksinimlerine göre eğitim planlanmasını ve uygulanmasını sağlar. Özel gereksinim türüne göre tanılamada ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve araçların farklılık gösterdiği görülmektedir. Davranış ve sosyal uyum ölçekleri, standartlaştırılmış zekâ, başarı ve psikolojik testler gibi formal; gözlem, görüşme, öğretmen yapımı ölçüt bağımlı testler, davranış ve kontrol listeleri, beceri analizleri gibi informal araçlarla çocuğun gereksinimleri belirlenmektedir (Gürsel, 2008). Türkiye’de eğitsel tanılama ve değerlendirme Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM), özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir. Tıbbi tanılama hastanelerin ilgili servislerinde konulmakta, eğitsel tanılama ise çocuğun tıbbi tanı sonuçları da göz önünde bulundurularak RAM’deki uzmanlar ya da merkezin atadığı diğer uzmanlar tarafından yapılmaktadır.

Yönlendirme ve yerleştirme süreci, eğitim sürecinin değişik aşamalarında özel gereksinimli çocuklar için doğru kararlar vermeye hizmet edecek bilgileri elde etmek için kullanılan değerlendirme süreçlerinden olan çocuğun özel eğitime uygunluğunu belirleme aşamasında gerçekleştirilir. Özel eğitim değerlendirme kurulu, eğitsel değerlendirme sonucunda çocuğun özel eğitim hizmetlerine gereksinimi olup olmadığını belirlemektedir. Özel eğitime uygunluğu belirlenen çocuk için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenerek onun için en uygun eğitim ortamına yönlendirme kararı verilmektedir (Bozkurt, 2009; Eripek, 2009). *Yönlendirme*, özel gereksinimli çocuğun eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucuna göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamı ve özel eğitim hizmetine karar verilerek eğitim planı ve özel eğitim değerlendirme kurul raporu hazırlanmasını içeren bir süreçtir (ÖEHY, 2006). Daha sonrasında çocuğun yönlendirme süreci başlar. Özel eğitim değerlendirme kurulu raporu, Milli Eğitim Müdürlükleri'nde oluşturulan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu'nun onayına sunulmakta ve özel eğitim değerlendirme raporu doğrultusunda özel gereksinimli çocuğun uygun resmî okul veya kuruma yerleştirilmesi kararı verilmektedir (Bozkurt, 2009). *Yerleştirme* ise çocukların yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik alanlardaki performansı, eğitim gereksinimleri ve ilgileri doğrultusunda yapılmaktadır (ÖEHY, 2006). Yerleştirme kararı bireyin özelliklerine ve eğitim gereksinimlerine dayandırılmalıdır (Gürsel, 2008). Ayrıca, çocuğun tüm değerlendirme aşamalarında aile görüşünün de alınması önemli bir gerekliliktir.

## KAYNAŞTIRMA

Dünyada 1975 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yürürlüğe giren Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası (P.L. 94-142) okul çağındaki tüm çocukların yetersizlikleri ne olursa olsun devlet tarafından ücretsiz eğitilmelerini *zorunlu* kılmıştır. Kaynaştırma uygulaması için bu kararlar özel gereksinimli bireylerin haklarını aramalarını ve savunmalarını hızlandırmıştır. Kaynaştırma uygulamalarının tanımı ve ilgili yasal düzenlemelerden önce kaynaştırmanın felsefesine ve bilimsel dayanaklarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### Kaynaştırmanın Felsefi ve Bilimsel Dayanakları

Özel eğitimde kaynaştırma yaklaşımını benimseyen eğitimciler, "*engelli*" ve "*normal*" olmak üzere iki grup birey olduğu görüşüne karşı çıkmaktadırlar. Bu yaklaşımı savunan eğitimciler, tartışmalarını *iki konuda* odaklandırmaktadırlar. İlki, kaynaştırmayı destekleyen eğitimcilere göre her çocuk, bir engele sahip olsun ya da olmasın kendine özgü fiziksel, zihinsel ve psiko-sosyal özellikler gösteren özgün bir varlıktır. Her çocuk çeşitli alanlarda güçlü ve zayıf özelliklere sahiptir. Bu güçlü ve zayıf yönler, en hafif dereceden en ileri dereceye doğru sıralandığında, normalliğin nerede bitip engelliliğin nerede başladığını belirlemek çok zordur. Bu nedenle, bireyleri "*normal*" ve "*engelli*" şeklinde iki gruba

ayırmak *nesnellikten uzak bir yaklaşımdır*. Diğer konu ise belli bir engel türü açısından (örn. işitme engelli) benzerlik gösteren bireyler arasında başka alanlarda (örn. psiko-sosyal özellikler) önemli farklılıklar olabilmesidir. Hatta bir alanda (örn. fiziksel gelişim) yaşlılarından oldukça farklı olan bir çocuk, başka alanlarda (örn. zihinsel gelişim) yaşlılarından farklılaşmayabilir. Örneğin otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bir çocuk piyano, klarnet, flüt, keman gibi bir müzik aletini çok güzel çalabilir. Bu nedenle, bireyi tek bir özelliğinden dolayı belli bir kategoriye dâhil etmek yerine, *bireyin tüm özelliklerine* ve bunların getirdiği *eğitsel önlemlere yönelmek* çok daha önemlidir. Özetle, bilimsel araştırmaların sonuçları kaynaştırmayı; (a) etiketlemeyi ortadan kaldıran, (b) çocuğun sosyal statüsünü yükselten, (c) daha iyi bir öğrenme çevresi sağlayan ve (d) öğrencinin özelliğine daha uygun hizmet alabilmesini kolaylaştıran bir uygulama olarak desteklemektedir.

### Tanımı ve Yasal Düzenlemeler

Kaynaştırma kavramsal olarak ülkemizdeki özel eğitim alanında yürürlükte olan ÖEHY’de “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.*” şeklinde tanımlanmaktadır (Ö.E.H.Y. Değişiklik: 31.07.2009/ R.G.: 27305). Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi dönemi de içine alan 3-14 yaşları arasında zorunlu eğitim-öğretim almak durumunda olduğuna ilişkin maddenin yer aldığı 2006 yılındaki ÖEHY’de özel gereksinimli çocukların okul öncesi ve ilköğretim okullarına kayıtlarının zorunlu olduğuna vurgu yapılmaktadır. 2012 yılında güncellenen ÖEHY ile yetersizliği olan çocukların eğitiminin erken yaşta başlaması ve kaynaştırma uygulamalarına öncelik verilmesi ilkeleri pekiştirilmiştir.

Kaynaştırmanın uygulanmasında temel bir ilke olan en az kısıtlayıcı eğitim ortamı ise bir öğrencinin ailesi ve akranlarıyla *en fazla birlikte* olabileceği, eğitim gereksinimlerinin *en iyi şekilde* karşılanabileceği, öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre *bireysellik* gösterebilen eğitim ortamıdır (Diken ve Batu, 2010; Salend, 2008). Bu iki kavram birbiriyle karıştırılabilmektedir. En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamına mümkün olduğunca yakın olmasını gerektiren *yasal ilkedir*. Kaynaştırma ise *eğitsel bir terimdir* ve özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteğiyle genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Aşağıda Şekil 2.1.’de özel gereksinimli bireyler için farklı eğitsel ortamlar gösterilmektedir. Piramidin en altındaki ve en geniş olan eğitim ortamı, eğitsel ortamlar arasındaki en az kısıtlayıcı olan ve çocuğun desteğe gereksinim duymadığı ya da çok az gereksinim duyduğu tam zamanlı olarak tipik gelişen akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında buldukları ortamdır. Piramidin en ucundaki ortamlar olan

hastane ve evde eğitim ise çocuk için en fazla kısıtlayıcı eğitsel ortamlardır. Bu ortamlarda çocuk, sağlık ve gelişimsel özellikleri bakımından en fazla desteğe gereksinim duymaktadır (Diken ve Batu, 2010; Salend, 2008).



**Şekil 2.1.** Özel Gereksinimli Bireyler İçin En Az ve En Fazla Kısıtlayıcı Olan Eğitim Ortamları

Günümüzde en az kısıtlayıcı ortam kavramı yeni bir anlayışla ele alınmaktadır. Bu yeni anlayışa göre öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya hazır olduklarında ve gerekli koşullar sağlandığında bu çocuklara *çoğu destek hizmetleri genel eğitim sınıflarının içerisinde etkili* olarak sağlanmaktadır. Bu yönüyle kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıf ve okullarına *bütünüyle dâhil olması* ve eğitimlerinin yetersizliğine değil *yeteneklerine dayalı olması* inancı ve felsefesini temsil etmektedir. Kaynaştırma, özel gereksinimli çocukların tipik gelişen akranlarıyla aynı sınıfa yerleştirilmesi olan *fiziksel kaynaştırmayı*, çocukların akranlarıyla ve yetişkinlerle ilişkilerinin desteklenmesi olan *sosyal kaynaştırmayı* ve çocukların önceden belirlenmiş program standartlarına göre değil, gereksinimlerine dayalı olan öğretimi kapsayan *eğitimsel kaynaştırmayı* içermektedir (Salend, 2008).

## Kaynaştırmanın Yararları

Kaynaştırma uygulamalarının öncelikle özel gereksinimli çocuğun kendisine, tipik gelişen akranlarına, öğretmenlerine ve ailesine yararları bulunmaktadır. Bu yararlar aşağıda sıralanmaktadır (MEB, 2010):

### Özel gereksinimli çocuklara yararları

- ✓ BEP aracılığıyla kapasite ve öğrenme hızına uygun eğitim alırlar.
- ✓ Kendine güven, cesaret gibi sosyal değerleri gelişir ve sosyal bütünleşmeleri kolaylaşır.
- ✓ Destek eğitim sayesinde zayıf yönlerini kısa sürede yeterli hale getirebilirler.
- ✓ Olumlu davranış gösterme sıklığı artar.
- ✓ Tipik gelişen akranlarından bazı davranışları model olma, özdeşim kurma yoluyla öğrenebilirler.
- ✓ İletişim, iş birliği, kabullenme, ortak yaşam becerileri edinirler.

### Tipik gelişen çocuklara yararları

- ✓ Farklılığı olan kişilere karşı şartsız kabul, hoşgörü, yardımlaşma, ortak yaşam, demokratik ve ahlaki anlayışları gelişir.
- ✓ Kendini tanıma, güçlü ve zayıf yönlerini görme, bunları kabul etme ve zayıf yönlerini giderme davranışları gelişir.
- ✓ Yetersizliği olan bireylerle birlikte yaşamayı öğrenir.
- ✓ Liderlik, model olma ve sorumluluk duygusu gelişir.

### Öğretmenlere yararları

- ✓ Şartsız kabul, sabır, hoşgörü ve bireysel özelliklere saygı davranışları gelişir.
- ✓ BEP hazırlama ve uygulamada daha başarılı olurlar.
- ✓ Eğitimde ekonomiklik ve fırsat eşitliği sağlanır.
- ✓ Özel gereksinimli çocukla yapılan çalışmalar sayesinde öğretmenlik becerileri gelişir ve deneyimleri artar.

### Ailelere yararları

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

Alanyazında gerçekleştirilen kaynaştırma uygulamalarına ilişkin çalışmalarda da özellikle hafif düzeyde yetersizliği olan çocukların akademik becerilerinde ve sosyal davranışlarında olumlu gelişmeler olduğu, bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin ve tipik gelişen çocukların tutum ve davranışlarında olumlu yönde davranışlar sergilendiği belirlenmiştir (Diken ve Batu, 2010).

## **Kaynaştırma Uygulamasının Başarılı Olmasını Sağlayan Etmenler**

Kaynaştırma uygulamalarının etkili ve verimli olmasında süreci etkileyen ve etkilenen etmenler bulunmaktadır. Bu etmenlerin özel gereksinimli çocuğa yönelik sunulan destek eğitim hizmetleri bakımından hazırbulunuşlukları önemlidir. Bu etmenler; sınıf ve branş öğretmenleri, tipik gelişen çocuklar, özel gereksinimli çocuklar, özel gereksinimli ve tipik gelişen çocukların aileleri, okul yönetimi ve fiziksel ortamdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). Bu etmenlere ilişkin açıklamalara aşağıdaki başlıklar altında kısaca yer verilmiştir.

### **Sınıf ve branş öğretmenleri**

Kaynaştırma uygulamalarında çalışan öğretmenlerin istekli ve gönüllü olması çok önemlidir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğu kabul edici bir tutumda olması ve en önemlisi de sevmesi gerekmektedir. Öğretmenlerde bulunması gereken başlıca özellikler aşağıda sıralanmaktadır:

- ✓ Değerlendirme ve program geliştirme konusunda bilgi ve beceri sahibi olmak
- ✓ Özel gereksinimli çocuk normal sınıfta da olsa özel eğitim sınıfında da olsa bu çocuğun yararlanabileceği şekilde öneriler geliştirmek ve uygulanmasını sağlamak
- ✓ Özel gereksinimli çocukların ailelerine danışmanlık yapmak ve onlarla etkileşim içinde olmak
- ✓ Özel gereksinimli çocuklar için öğretimi bireyselleştirmek
- ✓ Özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere sınıftaki tüm çocuklar için eşit eğitsel fırsatlar yaratmak
- ✓ Her özel gereksinimli çocuğun kendine özgü gereksinimleri olduğunu ve bunları nasıl belirleyeceğini bilmek
- ✓ Özel gereksinimli çocuklara uygun ve etkili öğretim yöntemlerini kullanmak



### **Peki, öğretim yöntem ve tekniklerini uygularken neler yapılabilir?**

- ✓ Geri bildirim vermek
- ✓ Öğrenilenlerin tekrarını sağlamak
- ✓ Öğrenmeye güdülemek
- ✓ Bilgilerin bir durumdan diğerine aktarılmasını sağlamak
- ✓ Bir defada verilecek kavramları sınırlamak
- ✓ Konuların/ davranışların analizini yapmak
- ✓ Başarılı yaşantılar sağlamak
- ✓ Güler yüzlü olmak :)

### **Tipik gelişen çocuklar**

Özel gereksinimli çocukların tipik gelişen akranlarıyla kaynaştırılmasında, tipik gelişen çocukların hazır bulunuşluğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda tipik gelişen çocukların özel gereksinimli akranlarını reddetme eğiliminde oldukları, bazen olumlu sayılmayacak tutumlar sergiledikledikleri görülmektedir. Bunun nedenleri tipik gelişen çocukların; (a) özel gereksinimli çocukları tanımamalarından, (b) bu konuda bilgilerinin olmamasından, (c) iletişim kurmada zorluk çekmelerinden ve (d) nasıl yardım edeceklerini bilmemelerinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenler göz önünde bulundurularak tipik gelişen akranlara okula gelecek özel gereksinimli çocukların yetersizlik türleri ve özellikleri hakkında bilgi vermek, düzenli toplantılar yapmak, kendilerini özel gereksinimli çocukların yerine koyma çalışmaları yaparak empati duygularını geliştirmek, gerekirse konuk kişiler çağırarak onların deneyimlerini dinlemelerini sağlamak, gerekli durumlarda belirli aralıklarla ve düzeyde özel gereksinimli çocuğa yardımcı olması için bir akran görevlendirmek, öğretimlerde akran desteği stratejilerini kullanmak gibi çalışmalar gerçekleştirilebilir. Ancak en önemli nokta, tüm bu çalışmaların özel gereksinimli çocuk okulda/sınıfta bulunmadığı zamanlarda yapılmasıdır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

### **Özel gereksinimli çocuklar**

Kaynaştırma uygulamalarında hazırlık yapılması gereken bir diğer etmen, özel gereksinimli çocuklardır. Okula gelecek özel gereksinimli çocukların yetersizlik türüne ve özelliklerine yönelik gerek fiziksel gerekse sosyal hazırlıkların yapılması önemlidir. Örneğin çocuğun gereksinim düzeyine ve özelliklerine göre yazılı ya da resimli ipuçlarına yer vererek ya da görme yetersizliği olan öğrenciler için dokunarak ayırt edecekleri uyarıları çocuğun ulaşabileceği yükseklikte duvarlara yapıştırarak kantin, tuvalet vb. yerleri belirtilebilir (Batu, 2012).

## Özel gereksinimli çocukların aileleri

Ailelere öncelikle özel eğitim içinde okulun bir parçası oldukları duygusu kazandırılmalıdır. Ailenin kaynaştırmaya istekli ve inançlı olması kaynaştırmanın başarıyla uygulanabilmesinde son derece önemlidir. Ailenin çocuğun eğitiminde aktif bir katılımcı olması sağlanmalıdır. Okul-aile iş birliğinin sağlanması, okulda alınan eğitimin aile tarafından evde devam ettirilebilmesi önemlidir. Ailelerle düzenli toplantılar yapmak, yetersizliklerle ilgili bilgilendirici seminerler düzenlemek, konuk uzmanlarla tanıştırmak, ailelerin okuldaki etkinliklere katılmalarını sağlamak, çocuklarındaki gelişmeleri paylaşmak, tipik gelişen ailelerle bir araya getirerek sosyal ortamlar yaratmak gibi çalışmalar kaynaştırma uygulamalarının okul ortamlarında daha etkili olması sağlanabilir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

## Okul yönetimi

Kaynaştırma uygulamalarının planlanması ve hazırlanan programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi okul yönetiminin sorumluluğudur. Kaynaştırma uygulamasının pratiğe geçirilmesi, genel eğitim okullarındaki yöneticilerin bu uygulama için (a) gerekli kararları almaları, (b) düzenleme yapmaları, (c) gerekli destek kaynaklarını oluşturmaları ve (d) gerektiğinde bunu sunmalarıyla mümkün olabilir. Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine ve önemine inanması, kaynaştırma uygulaması sürecinde rol ve sorumluluk alan her bir etmenin işini kolaylaştırır ve uygulamadaki etkilerini olumlu yönde artırır. Okul yönetiminin özel eğitim öğretmeniyle olan iş birliği tutumu, diğer öğretmenlere ve okul personeline model olarak bu kişileri de kaynaştırma uygulamalarında olumlu yönde etkiler. Okul yönetiminin kaynaştırmanın gereğine inanması ve yapılacak çalışmalarda öncü olması önemlidir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2005).

## Fiziksel ortam

Mümkün olduğu kadar fiziksel ortamın çocukların özelliklerine ve gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerekir. En önemli nokta, sınıf içinde fiziksel ortamın mümkün olduğundan ya da öğretmenin ilgilenebileceğinden daha fazla sayıda çocuk bulunmamasıdır. Kaynaştırma yoluyla eğitime ilişkin Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2006) Madde 23-(2)-(ğ) bendinde "*Kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden bireylerin bulunduğu sınıflarda sınıf mevcutları; okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 10, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 20 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir. Diğer kademelerdeki eğitim kurumlarında ise sınıf mevcutları; özel eğitime ihtiyacı olan iki bireyin bulunduğu sınıflarda 25, bir bireyin bulunduğu sınıflarda 35 öğrenciyi geçmeyecek şekilde düzenlenir.*" şeklinde sınıf mevcutlarına ilişkin açıklamalar bulunmaktadır. Ancak bu yasal düzenlemenin uygulamada gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Sonuç olarak kaynaştırma uygulamalarında öğretmen sınıf içinde başarıyı yakalamak için çabalasa da diğer uzmanlarla iş birliği yapmak durumundadır. İş birliği başarılı bir kaynaştırma uygulamasının anahtarıdır. Çocukların ve öğretmenlerin gereksinimleri, okulun olanaklarıyla bağlantılı olarak uygun iş birliği modelleri benimsenebilir (Çolak, 2009).

## BÜTÜNLEŞTİRME / KAPSAYICI EĞİTİM

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde vurgulandığı gibi “eğitim” herkesin en temel haklarından biridir (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi 1948, madde 26). Eğitim sayesinde birey yaşamını sürdürme, kendini geliştirme, toplumun bir üyesi olma ve toplumda gereksinimlerini karşılayabilme haklarını kazanır. Çocuk Hakları Sözleşmesi de “tüm çocukların” eğitim hakkından yararlanmasını öngörmekte ve eğitimde hak temelli bir yaklaşımın esas alınmasına dikkati çekmektedir. Bu yaklaşım ücretsiz ve *zorunlu eğitim, güvenli ve sağlıklı eğitim, eşit ve kapsayıcı bir eğitim* içeriğine, sürecine sahip olma şeklinde betimlenen temel ilkeleri içermektedir (UNESCO, 2015).

Bu ilkelere olan kapsayıcı eğitimin başarılı olması da eğitim-öğretim ortamının ve yöntemlerinin çocukların gereksinimlerine yönelik uyarlanabilmesi, çocuklara uygun davranışları öğretmek için etkili öğretim strateji ve yöntemlerinin kullanılması ve tüm çocuklar için eşit öğrenme fırsatları sağlanmasıyla yakından ilgilidir (Akalm, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen 2014; Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2014). Kapsayıcı eğitimi neyin oluşturduğu konusunda evrensel bir görüş birliği bulunmamaktadır. Geniş anlamda kapsayıcı eğitim, hükümetlerin “tüm çocukların” sorumluluklarını almalarını ve onları eşit eğitim fırsatlarının sunulduğu ortamlarda eğitmelerini gerektirmektedir. Kapsayıcı eğitime yönelik yaklaşımlar çocukları güçlendirmeyi, çeşitliliği kutlamayı ve ayrımcılıkla mücadele etmeyi amaçlayan hak temelli bir yaklaşıma dayanır. Bu yaklaşım, yeterli destekle tüm çocukların farklı gereksinimleri ne olursa olsun, bölgesel olarak kaynaştırma sınıflarında birlikte öğrenebilmelerini önermektedir. Tüm karar verme aşamalarında, toplumdaki her bireyin gereksinimlerinin ve önceliklerinin farkında olunması için yaklaşımların ve politikaların değiştirilmesini içerir (UNESCO, 2015).

Son yıllarda öğrenme ortamlarında “*evrensel tasarım*” kavramının girmesiyle birlikte eğitim ortamları ve eğitim ortamlarına yönelik beklentiler değişmektedir (Bauer ve Kroeger, 2004). *Evrensel tasarım*, herkes tarafından kullanılabilen ürünlerin, mekân ve çevrenin tasarımıdır. Hiçbir ayrımcılığa izin vermeden, toplumun mümkün olduğunca çoğunluğunun kullanımını benimseyen bir tasarım anlayışıdır. Örneğin kapı kollarının farklı yüksekliklerde olması her zaman herkes için uygun olmayabilir, ancak otomatik açılan kapılar herkes tarafından kullanılabilir. Eğitim ortamlarında bireysel farklılıkları doğrultusunda, her bireyin aynı ortamda eğitim almasını ve eğitim ortamlarının her öğrenen için ula-

şılabilir hale getirilmesini savunan kapsayıcı eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır (UNESCO, 2005). Kapsayıcı eğitim anlayışı, etkili öğretim ve uyarlamalar gibi eğitim ortamlarındaki bütünleştirmeye birlikte fiziksel ve sosyal bütünleştirmeyi de kapsamaktadır (Friend ve Bursuck, 2006). *Kapsayıcı eğitim*, eğitim ortamlarında her bireyin bireysel farklılıkları, yetersizliklerine bağlı özellikleri ve tüm gelişim alanlarındaki gereksinimleri doğrultusunda eğitim-öğretim uygulamalarını farklılaştırmayı gerektiren düzenlemelerdir. Bu düzenlemeleri kapsayan ve istenilen nitelikte eğitim-öğretim gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayan kavram, “*öğretimi farklılaştırma/farklılaştırılmış öğretim*”dir. Bu kavramda çocuğun hazır bulunuşluk düzeyi, ilgileri ve öğrenme stili ön planda tutularak her çocuk için belirlenen konuların, etkinliklerin ve ürünlerin kavrayabileceği, anlayabileceği ve kullanabileceği şekilde anlamlı bir öğretim gerçekleştirilmesi amaçlanmakta ve bunun sonucunda çocukların hedeflenen davranışları kazanmaları beklenmektedir (Bauer ve Kroeger, 2004; Mastropieri ve Scruggs; 2010; Olçay-Gül, 2014; Tomlinson, 2001). Hedeflenen davranışların kazanımı ise her çocuğun öğrenme özelliklerine göre hazırlanan ve teknolojiyle desteklenen eğitim-öğretim sunumlarıyla gerçekleştirilebilir. Her çocuğun gereksinimlerine karşılık veren eğitim ortamlarını savunan kapsayıcı eğitim anlayışı için farklılaştırılmış öğretimin uygulanması son derece kritik bir öneme sahiptir. Bütünleştirme/kapsayıcı eğitimin olumlu yanları şu şekilde sıralanabilir (Smith, vd., 2016’dan akt. Cavkaytar, 2018):

- ✓ Çocukların tipik gelişen akranlarla sosyal etkileşim fırsatları yakalamaları
- ✓ Genel eğitim programına erişimi kolaylaştırma
- ✓ Yetersizliği olan çocuklar için yüksek akademik beklentiler geliştirme
- ✓ Yetişkinlik yaşamına bütünleştirici toplumda hazırlanma
- ✓ Yetersizliği olan çocukların daha fazla kabul görmesi için tipik gelişen çocuklar için fırsatlar yaratma
- ✓ Araştırmayla ilgili damgalanmanın azaltılması

Okullarda kapsayıcı eğitimin nicelik ve nitelik olarak artması için bu sistemin planlanmasına, uygulanmasına ve sonuçlarının değerlendirilmesine yönelik kapsamlı ve iş birlikçi çabalara gereksinim vardır.

## **BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP)**

BEP, bir öğrenci için eğitim ortamında izlenecek bir veya daha fazla düzenlemenin planlandığı yazılı belgedir. Bu belgede çocuğun söz konusu program, sınıf veya konu sonunda öğreneceği bilgilerdeki, becerilerdeki uyarlamalar/değişiklikler belirtilir (Fiscuss ve Mandell, 1997). Vuran (2000) BEP’i özel gereksinimli öğrencinin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarındaki (özbakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim becerileri vb.) eğitim gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, mesleki eğitim merkezi vb.) ve destek hizmetlerden

(sınıf içi yardım, kaynak oda, özel eğitim danışmanlığı, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı doküman olarak tanımlamıştır. Bu doküman aile, öğretmen ve ilgili uzmanların iş birliğiyle planlanır ve öğrencinin ailesinin onayıyla uygulanır (Vuran, 2000). Yasalarımıza bakıldığında ise 2006 yılında yürürlüğe giren ÖEHY'nin Sekizinci Kısım, Birinci Bölüm, Madde 69'da "Eğitim Programları" başlığı altında BEP izleyen şekilde tanımlanmaktadır: "*Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.*" BEP'in temel amacı, özel gereksinimli çocuklara en üst düzeyde yararlanabilecekleri eğitim fırsatları sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda, genel eğitim kurumlarına yerleştirilen özel gereksinimli çocuklara BEP hazırlamak üzere BEP geliştirme ekibi oluşturulur. 2006 ÖEHY Madde 72'de BEP geliştirme birimi konusunda açıklamalara yer verilmektedir:

*(1) Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerini sürdürdükleri okul ve kurumlarda eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda BEP'lerini hazırlamak amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi oluşturulur.*

*(2) Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi, okul/ kurum müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısının başkanlığında;*

- ✓ Bir gezerek özel eğitim görevi yapan öğretmen
- ✓ Bir rehber öğretmen
- ✓ Bir eğitim programları hazırlamakla görevlendirilen öğretmen
- ✓ Öğrencinin sınıf öğretmeni
- ✓ Öğrencinin dersini okutan ilgili alan öğretmenleri
- ✓ Öğrencinin velisi
- ✓ Öğrenci olmak üzere bu kişilerden oluşur.

*(3) BEP geliştirme birimine, gerektiğinde görüşlerine başvurulmak üzere özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üyenin katılımı sağlanır.*

*(4) Bu birimin çalışma usul ve esasları okul/kurum yönetimince belirlenir."*

Bu ekip öğrencinin yerleştirildiği okulun olanaklarına göre oluşturulur. Çağdaşlık, demokrasi, fırsat eşitliği, bireysel farklılıklar, bireysel gereksinimlerini dikkate alarak planlama ve uygulama, sunulan hizmetlerden en üst düzeyde yararlanabilmek için okuldaki özel gereksinimli öğrencilere BEP hazırlanması gerekli ve önemlidir (Çolak, 2012). BEP'in amacına ulaşması için de öğrencinin performansı ve eğitsel gereksinimleri doğrultusunda yılda en az bir kez okulda oluşturulan ekibin BEP hazırlaması ve belirli aralıklarla toplanması, değerlendirmeler yapması gereklidir (Vuran, 2000).

## BEP'in Yararları

Bireye uygun eğitim hizmetlerinin sunulması, çocuğa uygun ve gerçekçi amaçların belirlenmesi ve bu amaçların karşılanıp karşılanmadığını ortaya koymak için önemli bir doküman olan BEP'in yararları izleyen şekilde sıralanabilir (Çolak, 2012; MEB, 2010):

### *Çocuk Açısından*

- ✓ Çocuğun yetersizliğinden kaynaklanan farklı gereksinimlerinin neler olduğu belirlenir.
- ✓ Öğretim etkinliklerinin, çocuğun gereksinimlerine göre farklı beceri, kavram ya da davranışların geliştirilmesine yönelik düzenlenmesini sağlar.

### *Anne-Baba Açısından*

- ✓ Ebeveynle okul personeli arasında iletişim ve iş birliğini sağlar.
- ✓ Ebeveynin çocuğunun eğitim hakkıyla ilgili kararlara katılımını sağlar.
- ✓ Eğitim sürecinde ailenin görev ve sorumluluklarını net olarak tanımlar.
- ✓ Ebeveynlerle okul arasındaki görüş farklılıklarının çözülmesi konusunda önemlidir.

### *Öğretmen Açısından*

- ✓ Çocuğun var olan yeterlilikleri ve eğitsel gereksinimlerini net olarak ortaya koyar.
- ✓ Çocuğun eğitimiyle ilgili farklı disiplin alanlarıyla paylaşım ve iş birliği sağlar.
- ✓ Öğretmen için öğretim ve değerlendirme süreçlerini tanımlayan bir kılavuzdur.
- ✓ Öğretmenin günlük ders planı hazırlamasına yardımcı olur.

### *Toplum Açısından*

- ✓ Gelişmiş toplumlarda özel gereksinimli çocuklara tipik gelişen çocuklara verilen hakların verilmesi sağlanmıştır.
- ✓ Özel gereksinimli çocukların karşı karşıya buldukları problemlerin çok yönlü bir yapıya sahip olduğu ve bu çocukların eğitim gereksinimleriyle bu gereksinimlerin karşılanma düzeyleri arasında uçurum olduğu fark edilmiştir.
- ✓ Özel gereksinimli çocukların eğitimine yönelik iş birliği sağlar.

Özel gereksinimli çocuğa ve yakın çevresine her açıdan yararı olan BEP'in öğeleri ve aşamaları izleyen başlıklar altında kısaca açıklanmaktadır.

## BEP'in Öğeleri

Özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamalarında gerçekleştirilen öğretimlerden etkili ve verimli şekilde yararlanabilmesinde hazırlanan BEP'in içeriği de bir o kadar önemlidir. BEP'de olması gereken öğeler izleyen biçimde sıralanmaktadır (Çolak, 2012; MEB, 2010; Vuran, 2000):

- ✓ Çocuğun şu andaki eğitsel performans düzeyi
- ✓ Bulunduğu gelişim evresi ve yaş gibi faktörler dikkate alınarak belirlenen bir yıl sonunda gerçekleşecek uzun dönemli amaçlar
- ✓ Yıllık amaçlara ulaşmada basamak oluşturacak ölçülebilir, gözlenebilir kısa dönemli amaçlar
- ✓ Belirlenen amaçlara ulaşmada kullanılacak öğretim yöntemleri ve materyaller
- ✓ Çocuğa sağlanacak bu hizmetlerin ne zaman başlayacağı ve biteceği tarih ve süreyi, değerlendirme zamanlarını belirten bir zaman çizelgesi
- ✓ Çocuğa sunulacak hizmetlerden kimlerin sorumlu olduğu, BEP üyelerinin rollerinin tanımı ve imzaları
- ✓ BEP'in objektif ölçütlere dayalı olarak hangi araçlarla ve nasıl değerlendirileceği
- ✓ Çocuğa sağlanacak özel eğitim hizmetleri ve destek hizmetler
- ✓ Ana sınıfına ya da ilköğretime geçişi kolaylaştıracak özel geçiş planı

## BEP Hazırlamanın Aşamaları

Özel gereksinimli öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda gerçekleştirilen BEP süreci altı temel aşamadan oluşmaktadır (Vuran, 2000):

- ✓ BEP'i hazırlayacak ekibin oluşturulması
- ✓ Çocuğun eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi
- ✓ Uygun eğitim ortamları ve bu ortamlarda sunulacak destek hizmetlerin belirlenmesi
- ✓ Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi
- ✓ Uygun öğretim materyalleri ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesi
- ✓ BEP'in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için sorumlu kişilerin belirlenmesi
- ✓ Zaman çizelgesinin hazırlanması
- ✓ Değerlendirme biçimine karar verilmesidir.

Her özel gereksinimli öğrencinin bireysel özellikleri ve eğitsel gereksinimleri farklılık gösterebilmektedir. Bu durum dikkate alınarak BEP sürecindeki aşamalar BEP ekibi tarafından yürütülmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakka-  
loğlu, H. ve İçsen, F. (2014). The needs  
of inclusive preschool teachers about  
inclusive practices. *Eurasian Journal  
of Educational Research*, 54, 39-60.
- Batu, E. S. (2012). Kaynaştırmanın ba-  
şarısını etkileyen faktörler. İçinde  
E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt  
(Eds.), *Özel gereksinimli çocukların  
kaynaştırılması* (s. 15-27). Ankara:  
Vize Yayıncılık.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005).  
*Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bauer, A. M. ve Kroeger, S. (2004). *Inclusi-  
ve classrooms: Video cases on CD-Rom  
activity and learning guide* (Vol. 1).  
New Jersey: Pearson. Education Inc.
- Bozkurt, F. (2009). *Zihinsel yetersiz tanısı  
alan çocukların tanılama süreçlerinin  
betimlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora  
Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi,  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı.  
İçinde A. Cavkaytar ve D. Tekin Ersan  
(Eds.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s.  
1-25). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çolak, A. (2009). *Kaynaştırma uygulanan  
bir ilköğretim sınıftaki sosyal ye-  
terlik özelliklerinin betimlenmesi ve  
iyileştirilmesi çalışmaları*. Eskişehir:  
Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çolak, A. (2012). Kaynaştırma ortamlarında  
bireyselleştirilmiş eğitim programları  
(BEP). İçinde E. S. Batu, A. Çolak ve  
S. Odluyurt (Eds.), *Özel gereksinimli  
çocukların kaynaştırılması* (s. 39-68).  
Ankara: Vize Yayıncılık.
- Diken, İ. H. ve Batu, E. S. (2010). Kaynaş-  
tırmaya giriş. İçinde İ. H. Diken (Ed.),  
*İlköğretimde kaynaştırma* (s. 1-25).  
Ankara: Pegem Akademi.
- Eripek, S. (2009). Özel eğitim ve kaynaştır-  
ma uygulamaları. İçinde S. Eripek (Ed.),  
*İlköğretimde kaynaştırma* (s. 1-21). Eskişe-  
hir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Fiscuss, E. D. ve Mandell, C. J. (1997). *Bi-  
reyselleştirilmiş eğitim programlarının  
geliştirilmesi* (Ed. G. Akçamete, Çev.  
H. Günayer-Şenel & E. Tekin). Anka-  
ra: Özkan Matbaacılık.
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2006). *In-  
cluding students with special needs. A  
practical guide for classroom teachers*.  
(4th Edition), Boston: Allyn & Bacon  
Pearson Education Company.
- Gürsel, O. (2008). Özel gereksinimi olan  
çocukları değerlendirme. İçinde S.  
Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 93-110).  
Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF  
Yayınları, Yayın No: 1824.
- Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2010).  
*The inclusive classroom: Strategies  
for effective differentiated instruction*.  
New Jersey: Pearson.
- MEB. (2017). Kaynaştırma/Bütünleştirme  
Yoluyla Eğitim Uygulamaları Genel-  
gesi. [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_  
dosyalar/2017\\_09/21112929\\_kay-  
nastirma\\_genelge.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/21112929_kaynastirma_genelge.pdf) (Erişim Tarihi:  
05.01.2018).
- MEB. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği  
(2006; 2009; 2012; 2018). [http://orgm.  
meb.gov.tr/Mevzuat/OzelEgitimHizm-  
Yonetmeligi.html](http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/OzelEgitimHizm-Yonetmeligi.html).
- MEB. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma  
Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2010).  
*Okullarımızda 3NK: Neden, niçin, na-  
sıl kaynaştırma. Yönetici- öğretmen-  
aile kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Olçay Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış  
öğretim ve uyarlamalar. *Ufuk Üniver-  
sitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,  
3(5), 111-123.



- Salend, S. J. (2008). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. (Sixth edition). Upper Saddle River: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Smith, T. E. C., Polloway, E., Patton, J. R. ve Dowdy, C. A. (2014). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (4th Edition). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Sucuoğlu, B. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların değerlendirilmesi. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 47-82). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom: What does it mean? How does it look? *Understanding Our Gifted*, 14, 3-6.
- UNESCO (2015). *Education for all 2000-2015: Achievements and challenges*. EFA Global Monitoring Report. France: Unesco Publishing.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- Vuran, S. (2000). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP). İçinde O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* (s. 1-12). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 1484.



# BÖLÜM 3

## YARDIMCI DESTEK PERSONELİN NİTELİKLERİ, ROL VE SORUMLULUKLARI

Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar

### GİRİŞ

Kaynaştırma, daha önceki yasal hükümlerden farklı olarak “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulaması” olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, Madde 4 (ö) bendi 2018). Günümüzde kaynaştırma tüm öğrencileri kapsayacak şekilde gerekli destek hizmetlerin aynı sınıf ortamında sunulması olarak algılanmaktadır.

Yasalarda yer aldığından bu yana kaynaştırma ortamlarında eğitim sürecinde yer alan çocukların sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu durum istendik ve sevindirici olsa da birtakım sorunları da beraberinde getirmektedir. Öncelikle sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara sınıf içi ve dışı etkinliklerde nasıl destek olunacağı, çocuk için hangi öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiği, öğretim sırasındaki gereksinimlerinin neler olduğuna ilişkin ne yapacağını bilmesi ve çok iyi planlaması gerekmektedir. Bazı öğretmenler sınıf mevcudundan dolayı özel gereksinimli çocukla yeterince ilgilenememe endişesini taşımaktadırlar. Aynı sınıf içinde farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özellikler gösteren ailelerden gelen çocuklar yer almaktadır. Dolayısıyla, sınıf içindeki çocuklar arasında farklılıklar ve gereksinimler de artmaktadır (French, 2003).

Çocukların gereksinimlerinin artması aslında çocukların eğitim ve öğretim faaliyetlerinden sorumlu tüm öğretmen ve ilgili uzmanların sunduğu hizmetlerde de iyileştirme ve daha sağlam bir iş birliğinin sağlanmasının gerekliliğini ortaya

çıkarmıştır. Bu değişimler sonucu kaynaştırmanın başarılı olmasında rol oynayan öğretmenler, ilgili hizmet sunan uzmanlar, tipik gelişen çocuklar ve onların aileleri, özel gereksinimli çocuk ve onların aileleri ve yöneticiler farklı sorumluluklar, istekler ve beklentilerle karşılaşmaktadırlar. Etkili ve kalıcı bir öğretim için öğretmenlerin tüm çocukların sorumluluklarını üstlenmeleri, bu doğrultuda bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) oluşturmaları, bu planları uygulamaları, sınıfta öğretimi belli bir seviyeye getirmeleri, okuldaki diğer öğretmenlerle ve ailelerle iş birliği içinde çalışmaları gerekmektedir.

Özel gereksinimli çocuk açısından düşünüldüğünde öğretmen ve ilgili uzmanların çocuğun sorumluluğunu üstlenmesi, çocuğun sınıfa uyumunun sağlanması, akran kabulünün gerçekleşmesi, akran etkileşiminin artırılması da oldukça önemlidir. Öğretmenlerin sınıflarında bu gereksinimlere yanıt verebilme çabaları yardımcı destek personeline gereksinimi ortaya çıkarmıştır (French, 2003).

Yardımcı destek personelinin sınıflarda yer almasının gerekliliği sınıfta öğrenci sayılarında artış olması, sınıfta farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen çocukların bulunması, öğretim desteğine duyulan ihtiyacın her geçen gün artması, öğretmen-çocuk arasındaki iletişimi güçlendirdiği inancı, iletişim ve etkileşim becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı, okullarda öğretmene destek olacak nitelikli personel yetersizliği gibi etmenlerle açıklanmaktadır (French, 2003).

Kaynaştırma uygulamasından yararlanan özel gereksinimli çocukların akranlarına göre farklı eğitsel gereksinimleri bulunmaktadır. Bu çocuklar tipik gelişen akranlarına oranla daha fazla desteğe gereksinim duymaktadırlar. Ancak çocuklara sağlanacak bu desteğin uygun ortam, yer, zaman ve sistematik uygulamalarla veriliyor olması önemlidir. Bunun yanı sıra çocuklara sağlanacak destek hizmetleri verecek bireylerin de nitelikleri ayrı bir önem taşımaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitim aldıkları okullarda öğretmenlerin yanında çocukların eğitim-öğretim işlerinden sorumlu farklı personel bulunmaktadır. Bu personelin her biri okulda farklı rol ve sorumluluklar yüklenmektedir. Öğretmenlerin yanı sıra çocuklara destek sağlayacak bireyler yardımcı destek personel görevini üstlenen bireylerdir (French, 2003).

## **YARDIMCI DESTEK PERSONEL**

Yardımcı destek personel kimdir, kimler yardımcı destek personel olabilir, görevleri nedir ya da ne değildir gibi belirsizlikler geçmişte ve günümüzde de süregelmektedir. Yardımcı destek personel her ne kadar eğitim alanında öğretmenlerle birlikte çalışmış olsalar da hangi statüde olduklarına ilişkin yasal olarak bir bilgi henüz yasalarda yerini bulamamıştır. Bunlara ilişkin yasalarda belirgin bir tanım ve yardımcı destek personelinin rol ve sorumluluklarının neler olduğu tam olarak betimlenmemiştir.

Yardımcı destek personel dendiğinde ilk akla gelen genellikle sınıftaki çocukları tuvalete götürme, el yıkama gibi özbakım becerilerini yerine getirmelerini sağlama, beslenme saatinde beslenmesine yardımcı olma, öğretmene ders etkinlikleri için gerekli olan malzemelerin hazırlanmasında yardımcı olma gibi görevleri yerine getiren kişiler algılanmaktadır. Yardımcı destek personelinin bu sorumlulukların yanı sıra eğitim ekibinin bir üyesi ve öğrenciler için gerekli bir kaynak olarak değerlendirilmesi de önemlidir (Patricia, Mueller ve Murphy, 2001).

Yardımcı destek personeli öğretmen vekili değildir. Yardımcı destek personelinin sağlayacağı destek hizmetlerin amacı, bağımlılığı değil bağımsızlığı teşvik etmektir (Patricia, Mueller ve Murphy, 2001). Pickett ve Gerlach (2003) yardımcı destek personelinin, nitelikli bir öğretmenin doğrudan gözetimi altında ona öğretim destek hizmeti vermekle ilgili sorumlulukları olan okul çalışanları olarak tanımlamışlardır. Bir diğer tanım 2001 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yayımlanan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind-NC-LB) yasasında yapılmıştır. Yasada yardımcı destek personel “okul öncesi, ilkokul ya da ortaokulda lisanslı ya da sertifikalı bir öğretmenin gözetimi altında çalışan, eğitim programlarında dil eğitimi, özel eğitim ya da göçmen eğitiminde çalışan bireyler” olarak tanımlanmaktadır. Bu yasanın yardımcı destek personeli için ikinci bir diplomasının olması, lisans derecesi ya da yüksek lisans derecesinin olması, okuma, yazma ve matematik uygulamalarında yardımcı olacak bilgi düzeyinde olması gerektiği gibi birtakım kriterler koyduğu belirtilmektedir (Doyle, 2008).

Yardımcı destek personeli özel eğitim programlarında sınıfta öğretim sunmak üzere yer alan özel eğitim ve sınıf öğretmenlerine öğretim sırasında önemli katkılarda bulunan destek personeldir. Yardımcı destek personel daha çok öğretmen yardımcısı, uygulamacı desteği veren kişi, destek personel olarak adlandırılmaktadır (French 2003). Bu adlandırılmaların yanı sıra yardımcı, sınıf yardımcısı, eğitim asistanı, öğretmen asistanı, özel eğitim asistanı gibi farklı isimlerle de adlandırıldıkları görülmektedir (Fisher ve Pleasants, 2012).

Yardımcı destek personel genellikle çalıştıkları öğretmenler ve sınıftaki çocukların aileleri tarafından çok destek veren, iyi, yardımsever, insancıl, iş birlikçi ve yaratıcı olarak tanımlanmaktadır. Diğer yandan yardımcı destek personelinin sabırlı, yardımsever, çocuklarla çalışmaktan zevk alan bireyler olmaları da önemlidir (Doyle, 2008). Bu kişiler genellikle kaynaştırma ortamlarında destek ihtiyaçları yüksek olan ve destek almaya gereksinimi olan öğrenciler için hazırlanan programların uygulanması için sorumluluk verilen kişilerdir (Fisher ve Pleasants, 2012).

## KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINDA GÖREV ALAN PAY- DAŞLARIN ROL VE SORUMLULUKLARI

Kaynaştırma uygulamalarının uygun bir şekilde yürütülmesi sadece öğretmenle mümkün değildir. Kaynaştırma uygulamalarından istenik başarının elde edilmesi ancak bir ekip çalışmasıyla mümkün olmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar bireysel özelliklerine bağlı olarak farklı uzmanların desteğine gereksinim duyabilmektedirler. Özel eğitim ekibi olarak adlandırabileceğimiz bu uzmanlar grubu içerisinde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde belirtildiğine göre sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve ilişkili hizmet sunan diğer uzmanlar yer almaktadır (MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Aşağıda yer alan başlıklarda özel eğitim ekibinde yer alan bu kişilerin görev ve sorumluluklarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### Sınıf Öğretmeni

Okul öncesi dönemde okul öncesi öğretmeni, ilkokulda sınıf öğretmeni, orta öğretimde branş öğretmenleri genel eğitim öğretmeni olarak isimlendirilir. Okul dönemi başladığında sınıfındaki herhangi bir öğrencide bir farklılığın olduğunun ilk farkına varan kişi sınıf öğretmenidir. Çocuğun öğretmeni ve arkadaşlarıyla etkileşimi, etkinliklere katılımı, oyun sırasında gösterdiği davranışlar, oyuna katılma durumu, becerileri yerine getirme durumu gibi etmenler çocukla ilgili farkındalık oluşturur. Bu farkındalıkla öğretmen okul rehber öğretmenine ve varsa özel eğitim öğretmenine ilk bilgileri veren kişidir (Vuran ve Ünlü, 2013).

Çocuklardaki farklılıklara ilişkin olarak çevre düzenlemeleri oluşturmak, herhangi bir sorunun ortaya çıkmaması için davranış öncesi önlemler almak, öğretimde uyarlamalar yapmak, sınıfın fiziki ortamını uygun hale getirmek için gerekli uyarlamaları yapmak öğretmenin sorumluluğundadır. Sınıf öğretmenleri çocukları tüm yönleriyle en iyi tanıyan kişilerdir. Öğretmen çocuğu bir yere yönlendirmeden önce okul rehber öğretmeni ve özel eğitim öğretmeniyle birlikte çeşitli düzenlemeler yaparak çocuğun durumuna ilişkin yapılabilecekleri ortaya koymalı ve uygulamaya geçirmelidir. Öğretmen ayrıca ayrıntılı değerlendirmeye gereksinim duyan öğrencilerin yönlendirilmesini sağlamalı, değerlendirme sürecinde öğrencinin akademik ve sosyal durumuna ilişkin sağlıklı bilgi sunmalı, BEP ekibinde yer alarak ekibe ayrıntılı bilgiler vermeli, plan ve program hazırlamalıdır (MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012; Vuran ve Ünlü, 2013).

### Özel Eğitim Öğretmeni

Özel eğitim öğretmeni sınıfındaki ya da destek eğitim hizmeti sunduğu özel gereksinimli öğrencilerin tüm gelişim alanlarındaki özelliklerini, problemlerini, sahip oldukları bireysel özelliklerini, var olan beceri ve davranışlarını, problem davranışlarını bilmelidir. Her çocuk için BEP geliştirmeli, geliştirdiği programı

uygulamalı, programın ne düzeyde gerçekleştirildiğini izlemelidir. Özel eğitim öğretmenlerinin diğer bir sorumluluğu ailelerle iş birliğinin sağlanmasına ilişkindir. Okulda gerçekleştirilen çalışmalara ilişkin öğretmen aileyi bilgilendirmeli ve eğitimin devamının evde nasıl sağlanacağı konusunda aileye bilgi ve beceri kazandırmalıdır. Ayrıca, genel eğitim programlarının içeriği hakkında da bilgi sahibi olmalıdır (MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2006).

## **Rehber Öğretmen**

Okul rehber öğretmeni, okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden sorumlu meslek elemanıdır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2006). 2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 63’de rehber öğretmenlerin görev ve sorumlulukları aşağıda yer alan biçimde tanımlanmıştır:

- ✓ Rehber öğretmenler okullardaki özel gereksinimli çocukların ailelerinin eğitim hizmetlerini planlamak ve yürütmekle yükümlüdürler.
- ✓ Gerekli gördüklerinde çocuğun eğitim aldığı diğer kurum ya da kişilerle iş birliğini de sağlamalıdır.
- ✓ Özel gereksinimli çocukların bireysel gelişimini değerlendirmek üzere formlar geliştirmek, çocukları tanımaya yönelik rehberlik ve psikolojik danışma biriminde kullanılacak ölçme araçları, doküman ve kaynakları hazırlamak, geliştirmek ve uygulamakla yükümlüdürler.
- ✓ BEP geliştirme birimi, öğretmenler ve diğer personelle işbirliği yapmakla yükümlüdürler.

## **İlişkili Hizmet Sunan Uzmanlar**

### **Sosyal hizmet uzmanı (Sosyal çalışmacı)**

Sosyal hizmet uzmanı (sosyal çalışmacı) ailelere gelişen yasa ve yönetmeliklere ilişkin düzenlenen yasal hakları konusunda bilgi vermekle yükümlüdürler. Ayrıca, çocukların devam ettikleri merkezdeki eğitim personeli ile özel gereksinimli bireyin ailesinin iş birliğini artırmaya yönelik çalışmalarda bulunmaktadır (Vuran ve Ünlü, 2013).

### **Dil ve konuşma terapisti**

Dil ve konuşma terapistinin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken görev ve sorumlulukları aşağıda yer alan biçimde sıralanabilir (MEB. Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012).

- ✓ Dil, konuşma, ses, işitme, okuma ve yazma, bilişsel yetersizliğe bağlı iletişim bozuklukları gibi bozuklukları değerlendirmek ve değerlendirme raporu hazırlamak, dil ve konuşma güçlüğü olan bireyin ailesinin eğitimi çalışmalarında yer almak ve uygulamalara katılmak

- ✓ BEP'in hazırlanmasında BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmak
- ✓ Dil, konuşma, ses, işitme, okuma, yazma, bilişsel yetersizliğe bağlı iletişim bozuklukları gibi bozuklukları değerlendirmek ve değerlendirme raporu hazırlamak
- ✓ Dil, konuşma, ses, işitme, okuma, yazma, bilişsel yetersizliğe bağlı iletişim bozuklukları gibi bozukluklar için akademik becerilerin öğretimi dışında kalan terapi programını hazırlamak ve uygulamak
- ✓ Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyin ailesinin eğitimi çalışmalarında yer almak ve uygulamalara katılmak

## Fizyoterapist

2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 72. maddesinde BEP Geliştirme Birimi'yle ilgili olarak bilgilendirme bölümünde ve 2013 yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde fizyoterapistlerin kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü kurumlardaki görev ve sorumlulukları aşağıda yer alan biçimde belirtilmiştir:

- ✓ BEP'te alanıyla ilgili gelişim ölçekleriyle ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanıp uygulanmasında BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmak
- ✓ BEP'te alanıyla ilgili uygulama ve değerlendirme yapmak
- ✓ Özel gereksinimli çocuğun büyük ve küçük kas becerilerinin değerlendirilmesinde çocuğun eğitiminde yer alan diğer personelle iş birliği yapmak
- ✓ Özel gereksinimli bireylerin eğitim performanslarını ve yetersizlik türünü dikkate alarak eğitimleri sırasında kullanılmak üzere alanıyla ilgili gerekli materyalleri hazırlamak
- ✓ Özel gereksinimli bireylerin ortez ya da yardımcı cihazının tayininde bireyi ve aileyi bilgilendirmek
- ✓ Fiziksel rehabilitasyona alınan özel gereksinimli bireylerdeki gelişimleri takip etmek ve gelişim raporu hazırlamak
- ✓ Özel gereksinimli bireyin gelişim aşamalarından ve doktor kontrollerinden okul/eğitim kurumu müdürünü ve aileyi bilgilendirmek
- ✓ Aile eğitimi ve danışmanlığı programlarında alanıyla ilgili konularda yer almak ve uygulamaya katılmak

Özel gereksinimli çocuklara sunulacak hizmetlerin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde tüm ekip üyelerinin iş birliği içinde çalışması önemlidir. Bunun yanı sıra bir diğer önemli konu günümüzde hızla gereksinim duyulan yardımcı destek personelinin de kim olduğu, hangi sorumlulukları üstlenmesi gerektiğinin de yaslarda çok iyi betimlenmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde bu rol ve sorumluluklar belirtilmiş değildir. Bu nedenle, izleyen paragraflarda yardımcı



destek personelinin görev ve sorumlulukları bu tanımların yapıldığı gelişmiş ülkelerdeki çalışmalar dikkate alınarak ifade edilmiştir.

### **Yardımcı Destek Personeli**

Alanyazın incelendiğinde, yardımcı destek personelinin genellikle öncelikli beslenme, tuvalet becerileri ve giyinme becerileri gibi özbakım ve kişisel bakım becerilerinde sorumluluk üstlendikleri görülmektedir. Ayrıca, etkinliklerin hazırlığı için öğretmene yardımcı olarak etkinliklerin sorumluluklarını paylaştıkları (örn., öğretim materyalleri oluşturma, öğrenci davranışlarını gözleme vb.), çocukların etkinliğe katılmalarında destek sağlama, sınıfı derse uygun hale getirmek için düzenlemeler yapma, öğretmenle birlikte programda yer alan öğrencilerin hedef davranış, becerileri ve amaçlarını belirleme, aile-okul-öğretmen iletişimde destek sağlama (örn., telefon görüşmeleri için arama yapma, çocukla ilgili bilgi verme vb.) gibi sorumlulukları yerine getirdikleri belirtilmektedir (French, 2001).

Yardımcı destek personeli sınıf içinde sınıf öğretmeni ve destek eğitim veren diğer uzmanlarla birlikte çalışır. Sınıfta öğretmene doğrudan doğruya ya da dolaylı olarak destek olur. Öğretmenlerin, uzman uygulamacıların planladığı öğretim uygulamalarında öğretmen ve uzmanlara yardımcıdır. Okula ve sınıfa uyum sağlamada çocuklara destek sunmakta, çocuklar için öğretmen tarafından öğretim strateji ve yöntemlerine uygun olarak hazırlanan ders planlarının uygulanması sırasında öğretmene yardımcı olmaktadır (Fisher ve Pleasants, 2012). Öğretmenler ya da uzmanlar çocuklara öğretim sunma, öğretilecek beceriler, gerçekleştirilecek etkinlikler, çocuklara ilişkin öğretimsel uyarlamalar konusunda karar verirken yardımcı destek personeli de etkinlikler ve uygulamalar sırasında çocuğa nasıl destek olabileceğinden sorumludur (Doyle, 2008).

Yardımcı destek personeli çocukların öğrenmelerini desteklemek için materyal hazırlar veya materyallerde her çocuğa özel uyarlamalar yapar, sınıf öğretmene sınıf yönetimi ve çocukların davranış kontrolünde yardımcı olur, öğretmenin geliştirdiği BEP'in uygulanması konusunda öğretmene destek sunar. Öğretmen çocukların gereksinimlerine uygun olarak beceri ya da davranış kazandırmaya yönelik uygulamaları planlar ve BEP'i oluşturur. Yardımcı destek personeli de bu planlara uyarak uygulamalarda öğretmene destek sağlar. Öğretmenler uygulanması planlanan beceri ya da davranışları hangi yöntemlerle kazandırabileceklerini ve uygulama programı konusunda yardımcı destek personeli eğitir. Yardımcı destek personeli, öğretmenler tarafından geliştirilen planları onların gözetiminde çocuklara kazandırma konusunda genel eğitim öğretmene destek olmalıdır (French, 2001).

Sınıf içinde etkili bir öğretimin yapılabilmesi, çocukların öğrendikleri davranışların ve becerilerin kalıcılığının sağlanabilmesi için çocukların uygun davranışlar sergiliyor olması önemlidir. Bazı öğretmenler sınıfta uygulanması gereken sınıf kurallarını listeleyerek sınıfın görünür bir yerine asabilirler. Bu oldukça işlevseldir. Bazı öğretmenler bu kuralları hatırlatma gereği duyarlar. Bu kurallar genellikle sınıfta ders sırasında nasıl oturulması, nasıl ve ne zaman konuşulması gerektiği, çocukların dersi nasıl dinlemeleri gerektiği, birbirlerine nasıl davranması gerektiği, sınıftaki materyallerin nasıl kullanılması gerektiği, hangi durumlarda dersten izin alınarak çıkılabileceği, ders zili çalındığında ne yapacakları gibi konularla ilgilidir (Hammeken, 1996). Bu kuralların anlamlı bir şekilde uygulanması sadece öğretmenlerin değil, aynı zamanda yardımcı destek personelinin de desteğiyle gerçekleştirilebilir. Öğretmen uygun ya da uygun olmayan her bir davranış için kural belirlemek yerine öğrencilerine rehberlik yapabilecek genel birkaç kural koymalıdır. Toplam kural sayısı 6-7'yi geçmemelidir. Kurallar olumlu şekilde ifade edilmeli; çocuğun “ne yapmayacağını” değil, “ne yapacağını” belirtmelidir. Sınıf kuralları sınıfta çocukların görebileceği, dikkatlerini çekebileceği şekilde, resimli ya da yazılı olarak hazırlanarak sınıfta uygun bir yere asılabilir (Hammeken, 1996). Aşağıda sınıf kurallarına örnekler verilmiştir.

### Sınıf Kuralları

- ✓ Zil çaldığında dışarı çıkma
- ✓ Çöpleri çöpe atma
- ✓ Kalemimi çöp sepetine sivirtme
- ✓ Yerinde düzgün oturma
- ✓ Söz almak için parmak kaldırma
- ✓ Arkadaşı ya da öğretmeni konuşurken dinleme
- ✓ Sınıf etkinlikleri sırasında sıra alma
- ✓ Sorulan soruya uygun ses tonuyla yanıt verme
- ✓ Etkinliğe uygun şekilde katılma
- ✓ Etkinliğini tamamlama

Etkili bir öğretimin önemli etmenlerinden birisi de çocukların uygun değerlendirme yöntemleriyle öğretilen beceri, kavram ve davranışları sergileme düzeylerinin değerlendirilmesidir. Çocuklara hangi bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılabilir, bunları nasıl edindiler, öğrenme düzeyleri nedir, edinim istenilen düzeyde gerçekleşmediyse acaba neden gerçekleşemedi, bunun için neler yapılmalı gibi soruların yanıtları değerlendirme yapılarak bulunabilir. Öğretilmesi planlanan beceri, kavram ve davranışların değerlendirmesini yapmak üzere (a)

öğretmenin kendisinin de geliştirebildiği yazılı ya da test olarak uygulanabilen sorulardan, (b) öğretmenin çocuğun beceri, kavram ve davranışlarını gözleyerek elde ettiği bilgilerden, (c) beceri, kavram ve davranışların edinimini değerlendirmek için kullanılan sistematik değerlendirmelerden yararlanılabilir (Quilty, 2007).

Öğretmenler değerlendirmelerin nasıl yapılması gerektiğini uygulamaları planlarken daha en başta belirlemektedirler. Özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesinde beceri, kavram ve davranış edinimine ilişkin sistematik değerlendirmelere göre oluşturulan formlar kullanılmaktadır. Tablo 3.1.'de beceri öğretiminde kullanılan bir form örneği yer almaktadır.

**Tablo 3.1.** Ellerini Yıkama Becerisi Değerlendirme Veri Kayıt Formu Örneği

| Beceri analizi                               | I. Oturum | II. Oturum | III. Oturum | IV. Oturum | V. Oturum |
|--|-----------|------------|-------------|------------|-----------|
| 1. Musluğu açar.                             |           |            |             |            |           |
| 2. Musluğun yanında duran sabuna uzanır.     |           |            |             |            |           |
| 3. Sabunu eline alır.                        |           |            |             |            |           |
| 4. Ellerini suyun altına götürür.            |           |            |             |            |           |
| 5. Elleri ıslanınca suyun altından çeker.    |           |            |             |            |           |
| 6. Ellerini sabunlayarak köpürtür.           |           |            |             |            |           |
| 7. Sabunu musluğun yanındaki yerine bırakır. |           |            |             |            |           |
| 8. Ellerini suyun altına götürür.            |           |            |             |            |           |
| 9. Ellerini suyun altında durular.           |           |            |             |            |           |
| 10. Musluğu kapatır.                         |           |            |             |            |           |
| 11. Ellerini kurular.                        |           |            |             |            |           |
| Doğru tepki: (+)                             |           |            |             |            |           |
| Yanlış tepki: (-)                            |           |            |             |            |           |
| Tepkide bulunmama: TB                        |           |            |             |            |           |

Yardımcı destek personeli bu değerlendirmeleri öğretmenlerin gözetimi altında yapmalıdır. Öğretmen bu değerlendirmenin nasıl yapılacağını açıkladığında, nasıl veri toplandığını gösterdiğinde öğretmen çocukla çalışırken yardımcı destek personel bu kayıtları tutabilir (Quilty, 2007). Çocukların gösterdiği günlük ilerlemeleri sınıfta çocuk için tutulan veri kayıtlarından takip etmelidir. Çocuk için tutulacak günlük kayıtlar çocuğun becerileri, kavramları ve davranışları edinimine ilişkin küçük notlar tutabilirler. Tablo 3.2.'de günlük izleme tablosu örneği yer almaktadır. Bu kayıtlar ve notlar çocuktaki günlük ve haftalık ilerlemeleri, ilerlemelerin durması halinde bunların nedenlerini anlamada, çocukların güçlü yönlerini görmede öğretmene destek olacaktır. Böylece, çocuğun öğretim programına ilişkin değişiklikler ve çevresel uyarlamalar yapılabilir (Hammeken, 1996).

**Tablo 3.2.** Günlük İzleme Tablosu

| Çocuğun Adı-Soyadı | Tarih/Saat | Günlük İzleme Notları |
|--------------------|------------|-----------------------|
|--------------------|------------|-----------------------|

Yardımcı destek personeli sınıf içinde zamanının çoğunu sınıf öğretmeni ya da özel eğitim öğretmeni tarafından planlanan küçük grup etkinlikleriyle ya da gerekliyse bireysel olarak bir çocukla geçirebilir (Carter, O'Rourke, Sisco ve Pelsue, 2009). Yardımcı destek personeli bu süreçte farklı stratejilerden yararlanabilir.

Olumlu sınıf atmosferi oluşturmak için öğretmenlere destek sağlarlar. Olumlu sınıf atmosferi oluşturabilmek için yardımcı destek personeli çocuklar sınıfa gelmeden önce gerekli tüm öğretim materyallerini sınıf öğretmeniyle birlikte hazırlamalıdır. Çocukları okula gelmelerinden itibaren selamlaşarak (örn. gülümseyerek günaydın deme) karşılamalı, çocuklara kendilerini ifade etme fırsatları vermelidir. Olumlu sınıf atmosferinin oluşturulmasında, sınıftaki bütün çocukların gereksinimlerinin neler olduğunu bilerek önemli olduğunun farkına varılması, çocuğa destek olurken uygun bir model olması, çocukların ve öğretmenlerin gerçekleştirilen çalışmalarla ilgili cesaretlendirilmesi, beceriyi yerine getirdikten sonra çocuğun nasıl pekiştirileceğinin ve hangi beceri, kavram ya da davranışlarının kazandırılacağına öğretmen denetiminde belirlenmesi önemlidir. Yardımcı destek personeli öğretmenin önceden planlamış olduğu amaçlar doğrultusunda çocuklara destek olur. Sınıfta çocuklara kitap okur, çocukların kitap okumalarını dinler, kişisel bakımlarına yardımcı olur, ödevlerinde destek verir (Doyle, 2008).

Sınıfta etkili bir öğretimin sağlanabilmesi için çocuğun oturacağı yer uygun oturuş pozisyonuna getirilmelidir. Araç-gereçlerin gerekirse çocuk için yeniden uyarlanarak çocuğun kullanımına uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Bu tür düzenlemelerin yapılması yardımcı destek personelinin sorumlulukları arasındadır. Ayrıca, yardımcı destek personeli öğretmen-okul personeli-aile ve okul-aile iş birliğinin sağlanması açısından da etkilidir. Uygun olduğunda aileler için hazırlanan konferanslara ve toplantılara katılabilirler. Yardımcı destek personeli ailelerle sınıf öğretmeniyle birlikte etkileşimde bulunmalıdır (Doyle, 2008; French, 2003). Yardımcı destek personeli bir uzman yönetiminde, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak şekilde çocukların gelişim düzeyine ve yaşına uygun stratejileri, materyalleri ve teknolojileri kullanarak öğretim hedeflerini gerçekleştirmeye çalışmalıdır.

Yardımcı destek personeli davranışları yönetme ve öğrencinin sosyal etkileşimini geliştirmeye ilişkin olarak çocuklarla çalışırken uygun ses tonu kullanmayı, çocuklar uygun davranışlar sergilediklerinde çocuklara nasıl davranmaları gerektiği konusunda öğretmen ya da uzmanlardan öğrendiği yöntemleri kullanmalıdır. Çocukların sınıf kurallarına uygun davranışlar sergileyip sergilemediklerini gözlemleyerek kayıt tutabilir, çocukların sınıf kurallarını ve öğretmenlerinin beklentilerini hatırlamalarını sağlayabilir. Özel gereksinimli çocuk ile akranları arasında sosyal etkileşim ve iletişimi artırıcı yöntem ve teknikleri öğretmen ya da uzman denetiminde uygulayabilir. Bu amaçla sınıfta, okuldaki toplumsal ortamlarda çocuklara destek olabilir (French, 2003).

Yardımcı destek personel sınıf etkinlikleri sırasında çocuğun yanında oturarak çocuğun etkinliğe odaklanmasını sağlamalıdır. Çocukların dikkatlerini etkinliğe yöneltmesini sağlayabilir ve etkinliğe ilişkin çocuğu dinlemelidir. Öğrencinin dikkati dağıldığında onu etkinliğe yönlendirmelidir (Giangreco ve Hoza, 2013).

Yardımcı destek personeline, özel eğitim öğretmenin genel eğitim öğretmenleriyle iş birliği yapmaları ve doğrudan öğrencilerle çalışmaları için serbest zaman veren büro görevleri verilebilir (Giangreco ve Hoza, 2013). Aşağıda Tablo 3.3.'de öğretmen ve yardımcı destek personelinin rol ve sorumluluklarına ilişkin genel bilgiler yer almaktadır.

**Tablo 3.3.** Öğretmen ve Yardımcı Destek Personelinin Rol ve Sorumlulukları

|  | <b>Yardımcı Destek Personeli</b>   | <b>Öğretmen</b>  |
|--|--|--|
| <b>Ders planı</b>                            | Öğrenci planının uygulanmasında, dersle ilgili materyallerin hazırlığında öğretmene destek olur.   | BEP doğrultusunda günlük ders planını hazırlar. Yardımcı destek personeline ders planının uygulanmasında koçluk yapar.   |
| <b>BEP</b>                                   | Katılımı planlanmışsa BEP toplantısına katılır.<br><br>Çocuklarda görülen ilerlemeler hakkında ekip üyelerine bilgi verir. Öğretmenin planda öğretim için gerekli gördüğü araç-gereçleri hazırlar.   | BEP geliştirir ve ekip üyeleriyle toplantı hazırlar.<br><br>BEP planlarını uygular ve izler.   |
| <b>Davranış kontrolü</b>                     | Çocukların davranış değiştirme programının uygulanmasında öğretmene ya da uzmana yardımcı olur.  | Çocuklar için davranış değiştirme planlarını hazırlar. Bu planların uygulanmasında yardımcı destek personeline koçluk yapar.   |
| <b>Akranlarla iletişim ve etkileşim</b>      | Öğretmenin rehberliğinde çocukların birbirleriyle etkileşim kurmasına yardımcı olur.   | Çocukların birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurması için planlar hazırlar.  |
| <b>Ailelerle iletişim ve etkileşim</b>       | Öğretmen kendisinden istediğinde, çocukla ilgili aileden bilgi almak veya aileye bilgi vermek için ailelerle iletişim kurabilir.<br><br>Ancak yardımcı destek personelinin bunun dışında aileye öneride bulunması ya da kişisel görüşlerini belirtmesi uygun değildir. | Ailelerle çocukların programları ve ilerlemeleriyle ilgili görüşür. Ailelere gerekli bilgilendirmeleri iletişim araçlarını kullanarak gerçekleştirir.  |
| <b>Değerlendirme</b>                         | Öğretmenin kendisini nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirdiği ve verdiği değerlendirmeleri yapar.  | Çocuklar için en uygun değerlendirme yöntemlerini belirler ve uygular.   |
| <b>İlerlemeleri izleme</b>                   | Öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerin veri kayıtlarını toplar ve düzenler.  | Tüm öğrencilerin akademik ve davranışsal gelişimlerini gözden geçirir ve izler, verileri kontrol eder ve veriye dayalı kararlar alır. Veri toplamayla ilgili yardımcı destek personeline hazırlar. |
| <b>Çocuklarla ilgili dosyaları düzenleme</b> | Çocuklarla ilgili dosyaları tutar ve düzenler.   | Çocukların kayıtlarını tutar.  |

## Yardımcı Destek Personelinin Sahip Olması Gereken Nitelikler

Kaynaştırma uygulamasının başarılı şekilde yürütülebilmesi için ekip olarak çalışılması önemlidir. Ekipte yer alan her bir uzmanın, ailenin ve çocukların üstlendikleri sorumlulukları yerine getirmeleri ve iş birliği içinde çalışmalarını kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle, her bir ekip üyesinin çocuğa ve sınıfa ilişkin rol ve sorumluluklarının çok iyi tanımlanması gerekmektedir. Aksi takdirde her bir ekip üyesinin kendi alanına ilişkin çocuğa ve üyelerin birbirlerine vereceği katkılar ve desteklerden yararlanma olasılığı düşük olacaktır. Bazı durumlarda da rol ve sorumluluklar iyi tanımlanmazsa ekip üyeleri kendi sorumluluklarını yardımcı destek personelinin görevi olarak görerek onun üzerine yükleyebilir (Doyle, 2008). Amaç, tüm çocukların kendilerine sunulan eğitim ve öğretim olanaklarından en üst düzeyde yararlanmalarını sağlamaktır. Dolayısıyla, her bir ekip üyesi iş birliği içinde çalışarak kendi rol ve sorumluluklarının üstesinden gelebilmelidir.

Yardımcı destek personeli öncelikli olarak sabırlı ve özverili olmalıdır. Saygılı bir şekilde içinde bulunduğu ortamda birlikte çalışma alışkanlığını kazanarak öğretmen ve diğer bireylerle çalışmalıdır (French, 2003). Çocuklarla çalışırken ya da etkileşimde bulunurken ses tonuna dikkat etmelidir. Çok yüksek sesle konuşma çocuğu korkutabilir, çok alçak ses ise çocuğun konuşulanı anlamayacağı için tepkisiz kalmasına neden olabilir. Yardımcı destek personeli davranışlarıyla, gösterdiği olumlu ya da olumsuz tepkileriyle aslında çocuklara model olmaktadır. Nerede, nasıl tepki vermesi gerektiğini iyi bilmelidir. Çocukların davranışları bunlardan etkilenmektedir (Doyle, 2008).

Yardımcı destek personeli öğretmen, uzmanlar ve tüm öğrencileri dinleme becerilerine sahip olmalıdır. Aynı zamanda yapılacak işler ve etkinliklerin işleyişini planlama konusunda becerikli olmalı, gerçekleştireceği işler ve etkinliklerle ilgili sorumluluk hissetmeli, aynı anda birden fazla sorumluluğu alabilecek yeterlikte olmalıdır (French, 2003).

Yardımcı destek personeli çalışacağı okulu, sınıfı, sınıfta birlikte çalışacağı öğretmeni ve diğer personelin kimler olduğu hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Aynı zamanda görev alacağı sınıftaki tipik gelişen ve özel gereksinimli çocukların sahip olduğu özelliklerle ilgili bilgi edinmelidir. Çocukların gereksinimleri, yeterliklerinin neler olduğu, yetersizlik alanları ve bunlar için neler yapılabileceği, çocuğun güçlü ve zayıf yanları, öğrenme özelliklerinin neler olduğuna ilişkin bilgileri öğretmenden öğrenmelidir (Doyle, 2008).

Kendisinin sahip olduğu bireysel yetenek ve yeterliklerini ortaya koyacak güveni kendinde bulmalıdır. Özel eğitim öğretmenleri çocuklara herhangi bir davranış ya da beceri öğretiminde stratejik öneme sahip öğretim yöntem ve uygulamaları kullanırken sınıf öğretmenleri çeşitli tekniklerle öğretimi farklılaştırabilir.

Yardımcı destek personeli de özel eğitim öğretmenin gözetiminde uygulamayı uygun bir şekilde gerçekleştirebilmelidir (Doyle, 2008).

Kaynaştırma ortamlarında sınıfta çeşitli karmaşık durumlar ve güçlüklerle karşılaşılabilir. Sınıf öğretmenleri bu anlamda bazı kararları tek başına almada güçlük çekebilirler. Bu durumda yardımcı destek personelinden yerine getirmesi gereken rol ve sorumluluktan fazlasını karşılaması beklenebilir. Bu noktada yardımcı destek personelinin kendisini, ihtiyaçlarını, yapabileceklerini karşısındaki bireylere çok iyi anlatması gerekir. Dolayısıyla, yardımcı destek personelinden iyi bir iletişim ve etkileşim kurabilme niteliğine sahip olması beklenmektedir (French, 2003).

Yardımcı destek personeli sınıftaki çocukların öğrenme ve bireysel özellikleriyle ilgili her tür bilgiyi gizli tutma bilincine sahip olmalıdır. Sınıftaki çocuklara ait ve yürütülen eğitime ilişkin bilgileri öğretmeni dışında kimseyle paylaşmamalıdır (French, 2003).

Yardımcı destek personeli sınıftaki hiçbir çocuğa farklı davranmadan hepsiyle aynı düzeyde ilgilenmelidir. İsteddiği çocukla çalışıp istediği çocukla çalışmam deme lüksüne sahip değildir. Sabır göstererek çocuklarla öğretmenle iş birliği içinde çalışmalıdır. Sınıftaki özel gereksinimli çocuğu her yönüyle kabullenmeli ve çocuklara çalışacakları etkinliklerde gerekli becerileri yerine getirebilecekleri konusunda destek vermelidir (Doyle, 2008; French, 2003).

Yardımcı destek personeli çocukların uygun davranışlarını dikkate almalıdır. Çocuklar uygun olmayan davranışlar sergilediklerinde öğretmenin planlayarak uyguladığı davranış değiştirme programını dikkate alarak ve öğretmenin kendisine verdiği bilgiler doğrultusunda çocuğun uygun davranışlarını pekiştirmeli, uygun olmayan davranışlar için alınan kararları tutarlı ve kararlı bir şekilde uygulamalıdır. Dolayısıyla, yardımcı destek personeli bu uygulamaları yerine getirebilecek nitelikte olmalıdır (Doyle, 2008).

Yardımcı destek personeli özel gereksinimli bireylerin eğitimi ve aileleriyle ilgili ülkemizde var olan yasal düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Günümüzde teknolojik gelişmelerden haberdar olmalı ve öğretmen ya da uzman gözetiminde etkinlikler sırasında yararlanmalıdır.

## **Öğretmen ve Yardımcı Destek Personel Nasıl İş Birliği İçinde Çalışır?**

Yardımcı destek personeliyle ilgili önemli bir noktanın öncelikle belirtilmesinde yarar vardır. Yardımcı destek personeli öğretmenlerin kişisel asistanları değildir. Dolayısıyla, ders planı hazırlamaları veya sınıf yönetiminden birinci derecede sorumlu olmaları beklenemez (French, 2001).



Öğretmenlerin ve uzmanların yardımcı destek personeline rol model, süpervizör ve koç olarak hareket etmeye hazır olması gerekmektedir. Öğretmenler ve uzmanlar yardımcı destek personeliyle olumlu bir sınıf atmosferi içinde, olumlu ve iş birliğine dayalı bir iletişim içinde çalışmalıdırlar. Öğretmen, uzman ve yardımcı destek personeli birlikte planlama yaparak öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya çalışarak öğrencilerin eğitim fırsatlarını en iyi şekilde değerlendirmesi için çalışmalar yürütmelidirler (French, 2001).

Öğretmenler ve uzmanlar kendi çalışma prensiplerini, tercihlerini yardımcı destek personele anlattıkları gibi onların da çalışma prensipleri ve tercihleri hakkında bilgi alışverişinde bulunmalıdırlar. Daha sonra oluşan farklılıklara rağmen birlikte nasıl çalışılacağı ve paylaşılacak tercihler için aralarında nasıl bir denge bulunacağı tartışılmalı ve uzlaşma sağlanmalıdır (French, 2001).

Yardımcı destek personelinin öğretmen tarafından geliştirilen BEP'i uygulamak üzere öğretmene nasıl destek olacağı konusunda eğitilmesi gerekir. Öğretmenler yardımcı destek personelin davranışına uygun model olmalıdır. Yardımcı destek personeli öğretmeni örnek alacağı için öğretmenin çocuklar için uygun bir BEP hazırlaması, bu planı günlük rutinler içine gömerek uygulaması önemlidir. Bu uygulamalar sırasında öğretmen, kullanacağı öğretim yöntem ve teknikleri, planlanan etkinlikleri uygun araç-gereçlerle gerçekleştirme, uygun ortamın hazırlanması, çocuğa etkinlikleri gerçekleştirirken yeni bir beceri, kavram ya da davranış öğretirken nasıl ve ne oranda destek olunacağı konularında yardımcı destek personeline gerekli tüm bilgilendirmeyi yapmalıdır. Yardımcı destek personeli sorumluluklarını yerine getirmede sorun yaşıyorsa ya da öğretmenin istediği şekilde yapmada zorlanıyorsa öğretmen ve/veya uzman iş başında eğitim düzenleyebilir ve geri bildirim vererek edinim sağlayabilir (French, 2001).

Öğretmen iyi bir günlük plan hazırlamalıdır. Bu plan hakkında öğretim oturumları başlamadan önce yardımcı destek personeline bilgilendirmeli, hangi araç-gereçler hazırlanacak belirtmeli, öğretim nerede gerçekleştirilecekse ortamı hazırlamasını sağlamalıdır (Doyle, 2008).

Öğretmenler yardımcı destek personeli için günlük bir etkinlik çizelgesi oluşturabilirler. Bunun için öncelikle sınıfın günlük etkinlik çizelgesinin oluşturulması gereklidir. Hatta öğretmen zamanla bu çizelgeyi yardımcı destek personelinin de görüşünü alarak geliştirebilir. Örnek çizelge Tablo 3.4.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.4.** Yardımcı destek personeli için sınıfın günlük etkinlik çizelgesi

| Zaman | Etkinlikler | Öğretmenin sorumluluğu | Yardımcı destek personelinin sorumluluğu | Açıklama |
|-------|-------------|------------------------|--|----------|
| 8:30  | Okula geliş |                        |  |          |
| 8:45  | Selamlaşma  |                        |  |          |
| 9:00  | Etkinlik 1  |                        |  |          |
| 10:00 | Etkinlik 2  |                        |  |          |
| 11:00 | Etkinlik 3  |                        |  |          |
| 12:00 | Öğle yemeği |                        |  |          |

Öğretmen gün içinde tamamlanması gereken etkinliklerin neler olduğunu, bu etkinliklerde kendisinin ve yardımcı destek personelinin yapması gereken işleri belirtmelidir. Öğretmen desteğe gereksinim duyduğu zamanları ve etkinlikleri yardımcı destek personeline bildirmelidir. Örneğin, yardımcı destek personeli çocukların okula gelişlerinde karşılayabilir, sınıfa girişlerinde her birinin birbirleriyle selamlaşmalarında destek olabilir (Doyle, 2008). Öğretmen çocuklar için hazırladığı ders planını açıklayarak haftalık olarak ne yapılması gerekli, hangi konular işlenecek, bu konuların işlenişinde neler gerekli, geziler vb. etkinlikler ve yapılacak düzenlemeler varsa bunlar açıklanmalıdır. Bu etkinlikler ve öğretim sırasında yardımcı destek personelinin üstlenmesi gereken rol ve sorumlulukların neler olduğu da öğretmen tarafından bildirilmelidir.

Yardımcı destek personelinin uzmanlar ve öğretmen tarafından öğretim sırasında ortaya çıkabilecek zorlu öğrenci davranışlarını yapıcı bir şekilde yönetmeleri ve bunlara yanıt vermeleri için eğitilmeleri gerekir. Ayrıca, yardımcı destek personeline uzman ve öğretmenlerle nasıl çalıştıklarına, çocuklara ve ailelere yönelik tutumlarına, sınıf içindeki rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerine ilişkin geribildirim verilmeli ve izlenmelidir (Giangreco ve Hoza, 2013).

## KAYNAKÇA

- Carter, E., O'Rourke, L., Sisco, L. L. ve Pelsue, D. (2009). Knowledge, responsibilities, and training needs of paraprofessionals in elementary and secondary schools. *Remedial and Special Education, 30*(6), 344-359.
- Doyle, M. B. (2008). *The paraprofessional's guide to the inclusive classroom*. Baltimore, Maryland. Paul H. Brookes Publishing.
- Fisher, M. ve Pleasants S. L. (2012). Roles, responsibilities, and concerns of paraeducators: Findings from a statewide survey. *Remedial and Special Education, 33*(5), 287-297.
- French, N. K. (2001). Supervising paraprofessionals: A survey of teacher practices. *The Journal of Special Education, 35*, 41-53.
- French, N. K. (2003). *Managing paraeducators in your school: How to hire, train, and supervise non-certified staff*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Giangreco, M. F. ve Hoza, B. (2013). Are paraprofessional supports helpful? [https://www.uvm.edu/sites/default/files/Center-on-Disability-and-Community-Inclusion/GiangrecoAttention\\_2013\\_204\\_22-25.pdf](https://www.uvm.edu/sites/default/files/Center-on-Disability-and-Community-Inclusion/GiangrecoAttention_2013_204_22-25.pdf)'den 13.01.2019 tarihinde erişilmiştir.)
- Hammeken, P. A. (1996). *Inclusion: An essential guide for the paraprofessional: A practical reference tool for all paraprofessionals working in inclusive settings*. Minnetonka, Minnesota: Peytral Publications.
- MEB 18.05.2012 tarihli Resmi Gazete. Resmi Gazete Sayısı: 28296 Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği.
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm> 11.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018). <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozelegitimhizyonetmeliği.htm> 26.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Patricia, H. Mueller, F. ve Murphy, V. (2001). Determining when a student requires paraeducator support. *Teaching Exceptional Children, 33*(6), 22-27.
- Pickett, A. L. ve Gerlach, K. (2003). *Supervising paraeducators in school settings: A team approach*. Austin, TX: PRO-ED.
- Quilty, M. K. (2007). Teaching paraprofessionals how to write and implement social stories for students with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education, 28*(3), 182-189. DOI: 10.1177/0741932510397762
- Vuran, S. ve Ünlü, E. (2013). Türkiye'de özel gereksinimli çocukların eğitimi ile ilgili örgütlenme ve mevzuat. İçinde S. Vuran. (Ed). *Özel eğitim* (s. 59-79). Ankara: Maya Akademi.



# BÖLÜM 4

## ÇOCUKLARDA DAVRANIŞ YÖNETİMİ

*Doç. Dr. Yasemin Ergenekon*

### DAVRANIŞLAR NASIL ÖĞRENİLİR?

İnsanoğlunun sergilediği davranışlar öğrenilmiş davranışlardır. Öğrenme davranışı izleyen durumların sonucunda oluşur. Davranışı izleyen hoşça giden bir durum davranışın yapılma eğilimini artırır ve öğrenme gerçekleşir. Davranışı hoşça gitmeyen bir sonucun izlemesi ise davranışın tekrarlanma eğilimini azaltır. Tekrarlanmayan bir davranış da öğrenilmez (Vuran ve Olçay Gül, 2017).

Davranışlar aileden ve çevreden öğrenilir (Clark, 1996). Bireyin sergilediği davranışları uygun davranışlar ve uygun olmayan davranışlar olarak iki grupta sınıflamak mümkündür. *Uygun davranışlar* çocuğun çevresi tarafından kabul edilen, öğrenmesine katkı sağlayan ve yaşam kalitesini arttıran davranışlardır. *Uygun olmayan davranışlar* ise yoğunluk, sıklık ve süre açısından kültürel normlara uymayan, çocuğun kendisinin ve çevresindeki bireylerin öğrenmesine engel olan, kendisine ve çevresine zarar veren, güvenliğini tehlikeye sokan, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal çevreyle sosyal ilişkilerini ve etkileşimini olumsuz yönde etkileyen ve engelleyen, farklı ortam ve zamanlarda tekrarlanan davranışlardır (Erbaş, 2017; O'Neill, Albin, Storey, Horner ve Sprague, 2015; Yücesoy Özkan, 2016). Araştırma bulguları, küçük yaştaki çocukların %13-30'unun herhangi bir müdahaleyi gerektiren uygun olmayan davranışlar sergilediklerini (Horner, Carr, Strain, Todd ve Reed, 2002), otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların ise yaklaşık %94'ünde farklı uygun olmayan davranışların gözlemlendiğini göstermektedir (McTiernan, Leader, Healy ve Mannion, 2011).

## OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU (OSB) OLAN ÇOCUKLARDA GÖRÜLEN UYGUN OLMAYAN DAVRANIŞLAR

Uygun olmayan davranışlar OSB olan çocukların temel tanı ölçütleri arasında yer almamakla birlikte, bu çocuklar sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizliklerinden ve sınırlı yineleyici ilgi ve davranış özelliklerinden kaynaklı olarak uygun olmayan davranış sergileme açısından risk grubunda yer alırlar (Cihak, 2011; Sucuoğlu, 2018). OSB olan çocukların sergiledikleri farklı uygun olmayan davranışlar hem çocukların hem de ailelerinin ciddi sorunlar ve sıkıntılar yaşamasına neden olur (Dominick, Davis, Lainhart, Tager-Flusberg ve Folstein, 2007). OSB olan çocuklarda yaygın olarak gözlenen uygun olmayan davranışlar; kendini uyarıcı ve yineleyici davranışlar, kendine zarar verici davranışlar, saldırgan davranışlar ve sıra dışı yeme davranışları biçiminde sınıflanabilir (Dominick vd., 2007; Matson ve Fodstad, 2009; Sucuoğlu, 2018).

OSB'nin en belirgin tanı ölçütlerinden birisi olan *kendini uyarıcı ve yineleyici davranışlar* belirgin bir işlevi olmayan, nesne kullanarak ya da nesne kullanmaksızın gerçekleştirilebilen, motor ya da sözel davranış biçiminde sergilenen, basit ya da karmaşık davranışlardır. Parmak ucunda yürüme, sallanma, kendi etrafında dönme, el sallama, el çırpma, nesne döndürme, koklama, bağlam dışı konuşma, anlamsız sesler çıkarma, söylenenleri tekrar etme ve ekolali vb. davranışlar kendini uyarıcı ve yineleyici davranışlara örnektir. Bu davranışlar OSB olan çocukların yönergelere dikkatlerini yöneltmede sorun yaşamalarına neden olmakta, öğrenmelerini engellemekte, iletişimlerini ve sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde etkileyerek toplumsal ortamlarda ayrışmalarına yol açmaktadır (MacDonald vd., 2007).

*Kendine zarar verici davranışlar* çocuklarda fiziksel yaralanma, enfeksiyon, doku hasarı, kırık, şekil ve görüntü bozukluğu gibi fiziksel zararlara neden olan, farklı biçim, süre ve yoğunlukta ortaya çıkan davranışlardır (Roane, 2014). Kafasını vurma ya da çarpma, kendine vurma, kendini ısırma, tırnaklama, boğazlama, gözüne bastırma, kendi saçını çekme ya da yolma gibi davranışlar kendine zarar verici davranışlara örnektir. Bu tür davranışlar OSB olan çocuk üzerinde hem fiziksel zararlara hem de sosyal ayrışma ve eğitim hizmetlerinden yararlanamama gibi sosyal zararlara yol açmaktadır (Minshawi vd., 2014; Roane, 2014).

*Saldırgan davranışlar* çocuğun çevresindeki bireylerde yaralanmaya ya da eşyalarda/nesnelere hasar oluşmasına neden olan davranışlardır. Bağırma, küfretme, vurma, itme, ısırma, tırnaklama, saç çekme gibi başkalarına zarar verici davranışlar ile çevresindeki eşyaları/nesnelere atma, fırlatma, kırma, parçalama, yırtma gibi çevreye zarar verici davranışlar saldırgan davranışlara örnektir (Luiselli, 2009; Roane, 2014). Saldırgan davranışlar OSB olan çocuğun iletişimini ve sosyal etkileşimini olumsuz yönde etkilemekte, öğretimi kesintiye uğratmakta, kendisinin ve çevresindeki kişilerin güvenliğini tehdit etmekte, ailenin stres dü-

zeyini arttırmakta, OSB olan çocuğa çevresindeki kişiler tarafından şiddet uygulanma olasılığını arttırmaktadır (Brosnan ve Healy, 2011).

*Sıra dışı yeme davranışları* hep aynı yiyecekleri yeme, farklı dokusu, rengi ve kokusu olan yiyecekleri yemeyi reddetme, yeni yiyecekleri tatmak için isteksiz olma, yiyecekler konusunda aşırı seçici davranma, çok az miktarda yeme, toprak, saç ve sabun gibi maddeleri yeme (pika) gibi davranışlardır (Dominick vd., 2007; Matson ve Fodstad, 2009; Motavalli Mukaddes, 2013; Roane, 2014). Bu davranışların en az birinin ya da birkaçının OSB olan çocukların çoğu tarafından sergilendiği görülmektedir (Cenmark, Curtin ve Bandini, 2010). Sıra dışı yeme davranışları OSB olan çocukların dengesiz ve yetersiz beslenmelerine, sindirim sistemi sorunlarının artmasına, pika nedeniyle bağırsak tıkanması, zehirlenme, enfeksiyon ve ölüm riskiyle karşılaşmalarına, tüm ailenin bir arada olabileceği ve keyifli zaman geçirebileceği yemek saatlerinin gergin geçmesine neden olmaktadır (Matson ve Fodstad, 2009; Motavalli Mukaddes, 2013).

## DAVRANIŞ YÖNETİMİNDE KULLANILAN MÜDAHALELER

OSB olan çocukların tipik gelişen akranlarıyla birlikte eğitimlerini sürdürebilmeleri, eğitimden en üst düzeyde yararlanabilmeleri, sosyal kabullerinin artması, toplumsal yaşama bağımsız olarak katılabilmeleri, yaşam kalitelerinin artması için bir yandan *uygun davranışları kazandırmaya yönelik müdahaleler* yapılırken diğer yandan da *uygun olmayan davranışları azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik* müdahalelerin yapılması gerekmektedir (Cihak, 2011). OSB olan çocukların sergiledikleri uygun davranışları yerleştirirken aynı zamanda uygun olmayan davranışlara müdahale etmenin en etkili yolu Uygulamalı Davranış Analizi (UDA) temeline dayalı bilimsel dayanaklı uygulamalara yer vermektir. (Sucuoğlu, 2018). Alanyazında uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılan müdahaleler öncüllere, uygun davranışları kazandırmaya, pekiştirmeye, sönmeye ve cezaya dayalı müdahaleler biçiminde sınıflanabilir. Davranış yönetiminde kullanılacak bu müdahalelerin sınıfta ve okulda uygulanmasından birinci derecede okul öncesi öğretmeni sorumlu olmakla birlikte, kararlı ve tutarlı uygulamaların gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesinde okul öncesi öğretmenin en önemli destekçisi yardımcı destek personelidir. Aşağıda uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılan müdahalelerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

### Öncüllere Dayalı Müdahaleler

Uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını önlemek, bu davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmaktan daha kolaydır. Bu nedenle, uygun olmayan davranış ortaya çıkmadan önce davranışın ortaya çıkmasına neden olan olayları değiştirmeye, çevreyi, çevresel olayları ve öncülleri düzenlemeye dayalı müda-

haleler gerçekleştirilir (Erbaş vd., 2004; Horner vd., 2002; Minshawi vd., 2014). Alanyazında uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılacak öncüllere dayalı müdahaleler; beklentileri değiştirme, görsel destekler kullanma, güvenlik önlemleri alma, koruyucu donanım kullanma, öğrenme ortamlarını düzenleme, programda uyarlamalar yapma, rutinler oluşturma, seçenek sunma, sınıf içi geçişleri kolaylaştırma, sınıf kurallarının ve işleyiş sisteminin oluşturulması ile yönergelerde uyarlamalar yapma biçiminde sıralanmaktadır (Luiselli, 2008; Minshawi vd., 2014).

### **Beklentileri değiştirme**

Beklentileri değiştirme, çocuktan zor bir görev istendiğinde ya da kendisinden beklenen görev ile performans düzeyi arasında uyumsuzluk olduğunda ortaya çıkabilecek uygun olmayan davranışlarla baş etmek üzere kullanılacak bir uygulamadır (Minshawi vd., 2014). Bu amaçla kendisine verilen görevleri gerçekleştirmekte zorluk çeken bir çocuk için verilen görevler azaltılabilir, kolaylaştırılabilir, basamaklara bölünebilir ve görev süresi kısaltılabilir. Bunun tersi olarak görevler kendisine basit geldiği için kısa sürede tamamlayan ve boş kalan çocuk için de görevler zorlaştırılabilir, birleştirilebilir, arttırılabilir ve süresi uzatılabilir (Erbaş vd., 2004; Luiselli, 2008). Örneğin etkinlik ya da görevden kaçmak için uygun olmayan davranış sergileyen çocuktan karmaşık yerine basit bir şekli dışına taşırmadan boyaması, karmaşık bir şekli keserek çıkartması yerine düz ince çizgi üzerinden kâğıdı kesmesi, giysisindeki küçük düğmeleri ilikleme yerine büyük ve kalın düğmeleri iliklemesi vb. istenebilir.

### **Görsel destekler kullanma**

Görsel destekler bir etkinlik, rutin ya da beklentiyle ilgili bilgi veren, bir becerinin nasıl yapılacağını gösteren görsel somut ipuçlarıdır (Hume, 2013). Görsel desteklerin nesne, çizim, etiket, sembol, fotoğraf, resim, beden dili, levhalar, çizelgeler, yazılı metinler, düzenleyici araçlar ya da video temelli araçlar gibi pek çok çeşidi bulunmaktadır (Ergenekon, 2016; Rao ve Gagie, 2006; Webber ve Scheuermann, 2008).

OSB olan çocuklar günlük yaşamlarında sözel bilgileri anlama, hatırlama ve kullanmada zorluk, odaklanma güçlüğü, yönlendirilmeye gereksinim duyma, başkalarına bağımlı olma gibi pek çok güçlük yaşamaktadırlar. OSB olan çocukların yaşadıkları bu güçlükleri azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere öğretmenler bilgi sağlama, yönergeleri açık hale getirme, hedefleri belirginleştirme, dikkati çekme, çocuğun mesaja odaklanmasını sağlama, soyut kavramları daha somut hale getirme, düşüncelerini ifade etme, seçim yapma ve çevreyi düzenleme gibi öğretimsel amaçlar için görsel desteklerden yararlanabilirler. Görsel desteklerin kullanılması çocuğun bulunduğu çevreyi anlamasına, olayları tahmin etmesine,



gün boyunca olabilecek değişiklikleri öngörmesine, kaygı düzeyinin azalmasına, motivasyonunun, uyumunun, güven duygusunun ve bağımsızlığının artmasına yardım eder (Ergenekon, 2016; Rao ve Gagie, 2006; Webber ve Scheuermann, 2008). Görsel destekler aynı zamanda çocuğun yapması ya da yapmaması gereken davranışlara rehberlik ederek uygun olmayan davranışların ortaya çıkmasını da önler.

### **Güvenlik önlemleri alma**

Sınıflarda etkinlikler sırasında yetişkin denetiminde kullanılması gereken ve gerekli önlemler alınmadan kullanıldığında çocukların zarar görmesine neden olabilecek makas, yapıştırıcı, pergel vb. pek çok ders materyali bulunmaktadır. Güvenlik önlemleri alma, sınıfta yetişkin denetiminde ve gerekli önlemler alınarak kullanılması gereken bu ders materyallerinin çocukların kolay ulaşamayacağı yerlerde bulunmasına dikkat edilmesidir. Sınıflarda alınacak basit önlemlerle çocukların kendilerinin ve akranlarının zarar görmesinin önüne geçilebilir (Yücesoy Özkan, 2016).

### **Koruyucu donanım kullanma**

Koruyucu donanım kullanma, çocuğun kendine zarar verme gibi uygun olmayan davranışlarının yol açacağı fiziksel yaralanma, enfeksiyon, doku hasarı, kırık, şekil ve görüntü bozukluğu vb. olumsuz sonuçları önlemek amacıyla koruyucu özel bir giysi ya da donanım kullanılmasıdır. Bileğini ısırın çocuğun bileğine plastik manşetler geçirmek, kafasını duvara vuran ya da çarpan çocuğa kalın kask ya da başlık giydirmek, parmağını emen çocuğun elini bandajla sarmak ya da eline eldiven giydirmek koruyucu donanım kullanılmasına örnek verilebilir (Sucuoğlu, 2018; Yücesoy Özkan, 2016). Koruyucu donanım kullanma kısa süreli bir uygulama olarak düşünülmeli ve sadece uygun olmayan davranışların çocukta fiziksel zararlara neden olacağı durumlarda kullanılmalıdır (Yücesoy Özkan, 2016).

### **Öğrenme ortamlarını düzenleme**

OSB olan çocuklar tam ve nitelikli bir öğrenme için yüksek düzeyde yapılandırılmış, iyi organize edilmiş, düzenli, öğrenmenin desteklendiği, bir sonraki adımda ne olacağını tahmin edebildikleri, açık ve tümüyle anlaşılabilir bir çevreye gereksinim duyarlar. OSB olan çocuklar için en uygun öğrenme ortamı yaratılmak istendiğinde öncelikle fiziksel çevre organize edilmelidir. Bu amaçla öncelikle sınıfta mobilyaların ve sınıf materyallerinin nereye ve nasıl yerleştirileceği belirlenmelidir. Mobilyalar yerleştirilirken sınıfın farklı alanlarında açık görsel sınırlar yaratmak önemlidir. Bunun için şerit bantlar, renkler, paravanlar vb. kullanılarak sınıfta farklı işler için çalışma alanları ayrılabilir. Bu

durum, OSB olan çocukların her bir alanda ne yapıldığını anlamalarını ve bir alandan diğerine geçiş yaparken bir yol çizmelerini kolaylaştıracaktır. Konforlu sınıf mobilyalarının kullanılması, hem çocuklar için rahat bir çevrenin yaratılmasına hem de çocukların kendilerini buldukları ortama ait hissetmelerine yardımcı eder (Ergenekon, 2016; Palko ve Frawley, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008). Sınıftaki materyallerin hem çocuğun hem de öğretmenin yararlanabileceği bir biçimde düzenlenmesi dikkat edilmesi gereken bir başka noktadır. Materyalleri depolamak için sepet, şeffaf kutu, plastik varil, raf, tepsi vb. ayrı kaplar kullanılabilir. Bu kapların üzerine içinde ne olduğunu gösteren resimler yapıştırılabilir, yazılı bir liste hazırlanıp asılabilir ya da resim ve yazının birlikte yer aldığı bir liste yerleştirilebilir (Ergenekon, 2016; Kluth, 2003; Palko ve Frawley, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008).

Sınıftaki çalışma alanlarının ayna, titrek ışık, pencere ve cep telefonları gibi dikkat dağıtıcı unsurlardan olabildiğince arındırılmış biçimde düzenlenmesi önemlidir. Çocuk bina dışında yapılan etkinliklerden etkileniyorsa pencereden uzak bir noktaya oturması sağlanabilir ya da pencereler perdeyle kapatılabilir. OSB olan çocuğun ilgisini dağıtacak şeylerden uzakta, ancak sunulan öğretimi rahatlıkla görebileceği ve işitebileceği uygun bir yere oturtulması, boş bir alana ihtiyaç duyabilir diye yanına boş bir sıranın/masanın konması, farklı etkinlikler için gittiği her sınıfta hep aynı sıraya/masaya oturması vb. düzenlemelere yer verilebilir (Ergenekon, 2016; Palko ve Frawley, 2009).

Ortamda bulunan ısı, ışık, ses vb. uyaranların gereğinden az ya da çok olması OSB olan çocukları olumsuz etkileyerek uygun olmayan davranışlar sergilemelerine neden olabilir. Bu amaçla sınıftaki aydınlatmayı ayarlamamak için floresan ışığının yoğunluğu azaltılabilir. Sınıfta floresan aydınlatma yerine perdeleri açarak ya da şerit perdeleri aralayarak gün ışığından yararlanmak denenebilir. Yerden aydınlatma ya da masa lambası gibi diğer aydınlatmalar gün ışığına ek olarak kullanılabilir (Ergenekon, 2016; Kluth, 2003; Palko ve Frawley, 2009). Sınıftan ya da çevreden gelen sesler çocuğun ilgisini dağıtıyorsa sesi engellemek için sınıfın bazı alanları halıyla kaplanabilir, ses çıkmasını önlemek için masa ve sandalye ayaklarına yapışkanlı pedler ya da keçe parçaları yapıştırılabilir. Sınıflar, koridorlar, yemek salonu, tuvaletler, spor salonu, soyunma odası vb. alanlarda ses yalıtımını sağlamak için duvarlar akustik levhalarla kaplanabilir ya da uygun olan zeminlere halı döşenmesi yoluyla yankılanma en aza indirilebilir (Ergenekon, 2016; Palko ve Frawley, 2009).

## Programda uyarlamalar yapma

Programda uyarlamalar yapma, çocuğun gereksinimleri doğrultusunda amaçları düzenleme, belirlenen amaçlara ulaşmak için uygun öğretim yöntemlerini belirleme, kullanılan araç-gereçlerde düzenlemeler yapma, etkinlikleri çeşitlendirme vb. düzenlemelerdir (Erbaş vd., 2004; Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2010). Örneğin devam ettiği okulun programının tamamını izlemekte zorlanan OSB olan çocuk için diğer öğrencilerle çalışılan amaçların daha basitleri belirlenerek öğretimin içeriği basitleştirilebilir. OSB olan çocuk için diğer öğrencilerden daha az sayıda konu ya da beceri belirlenebilir. Örneğin bilişsel gelişim alanında “Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.” kazanımındaki “Harita ve krokiyi kullanır.” göstergesi sınıftaki OSB olan çocuk için “Sağını-solunu gösterir.” şeklinde basitleştirilerek öğrenciye kazandırılabilir. Renkleri gösterme çalışması yapılan bir çocukla etkinlik masa başında çalışarak değil, duvara yapıştırılan bir elma ağacından kırmızı elmaları toplama, mandal sepetinden kırmızı renkteki mandalları alma, çamaşır sepetinden kırmızı renkteki çorapları alıp ipe asma şeklinde çeşitlendirilerek gerçekleştirilebilir.

## Rutinler oluşturma

Gün içinde gerçekleştirilen etkinliklerin yapılması için izlenen sıra-düzene rutin denir. Rutinler okulda ya da evde tahmin edilebilir bir temele dayalı olarak oluşabilir. Eğitim ortamlarında rutinler; okula geliş, selamlaşma, yoklama, masa başı etkinlikler, bir etkinlikten diğerine geçişler, kahvaltı, teneffüs gibi etkinlikleri içerir (Özen ve Ergenekon, 2011). Birçok insan rutinlerde değişiklik olduğunda bunlara uyum sağlamakta zorlanır. OSB olan çocuklar için rutinlerde meydana gelen beklenmedik değişiklikler çok daha zorlayıcı ve endişe verici olabilir (Bruey, 2004). Rutinler çocuğun çevresini anlamlandırabilmesini sağlar, tahmin edilebilirliği artırır, beklentilerin daha açık olmasına olanak tanır, beklenmedik değişiklikler karşısında çocuğun duyduğu kaygıyı azaltır, çocuğun öğrenme sürecine daha hazır hale gelmesine yardımcı olur, yeni davranışların öğretimine daha fazla zaman ayrılmasını sağlar, geçişleri kolaylaştırır, çocuğun daha bağımsız olmasına ve dolayısıyla daha az yardıma gereksinim duymasına hizmet eder. Dolayısıyla, sınıfta tahmin edilebilir rutinler oluşturulduğunda uygun olmayan davranışların ortaya çıkması önemli ölçüde azalır (Ergenekon, 2016; Heflin ve Alaimo, 2007; Palko ve Frawley, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008).

Rutinler oluşturulduktan sonra çocuğa bu rutinleri takip etme davranışının kazandırılması gerekir (Heflin ve Alaimo, 2007). Çocuklara rutinleri öğretirken model olma ve rol oynama, ayırık denemelerle öğretim, doğal öğretim yaklaşımına dayalı yöntemler, görsel destekler gibi yaklaşım/strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Rutinlerin çocuklara kazandırılması sürecinde etkili ipuçları ve pekiştiriciler belirlenmeli, görsel destekler gibi gerekli materyaller hazırlanmalı,

ön uyarılar kullanılmalı, rutinleri gerçekleştirmek üzere uygulamalar yapılmalı, tekrarlara yer verilmelidir (Ergenekon, 2016; Palko ve Frawley, 2009; Webber ve Scheuermann, 2008).

### **Seçenek sunma**

Seçenek sunma, çocuğa iki ya da daha fazla etkinlik, araç-gereç, oyuncak, nesne, ortam, yiyecek, içecek, giysi vb. arasından seçim yapması için fırsat verilmesidir (Erbaş ve Yücesoy Özkan, 2010; Luiselli, 2008). Araştırma bulguları, çocukların kendi seçimleriyle katıldıkları etkinliklerde daha katılımcı ve istekli olduklarını, çevrelerindeki kişilerle daha olumlu etkileşim kurduklarını, daha az uygun olmayan davranış sergilediklerini ve olumlu davranışlarının arttığını göstermektedir (Luiselli, 2008).

Seçenek sunmayı kullanmak için öncelikle çocuğa sunulabilecek seçim fırsatları belirlenmeli, seçim fırsatları anne-baba ya da öğretmen tarafından onaylanan ve amaca hizmet edecek seçenekler arasından oluşturulmalı, seçeneklerin nasıl sunulacağına (soru sorma, nesne ya da fotoğraf gösterme vb.) karar verilmelidir. Seçenek sunmaya iki seçenek arasından başlanmalı ve seçeneklerin sayısı giderek arttırılmalıdır (Erbaş vd., 2004).

### **Sınıf içi geçişleri kolaylaştırma**

Sınıf içi geçişler çocukların bir etkinlikten diğerine ya da bir ortamdaki başka bir ortama geçiş yaptığı deneyimlerdir. Masa başı yazı yazma etkinliğinden yerde oyun oynama etkinliğine geçiş, grup çalışmalarından bireysel eğitim çalışmalarına geçiş, beden eğitimi etkinliğinden kahvaltı etkinliğine geçiş sınıf içi geçişlere örnek olarak verilebilir (Ergenekon, 2016; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Sanal Çalık, 2018).

*Sınıf içi geçişler* kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştiğinde geçişler için harcanan zaman azalmakta, akademik etkinlikler için ayrılan süre artmakta, okul zamanı daha etkili kullanılmakta ve hedeflenen amaçlara ulaşılabilir. Sınıf içi geçişler başarıyla yürütülemediğinde ise sınıfta uygun olmayan davranışlar ortaya çıkmakta, öğretim zamanı kaybedilmekte ve boş geçmektedir. Araştırmalar çocukların 70 dakikalık grup çalışmalarında etkinlikler arasında 15-20 geçiş yaşadıklarını ve zamanlarının %20 ile %35'ini bir etkinlikten diğerine geçiş için harcadıklarını göstermektedir (Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Sanal Çalık, 2018). Bu nedenle, öğretmenler sınıf içi geçişleri kolaylaştırmak için gün içinde çocukların kaç kez geçiş yapacağını, bu geçişlerin hangi zamanlarda olacağını, ne kadar süreceğini, geçişlerde ortam değişikliği olup olmayacağını belirlemeli ve buna ilişkin planlama yapmalıdırlar. Öğretmenler sınıf içi geçişlere ilişkin gerekli planlamaları yaptıktan sonra sınıflarında "sınıf içi geçişleri kolaylaştıracak stratejileri" kullanmalıdırlar. Sınıf içi geçişleri kolaylaştıracak stratejiler alanyazında

“olumlu davranışsal uygulamalar, fiziksel uygulamalar, işitsel stratejiler ve görsel destekler” şeklinde sınıflandırılmaktadır (Ergin, 2016; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Palko ve Frawley, 2009; Park ve Lynch, 2013; Sanal Çalık, 2018).

Geçişleri kolaylaştırmak için öğretmenlere/uygulamacılara pratik önerilerde bulunulabilir. Örneğin öğretmen düdük çalarak, ellerini birbirine vurarak ya da sözel yönergelerle (örn., toplan, kitap okuma zamanı, malzemeleri toplama zamanı vb.) bir sonraki etkinliğe geçişi belirtebilir. Çocukların pek çoğu, sözel yönergelerle bir etkinlikten diğerine geçebilseler de bazılarının fiziksel ipucuna, akrandan yardım almaya ya da resimli ipuçlarına gereksinimleri olabilir. Rutin etkinlik resimleri sırasıyla duvara asılabilir ya da bir albüm şeklinde arka arkaya bir klasöre yerleştirilebilir. Çocuklar okula/derse geldiklerinde, ilk iş olarak bu etkinlik sırası gözden geçirilir, sonra da bir etkinlikten diğerine geçileceği resimlerle çocuğa hatırlatılabilir. Okulun bir bölümünden bir başka bölümüne giderken çocukları sırayı bozmadan yürütmek için çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Örneğin yerler farklı materyallerle döşenip, yürüyüş için sınırlar belirlenebilir. Sınıfın düzeyine göre yürürken sayılar, şekiller vb. takip ettirilebilir. Etkinliğin bitişine 10 dk. kala çocuklara etkinliğin bitmek üzere olduğunu hatırlatmak ve etkinlik bitene kadar belli aralıklarla bunu tekrar etmek (örn., son 10 dk., son 5 dk., son 3 dk., son 1 dk. ve bitti!) olası davranış sorunlarını önleyebilir. Çocukların etkinliğin bitişini anlamaları için sesli bir kronometre kullanılabilir. Gün içinde bir etkinlikten diğerine geçerken bir sonraki etkinliğin resmi hatırlatıcı olarak çocuğa gösterilebilir. Sıradaki etkinliğin yanına çocuğun resmi ya da ismi konabilir. Böylece, çocuk bir sonraki yapacağı etkinliği anlamış olur. Gruptaki çocuklardan biri diğerlerine göre daha hızlı hareket ediyorsa geçişlerde o çocuk sıranın en önüne konabilir. Böylece, diğer çocukların da etkinliğe daha hızlı geçiş yapmaları sağlanabilir. Geçiş zamanlarında çocukların aralarında yeterli mesafe olduğundan emin olunmalıdır. Geçişleri çocukları küçük gruplara ayırarak çocukların arasına yeterli boşluk bırakarak bekleme zamanını olabildiği kadar azaltarak yapmak önemlidir. Dil becerileri sınırlı olan çocukları geçiş etkinliklerine hazırlamak için resimli ipuçları (örn., tenis etkinliği için raket ve top resmini gösterme, havuz etkinliği öncesinde yüzme havuzunun resmini gösterme vb.) kullanılabilir. Dinlenme zamanlarında çocuklara kısık sesli enstrümantal müzik dinletilebilir. Antrenmanlar sırasında çocuk giysisini çıkarmada ya da giymede sorun yaşıyorsa birkaç basit değişiklik yapılabilir (Ergenekon, 2016).

### **Sınıf kurallarını ve işleyiş sistemini oluşturma**

Kurallar ve işleyiş sistemi ev, okul, işyeri vb. toplumdaki hemen her ortamda ve oyun, seyahat vb. her durumda insan davranışlarını yöneten kritik bir unsurdur. Çoğu kural ve işleyiş sistemi toplumsal ortamlarda sürekli ve tutarlı bir şekilde uygulanır. Kurallara uymayan bir toplumun hayatta kalması mümkün değildir. Ortak bir işleyiş sistemi olmayan bir toplum kargaşa içinde olur. Bu nedenle, top-

lumsal bir ortam olan okul ve sınıf ortamında da kuralların ve işleyiş sisteminin oluşturulması son derece önemlidir (Scheuermann ve Hall, 2012).

Kurallar uygun olan ve olmayan davranışların haritasıdır. Uygun ya da uygun olmayan her bir davranış için kural belirlemek yerine çocuklara rehberlik yapabilecek genel birkaç kural konmalıdır. Birden fazla durumu kapsayan kurallar belirlenmelidir. Toplam kural sayısı 6-7'yi geçmemelidir. Kuralların çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olduğundan emin olunmalıdır. Kurallar olumlu şekilde ifade edilmeli; çocuğun “ne yapmayacağını” değil, “ne yapacağını” belirtmelidir. Kurallar okuma-yazma bilmeyen çocuklar için resimli, okuma-yazma bilen çocuklar için yazılı, okuma-yazmayı öğrenme aşamasındaki çocuklar için hem resimli hem de yazılı olarak hazırlanmalıdır. Hazırlanan kural listesi sınıfta çocukların görebileceği bir yere yerleştirilmelidir. Çocuklara kurallar öğretilmelidir. Çocuklar ve öğretmen, mutlaka sınıftaki kurallara uymanın ve uymamanın sonuçlarının ne olacağı konusunda hemfikir olmalı ve her bir çocuk sonuçlardan haberdar olmalıdır. Öğretmen kuralları koyduktan sonra kararlı ve tutarlı biçimde sınıfında uygulamalıdır (Scheuermann ve Hall, 2012).

### **Yönergelerde uyarlamalar yapma**

OSB olan çocuklar kendilerine verilen yönergeleri anlamadıklarında uygun olmayan davranışlar sergileyebilirler. Bu nedenle, yönerge sunarken çocukla göz kontağı kurulmalı, yapılacak işe dikkati çekilmeli, kısa ve anlaşılır bir dil kullanılmalı, yönergeler olumlu biçimde ifade edilmeli, yönerge sunarken soru cümlesi yerine emir cümlesi tercih edilmelidir. Bunlara ek olarak yönergeler basamaklara bölünerek resimli ya da yazılı yönergeler kullanılarak yeni bir yönerge vermeden önceki etkinliğin tamamlanması beklenecek yönergelerde uyarlamalar yapılabilir (Erbaş vd., 2004). Yönergelerin çocuğun ne yapmaması gerektiğini değil, ne yapması gerektiğini ona hatırlatması önemlidir. Örneğin “Koridorda koşma.” demek yerine “Koridorda yürü.” şeklinde yönerge sunmak çocuğun kendisinden tam olarak ne istendiğini daha kolay anlamasını ve yerine getirmesini sağlayacaktır.

### **Uygun Davranışları Kazandırmaya Dayalı Müdahaleler**

Uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak için çocuğa bu davranışların yerine geçebilecek uygun davranış/ların öğretilmesi gerekir. Alanyazında OSB olan çocukların uygun olmayan davranışlarının beceri yetersizlikleriyle ilişkili olduğu, bu nedenle OSB olan çocuklara çevrelerindeki bireylerle iletişimlerini ve sosyal etkileşimlerini arttıracak becerilerin öğretilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Sucuoğlu, 2018). Uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak amacıyla kullanılacak uygun davranışları kazandırmaya dayalı müdahaleler; işlevsel iletişim öğretimi, sosyal beceri öğretimi, kendini yönetme becerilerinin öğretimi biçiminde sıralanmaktadır (Erbaş vd., 2004; Horner vd., 2002; Luiselli, 2008).

## İşlevsel iletişim öğretimi

OSB olan çocuklar iletişim becerilerindeki yetersizliklerin bir sonucu olarak uygun olmayan davranışlar sergilemektedirler. OSB olan çocukların sergiledikleri bu uygun olmayan davranışlara onların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin gelişimini olumsuz şekilde etkilemektedir (Sucuoğlu, 2018). İşlevsel iletişim öğretiminde çocuğa sergilediği uygun olmayan davranışın yerine geçecek ve pekiştireç elde etmesini sağlayacak alternatif ve uygun iletişim davranışları öğretilir (Erbaş, 2002; Sucuoğlu, 2018). Uygun olmayan davranışların azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin etkili olabilmesi için uygun olmayan davranışın işlevi (ilgi elde etmek, nesne elde etmek ve bir görev ya da etkinlikten kaçmak) belirlendikten sonra çocuğa bu işlevin yerine geçecek iletişim davranışı kazandırılır (Sucuoğlu, 2018). Zor bir etkinliği yaparken yardım istemek, etkinliği yaparken mola istemek vb. işlevsel iletişim davranışlarına örnek olarak verilebilir. Araştırmalar işlevsel iletişim öğretiminin uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili olduğunu göstermektedir (Wacker vd., 2013; Sucuoğlu, 2018). Kitabın 5. Bölümünde sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin öğretimine daha ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

## Sosyal beceri öğretimi

OSB olan çocuklar tipik gelişen akranlarıyla kıyaslandığında sosyal beceriler açısından önemli farklılıklar gösterirler. Sosyal becerilerdeki bu yetersizlikleri OSB olan çocukların en önemli tanı ölçütlerinden biridir (Amerikan Psikiyatri Birliği-American Psychology Association [APA], 2013; Matson, Fodstad ve Rivet, 2009). Alanyazında OSB olan çocukların sosyal yeterlikleri arttıkça uygun olmayan davranışlarının azaldığı ifade edilmektedir (Matson, Fodstad ve Rivet, 2009). Bu noktadan hareketle OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesi yaşamsal önem taşımaktadır.

Sosyal beceriler ortama ve duruma özgü olan, kişisel ve sosyal doyumla sonuçlanan, çocuğun bulunduğu ortamda ya da durumda olumlu sonuçlar elde etmesini sağlayan, olumsuz tepkiler almasını engelleyen ya da azaltan, çocuğun sosyal işlevlerini geliştiren öğrenilmiş davranışlardır (Ergenekon, 2018; Zirpoli ve Melloy, 2001). Selamlaşma, teşekkür etme, etkileşim başlatma ve sürdürme, sohbet başlatma, sürdürme ve sonlandırma, yardım isteme, yardım etme, iltifat etme, iltifat edildiğinde kabul etme, kendini tanıtmaya, paylaşma vb. çocuklarla çalışılabilecek sosyal becerilere örnek olarak verilebilir. OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde akran öğretimi, doğal öğretim, sosyal öyküler, video modelleri öğretim, doğrudan öğretim gibi çeşitli yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Kitabın 6. Bölümünde sosyal beceri öğretimine daha ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

## Kendini yönetme becerilerinin öğretimi

Kendini yönetme, çocuğun kendi davranışlarının farkında olması ve çocuğa kendi davranışlarını gözlemleme, bu davranışları sergileyip sergileyemediğini izleme, kayıt etme ve bu kayıtlara dayalı olarak bir yargıya varıp kendisini pekiştirmenin öğretilmesi sürecidir (Sucuoğlu, 2018; Yücesoy Özkan, 2016). Kendini yönetmede kaydı tutulacak davranış belirlenir, kullanılacak kayıt tekniğine karar verilir, seçilen kayıt tekniğine ve çocuğun özelliklerine göre kayıt formu hazırlanır, çocuğa kayıt formunun nasıl kullanılacağı öğretilir, çocuğun kayıt tutması sağlanır ve kayıtlara göre çocuk pekiştirilir (Yücesoy Özkan, 2016).

## Pekiştirmeye Dayalı Müdahaleler

Pekiştirmeye dayalı müdahaleler davranışın ardından hoş giden uyarı sunarak ya da ortamda bulunan hoş gitmeyen uyarıyı çekerek uygun davranışları arttırmayı, uygun olmayan davranışları azaltmayı amaçlar. Alanyazında pekiştirmeye dayalı müdahalelerden bazıları olumlu pekiştirme, olumsuz pekiştirme, sembol pekiştirme, ayrımlı pekiştirme, izlerlik sözleşmesi olarak sıralanmaktadır (Horner vd., 2002; Minshawi vd., 2014).

## Olumlu pekiştirme

Olumlu pekiştirme bir davranışın sergilenme olasılığını arttırmak ya da davranışı sürdürmek amacıyla uygun davranışın hemen ardından çocuğa hoş giden bir uyarı verilerek çocuğun uygun davranışı ileride tekrar etme olasılığının artırılmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017). Olumlu pekiştirme pek çok davranışın öğretilmesinde etkili biçimde kullanılan bir uygulamadır. Örneğin serbest oyun saatinde oyuncak legolarını arkadaşıyla paylaşan Ayşe'ye arkadaşının teşekkür etmesi Ayşe'nin oyuncaklarını arkadaşlarıyla paylaşma davranışını arttırabilir.

Olumlu pekiştirmede davranışın ardından ortama eklenen hoş giden uyarana pekiştireç denir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017). Pekiştireçler birincil ve ikincil pekiştireçler olmak üzere ikiye ayrılır. *Birincil pekiştireçler* yiyecek, içecek, uyku ve barınma gibi çocuk için biyolojik ve yaşamsal öneme sahip, yüksek düzeyde güdüleyici, doğal, öğrenilmemiş, koşullanmamış pekiştireçler olarak isimlendirilir. Yiyecek ve içecek türü pekiştireçler özellikle küçük çocuklarda ve işlevde bulunma düzeyi düşük çocuklarda yeni davranışların kazandırılmasında etkili şekilde kullanılabilir. Ancak çocuğun eğitimi ve işlevde bulunma düzeyi arttıkça etkililikleri azalır. Öğrenilmemiş pekiştireçlerin etkililikleri kullanıldıkları durumlarla ilişkilidir. Örneğin çocuk için kraker ve meyve dilimleri etkili pekiştireç ise çocuğa karnı tokken bu yiyecek pekiştireçlerini vermenin pekiştirici etkisi olmayabilir. Yiyecek pekiştireçleri verilirken çocukta doyumluk hissi yaratmamasına özen gösterilmeli, çok az mik-



tarda verilmelidir. Bu yiyecekler sürekli ve çok miktarda kullanıldığında bir süre sonra pekiştirici özelliğini kaybedebilir. Özel diyeti olan çocuklarda yiyecek ve içecek pekiştiricileri mümkünse kullanılmamalı, kullanılacaksa da çok dikkatli seçilmeli ve aile durumdan mutlaka haberdar edilmelidir. Birincil pekiştiriciler mutlaka ikincil pekiştiricilerle birlikte kullanılmalı ve bir süre sonra geri çekilmelidir (Alberto ve Troutman, 2013; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

İkincil pekiştiriciler çocuk için biyolojik önemi olmayan, ancak çocuğun hoşuna giden, sosyal olarak anlamlı, öğrenilmiş, koşullanmış pekiştiriciler olarak adlandırılır. İkincil pekiştiriciler sosyal pekiştiriciler, nesne pekiştiricileri, etkinlik pekiştiricileri ve sembol pekiştiriciler olmak üzere dört başlık altında sınıflandırılır. Gülümseme, başıyla onaylama, göz kırpmaya, alkışama vb. sözsüz ifadeler; başını okşama, sırtını sıvazlama, yanağından makas alma vb. bedensel iletişim; yemek saatinde yan yana oturma, bahçede birlikte yürüme vb. sosyal ortamlarda yakınlık; sınıf defterini müdür odasına götürme, sınıfta malzemeleri dağıtma vb. ayrıcalık tanıma; aferin, harikasin, ne kadar güzel, çok iyi iş vb. övgü sözcükleri ya da sözcük grupları *sosyal pekiştiricilere* örnek olarak verilebilir. Müzik dinlemek, şarkı söylemek, dans etmek, top oynamak gibi sözel ya da bedensel bir uğraşı gerektiren pekiştiriciler *etkinlik pekiştirici* olarak ifade edilir. Etkinlik pekiştiricilerini kullanırken az yeğlenen bir etkinliğin ardından çok yeğlenen bir etkinliğin yapılmasına izin verilerek az yeğlenen etkinliğin yapılması arttırılmaya çalışılır (Sebze yemeğini bitirdikten sonra dondurma yiyebilirsin.). Bu şekilde çocuğun daha az sergilediği davranışta artış meydana gelmesi sağlanır. Bu ilkeye premack ilkesi (büyükanne kuralı) denir. Çocuğun yaşına, cinsiyetine ve ilgisine uygun, hoşuna giden her türlü somut nesne *nesne pekiştirici* olarak adlandırılır. Çıkartmalar, oyuncaklar, oyun hamuru, kitaplar, boyama kitapları, takılar vb. nesne pekiştiricilerine örnektir. Gülen yüz, ataç, yıldız, jeton gibi kendi başına anlamı olmayan, ancak biriktirilip başka bir şeyle değiştirildiğinde değer kazanan pekiştiricilere *sembol pekiştiriciler* denir (Alberto ve Troutman, 2013; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

## Sembol pekiştirme

Sembol pekiştirme, olumlu davranışlarından sonra çocuğa gülen yüz, marka, yıldız, ataç, jeton vb. kendi başına bir anlamı olmayan sembollerin sunulduğu, daha önceden belirlenen belli miktarda sembole ulaştıktan sonra çocuğun biriktirdiği bu nesnelere kendisi için anlamlı olan pekiştiricilere dönüştürmesine olanak sağlayan bir uygulamadır (Alberto ve Troutman, 2013; Vuran ve Olçay Gül, 2017). Sembol pekiştirme sistemi, OSB olan çocukların hem uygun davranışlarının artırılmasında hem de uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında etkili biçimde kullanılabilen, bireysel ya da geniş öğrenci gruplarıyla kullanmaya uygun bir sistemdir (Matson ve Boisjoli, 2009; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

Sembol pekiştirme kullanılırken (a) hedef davranışlar, (b) hedef davranış sergilendiğinde gülen yüz, marka, yıldız, ataç, jeton vb. kazanılacak sembol ve (c) her bir davranışın sembol cinsinden ederi belirlenir. Semboller belirlenirken yaşa uygun olmasına, çocuk için tehlike oluşturmamasına, kolay saklanabilmesine ve çocuğun başka yerden temin edemeyecek olmasına dikkat edilmelidir. Çocukların sembolleri nasıl kazanılacağı, sembollerle değiştirilecek pekiştireçler, her bir pekiştirecin kaç sembol karşılığında kazanılacağı, sembollerin pekiştireçlerle değiştirileceği dönüşüm zamanı ve oranı belirlenir. Sisteme ilişkin hazırlıklar tamamlandığında sembol pekiştirme sistemi çocuğa öğretilir. Davranışlar istenen sıklığa, yoğunluğa ve süreye ulaştığında sembol pekiştirme sistemi sonlandırılmalıdır. Sembol pekiştirme sistemine son verilirken edinilen uygun davranışların olağan sınıf ortamında var olan pekiştireçlerle sürmesini sağlayacak şekilde planlama yapılmalıdır (Vuran ve Olçay Gül, 2017).

### **Etkili pekiştireç belirleme**

Etkili pekiştireç belirlemek için izleyen basamaklar takip edilebilir: (a) Çocuğun yemekten, oynamaktan, yapmaktan hoşlandığı yiyecek, içecek, nesne, etkinlik vb. pekiştireçlerin bir listesini yapın. (b) Çocuğu doğal ve farklı ortamlarda gözleyerek listenizi gözden geçirin. (c) Çocuk sözel iletişim becerisine sahipse listeyi ona sunun ve neleri sevdiğini, neleri sevmediğini, neleri daha çok sevdiğini, neleri daha az sevdiğini sorun ve yanıtları listenizde işaretleyin. (d) Birinci ve ikinci basamaktaki bilgilere ilişkin çocuğun çevresindeki diğer kişilerle (örn., annesi, babası, bakıcısı vb.) görüşün. (e) Listeye son halini verdikten sonra çocuğu gözleyin ve hangilerinin etkili olduğunu kaydedin. (f) Grup ve sınıf çalışmaları sırasında kolayca ulaşılabilen ve maliyeti düşük olan doğal pekiştireçleri seçmeye özen gösterin (Alberto ve Troutman, 2013; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

### **Pekiştirme kuralları**

Pekiştireçleri etkili şekilde belirlemenin yanı sıra onları doğru şekilde kullanmak da en az doğru belirlemek kadar önemlidir. Pekiştirmenin etkili olabilmesi için uyulması gereken kurallar izleyen şekilde sıralanabilir: (a) Pekiştirme uygun davranışa bağlı olmalıdır. (b) Pekiştirme uygun davranışın hemen ardından sunulmalıdır. (c) Başlangıçta ve edinim aşamasında davranış her gerçekleştiğinde pekiştirilmelidir. (d) Etkili pekiştireçler kullanılmalı ve pekiştireçler çeşitlendirilmelidir. (e) Pekiştireç uygulayıcı için kolay ulaşılabılır ve kolay kullanılabilir olmalıdır. (f) Pekiştireç öğrencinin özelliklerine uygun olmalıdır. (g) Pekiştireç doyumluk sağlamamalıdır. (h) “Böyle davrandığın için seni seviyorum.” gibi sevgi ifadeleri pekiştireç olarak kullanılmamalıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

## Pekiştirme tarifeleri

Pekiştireçler belli bir tarife göre kullanılırlar. Pekiştirme tarifesini, pekiştirme programının sıklığının, zaman aralığının ve sunulacağı aşamanın belirlendiği sistemdir. Pekiştirme tarifesini genel olarak sürekli ve aralıklı pekiştirme tarifesini olarak ikiye ayırılır. *Sürekli pekiştirme tarifesini*, uygun davranış her sergilendiğinde davranışın pekiştirilmesidir. Sürekli pekiştirme edinim aşamasındaki davranışlar için kullanılmalı, davranışta belli bir ilerleme kaydedildikten sonra silikleştirme sürecine geçmelidir. *Aralıklı pekiştirme tarifesini* ise pekiştireçlerin belli bir kurala göre sunulmasıdır. Aralıklı pekiştirme tarifesinde çocuğun her doğru davranışı değil, bazı doğru davranışları pekiştirilir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

*Aralıklı pekiştirme tarifesini* oranlı pekiştirme ve zaman aralıklı (sürelili) pekiştirme tarifesini olarak ikiye ayırılır. *Oranlı pekiştirmede* davranış belli bir sıklıkta ortaya çıktığında pekiştirilir. Davranışın sergilenme sayısı sabit olabileceği gibi değişken de olabilir. *Sabit oranlı pekiştirmede (SOP)* sabit bir sayı belirlenir ve belirlenen sabit sayıda doğru davranış sergilendikten sonra pekiştirme yapılır. Örneğin parmak kaldırma davranışı için SOP3 kullanılmak istendiğinde çocuğun parmak kaldırarak söz alma davranışı 3., 6. ve 9. sergilenişinde pekiştirilir. *Değişken oranlı pekiştirmede (DOP)* davranışı pekiştirmek üzere bir sayı belirlenir ve bu sayı değişken olarak uygulanır. Örneğin parmak kaldırma davranışı için DOP3 kullanılmak istendiğinde ilk üç uygun davranıştan herhangi biri, ikinci üç doğru davranıştan herhangi biri gelişigüzel pekiştirilir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

*Zaman aralıklı (sürelili) pekiştirmede* davranışın belirlenen zaman aralığı içinde sergilenmesi pekiştirilir. Bu amaçla sabit zaman aralığı ya da değişken zaman aralığı belirlenebilir. *Sabit zaman aralıklı (sürelili) pekiştirmede (SSP)* sabit bir zaman aralığı içinde davranışın sergilenmesi durumu pekiştirilir. Örneğin yerinde oturma davranışı için çocuğun yerinde oturma davranışı sabit zaman aralıklı (sürelili) pekiştirme (SSP5) ile pekiştirildiğinde 9.00-9.05 arasında yerinde oturan çocuk 9.05'te pekiştireç kazanır. Çocuk yerinde oturmaya devam ederse 9.10 ve 9.15'te de pekiştireç kazanabilir. Çocuk 9.07'de yerinden kalkıp 9.09'da yerine oturduğunda beş dakikalık pekiştirme süresi yeniden başlatılır ve çocuk 9.14'de yerinde oturuyorsa pekiştireç kazanabilir. *Değişken zaman aralıklı (sürelili) pekiştirmede (DSP)* davranışın pekiştirme süreleri değişkendir. Pekiştireç sunumu için ortalama bir süre belirlenir ve bu süreye bağlı olarak farklı zaman aralıklarının sonunda pekiştirme yapılır. Örneğin yerinde oturma davranışı için çocuk DSP5 ile pekiştirildiğinde 3., 5. ve 8. dakikaların sonunda pekiştireç elde edebilir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

Oranlı ve zaman aralıklı (sürelili) pekiştirme tarifeleri doğru davranış sayısının / süresinin arttırılmasında, davranışın kalıcılığının ve genellemesinin sağlanma-

sında oldukça etkilidir. Oranlı ve zaman aralıklı pekiştirme tarifeleri kullanılırken oranı ve süreyi giderek arttırarak ya da pekiştireci daha az miktarda sunarak pekiştirmenin silikleştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır (Vuran ve Olçay Gül, 2017).

## Olumsuz pekiştirme

Olumsuz pekiştirme, ortamdaki itici uyarının davranışın hemen ardından geri çekilmesi, azaltılması ya da sonlandırılmasıyla bu davranışın ileride yapılma olasılığının artmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007). Örneğin öğretmen “Esin’e oyun odasına gitmeden önce sınıfta kalıp tüm oyuncakları toplamalısın.” dediğinde olumsuz pekiştirme kullanmış olur. Arkadaşları oyun odasına giderken sınıfta kalıp oyuncakları toplamak Esin için itici uyarandır. Esin oyuncakları toplamayı bitirdiğinde oyun odasına gitmesine izin verilirse Esin’in bundan sonraki görevlerini zamanında bitirme davranışlarında artış olacaktır.

Olumlu pekiştirmede olduğu gibi olumsuz pekiştirmede de davranışın artması söz konusudur. Ancak olumlu pekiştirmede ortama bir uyarın eklenirken olumsuz pekiştirmede ortamdaki bir uyarın geri çekilir (Cooper vd., 2007). Olumsuz pekiştirmenin eğitim ortamlarında sıkça kullanılması uygun değildir. Bunun nedenleri hoş gitmeyen/itici uyarın oluşturmanın kolay olmaması, olumsuz pekiştirme girişimlerinin çocuklar arasındaki etkileşime zarar vermesi, bazı çocukların itici uyarınların üstesinden gelmelerini sağlayacak olumlu davranışlara sahip olmaması olarak sıralanabilir (Yücesoy Özkan, 2016). Bu nedenle, olumsuz pekiştirme uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak üzere diğer pekiştirme türlerine göre daha az tercih edilen bir uygulamadır.

## Ayrımlı pekiştirme

Uygun olmayan davranışları azaltmak için kullanılan en ılımlı tekniklerden birisi olan (Cooper vd., 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017) ayrımlı pekiştirme, bir tepki sınıfı için pekiştireç sunarken diğer tepki sınıfı için pekiştireçleri geri çekme (Cooper vd., 2007) sürecidir. Bir başka ifadeyle ayrımlı pekiştirme uygulamasında uygun olmayan davranışlar görmezden gelinirken uygun davranışlar pekiştirilmektedir. Böylece, pekiştirilen davranış artarken görmezden gelinen davranış azalır (Vuran ve Olçay Gül, 2017).

Ayrımlı pekiştirmenin beş farklı uygulaması vardır: (a) *Uyuşmayan (karşıt) davranışları ayrımlı pekiştirme*: Uygun olmayan davranışla aynı anda yapılamayacak uygun davranışların pekiştirildiği, uygun olmayan davranıştan sonra pekiştirecin geri çekildiği ayrımlı pekiştirme uygulamasıdır. Arkadaşına vurma davranışını azaltmak için kollarını bağlayarak oturma davranışının pekiştirilmesi ya da bağlam dışı konuşma davranışını azaltmak için etkinlik ve bağlamla ilgili konuşma davranışının pekiştirilmesi bu uygulamaya örnektir. (b) *Alternatif davra-*

*nışları ayrımlı pekiştirme:* Uygun olmayan davranışın ardından pekiştirecin geri çekildiği ve uygun olmayan davranışın alternatifi olan uygun davranışın ardından pekiştirecin sunulduğu ayrımlı pekiştirme uygulamasıdır. Örneğin öğretmenin arkadaşlarıyla uygun biçimde iletişimde bulunduğu çocuğu pekiştirmesi, arkadaşlarına bağırdığında ise görmezden gelmesi, çocuğun uygun biçimde iletişimde bulunma davranışını arttırıp bağıрма davranışını azaltabilir. (c) *Diğer davranışları ayrımlı pekiştirme:* Belirlenen bir zaman dilimi ya da gözlem süresi/ aralığı içinde uygun olmayan davranış hiç ortaya çıkmadığında süre/aralık sonunda bu durumun pekiştirilmesidir. Örneğin arkadaşlarının saçını çekme, çığlık atma ve tiz ses çıkarma davranışları sergileyen bir çocuk 3 dk. boyunca saç çekme davranışını hiç sergilemediğinde belirlenen sürenin sonunda pekiştireç sunulur. (d) *Seyrek yapılan davranışları ayrımlı pekiştirme:* Normalde yapılması gerektiğinden daha fazla sergilenen bir davranış söz konusu olduğunda bu davranışın tüm oturum boyunca belirlenen ölçüte eşit ya da bu ölçütün altında olacak biçimde sergilendiğinde pekiştireç sunulmasıdır. Bu uygulama, ortaya çıkış şekli açısından uygun olan, ancak ortaya çıkış sıklığı açısından uygun olmayan davranışların gerçekleşme sıklığını azaltmak için kullanılır. Örneğin 45 dk.'lık bir etkinlik boyunca 10 kez tuvalete gitmek için izin isteyen bir çocuk dört ya da daha az tuvalete gitmek istediğinde pekiştirebilir. Uygun olmayan davranışın sıklığı azaldığında yeni bir ölçüt belirlenerek uygulamaya devam edilebilir. (e) *Sık yapılan davranışları ayrımlı pekiştirme:* Çocuğun davranış repertuarında bulunan, ancak yeterli sıklıkta ortaya çıkmayan davranışların pekiştirilmesidir. Örneğin bir şey isterken “lütfen” ya da aldıktan sonra “teşekkür ederim” sözcüklerini kullanması gerektiğini bildiği halde lütfen demeksizin ya da izin istemeksizin bir şey isteme davranışını daha sık gösteren çocukta bu ifadeleri kullanarak bir şey istediğinde pekiştirecin sunulması, bu ifadeleri kullanmadan istekte bulunduğunda ise pekiştirecin geri çekilmesi, bu sözcükleri kullanarak istekte bulunma davranışını arttırırken izinsiz isteme davranışını azaltabilir (Cooper vd., 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

## İzlerlik sözleşmesi

İzlerlik sözleşmesi, belirli hedef davranışların ve sonuçların yerine getirilmesiyle ilgili iki taraf (örn., anne/baba/bakıcı/uygulamacı ile çocuk) arasında yapılan genellikle yazılı ya da resimli biçimde hazırlanan bir anlaşmadır (Alberto ve Troutman, 2013; Zirpoli ve Meloy, 2001). İzlerlik sözleşmesi hem uygun davranışların artırılmasında hem de uygun olmayan davranışların azaltılmasında etkili biçimde kullanılmaktadır (Mruzek vd., 2007).

İzlerlik sözleşmesinde taraflardan ne beklendiği açık biçimde belirtilmeli ve taraflar bu beklentiler konusunda uzlaşa sağlamalıdır. Sözleşmeye son hali verildiğinde taraflar tarafından imzalanmalı ve her birinde sözleşmenin bir kopyası olmalıdır. Sözleşme adil, açık, anlaşılır, olumlu ve dürüst olmalı; yazılı ya da

resimli biçimde hazırlanmalı; hangi şartlar altında geçerli olduğuna ilişkin göstergeler içermeli ve taraflarca kabul edilmiş olmalıdır. Sözleşme hazırlandıktan sonra doğru ve tutarlı bir şekilde uygulanmalı ve uygulama sırasında davranıştan hemen sonra pekiştireç sunulmalıdır (Alberto ve Troutman, 2013).

## Sönme Dayalı Müdahaleler

Sönme dayalı müdahaleler, davranışın sürmesini sağlayan pekiştirecin ortadan kaldırılmasıyla uygun olmayan davranışları azaltmayı amaçlayan uygulamalardır (Horner vd., 2002; Minshawi vd., 2014). Uygun olmayan davranışları azaltmak üzere kullanılacak sönme dayalı müdahaleler kapsamında yalnızca sönme yer almaktadır (Cooper vd., 2007).

## Sönme

Uygun olmayan davranışları azaltmak üzere sıklıkla kullanılan sönme, daha önce pekiştirilen bir davranıştan pekiştirmenin geri çekilmesi yoluyla hedef davranışın yoğunluğunun ve/veya sıklığının dereceli olarak azaltılması sürecidir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017). Örneğin çocuk yerinden her kalktığında öğretmenin çocuğa kalkmamasını ve yerine oturması gerektiğini söyleyerek uyarması, çocuğun geçici bir süre yerine oturup sonra tekrar yerinden kalkma davranışını göstermesine neden olur. Öğretmenin dikkati, çocuğun yerinden kalkma davranışına odaklandığı ve bu davranış için olumlu pekiştirme etkisi yaptığı için davranışın sergilenme sıklığını arttırmaktadır. Davranışın azalması ya da tümüyle ortadan kalkması için davranışı pekiştiren öğretmen dikkatinin geri çekilmesi, bir başka deyişle davranışın görmezden gelinmesi gerekir. Çocuk yerinden kalkma davranışını her sergilediğinde öğretmen uyarıda bulunmayıp tutarlı biçimde davranışı görmezden geldiğinde yerinden kalkma davranışı bir süre sonra azalacak ve sönecektir.

Sönme pekiştirme teknikleriyle birlikte kullanıldığında daha etkili ve hızlı sonuç verir. Bu durumda çocuk yalnızca uygun davranışların dikkat ve pekiştirme elde ettiğini, uygun olmayan davranışlar sergilediğinde dikkat ve pekiştirme elde edemeyeceğini öğrenir. Uygun olmayan davranışlarının dikkat ve pekiştirme elde etmediğini gören çocuk başlangıçta istediği oluncaya dek uygun olmayan davranışı daha yoğun, şiddetli ve sık sergileyebilir. Bazen de davranışta çeşitlenme görülür. Bu duruma sönme patlaması denir. *Sönme patlaması*, sönme uygulamasının başlamasından sonra hedef davranışın yoğunluğunun, sıklığının ve/veya şiddetinin geçici olarak artmasıdır. Öğretmen sönme patlamasını bilmiyorsa sönme uygulamasının etkisiz olduğunu düşünerek uygulamayı sonlandırabilir. Bu nedenle, sıklığı ve yoğunluğu arttığında davranışı görmezden gelmek mümkün değilse sönme kullanılmamalıdır. Sönme uygulamasına yer verirken pekiştirilmediği halde davranış geçici olarak tekrar ortaya çıkabilir.

Davranış tekrar ortaya çıktığında, bir diğer deyişle kendiliğinden geri geldiğinde davranış tutarlı bir şekilde görmezden gelinmelidir (Cooper vd., 2007; Vuran ve Olçay Gül, 2017).

Sönme uygulaması kullanılırken (a) hedef davranışı izleyen pekiştireçler belirlenemezse, (b) hedef davranışı izleyen pekiştireçler geri çekilemiyorsa, (c) çocuğun çevresindeki kişiler sönme sürecini uygulayamayacaksa, (d) hedef davranışı izleyen akran dikkati kontrol edilemiyorsa, (e) pekiştirme kazaları olasılığı yüksekse, (f) sönme patlaması sürecinde çocuğun davranışı görmezden gelinmiyorsa ya da çevredeki diğer etmenler kontrol edilemiyorsa sönme uygulamasına yer verilmemelidir. Bu durumda uygun olmayan davranışı azaltmak ya da ortadan kaldırmak üzere diğer davranış azaltma tekniklerine başvurulmalıdır (Vuran ve Olçay Gül, 2017).

### **Cezaya Dayalı Müdahaleler**

Cezaya dayalı müdahaleler, davranışın ardından hoşla gitmeyen/itici uyaran sunarak ya da ortamdaki hoşla giden uyarıyı çekerek uygun olmayan davranışları azaltmayı amaçlayan caydırıcı uygulamalardır (Horner vd., 2002; Minshawi vd., 2014). Uygun olmayan davranışları azaltmak üzere kullanılacak cezaya dayalı müdahaleler alanyazında azarlama, mola, tepkiyi durdurma/fiziksel kısıtlama, tepkinin bedeli, aşırı düzeltme biçiminde sıralanmaktadır (Cooper vd., 2007).

### **Azarlama**

Azarlama, uygun olmayan davranışın hemen ardından çocuğa sözel ya da sözel olmayan bir şekilde uyarıda bulunmak ya da çocuğu yaptığından dolayı kınamaktır (Cooper vd., 2007). Uygun olmayan davranışın hemen ardından çocuğa “Hayır, dur, sakın bir daha yapma, yerine otur, kalkma, konuşma!” gibi yönergeler vermek, bağırarak, uyarılarda bulunmak, parmağını sallamak, dokunmak, kaş çatmak ya da kötü biçimde bakmak azarlamaya örnek olarak verilebilir. Azarlanan çocuk utanır, sıkılır, üzülür ve kimi zaman çevresinden olumsuz tepkiler alır. Bu nedenle, azarlama çocuk için itici uyaran olur.

Azarlama kullanırken dikkat edilecek bazı noktalar vardır: (a) Azarlama çok sık kullanıldığında çocuk azarlamaya alışır ve azarlamının cezalandırıcı etkisi azalır. (b) İstisnai bir durum olmadığı sürece yüksek ses tonuyla yapılan azarlama alçak ya da normal ses tonuyla yapılan azarlamaya göre daha etkilidir. (c) Çocuk azarlama yoluyla ilgi elde ediyorsa bu durumda azarlama ceza olmaz, aksine pekiştireç olur ve uygun olmayan davranış azalma yerine artış gösterir. (d) Azarlamının tek başına ve sürekli kullanımı etik sorunlar taşır. Bu nedenle, azarlama dikkatlice ve uygun davranışların sıklıkla pekiştirilmesi şeklinde kullanılmalıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007).

## Mola

Olumlu pekiştirmeye ara vermek anlamına gelen mola, uygun olmayan davranışlarla başa çıkmada kullanılan ve hoş giden uyarının geri çekilmesi yoluyla gerçekleştirilen cezaya dayalı bir uygulamadır (Horner vd., 2002; Minshawi vd., 2014). Mola çocuğun uygun olmayan davranış sergilemesinin hemen ardından pekiştireçlerden ya da pekiştireç özelliği gösteren ortamlardan fiziksel olarak uzaklaştırılması ve bu yolla uygun olmayan davranışların azalmasıdır. Molada çocuğun belli bir süre olumlu pekiştirme elde etme olasılığı ortadan kaldırılır ve olumlu pekiştirmeye erişimi engellenir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007).

Molayı kullanırken dikkat edilecek bazı noktalar vardır: (a) Çocuğun uzaklaştırıldığı etkinliğin ya da ortamın çocuk için pekiştirici, mola ortamının ise pekiştirici olmadığından emin olunmalı, (b) mola ortamının çocuk için tehlike oluşturacak bir ortam olmamasına dikkat edilmeli, (c) yalnız kalmayı seven çocuklarda bu uygulamaya çok sık başvurulmamalı, (d) mola süresinin birkaç dakika (1-5 dk.) olmasına ve çok uzamamasına özen gösterilmeli, (e) mola süresince çocukla etkileşim kurulmamalı, (f) mola süresi tamamlanır tamamlanmaz çocuk etkinlik ortamına geri getirilmelidir (Yücesoy Özkan, 2013).

## Tepkiyi durdurma/Fiziksel kısıtlama

Tepkiyi durdurma/fiziksel kısıtlama uygun olmayan davranış sergilendiği anda çocuğa fiziksel müdahalede bulunarak uygun olmayan davranışın durdurulması ve uygun olmayan davranışın tamamlanmasının engellenmesidir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007). Örneğin elini ısırarak çocuğun ağzına soktuğu anda elinin tutulup ağzından uzaklaştırılması ve davranışın engellenmesidir. Tepkiyi durdurma/fiziksel kısıtlama, OSB olan çocukların yineleyici davranışları, kendine zarar verici davranışları, saldırgan davranışları ve uygun olmayan yeme davranışlarıyla başa çıkmada etkili biçimde kullanılmaktadır (Liu-Gitz ve Banda 2010).

Tepkiyi durdurma/fiziksel kısıtlama çocuğun kendisine, başkalarına ya da nesnelere zarar vermesi durumunda uygulanarak kriz yönetiminin bir parçası olmalı ve asla uygun olmayan davranışlarla başa çıkmak üzere kullanılacak rutin bir uygulama halini almamalıdır. Uygulama sırasında çocuğun güvende ve rahat olduğundan emin olunmalı, çocuğun nefes alması ve konuşması engellenmemeli ve uygulama mümkün olduğunca kısa sürede sonlandırılmalıdır. Uygulama sırasında hem uygulamacıya hem de çocuğa zarar verebilecek durumlar ortaya çıkabileceğinden dikkatli olunmalı ve güvenlik açısından önlemler alınmalıdır (Alberto ve Troutman, 2013).



## Tepkinin bedeli

Tepkinin bedeli, daha önce elde edilmiş olan pekiştireçlerin uygun olmayan davranış sergilendikten sonra geri alınması ve bu yolla uygun olmayan davranışların azalmasıdır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007). Çocuk uygun olmayan davranış sergilediğinde daha önce elde ettiği gülen yüz, çıkartma ya da bilgisayar oyunu oynamak gibi pekiştireçler çocuktan geri alınır (Foxy ve Meindl, 2007). Burada önemli olan yapılan uygulamanın ardından uygun olmayan davranışın azalmasıdır. Uygun olmayan davranışın ardından pekiştireç kaybedildiğinde uygun olmayan davranış artıyor ya da aynı kalıyor ise tepkinin bedeli gerçekleşmiş olmaz (Cooper vd., 2007). Tepkinin bedelinin davranışları azaltmak için kullanılabilmesi için öğrencinin daha önceden belirli miktarda ya da sayıda pekiştireç kazanmış olması gerekir. Bu uygulamada uygun olmayan davranışın önemiyle bağlantılı olarak geri alınacak pekiştireç miktarına önceden karar verilir.

Tepkinin bedeli kullanılırken bazı noktalara dikkat edilmelidir: (a) Belirlenen ceza uygun olmayan davranışın hemen ardından sunulmalıdır. (b) Çocuğun yeterli miktarda pekiştirece sahip olduğundan emin olunmalıdır. (c) Tepkinin bedelinin pekiştireç haline dönüşmesi ya da çocuğun ödemesi gereken bedeli ödemeyi reddetmesi gibi planlanmamış ve beklenmeyen durumlara karşı hazırlıklı olunmalıdır. (d) Tepkinin bedelinin aşırı kullanımından kaçınılmalıdır. (e) Tepkinin bedeli uygulanırken mutlaka veri toplanmalı ve problem davranışta bir azalma olup olmamasına göre uygulamaya devam edilmeli ya da uygulama kesilmelidir (Cooper vd., 2007).

## Aşırı düzeltme

Aşırı düzeltme, uygun olmayan davranış sonucunda çevrede oluşan olumsuz etkilerin çocuğa düzelttirilmesi ve çocuğun davranışla doğrudan ilgili olan ve fazla çaba gerektiren davranışlar sergilemesinin sağlanmasıdır. Aşırı düzeltme, onarıcı aşırı düzeltme ve olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltme olmak üzere iki şekilde uygulanır (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007; Lerman, 2008).

*Onarıcı aşırı düzeltme*, uygun olmayan davranış sonucu çevrede oluşan olumsuz etkilerin uygun olmayan davranışı sergileyen çocuğa düzelttirilmesi ya da çevrenin eski haline dönüştürülmesinin sağlanmasıdır (Lerman, 2008). Örneğin yere tükürmesinin ardından bireye ağzını, tükürdüğü yeri ve tüm zemini sildirmek onarıcı aşırı düzeltmeye örnektir. *Olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltme*, uygun olmayan davranışın sergilenmesinin ardından çocuğa davranışın uygun biçiminin çok fazla sayıda tekrarlatılmasıdır (Lerman, 2008). Örneğin kapıyı çarparak kapatan çocuğa defalarca kapıyı uygun biçimde açıp kapattırarak olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltmeye örnektir.

Aşırı düzeltme kullanılırken uygun olmayan davranışın hemen ardından davranışın uygun olmadığı ve sonuçlarının düzeltilmesi gerektiği uygun bir tarzla ve ses tonuyla çocuğa söylenmelidir. Uygulamacı ve çocuk arasındaki etkileşime zarar vereceğinden bu süreçte eleştiri ya da azarlamadan sakınılmalıdır. Çocuğa aşırı düzeltme için ne yapması gerektiği açıklanmalı ve uygun olmayan davranışın hemen ardından aşırı düzeltme uygulanmalıdır. Gerçekleştirilmesi güç olan davranışlarda en az düzeyde olacak biçimde ipucu sağlanmalı ve yine en az düzeyde geribildirim verilmelidir. Çünkü çocuğun bu süreci tamamlaması oldukça önemlidir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper vd., 2007).

### SON SÖZ...

- ✓ Davranışlarınızla ve söylediklerinizle çocuklara daima iyi örnek olun.
- ✓ Sözlünüzde durun, gerçekleştiremeyeceğiniz sözler vermekten kaçının.
- ✓ Çocukların olumlu davranışlarını görmeye ve bunlardan hoşnut olduğunuzu belirtmeye özen gösterin.
- ✓ Kararlı ve tutarlı olun.
- ✓ Çocukların yanında başkalarına onun olumsuz özelliklerini anlatmaktan kaçının; olumlu özelliklerini ön plana çıkarmaya özen gösterin.
- ✓ Çocukların önünde kendisiyle ilgili konuları tartışmaktan kaçının.
- ✓ Çocuklarla paylaşabileceğiniz bir zaman yaratmaya özen gösterin.
- ✓ Çocukları “dinlemeye” mutlaka zaman ayırın.
- ✓ Çocukların bazı davranışlarını beğenmemeniz onları sevmediğiniz anlamına gelmez. Bunu mutlaka anlamasını sağlayın.

## KAYNAKÇA

- Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Baskı). Englewood Cliffs, NJ: Boston Pearson.
- American Psychiatric Association-APA. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Brosnan, J. ve Healy, O. (2011). A review of behavioral interventions for the treatment of aggression in individuals with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 437-446.
- Bruey, C. T. (2004). *Demystifying autism spectrum disorders: A guide to diagnosis for parents and professionals*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Cermak, S. A., Curtin, C. ve Bandini, L. G. (2010). Food selectivity and sensory sensitivity in children with autism spectrum disorders. *Journal of the American Dietetic Association, 110*, 238-246.
- Cihak, F. D. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for student with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders, 5*(1), 433-441.
- Clark, L. (1996). *SOS! Help for parents: A practical guide for handling common everyday behavior problems* (2nd Ed.). Parents Press.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Dominick, K. C., Davis, N. O., Lainhart, J., Tager-Flusberg, H. ve Folstein, S. (2007). A typical behaviors in children with autism and children with a history of language impairments. *Research in Developmental Disabilities, 28*, 145-162.
- Erbaş, D. ve Yücesoy Özkan, Ş. (2010). *Problem davranışları azaltmada olumlu davranışsal destek uygulamaları: Aile ve öğretmen eğitimi el kitabı*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Erbaş, D. (2002). *Gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarının azaltılmasında işlevsel iletişim öğretiminin sönme ve sönme olmaksızın etkililiklerinin karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Erbaş, D. (2017). Problem davranışlarının işlevlerini belirleme. İçinde D. Erbaş ve Ş. Yücesoy-Özkan (Eds.), *Uygulamalı davranış analizi* (s. 215-265). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel değerlendirme: Davranış sorunlarıyla başa çıkma ve uygun davranışlar kazandırma süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için eğitim-öğretim uygulamaları. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 216-263). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (2. Basım).
- Ergenekon, Y. (2018). Sosyal yeterlikle ilişkili kavramlar ve sosyal yeterliğin bileşenleri. İçinde S. Vuran (Ed.). *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi: Sosyal beceri yetersizliği gösteren çocuklar için (Öğretmen adayları ve öğretmenler için)* (s. 1-25) 4. Baskı. Ankara: Vize Akademik. ISBN No: 978-605-7989-05-5.

- Ergin, E. ve Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- Ergin, E. (2016). *Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Foxx, R. M. ve Meindl, J. (2007). The long-term successful treatment of the aggressive/destructive behaviors of a pre-adolescent with autism. *Behavioral Interventions*, 22, 83-97.
- Heflin, L. J. ve Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Horner, R., Carr, E. G., Strain, P. S., Todd, A. W. ve Reed, H. K. (2002). Problem behavior interventions for young children with autism: A research synthesis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 423-446.
- Hume, K. (2013). *Visual supports (VS) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Kluth, P. (2003). "You're going to love this kid!" *Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lerman, D. C. (2008). Behavior-contingent (restrictive) intervention: A function-based approach. In J. K. Luiselli, S. Wilczynski, D. C. Russo & W. P. Christian (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work* (pp. 433-454). New York: Oxford University Press.
- Liu-Gitz, L. ve Banda, D. R. (2010). A replication of the RIRD strategy to decrease vocal stereotypy in a student with autism. *Behavioral Interventions*, 25, 77-87.
- Luiselli, J. K. (2008). Antecedent (preventive) intervention. In J. K. Luiselli, S. Wilczynski, D. C. Russo & W. P. Christian (Eds.), *Effective practices for children with autism: Educational and behavior support interventions that work* (pp. 393-412). New York: Oxford University Press.
- MacDonald, R., Green, G., Mansfield, R., Geckeler, A., Gardenier, N., Anderson, J., Holcomb, W. ve Sanchez, J. (2007). Stereotypy in young children with autism and typically developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 266-277.
- Matson, J. L. ve Boisjoli, J. A. (2009). The token economy for children with intellectual disability and/or autism: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 240-248.
- Matson, J. L. ve Fodstad, J. C. (2009). The treatment of food selectivity and other feeding problems in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 455-461.
- Matson, J. L., Fodstad, J. C. ve Rivet, T. T. (2009). The relationship of social skills and problem behaviors in adults with intellectual disability and autism or PDD-NOS. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 258-268.
- McTiernan, A., Leader, G., Healy, O. ve Mannion, A. (2011). Analysis of risk factors and early predictors of challenging behavior for children with autism

- spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 1215-1222.
- Minshawi, N. F., Hurwitz, S., Fodstad, J. C., Biebl, S., Morriss, D. H. ve McDougle, C. J. (2014). The association between self-injurious behaviors and autism spectrum disorders. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 125-136.
- Motavalli Mukaddes, N. (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Horner, R. H., Storey, K. ve Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development*. Nelson Education.
- Özen, A. ve Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 351-362.
- Palko, S. ve Frawley, C. (2009). Setting up the classroom. In V. G. Spencer, & C. G. Simpson (Eds.), *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom* (pp. 29-44). Texas: Prufrock Press Inc.
- Park, H. L. ve Lynch, S. A. (2013). Evidence-based practices for addressing classroom behavior problems. *Young Exceptional Children*, 34-47.
- Rao, M. S. ve Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children*, 38, 26-33.
- Roane, H. (2014). *Novel approaches to preventing and managing challenging behavior in children with ASD*. Paper presented at the International Conference for Autism, Antalya, Turkey.
- Sanal Çalık, E. (2018). *Otizm spektrum bozukluğu olan okulöncesi çocuklarda ortamlararası geçişlerdeki problem davranışların azaltılmasında videoyla model olmanın etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Scheuermann, B. K. ve Hall, J. A. (2012). *Positive behavioral supports for the classroom* (2. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Sucuoğlu, B. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların problem davranışlarının azaltılması. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 156-209). Ankara: Vize Akademik.
- Vuran, S. ve Olçay Gül, S. (2017). Uygun davranışların artırılması. İçinde S. Vuran (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi*. (s. 75-93). Ankara: Eğitim Kitap.
- Vuran, S. ve Olçay Gül, S. (2017). Uygun olmayan davranışların azaltılması. İçinde S. Vuran (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi*. (s. 95-112). Ankara: Eğitim Kitap.
- Vuran, S. ve Olçay Gül, S. (2017). Davranış azaltma teknikleri. İçinde S. Vuran (Ed.), *Uygulamalı davranış analizi*. (s. 113-128). Ankara: Eğitim Kitap.
- Wacker, D. P., Lee, J. F., Dalmau, Y. C. P., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., Kelly, E. P., Dyson, S., Schieltz, K. M. ve Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 35-48.
- Webber, J. ve Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Austin: PRO-ED.

- Yücesoy Özkan, Ş. (2013). Okul öncesi sınıflarında sınıf yönetimi ve problem davranışların kontrolü. İçinde B. Suçuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.), *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (s. 191-260). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yücesoy-Özkan, Ş. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerde davranış yönetimi. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (s. 179-180). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları (2. Basım).
- Zirpoli, T. J. ve Melloy, K. J. (2001). *Behavior management: Applications for teachers and parents* (3. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill.

# BÖLÜM 5

## ÇOCUKLARDA SOSYAL ETKİLEŞİM VE İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

*Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak*

### SOSYAL ETKİLEŞİM VE ARKADAŞLIK

İnsan olarak doğumdan ölüme kadar bulunduğumuz toplumda farklı bireylerle, farklı amaçlarla çeşitli ilişkiler geliştirir ve sürdürürüz. Toplumun küçük üyesi olan çocuk da içinde bulunduğu toplumun değerlerini ve öğrenilmiş davranış biçimlerini benimseyerek yaşadığı toplumun bir parçası haline gelmektedir. Sosyalleşme olarak nitelendirilebilen bu süreçte çocuklar benlik gelişimlerinin yanı sıra sosyal rolleri ve ilgili becerileri de kazanmakta ve yetişkinlik yıllarına temel atmaktadırlar. Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocukların sosyal becerilerinin gelişiminin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır (Yaşar-Ekici, 2015).

Sosyal becerilerin gelişebilmesi için çocukların birbirleriyle ortak amaçta ve bağlamda karşılıklı ilişkilerin ve etkileşimlerin gerçekleştiği doğal süreçlerin oluşması gerekmektedir. Sosyal etkileşim doğası gereği karşılıklıdır. Çocuklar etkileşimin gerçekleşmesi için akranlarının sosyal davranışlarına yanıt verebilmelidirler. Aslında sosyal etkileşimlerde bulunan sosyal karşılıklık derecesi, çocukların akranlarının sosyal davranışlarına ne ölçüde yanıt vereceğiyle belirlenebilir (Odom ve Strain, 1986). Olumlu sosyal etkileşimler, en az iki çocuk arasında gerçekleşen ve her ikisi için de başarılı olan etkileşimlerdir. Bu akran etkileşimleri çocuklarda olumlu sosyal ve duygusal gelişime yol açtığı için önemlidir (Bovey ve Strain, 2003). Bu etkileşimler arasında özellikle çocuğun yakın çevresinde yer alan ve gün içinde en fazla zaman geçirdiği kişiler çocuğun gelişimi ve öğrenmesi üzerinde önemli bir etkisi olan bireylerdir. Bu kişiler ev ortamında birincil bakıcı rolündeki kişiler, okul ortamında ise öğretmenler ve akranlar olmaktadır (Diken, 2008).

Çocuk aile ortamından çıkıp okul ortamlarına geldiğinde akranlarıyla doğal bir şekilde etkileşim içinde bulunmaya başlar ve sosyal gelişimi açısından farklı deneyimler kazanır. Özellikle akranlar, sosyal becerilerin gelişiminde en önemli etkisi olan ve olumlu akran modelleriyle çocuğun sosyal davranışları öğrenmesinde birçok fırsat oluşturan kişilerdir (Gülay ve Akman, 2009). Akran ilişkileri, olumlu etki ve kararlılık gibi belirli özelliklerle tanımlanabilecek ilişkilere dir. Arkadaşlık, zaman içinde istikrarlı olan ve karşılıklı sevgi, tercih ve birlikte eğlenmeyi içeren iki birey arasında bir bağ olarak tanımlanmıştır (Webster ve Carter, 2007). Howes (1983) ise arkadaşlığı, üç gerekli bileşene sahip iki çocuk arasında etkili bir bağ olarak tanımlamaktadır. Bu bileşenler; karşılıklı tercih, eğlence ve ustaca etkileşime girme yeteneğidir. *Karşılıklı tercih*, ikili bir etkileşimin her iki tarafın da sosyal bir girişimi takip etme olasılığının yüksek olması; *karşılıklı eğlence* ise olumlu ve duygusal değişimlere katılma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bu sosyal faaliyette her iki tarafın da olumlu duygular yaşaması bu sürecin önemli bir göstergesidir. Rabaglietti, Vacirca ve Pakalniski (2013) Howes'un arkadaşlık tanımına "karşılıklı eşlik etme zevkine dayanan gönüllü ve yakın bir ilişki" şeklinde eklemeler yapmışlardır. Bir başka arkadaşlık tanımı ise bebeklik döneminde ve erken çocukluk arkadaşlıklarında ortaya çıkan, bireylerin karmaşık gelişimsel görevlerin üstesinden gelme yeteneklerini kolaylaştıran bir dizi sosyal, bilişsel ve duygusal ihtiyacı karşılayan uyarlanabilir bir işlev olarak betimlenmektedir (Hartup ve Stevens, 1997). Tanımlardan da anlaşıldığı gibi sosyal etkileşim karşılıklı istek, eğlenme ve paylaşma olgularının birlikte yaşandığı arkadaşlıkla bütünleşmektedir. İzleyen başlıkta yaşanan bu duyguların yoğun olarak görüldüğü akran ilişkilerinin önemi üzerinde durulmaktadır.

## Akran İlişkilerinin Önemi

Akranlar çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu yönde katkı sağlarlar. Çocuğa diğer insanlarla nasıl iletişim kuracağını ve onlarla iyi geçinme yollarını, bulunduğu kültürü, cinsel rolünü, bireysel ve grup etkinliklerinde sorumlulukların neler olduğunu, ahlaki ve sosyal sınıf rolünü öğretir. Çocuğun bazı becerilere sahip olması, akran ilişkilerinde ve sosyal ilişki kurmada yararlı olabilir. Örneğin arkadaşının dikkatini çekme, konuya katılma, akranlarıyla oyun oynama, arkadaşına hoş şeyler söyleme becerileri akranlarıyla etkileşime girebildiğinde çocuğun dil gelişimini de olumlu yönde etkileyebilir (Bovey ve Strain, 2003). Akran ilişkileri çocuğa birçok beceri kazandırır. Akranlar çocukların kendi kişiliklerini geliştirmelerine, kendileri hakkında geri bildirim almalarına yardımcı olabilirler. Bununla birlikte, bilişsel ve empati becerileri gelişir; iş birliği ve rekabet içeren etkinliklere katılmayı öğrenirler. Kazandıkları bu beceriler, onların diğer insanlarla uyum içinde yaşamalarını sağlar (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2003; Erten, 2012). Akran ilişkileri aynı zamanda çocukların sosyal gelişimlerinin de vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuklar akran ilişki-



leri yoluyla sıra alma, paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal davranışları öğrenme fırsatı bulurlar. Duygusal açıdan ise akranlar stresli ve zor durumlarda birbirlerine destek olarak birbirlerini rahatlatırlar. Böylece, çocuklar bu destekle stresli durumlarla baş etmeyi, zorbalıktan ya da şiddete maruz kalmaktan korunmayı öğrenebilirler. Akranların, gelişim alanlarına sağladığı katkıların yanı sıra bilgi kaynağı, model olma, paylaşım, eşitlik, rehber, destek olma gibi işlevleri de söz konusudur. Böylece, akranlar birbirlerine model olarak bilişsel ve sosyal gelişimlerini desteklerler (Gülay, 2010).

Sonuç olarak okul öncesi dönemde akran ilişkileri çocuğun gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden bir çocuk, ilk kez akranlarıyla aynı ortamı paylaşmaya ve birlikte ortak etkinlikler gerçekleştirmeye başlar. Okul öncesi eğitim kurumlarının amacı, çocukların gelişim özelliklerini, yetenek ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaktır, onların dil, zihin, motor, sosyal ve duygusal beceri gelişimlerini desteklemektir. Ayrıca, bu kurumlarda çocukları toplumsal yaşama hazırlamak, toplumsal kuralları, sosyal rolleri ve kültürü kazandırmaktır (Gülay, 2010). Ancak bu eğitim ortamlarında bazı çocuklar arkadaşlarıyla daha yoğun ilişkiler içine girirken bazılarının ise yalnız oldukları gözlemlenebilir. Bu durumun çocukla ilgili olan etmenleri arasında dikkat dağınıklığı/aşırı hareketlilik, öğrenme güçlükleri, sosyal beceri problemleri, iletişim becerileriyle ilgili güçlükler, fiziksel, duygusal veya bilişsel gelişimde görülen gecikmeler, fiziksel engel veya itici fiziksel görünüş gibi özel durumlar belirtilmektedir (Yavuzer, 2000'den akt. Erten, 2012). Sözü edilen bu durumları yaşayan özel gereksinimli çocukların da yeteneklerini geliştirmeleri, çevreleriyle uyumlu olabilmeleri, olumlu sosyal iletişim kurabilmeleri okul öncesi dönemden itibaren desteklenmelidir. Özel gereksinimli çocuklar, okul öncesi dönemde kaynaştırmanın önemli bir boyutu olan sosyal ortama girdiğinde tipik gelişen akranlarını gözleme ve onları model alma fırsatını yakalamış olurlar. Bu da okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların sosyal bütünleşmeyi sağlayan kaynaştırma ortamlarında bulunması gerektiğinin önemini göstermektedir. Çocuk okul öncesi dönemde yapması gereken ve gelişmesi önemli olan özellikleri açısından önemli bir fırsat yakalamış olacak ve dolayısıyla da doğal ortamlarda ve olağan insanlarla birlikte olduğu ölçüde toplumun beklentilerine uygun davranışlar kazanabilecektir. Çocuklar yaşlarıyla birlikte olduklarında model alma, liderlik fırsatı bulma, kabul görme, arkadaşlık kurma gibi temel gereksinimlerini karşılayabildikleri için olumlu kazanımlar elde etmektedirler (Batu ve Kırcaali İftar, 2005; Çolak, 2014; Friend ve Bursuck, 2006). Başarılı bir kaynaştırma programı için özel gereksinimli çocukların doğal çevrelerini ve farklılıklarını dikkate almak gerekmektedir. Okul öncesinden yükseköğretim dönemini de kapsayan kaynaştırma programı uygulanırken öğretmenin, ailenin, tipik gelişen çocukların ve özel gereksinimli çocukların bu olguya yaklaşımları başarıyı belirleyebilmektedir (Efthymiou ve Kington, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma programlarına alınması için en uygun zaman okul öncesi dönemdir. Ülkemizde okul öncesi eğitim programları tipik gelişen çocuklar göz önüne alınarak hazırlanmakla birlikte, çocukların kendilerine özgü yetenek ve becerileri dikkate alındığında, özel gereksinimli çocuklar için de rahatlıkla kullanılabilen ifade edilmektedir. Okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklar çok doğal oldukları için arkadaşlıkları da kendiliğinden gelişmekte ve kaynaştırmaya alınan çocuğu kabullenmeleri kolay olmakta, bu da özel gereksinimli çocuğun akademik başarı ve okula uyumunu olumlu yönde etkilemektedir (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2009; Gülay, 2010). Böylece, özel gereksinimli çocuk kendisini daha iyi hissetmekte ve yetersizliğinin yanında davranışsal sorunların çıkma olasılığı azalmaktadır.

Özel gereksinimli çocukların akranları tarafından kabul edilmeleri onların okula uyumlarını da kolaylaştırır. Sosyal kabul, akranlar ya da yetişkinler arasında birlikte görev/sorumluluk almada ya da olumlu şekilde etkileşimde önemlidir. Özel gereksinimli çocukların sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimleri, akranları tarafından kabul edildiklerinde daha da artmaktadır. Bu da akranların olumlu etkisi olarak değerlendirilebilir. Akran kabulü ya da sosyal kabul, aynı zamanda özel gereksinimli çocukların sosyal becerilerindeki yeterliğin artmasını da sağlar (Gülay, 2010; Özdemir, 2010, Rossetti ve Keenan, 2018). Tanımlanabilir, gözlenebilir, farklı özellikleri olan ve belirli sosyal durumlarda etkili şekilde olumlu sosyal sonuçlar sağlayan öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlanan sosyal beceriler, özel gereksinimli çocukların akranlarla birlikte olmaları ve ortak etkinliklere aktif katılabilmeleri için önemlidir (Cartledge ve Milburn, 1986; Sugai ve Lewis, 1996; Zirpoli ve Melloy, 1997). McGinnis ve Goldstein (2003), okul öncesi çocukların bireysel memnuniyetini ve dolayısıyla sosyal yeterliklerini artıran, sınıfta kullanıldığında öğretmenlerin dikkatini çeken ve akranların kabulüyle sonuçlanacağına inanılan sosyal becerileri altı grupta sınıflamışlardır:

#### **Temel Sosyal Beceriler**

1. Dinleme
2. Nezaket kurallarına uygun bir şekilde konuşma
3. Kendine güvenen bir ses tonuyla konuşma
4. Teşekkür etme
5. Kendini ödüllendirme
6. Yardım isteme
7. Rica etme
8. Görmezden gelme

#### **Duyularla Başa Çıkma Becerileri**

1. Duyularını tanıma
2. Duyularını ifade etme
3. Konuşmak isteme
4. Korkularıyla baş etme
5. Bir diğeri duygularını anlama
6. Duyularını gösterme

**Arkadaşlık Yapma Becerileri**

1. Arkadaşlarını selamlama
2. Arkadaşlarının duygularını anlamama
3. Akran gruplarına katılma
4. Sırasını bekleme
5. Kendisine ait olan nesnelere paylaşma
6. Yardım önerme
7. Akranına oyun oynamayı önerme
8. Oyun oynama

**Saldırganlığı Önleme Becerileri**

1. Ağlamayla baş etme
2. Kızgınlık duygularıyla baş etme
3. Haklı olup olmadığına karar verme
4. Problemini çözme
5. Sonuçları kabullenme

**Stresle Başa Çıkma Becerileri**

1. Rahatlama
2. Hatalarıyla baş etme
3. Güvenilir olma
4. Ne söyleyeceğini bilme
5. Kaybettiklerini arama
6. Birinci olmayı isteme
7. “Hayır” deme
8. “Hayır” yanıtını kabul etme
9. Ne yapacağına karar verme

**Okulla İlgili Beceriler**

1. Soru sorma
2. Yönergelere uyma
3. Zorlandığı bir işte gayret etme
4. Mola verme

Okul öncesi dönemde bulunan çocukların yukarıda sıralanan sosyal becerilere sahip olmaları beklenir. Ancak yetersizliği olan ya da akranları tarafından kabul görmeyen çocuklarda sosyal beceri eksikliği, konuşma, dil ve iletişim bozuklukları, içe kapanıklık, yalnızlığı tercih etme, akranlara yönelik fiziksel ve sözlü saldırganlık gibi davranışlar görülebilmektedir (Bursuck, 1989; Gülay, 2010; Pavri ve Luftig, 2000; Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma ortamlarında bulunan çocuklarda sözü edilen sosyal beceriler gözlenmeyebilir. Bu nedenle, bu ortamlarda sosyal etkileşimi oluşturmaya yönelik her türlü fırsat yaratılmalıdır. Doğal ortamlarda ve zamanlarda çocuklara sosyal etkileşim, iletişim ve dil becerilerini kazandırmaya, bu becerileri geliştirmeye yönelik sınıf ve/veya okul içinde fırsatlar sunarak çocukların birbirleriyle etkileşimde bulunabilmelerini sağlamak gerekir. Ortamda sosyal etkileşimi destekleyici oyuncaklar ve araç-gereçler bulundurarak, ortak amaçlı küçük grup ve akran eşlemeli sınıf içi-dışı etkinlikler düzenleyerek, oturma düzenini çocukların özelliklerine göre düzenleyerek, dinleme, yardım etme ve isteme, paylaşma, oyun önerisinde bulunma, oyuna katılma ve oyuna davet

etme, iltifat ve takdir etme gibi sosyal becerileri destekleyecek rol oynama ya da prova etme oyunlarıyla çocukların sosyal etkileşimleri desteklenebilir (Bovey ve Strain, 2003; Diken, 2008; McCoy, 2009; Sucuoğlu, 2006).

## **GENEL EĞİTİM SINIFLARINDA SOSYAL ETKİLEŞİM ÇALIŞMALARI**

Özel gereksinimli çocuk bulunan sınıflarda öğrenci etkileşimlerini olumlu yönde geliştirebilmek dolayısıyla başarılı kaynaştırma uygulamalarının olabilmesi için bu ortamlarda birtakım düzenlemelerin ve öğretimlerin gerçekleştirilmesi önemlidir. Bunlar izleyen biçimde sıralanabilir:

- ✓ Fiziksel çevrenin düzenlenmesi
- ✓ Sınıf rutini oluşturma
- ✓ Olumlu sınıf iklimi oluşturma
- ✓ Sınıf kuralları
- ✓ Zaman kullanımı
- ✓ Akran merkezli uygulamalar
- ✓ Sosyal beceri öğretimi

### **Fiziksel Çevrenin Düzenlenmesi**

Kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği ve tüm çocukların birbirleriyle sosyal etkileşimde bulunmalarını kolaylaştıracak şekilde sınıf ortamının düzenlenmesi önemli bir gerekliliktir. Fiziksel çevrenin (örn., okul ya da sınıfın) çocukların fiziksel gelişimine ve yetersizliklerine bağlı özellikleri dikkate alınarak düzenlenmesi önemlidir. Sınıf içinde yapılacak fiziksel düzenlemelerden ilk akla gelen oturma düzenidir. Daha sonrasında okul ya da sınıfın büyüklüğü, zemin yapısı, ulaşılabilirliği, merdiven ve/veya asansör güvenliği, ısınma sistemi, ışık alma düzeyi, aydınlatma sistemi, ses düzeni, badana rengi, sınıf içindeki uyaran sayısı, mobilyaların boyutları ve dokuları vb. unsurlar çevresel düzenlemelere ilişkin ve-rilebilecek düzenlemelerdir. Sınıflardaki masa ve sandalyelerin çocuğun hareket özgürlüğünü kısıtlamayacak şekilde düzenlenmesi, derslik kapılarının eşiksiz, dışarıya açılır olması ve kapı kollarının yerden belli bir yükseklikte olması, yazı tahtalarının ve askılıkların çocukların boylarına ve kullanılan aparatlara uygun yükseklikte olması önemli ayrıntılardır. Öğrenme ortamının düzenlenmesi bir diğer deyişle, çocukların gereksinimlerine ve özelliklerine göre uyarlanması daha sonra ortaya çıkabilecek davranış problemlerini önleyerek olumsuz davranışlar üzerinde kaybedilecek zamanı da azaltabilmektedir. Fiziksel ortamın düzenlenmesi sırasında çocukların güvenliği öncelikli hedef olmalıdır. Çocukların özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate almak koşuluyla öğretmenlerin fiziksel çevreyi düzenlemelerine yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir (Batu ve Çolak, 2014; Kluth, 2003; Palko ve Frawley, 2009):

- ✓ Dengesi çok iyi olmayan öğrencilerin düşmemesi için tutunabilecekleri sabitlenmiş ve sağlam mobilyalar bulundurulabilir. Rafların ve çekmecelerin de güvenli hale getirilmeleri önemlidir.
- ✓ Mobilyaların sivri köşeleri plastik ya da köpük parçalarla olabilecek düşme, çarpma gibi sert darbelerden korumalı hale getirilebilir.
- ✓ Bazı sınıf dışı alanların zemin döşemeleri plastik ve anti-bakteriyel malzemelerle kaplanarak yumuşak ve sağlıklı olması sağlanabilir.
- ✓ Sesi engellemek için sınıfın bazı alanları halıyla kaplanabilir, karo zeminde masaların ve sandalyelerin ayaklarının ses çıkarmasını önlemek için masa ve sandalye ayaklarına yapışkanlı pedler ya da keçe parçaları yapıştırılabilir.
- ✓ OSB olan çocuklar için sınıfta farklı çalışma alanları ayrılabilir. Bu amaçla, renklerden, şerit bantlardan ve paravanlardan yararlanılabilir.
- ✓ Floresan lambaların OSB olan çocukların davranışlarını, dikkatlerini ve konforlarını etkilediği ifade edilmektedir. Bu amaçla, floresan aydınlatmadaki ışığın yoğunluğu azaltılabilir, floresan aydınlatma yerine perdeleri açarak ya da şerit perdeleri aralayarak gün ışığından yararlanılabilir, gün ışığına ek olarak yerden aydınlatma ya da masa lambası gibi diğer aydınlatmalar kullanılabilir.
- ✓ Öğretimde kullanılacak araç-gereçler de fiziksel çevre düzenlemesinin bir parçası olarak düşünülebilir. Kullanılacak öğretim araç-gereçlerinin seçiminde kazandırılacak hedef davranışa-konuya-beceriye uygunluğu, kullanım anlaşılabilirliği, taşınabilirliği, çeşitliliği, erişilebilirliği, ulaşılabilirliği, çocuğun gelişim özelliğine-düzeyine-gereksinimine uygunluğu, çocuğun aşinalığı ve ilgisi, sınıfın fiziki şartlarına uygunluğu, tüm duyu organlarına yönelik olması ve sınıftaki çocuk sayısı ile orantılı olması önemlidir (Cavkaytar, 2008; Demir, 2014; Kargın, 2013; Sucuoğlu, 2006).

### **Sınıf Rutini Oluşturma**

Günlük rutinler, çocukların öğrenmelerini kolaylaştırır ve kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. Sınıf rutinleri ders, oyun, yemek, temizlik gibi etkinliklerin belirli bir sırayla yapılmasıdır. Bu rutinler sayesinde çocuk tamamlanan bir etkinlikten sonra hangi etkinliğin başlayacağını öğrenir, öğretim zamanı artar, ortaya çıkabilecek karmaşa ve davranış problemleri önlenir. Bu nedenle, çocuklara okul ve/veya sınıf rutinleri mutlaka kazandırılmalıdır. Aynı zamanda oluşturulan rutinler hem çocuğun hem de öğretmenin işini kolaylaştırır (McCoy, 2009; Vuran, 2008). Örneğin, çocuklar sınıfa girdiklerinde ders materyallerini hazırlayarak bir önceki konuyu gözden geçirme, ardından öğretmen sınıfa geldiğinde bir önceki konuya ilişkin varsa soru, eleştiri ve yorumda bulunma etkinliklerinin kendile-

rinden beklendiğini bilirlerse sınıfa girdiklerinde bu yönde hazırlık yapacaklardır. Aşağıda okul öncesi için oluşturulabilecek örnek bir günlük sınıf çizelgesi verilmiştir.

| <b>Etkinlik</b>                        | <b>Zaman</b> |
|--|--------------|
| Okula geliş                            | 8.20-8.30    |
| Etkinlik merkezleri                    | 8.30-9.00    |
| Grup oyunu                             | 9.00-9.20    |
| Atıştırma zamanı                       | 9.20-9.45    |
| Oyun bahçesinde oyun                   | 9.45-10.20   |
| Etkinlik merkezleri / Özel etkinlikler | 10.20-10.50  |
| Temizlik                               | 10.50-11.50  |
| Grup etkinliği / Hikâye okuma          | 11.00-11.30  |
| Okuldan ayrılış                        | 11.30-12.00  |

Yukarıda verilen sınıfta gerçekleştirilen günlük rutinleri gösteren bir çizelgedir. Bunun gibi okul içinde gerçekleştirilen günlük rutinelere yönelik çizelgeler de oluşturulabilir. Sınıf düzeylerine ve çocukların özelliklerine göre çeşitli günlük rutin çizelgeleri hazırlanabilir.

## **Olumlu Sınıf İklimi Oluşturma**

Olumlu sosyal etkileşim, olumlu sınıf iklimi kavramıyla yakından ilişkilidir. Sınıf iklimi sınıfta bulunan öğretmen ve öğrencilerin sosyal, psikolojik ve duygusal özelliklerinin yanı sıra ortamının ısısı, büyüklüğü, araç-gereçlerin çocuklar açısından erişilebilir, rahatça kullanılabilir yerde ve düzende olması gibi fiziksel düzenine ilişkin özellikleri de içerir. Olumlu sınıf iklimini; kabullenme, güven, ortak saygı ve hoşgörüyü dayalı rahat bir öğrenme ortamı, güvenli ve mutlu bir ortam, etkili ve verimli bir öğretmen-öğrenci öğrenci-öğrenci etkileşimi, iş birliği ve memnuniyeti, sınıfın fiziksel özelliklerinin eğitim ve öğrenmeye uygun olması, öğrencilerin öğrenmeye hazır ve motivasyonlarının yüksek olması, öğretmen desteği, öğretmen davranışının güçlü bir rol model olması gibi unsurlar oluşturmaktadır (Patrick, Kaplan ve Ryan, 2011; Schmidt ve Cagran, 2006; Vuran, 2007; 2008). Ayrıca, olumlu sınıf iklimi oluşturulan bir sınıfta yarışma ve rekabet yerine iş birliği ve dayanışma davranışları bulunmaktadır (Kargın, 2013). Sınıfta olumlu atmosfer yaratmak öğretmenin tutumuyla yakından ilgilidir. Örneğin öğretmenin özel gereksinimli çocuğa yardımcı olan bir çocuğa

bu davranışından dolayı teşekkür etmesi diğer çocukların dikkatini çekecek ve çocukların birbirlerine daha dostça davranmalarına neden olabilecektir. Öğretmen olumlu sınıf iklimi yaratmada birtakım uygulamalar gerçekleştirebilir. Bu uygulamalar izleyen şekilde sıralanabilir (Ghaith, 2003, Howes, 2000; Vuran, 2007; 2008):

- ✓ Çocuklara isimleriyle hitap etme
- ✓ Çocuk davranışlarını kontrol etmek amacıyla olumlu davranışları pekiştirme
- ✓ Sınıf kuralları belirleme ve uyulmasını sağlama
- ✓ Olumsuz davranışları değiştirmede çocuğun kendini yönetme tekniklerini kullanmasında yardımcı olma
- ✓ Sınıf toplantıları düzenleme
- ✓ Çocuklara sınıfa ait olma duygusunu ve sorumluluğunu kazandırarak öğrenen bir topluluk oluşturma
- ✓ Çocuklara farklı kültür, cinsiyet ya da yeterliliğe sahip bireylerle bir arada bulunmayı ve onları kabul etmeyi kazandırma

### **Sınıf Kuralları**

Olumlu sınıf ikliminin oluşturulmasında etkili olan sınıf kuralları, öğrencilerin uyması beklenen ve öğrenmeye zemin hazırlayan davranışlardır (Cavkaytar, 2008). Kurallar kısa ve belirli bir duruma özgü olmalıdır, olumlu ifade edilmelidir ve çocuğun kuralı anladığından emin olunmalıdır. Her öğretim yılının başında en fazla üç-beş önemli kuralın belirlenmesi, anımsatmak üzere sınıfın değişik yerlerine asılması, bu kuralların sergilenmesini öğretirken çocukların pekiştirilmesi ve gerektiğinde kurallar gözden geçirilerek değiştirilmesi önemli uygulamalardır. Sınıfta bazen kuralları anlamakta zorlanan çocuklar olabilir. Bu durumda öğretmen o kuralla hangi mesajı vermek istiyorsa çocuğun anlamasına yardımcı olmak üzere çocuğa yardım edebilir ya da kurallar çocuklar için ilgi çekici ve kolaylaştırıcı olması amacıyla görsel olarak hazırlanabilir. Öğretmen sınıf kurallarını belirledikten sonra bu kurallara uyulup uyulmadığını da gözlemeli, veri toplamalı ve buna bağlı olarak da tutarlı bir strateji belirlemelidir (Cavkaytar, 2008; Friend ve Bursuck, 2006; Kargın, 2013; Sucuoğlu, 2006; Vuran, 2007).

### **Zaman Kullanımı**

Öğretmenin zamanı dikkatlice kullanması hem öğrencilerin başarısı hem de disiplin problemlerini ortadan kaldırmak açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin zamanı verimli ve etkili kullanması demek, öğrenciler için daha çok öğrenme fırsatı yaratılması anlamına gelir. Zaman yönetiminde öncelikle öğretmenin daha etkili ve ayrıntılı planlar hazırlaması gerekmektedir. Hazırlanan planlarda ya-

pılacak öğretim etkinliklerinin yanına ne kadar süre ayrılacağını yazmak ya da planın sonuna etkinlikleri ve bunlara ayrılacak zamanı gösterir bir şekilde hazırlamak sınıfta zamanı etkili kullanmak için yol gösterici olacaktır (Özkılıç, 2000). Plan hazırlamada öğrenme ve geçiş zamanlarına yönelik planlamalar yapmak önemlidir. Özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıflarda bu planlamalar çok daha fazla önem kazanmaktadır. Sınıftaki öğrenci sayısı ve yetersizlik özellikleri hangi çocukla, hangi gün, ne zaman ve ne kadar süreyle öğretim yapılacağına ilişkin planlamalar için dikkate alınması gereken etmenlerdir. Etkili zaman kullanımı, sınıftaki tüm çocukların gereksinimlerini karşılayacak şekilde ayrıntılı planlamayı ve buna uyulmasını gerektirir (Kargın, 2013). Bu planlamalar günlük, haftalık ya da aylık olabilir. Öğrenci başarısı ve gerçekçi beklentiler hedeflenerek ve saat ya da takvim kullanılarak zaman yönetimi yapılabilir (McCoy, 2009). Sınıfta zamanın etkili kullanılması öğretime daha fazla süre ayrılmasını sağlar. Bu nedenle, çocukların doğrudan öğretim araç-gereçleriyle çok daha fazla etkileşmesini sağlamak (Cavkaytar, 2008), geçiş etkinliklerinde zaman kaybetmemek ve problem davranışları önlemek için kuralların oluşturulması ve bunların çocuklara öğretilmesi önemlidir (Sucuoğlu, 2006). Temel geçiş kuralları; “Geçişlerde yavaş ve sakin hareket edin.”, “Kitaplarınızı kaldırın ve bir sonraki etkinlikte ihtiyacınız olan materyali çıkarın.”, “Sandalyelerinizi sessizce çekin.”, “Yeni etkinliğe başlamak için hazır olun.” vb. şekilde belirlenebilir.

## Akran Aracılı Uygulamalar

Akran aracılı uygulamalar, akranların öğretim sürecine katılarak akademik ve sosyal konuları öğrenmede güçlük yaşayan yetersizliği olan arkadaşlarına çeşitli biçimlerde öğretim sunmalarıdır. Akran aracılı uygulamalar; akran modeliği, akran başlatmalı öğretim, akran kaydetmeli öğretim, akran ağı oluşturma, akran öğretimi ve gruba yönelik izlerlik biçiminde farklılaşmaktadır (Yıldırım, 2002). Akran aracılı uygulamalar akran eşlemesi şeklinde gerçekleştirilir ve akranların eşitlik ve karşılıklı olma öğeleri dikkate alınarak öğrenen-öğreten rolleri verilir (Gülay, 2010). Doğal ortamlarda öğrenilmesi esas alınır ve genellikle akademik, sosyal etkileşim, oyun, sosyal, dil ve iletişim becerilerinin ediniminde ve performans yetersizliğinin azaltılmasında etkili olarak kullanılır (Kamps ve Ellis, 1995; Utley, 2001; Yıldırım, 2002).

Akran aracılı öğretimle yetersizliği olan çocuklar doğal ortamlarda öğrendikleri sosyal ve iletişim becerilerini, farklı ortamlara da kolaylıkla genellebilirler. Akran aracılı uygulamaların planlı, programlı olması, uygun bir öğrenen akranın seçilmesi ve eğitilmesi, okul personeli ya da aileden destek alınması ve günlük ve/veya genel değerlendirmenin yapılması bu uygulamanın başarısını artırır (Charlop, Lang ve Rispoli, 2018; Gülay, 2010). Ayrıca, bu uygulamalar çocukların başarılı ve etkili birer öğretici olmalarına, akademik ve/veya akademik olmayan becerileri daha hızlı öğrenmelerine, öğretime güdülenmelerine,



okula karşı olumlu tutum sergilemelerine, sorumluluk duygusu geliştirmelerine, olumlu sosyal etkileşim geliştirerek sosyal becerileri sergilemede cesaretli olmalarına ve öğretmenlerin öğretime daha fazla zaman ayırmalarına olumlu yönde katkı sağlayabilmektedir (Sazak, 2018; Yıldırım, 2002). Bu konuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar Bölüm 6’da yer almaktadır.

## Fırsat Öğretimi

Fırsat öğretimi, yapılandırılmamış bir diğer deyişle doğal oyun ortamlarında, çocuğun başlattığı girişimlerle ve davranışla işlevsel olarak ilişkili pekiştirmelerle yürütülür. Bu yöntemi oluşturan öğeler; (a) hedef davranışın belirlenmesi, (b) ön koşul davranışların belirlenmesi, (c) öğretim ortamının ve araçların belirlenmesi, (d) denemelere yer verilmesi ve (e) öğretime ilişkin yeni kararların alınmasıdır. Her bir öge aşamalı olarak izlenerek öğretim süreci gerçekleştirilir (Kırcaali-İftar, 2003).

Fırsat öğretiminde, çocuk ve yetişkin arasındaki karşılıklı etkileşim üzerine odaklanılır (Diken, 2008). Çocuk merkezli, çocuk başlangıçlı ve çocuk kontrolüdür. Çocuğun o anki ilgisi, hem performans ödülü hem de öğretim materyali olabilir. Fırsat öğretiminin diğer dikkat çeken bir özelliği de sosyal formatıdır. Her bir öğretim bölümü çocuk ve öğretmen arasında en az iki adımlı bir etkileşim içerir. Bunun yanında fırsat öğretimi etkileşimleri çocuğa etkileşim başlatma konusunda en çok gereksinim duyulan pratikleri sağlamaktadır. Çocuğa verilecek görevlerin başarıyı sağlamak adına kolay olması ve gerektiğinde ipucu sunulması önemlidir. Uygulamanın sonunda çocuğun verdiği doğru yanıtlar pekiştirilirken çocuk sosyal bir etkileşime girdiği ya da onu başlattığı için de ödüllendirilmektedir. Fırsat öğretimi, yalnızca günlük koşullar altında oluşabilecek fırsatlarla yürütülmeyebilir. İdeal olan, fırsat öğretiminin kendiliğinden/doğal olarak ortaya çıkan fırsatlar sırasında, bire-bir oturumlarda, ev ve okul rutinleri içerisinde harmanlanmış planlı oturumlar sırasında verilmesidir. OSB tanımlı bir çocuk olan Ali’yle “*in/içinde, -ında, -inde*” kelimesinin günlük etkinlikler sırasında öğretildiği sınıf içi fırsatlara bir örnek (Gürel-Selimoğlu, 2018, s. 193) aşağıda yer almaktadır.

- 
- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ali, sınıf içerisindeki serbest oyun alanında damperli kamyon ile oynamaktadır.</li> <li>• Öğretmeni, Ali’nin en sevdiği blokların olduğu bir sepetle ona yaklaşmaktadır.</li> <li>• Öğretmen, yere Ali’nin yanına oturmakta ve elindeki blok sepetini görmesini sağlamaya çalışmaktadır. Sonra da yanıt/tepki vermesini beklemektedir.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ali, bloklara erişmektedir.</li> <li>• Öğretmen, “Blokları nereye yerleştirmek istersin?” diye sormakta ve damperli kamyonun arkasını göstererek ipucu vermektedir.</li> <li>• Ali “kamyonun İÇİNE” diye yanıt vermektedir.</li> </ul> |
|---|---|
-

Fırsat öğretimindeki deneme döngüsü; “gözle, iletişim girişimlerini kabul et, üst düzey bir davranış iste, bekle, doğru tepkiyi doğruyla ve pekiştir, yanlış tepkide/ tepkisizlikte ipucu sun, bekle, doğruyla ve pekiştir, bir sonraki denemeye geç” aşamalarından oluşan bir akış şeklindedir. Bu öğretimin başarılı olabilmesi için çocuklar sosyal etkileşimde bulunmaları için teşvik edilmeli, çocuklara tepkide bulunmaları için yeterli zaman verilmeli, çocuğun liderliği kabul edilmeli ve sosyal etkileşim ortamları çocuklar için keyifli hale getirilmelidir (Gürel-Selimoğlu, 2018; Sazak ve Terzioğlu, 2018).

## Sosyal Beceri Öğretimi

Sosyal beceriler, sosyal etkileşimi başlatmak için iş birliği, kendini kontrol etme ve karşısındakilerin gereksinimlerini anlama gibi yetenekleri kullanarak uygun davranış sergilenebilmesi için gerekli olan becerilerdir. Sosyal bir bağlamda ne söyleyeceğini, doğru kararların nasıl verileceğini, farklı durumlarda nasıl davranılacağını göstermektedir (Sazak ve Terzioğlu, 2018). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde özellikle dil, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında hızlı kazanımlar olduğu için sosyal etkileşimi başlatma ve sürdürmede önemli olan sosyal yeterliğin geliştirilmesi, varsa eksikliğin giderilmesi ve yeni sosyal becerilerin kazandırılması son derece önemlidir (Diken, 2008).

Sosyal beceri öğretimde bire-bir, küçük grup, sınıf ya da okul kapsamlı olmak üzere farklı öğretim düzenlemelerine yer verilebilir. Sosyal beceri öğretiminde doğrudan öğretim, bilişsel süreç yaklaşımı, akran aracılı öğretim, iş birlikçi öğrenme, kendini yönetme, video modelle öğretim, etkinlik temelli öğretim, sosyal senaryolar, sosyal öyküler, karikatür sohbetleri, sosyal otopsi, fırsat öğretimi gibi çeşitli sosyal beceri öğretim yöntemleri kullanılabilir (Charlop, Lang ve Rispoli, 2018; Çolak, 2007; Demir, 2012; Sazak ve Terzioğlu, 2018). Bölüm 6’da sosyal beceri öğretimine ilişkin daha ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Sınıf içi ya da dışı gerçekleştirilen öğretim yöntemlerinin yanı sıra, öğretmenleri destekleyebilecek konulara da dikkat etmek gerekir. Öğretmenler özel gereksinimli çocukların bulunduğu sınıf ya da okullarda sosyal beceri öğretimi gerçekleştirirken aşağıda yer alan noktalara dikkat etmelidirler:

- ✓ Okulda çocuğun ne yaptığı ve müfredatın işlevselliği değerlendirilmelidir.
- ✓ Tüm çocukların derse katılımı sağlanmalıdır.
- ✓ Soru ve yönergeler her çocuğun yetersizliğine ve düzeyine uygun olarak sunulmalıdır.
- ✓ Çocuğun verdiği yanıtlar dikkatle dinlenmelidir. Çocuğa önemsendiği hissettirilmelidir.
- ✓ Öğretimdeki uygulama basamakları birbiriyle bağlantılı olduğu için öğretim programı sıralı şekliyle uygulanmalıdır.

- ✓ Sosyal beceri programının bir ders olmadığı unutulmamalıdır. Doğal ortamlarda ve her fırsatta doğal öğretim yöntemleriyle öğretimler gerçekleştirilebilir.
- ✓ Anne-babalar ve okulun tüm personeli öğretim konusunda bilgilendirilmeli, uygulamalara katılarak bu durumu içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Bu durum programın başarıya ulaşmasına katkı sağlayacaktır.
- ✓ Gereksinim duyulduğunda özel eğitim öğretmeni/uzmanı ya da okulun psikolojik danışmanı ile iş birliği yapılmalıdır.

Kaynaştırma ortamlarında bulunan özel gereksinimli çocukların tipik gelişen akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunabilmeleri için onlara arkadaşlık ilişkilerini kazandırılarak akranları tarafından sosyal kabulleri sağlanabilir. Çocuklarda sosyal becerilerin gelişimini destekleyici ve böylelikle sosyal etkileşim fırsatı yaratan arkadaş ilişkilerini sağlamak amacıyla aşağıdaki noktalar göz önünde bulundurulmalıdır (Sevinç, 2005'ten akt. Erten, 2012):

- ✓ Popüler olan veya arkadaş bulmakta sorun yaşayan çocuklar belirlenmelidir.
- ✓ Çocuklar etkinlikler ve oyunlar sırasında gözlemlenmeli ve hangilerinin lider, hangilerinin takipçi ve sessiz olduğu belirlenmelidir.
- ✓ Gruptaki klikleşmelere dikkat edilmeli ve hangi çocukların sürekli birlikte oldukları, hangilerinin benzer ilgilerinin olduğu belirlenmelidir.
- ✓ Sınıfa yeni gelen çocuğa öğrenciler arasından bir rehber seçilerek çocuğa okulun tanıtımı yapılmalıdır.
- ✓ Çocuklara grup etkinliklerine katılmalarını sağlayacak stratejiler kazandırılmalıdır.
- ✓ Arkadaşı okuldan ayrılan çocuklara destek verilmeli ve çocukların birbirlerini hatırlayacakları küçük hatıra eşyalar vermeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Küçük gruplar halinde kukla ve küçük oyuncakları kullanarak senaryolar ve tartışma ortamları hazırlanmalıdır.
- ✓ Etkinliklerde sıraya girme, kibar olma ve arkadaşını oyuna davet etme vb. ifadelerin ve durumların yaşanabileceği olaylar canlandırılmalıdır.

Yukarıda örnek olarak verilen etkinliklerin ve düzenlemelerin, okul öncesi dönemde akran ilişkilerini geliştirmede ne kadar etkili olduğunun öğretmen tarafından sistematik gözlemler yapılarak değerlendirilmesi önemlidir. Aynı zamanda öğretmen, çocukların oyunlarına katılarak belirli aralıklarla aile ziyaretleri yaparak ve doğal bağlamlarda uygun öğretimler gerçekleştirilerek akran ilişkilerinin geliştirilmesinde aktif rol oynamalı ve bu ilişkilerin geliştirilmesini desteklemelidir.

## KAYNAKÇA

- Batu, E. S. ve Çolak, A. (2014). Özel gereksinimli öğrenciler için yapılabilecek uyarlamalar. İçinde E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Eds.), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. 3. Baskı. (s. 89-116). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bovey, T. ve Strain, P. (2003). *Promoting positive peer social interactions*. What Works Briefs Series 8. Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning. Project funded by the Child Care and Head Start Bureaus in the U.S. Department of Health and Human Services. <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/www8.pdf> Erişim Tarihi: 30.05.2019
- Bursuck, W. (1989). A comparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 188-194.
- Cartledge, G. ve Milburn, J. F. (1986). *Teaching social skills to children: Innovative approaches, (2nd Edition)*, New York, Oxford: Pergamon Boks, Inc.
- Cavkaytar, A. (2008). Öğretim için olumlu sınıf ortamı hazırlama. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.) *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi*. (s. 83-99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 946.
- Charlop, M. H., Lang, R. ve Rispoli, M. (2018). Want to play? Peer-mediated intervention for young children with autism spectrum disorder. In N. N. Singh (Ed.), *Evidence-based practices in behavioral health. Play and social skills for children with autism spectrum disorder*. (pp. 107-127). Switzerland: Springer International Publishing AG.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler: Grup eğitimi*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Çolak, A. (2007). *Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çolak, A. (2014). Kaynaştırma ve iş birliği. İçinde E. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Eds.), *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. 3. Baskı. (s. 38-50). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. ve Sığırtmaç, A. (2009). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 38-65.
- Demir, Ş. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara sosyal becerilerin öğretimi. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (s. 369-422). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Demir, Ş. (2014). Çocuk-odaklı öğretimsel stratejiler. İçinde H. Bakkaloğlu (Çeviri Editörü). *Özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları*. 2. Baskıdan çeviri. (*Building blocks for teaching preschoolers with special needs, 2008*). (s. 149-162). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, İ. H. (2008). Öğretimsel düzenlemeler ve öğretim teknikleri. İçinde S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 111-130). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 946.

- Efthymiou, E. ve Kington, A. (2017). The development of inclusive learning relationships in mainstream settings: A multimodal perspective. *Student learning, childhood & voices review article. Cogent Education*, 4, 1-22.
- Erten, H. (2012). *Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akrân ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Friend, M. ve Bursuck, W. D. (2006). *Including students with special needs. A practical guide for classroom teachers*. (4th Edition), Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 83-93.
- Gürel-Selimoğlu, Ö. (2018). Fırsat öğretimiyle sosyal iletişim becerilerinin öğretimi. İçinde İ. Çifci Tekinarslan ve N. Öncül (Eds.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi 2-Sosyal becerilerin öğretimi*. (s. 179-204). Ankara: Vize Akademik.
- Hartup, W. W. ve Stevens, N. (1997). Friendship and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355-370.
- Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, 54(4), 1041-1053.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9, 191-204.
- Kamps, D. M. ve Ellis, C. (1995). Peer-inclusive social skills groups for young children with behavioral risks. *Preventing School Failure*, 39, 10-15.
- Kargın, T. (2013). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. İçinde B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.) *Okul öncesinde kaynaştırma: Ne, ne zaman, nerede, neden, nasıl, kim?* (s. 140-189). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. (2003). *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Kluth, P. (2003). *"You're going to love this kid!" Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- McCoy, K. M. (2009). *Strategies for teaching students with special needs: Methods and techniques for classroom instruction*. Denver, London, Sydney: Love Publishing Company.
- McGinnis, E. ve Goldstein, A. P. (2003). *Skillstreaming in early childhood*. Revised Edition, Illinois: Research Press.
- Odom, S. L. ve Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 59-71.
- Özdemir, S. (2010). Sosyal becerilerin ve sosyal uyumun desteklenmesi. İçinde İ. Halil Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 291-324). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkılıç, R. (2000). Sınıfta zaman yönetimi. İçinde L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar*. (s. 91-106). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Palko, S. ve Frawley, C. (2009). Setting up the classroom. In V. G. Spencer, & C. G. Simpson (Eds.), *Teaching children with autism in the general classroom: Strategies for effective inclusion and instruction in the general education classroom* (pp. 29-44). Texas: Prufrock Press Inc.

- Patrick, H., Kaplan, A. ve Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367–382.
- Pavri, S. ve Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure, 45*, 8-14.
- Rabaglietti, E., Vacirca, M. F. ve Pakalniskiene, W. (2013). Social-emotional competence and friendships: Prosocial behaviour and lack of behavioural self-regulation as predictors of quantity and quality of friendships in middle childhood. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology, 1*(1), 5-20.
- Rossetti, Z. ve Keenan, J. (2018). The nature of friendship between students with and without severe disabilities. *Remedial and Special Education, 39*(4), 195-210.
- Sazak, E. ve Terzioğlu, I. (2018). Özel gereksinimli bireylerde sosyal beceri öğretimi. İçinde E. Sazak (Ed.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi*. (s. 89-126) Ankara: Pegem Akademi.
- Sazak, E. (2018). Akran aracılı müdahaleler. İçinde İ. Çifci Tekinarslan ve N. Öncül (Eds.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi 2-Sosyal becerilerin öğretimi*. (s. 209-242). Ankara: Vize Akademik.
- Schmidt, M. ve Cagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies, 32*(4), 361–372.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları: Yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında*. Ankara: Ekinoks
- Sugai, G. ve Lewis, T. J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children, 29*(4), 1-16.
- Utley, C. A. (2001). Introduction to the special series: Advances in peer-mediated instruction and interventions in the 21st century. *Remedial and Special Education, 22*, 2-3.
- Vuran, S. (2007). Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi. İçinde S. Eripek (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma*. (s. 223-242). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 920.
- Vuran, S. (2008). Uygun davranışlar kazandırma/ artırma. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi*. (s. 17-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, Yayın No: 946.
- Webster, A. A. ve Carter, M. (2007) Social relationships and friendships of children with developmental disabilities: Implications for inclusive settings. A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 32*(3), 200-213.
- Yaşar-Ekici, F. (2015). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların sosyal becerileri ile aile özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, Hüseyin Hüsnü Tektaşık Özel Sayısı, 7*(1), 223-259.
- Yıldırım, S. (2002). *Akranlar tarafından kullanılan sabit bekleme süreli öğretimin gelişimsel geriliği olan öğrencilere tanıtıcı levhaların öğretimi üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zirpoli, T. J. ve Melloy, K. J. (1997). *Behavior management: Application for teachers and parents* (2nd Edition). Upper Saddle River, New Jersey, Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall.

# BÖLÜM 6

## SOSYAL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar

### GİRİŞ

Yaşadığımız toplum içinde insanlar farklı bireysel özelliklere, farklı kültür-  
lere ve farklı sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklere sahip birçok bireyle karşı-  
laşmaktadır. Toplumsal bir varlık olan bireylerin toplum içerisinde birbirleriyle  
uyum içinde yaşayabilmesi ve her bir bireyin varlığını sürdürebilmesi ancak bir-  
birleriyle kurdukları uygun ve etkili bir iletişimle mümkün olmaktadır. İnsanlar  
doğdukları andan itibaren belli bir toplumsal yapının içindedirler ve bu toplumsal  
yapının kurallarıyla baş başa kalırlar. Her bir bireyden toplum içinde yaşına da  
bağlı olarak belirli rol ve sorumluluklar beklenmektedir. Bireylerin toplumdaki  
diğer bireylerle iletişim içinde olması, kendisine verilen rol ve sorumlulukları  
yerine getirmesi için birtakım sosyal becerileri edinmiş olması gerekmektedir.  
Normal gelişimi içerisinde bireyler bebeklikten itibaren bu becerileri aile üye-  
lerinin öğretmesiyle ya da iletişimde bulunduğu kişileri gözleyerek, bu beceri-  
leri deneyimleyerek veya okulda öğretmenlerinden öğrenebilirler. Ancak otizm  
spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar farklı gelişen birtakım özelliklerinden  
dolayı bu becerileri edinmede desteğe gereksinim duyarlar (Acar, 2015). Aşağıda  
OSB olan çocuklar için gerekli sosyal becerilerin neler olduğu, bu becerileri nasıl  
edinebilecekleri, çocuklara verilecek desteklerin neler olduğu, sosyal becerilerin  
ne olduğu, OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretilmesinde kullanılan etkili  
yöntemlerin neler olduğu ve bu yöntemlerin nasıl uygulanabileceğine ilişkin  
bilgiler yer almaktadır.

## Sosyal Yeterlik ve Sosyal Beceri

*Sosyal yeterlik*, bireyin akranlarıyla ve çevresinde yer alan yetişkinlerle etkili ve uygun bir biçimde etkileşim ve iletişim kurması, bu iletişim ve etkileşimleri sürdürmesi için gereksinim duyduğu sosyal, duygusal ve bilişsel beceriler olarak ifade edilmektedir (Gresham ve Elliot, 1987; Han ve Kemple 2006). Kerr ve Nelson (1989) ise sosyal yeterliği, bireyin edindiği sosyal becerileri uygun bir zamanda, yerde ve durumda kullanabilme yeteneği olarak tanımlamaktadır. Sosyal yeterlik uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler olmak üzere iki önemli ögeden oluşmaktadır (Gresham ve Elliot, 1987). *Uyumsal davranışlar*, bireyin yaşından ve içinde bulunduğu sosyal gruptan beklenebilecek kişisel bağımsızlık ve sorumluluk davranışlarını karşılamaını sağlayan becerilerdir (Heward, 2013). Uyumsal davranışlar özbakım becerileri, sağlık ve güvenlik becerileri, kendini yönetme, işlevsel akademik beceriler olarak sıralanabilir. *Sosyal beceriler* ise bireyin diğer bireylerle olumlu etkileşim kurmasını sağlayan sözel ve sözel olmayan davranışların bütünüdür (Gerhardt ve Crimmins, 2013).

Sosyal beceriler iş birliği, kendine güven, kendini kontrol etme, sorumluluk, kişilerarası ilişkiler ve uygun olmayan davranışlar şeklinde gruplandırılmaktadır (Gerhardt ve Crimmins, 2013; Gresham ve Elliott, 1990). Yapılan tanımlar ve gruplandırmalardan sosyal becerilerin sosyal yeterliğin içinde yer aldığından söz edilebilir. Sosyal beceriler bebeklikten itibaren bireyin yaşamının her kesitinde, evde, aile hayatı dışındaki tüm ortamlarda, okulda ve iş hayatında karşılaştığı ve birlikte olmak durumunda olduğu tüm bireylerle iletişim kurmak için gerekli becerilerdir.

## Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ve Sosyal Beceriler

OSB olan çocukların tanı kriterlerinden biri sosyal becerilerdir. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (American Psychology Association-APA) 2013 yılında yayımladığı Ruhsal Bozuklukların Tanımsal ve Sayısal El Kitabı-5'e (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM) göre OSB olan çocuklarda sosyal iletişim ve etkileşim alanındaki yetersizlikler; karşılıklı konuşmada sınırlılık, akranları ya da bir yetişkinle farklı bir şekilde iletişim kurma ve aşırı biçimsel bir dil kullanmaktan kaçınma, sohbet sırasında sıra alma, etkileşim kurmak için gerekli olan sözel ve sözel olmayan iletişimde sınırlılık, sosyal bağlama uygun davranışlarda sınırlılık, arkadaşlık kurmada güçlük, sosyal ilişki kurma, sürdürme ve kurduğu ilişkileri anlamlandırmada güçlük olarak ifade edilmiştir (DSM-5 2013). Görüldüğü gibi OSB olan çocukların sosyal beceri yetersizliklerinin, ailesindeki diğer bireyler, akranları ve toplumdaki diğer bireylerle olan iletişimini ve etkileşimini etkilemesi söz konusudur. Çocuklarda sosyal beceri yetersizliğine temel olan etmenler; (a) çocukların hangi sosyal ortamda hangi davranışları sergileyeceğini, nerede, ne zaman, ne konuşacağını ve ne yapması gerektiğini bilememesi, (b) çocukların edindikleri sosyal becerileri tekrar etme fırsatının yeterince verilmemesi ve çocuğa edindiği beceriye ilişkin geribildirim



verilmemesi, (c) çocukların edindikleri becerileri sergileme fırsatı bulacakları sosyal ortamlarda yeterince bulunmamaları, (d) çocukların uygun sosyal davranışlar sergilediklerinde uygun şekilde pekiştirilmemesi ve (e) çocuğun var olan problem davranışlarının edindiği sosyal beceriyi sergilemesine engel oluşturması şeklinde sıralanabilir (Gresham ve Elliot 1990).

Çocuklarda var olan sosyal beceri sınırlılıklarında çocuğun ailesinden ve çevresinden kaynaklanan etmenler de etkili olabilmektedir. Bu etmenler alanyazında ailenin çocuğu kabul düzeyi, ailenin çocuğuyla birlikte sosyal ortamlarda yer almada güçlük çekmesi ve bu ortamlardan uzak durması, aile üyelerinin çocuğun durumundan dolayı kendilerini yalnız, kızgın ve öfkeli hissetmesi, ailenin yoğun olumsuz duygular içinde olması ve geleceğe ilişkin umutsuzluk duygusunun hakim olması, okul ortamında akran kabul düzeyi, çocuğun okulda kendisinden beklenen yeterlikleri yerine getirememesi ve okulda çocuğa karşı olumsuz tutumların olması olarak ifade edilmektedir (Acar, 2015). Bu noktada, OSB olan çocukların sosyal becerilere ilişkin sözü edilen sınırlılıklarının önlenmesi ve çocukların toplumun bir üyesi olarak yaşamlarını bağımsız şekilde sürdürebilmeleri için onlara sosyal beceriler çeşitli yöntemler kullanılarak öğretilmelidir.

## Sosyal Becerilerin Öğretimi

OSB olan çocukların karşılaştıkları sosyal durum ve olayları algılamaları ve uyum sağlamaları için onlara sosyal becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. Sosyal becerilerin öğretiminde öncelikli olarak çocukta var olan sosyal beceriler nelerdir, çocuktan beklenen sosyal beceriler nelerdir ve çocuğun bu becerilerden hangilerini öncelikli olarak öğrenmeye gereksinimi vardır sorularının yanıtlanması gerekmektedir. Bu soruların yanıtlanması çocuk için geliştirilecek sosyal beceri öğretim programlarına öncülük edecektir. Aşağıda OSB olan çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde kullanılan ve etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış yöntemlere yer verilmiştir.

## Sosyal öyküler

Sosyal öyküler OSB olan çocukların karmaşık sosyal durumları anlamalarını ve açıklamalarını sağlamak üzere kullanılan kısa öykülerdir (Gray, 2002). Coral Gray tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Sosyal öyküler; çocukların karşılaştıkları bireysel değişikliklere uyum sağlamasına yardımcı olmak, onların başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamalarını sağlamak, çocuklara yeni sosyal ve akademik beceriler kazandırmak, karşılaştıkları problem davranışlara alternatif olarak çocuklara belirli sosyal becerileri öğretmek amacıyla yazılmaktadır (Gray ve Grand, 1993; Kuotch ve Mirenda, 2003). Sosyal öykülerin hazırlanması ve yazılması için sosyal öykü yazımında kullanılan cümle türleri bulunmaktadır. Aşağıda bu cümle türlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

*Betimleyici cümle*, sosyal ortamdaki durumun ne olduğunu, nerede olduğunu ve neden olduğunu açıklayan cümlelerdir (Gray, 2010; Gray ve Grand, 1993; More, 2012). Betimleyici cümleler öyküye başlarken sosyal ortamdaki durumu tanımlamaktadır. “Cumartesi günleri genellikle annem ve babamla alışverişe gideriz.”, “Bazen evimize misafirler gelir.”, “Sabahları okula servisle giderim. Serviste öğretmenin ve arkadaşlarım olur. Sabah servise bindiğimde öğretmenim ve arkadaşlarım bana günaydın der.” gibi cümleler betimsel cümlelere örnektir.

*Yönlendirici cümle*, çoğu zaman başkalarının düşüncelerini ve duygularını tanımlayan cümlelerdir. Çocuğa olumlu olarak ne yapması ya da ne söylemesi gerektiğini belirtir. Yönlendirici cümlelerin yazımında “yapmaya çalışacağım, yapmam gerekir, deneyeceğim” gibi olumlu ifadelerin kullanılması önemlidir (Gray ve Grand, 1993). “Sabah servise bindiğimde öğretmenim ve arkadaşlarıma günaydın demem gerekir.”, “Yolda arkadaşım ile karşılaştığımda ona merhaba demeliyim.” vb. cümleler yönlendirici cümlelere örnektir.

*Yansıtıcı cümle*, başkalarının düşünceleri, duyguları ve davranışları hakkında fikir veren cümlelerdir. Bu cümlelerle çocuk diğer insanların ilgili sosyal durumu nasıl algıladığını öğrenme fırsatı bulur (Gray ve Grand, 1993; More, 2012). “Sabah servise bindiğimde öğretmenim ve arkadaşlarıma günaydın dersem onlar çok mutlu olur.”, “Arkadaşımdan eşyasını almak için izin istersem arkadaşım çok sevinir.” gibi cümleler yansıtıcı cümlelere örnektir.

*Doğrulamayıcı cümle*, öykünün genel amacını güçlendirir ve ortak bir değeri ifade eder. Bu cümleyle çocuk içinde bulunduğu kültür ve ortak toplumsal değerler hakkında fikir edinilebilir (Gray, 2010; More, 2012). “Derste konuşmak için parmak kaldırıp öğretmenimden izin istemem doğru bir davranıştır.”, “Okuldan ayrılırken öğretmenim ve arkadaşlarıma iyi günler demem güzel bir davranıştır.” vb. cümleler doğrulamayıcı cümlelere örnektir.

*İşbirlikçi cümle*, karşılaşılan bir durumda uzmanların, akranların ve ailelerin çocuğa nasıl destek olabileceklerine ilişkin ipuçlarını içeren cümlelerdir. Çocuğa destek olabilecek kişiler cümle içinde yazılmaktadır (Gray, 2010; More, 2012). “Oyuncaklarımla oynadıktan sonra annem bana oyuncaklarımı nereye koyacağını göstererek yardım eder.” işbirlikçi cümlelere örnektir.

*Kontrol cümlesi*, çocuğa belirli bir durumda uygun tepkiyi anlamada, hatırlamada ve uygulamada yardımcı olan cümlelerdir. “Arkadaşım bana bir şey verdiğinde teşekkür etmem gerektiğini hatırlamaya çalışacağım.”, “Babama alışveriş poşetlerini taşımak için yardım edebilir miyim demem gerektiğini hatırlamaya çalışacağım.” gibi cümleler kontrol cümlelerine örnektir.

Sosyal öyküler yazılırken belirtilen bu cümle çeşitlerine yer vermek önemlidir. Sosyal öykü yazımında aşağıda verilen aşamaları takip etmek gerekir.



Sosyal öykülerin yazımında öncelikle çocuk için işlevsel bir sosyal beceri belirlenmelidir. Bunun için sosyal beceri kontrol listelerinden, öğretmen ve aile görüşmeleriyle alınan bilgilerden ya da geçerlik ve güvenilirliği olan bir ölçekten yararlanılabilir. Hedef beceri belirlendikten sonra beceriyle ilgili olarak davranış ya da durum nerede, kim varken, ne zaman görülmektedir, davranış olduğunda önlemler nelerdir ve sonuçta neler olmuştur gibi soruların yanıtları aranmalıdır. Bunun için görüşmeler yapılarak gözlemler gerçekleştirilerek çocukla ilgili bilgiler toplanmalıdır. Bu bilgilerden sonra öykünün yazımına geçilir (Acar, 2018).

Öyküler çocuğun gereksinimine göre her sayfada bir cümle ve o cümleyi yansıtan resim ya da fotoğraf olacak biçimde hazırlanmalıdır. Çocuk iyi derecede okuma-yazma biliyorsa resimlere gerek yoktur. Öykü tek sayfada ve yazılı olarak çocuğa verilebilir. Öykülerin 5-10 cümle arasında olması önerilmektedir. Öyküler için kitap oluşturmak zorunlu değildir. Öyküler iPad, iPhone ya da videodan sunulabilir (Acar, 2015). Öykü yazımında aşağıda belirtilen öğelere dikkat etmek önemlidir (Gray, 2010):

- ✓ Sosyal öykünün içeriğine uygun bir başlığı olmalıdır.
- ✓ Sosyal öykü konuyu açıkça tanımlayan giriş, ayrıntıların yer aldığı gelişme, bilgilerin desteklenip özetlendiği sonuç bölümünden oluşmalıdır.
- ✓ Sosyal öyküde ne, nerede, nasıl, neden, ne zaman ve kim (5N1K) sorularının yanıtı bulunmalıdır.
- ✓ Sosyal öyküler 1.tekil şahıs ya da 3.tekil şahıs bakış açısıyla yazılmalıdır.
- ✓ Sosyal öykülerde olumlu cümleler kullanılmalı, olumlu tepki ve davranışa vurgu yapılarak olumsuz tepkiler atlanarak yazılmalıdır.
- ✓ Sosyal öykülerde betimleyici, yansıtıcı, doğrulayıcı ve yönlendirici cümle olmak üzere dört temel cümle çeşidine yer verilmelidir.
- ✓ Sosyal öyküler düzenlenirken metnin anlamını yansıtan resimler bireye özgü olmalıdır. Sosyal öyküler görsel uyaranlarla birlikte sunulabilir.
- ✓ Sosyal öyküler bireyin yetenek ve ilgi alanlarına uygun biçimde yazılmalıdır.
- ✓ Sosyal öykülerde cümle oranlarına dikkat edilmelidir.
- ✓ Sosyal öyküler metnin anlaşılması ve durumun açıklanabilir olması için örnekler içerebilir.

Sosyal öykünün bir başlığının olması gerekir. Başlık hazırlanan öykünün içeriğini yansıtmalıdır. Aşağıda örnek bir sosyal öykü yer almaktadır.

---

**Teşekkür Et, Mutlu Et**

Arkadaşlarım ya da yakınlarımın bana hediye almasından çok hoşlanırım (Betimleyici cümle).

Doğum günüm gibi özel günlerde bana da hediyeler gelir (Betimleyici cümle).

Bana hediye verildiğinde “Teşekkür ederim.” demem gerekir (Yönlendirici cümle).

Hediye aldıktan sonra “Teşekkür ederim.” dersem karşımdaki kişi çok mutlu olur (Yansıtıcı cümle).

Birisi bana hediye verdiğinde “Teşekkür ederim.” demeye çalışacağım (Kontrol cümlesi).

“Teşekkür etmek” güzel bir davranıştır (Doğrulayıcı cümle).

---

*Kaynak: Acar, Ç. (2015).*

Sosyal öykülerin yazımı tamamlandıktan sonra uygulama aşamasına geçilir. Aşağıda sosyal öykü uygulama basamakları yer almaktadır (Acar, 2015).

---

Öykünün sunulacağı ortamı hazırla.

Araç-gereci hazırla.

Çocukla birlikte öyküyü oku.

Öyküyle ilgili 5N1K sorularını yanıtla.

Doğru yanıt geldiyse çocuğu pekiştir.

Yanlış yanıt geldiyse ilgili cümleye geri dön ve okuyup soruyu tekrar yönelt.

Becerinin sergileneceği ortama git.

Beceriye ilişkin hedef uyararı sun.

Doğru tepkiyi pekiştir.

Yanlış tepkiyi görmezden gel ve diğer denemeye geç.

Tüm denemeleri bitirince çocuğu çalışmaya katıldığı için pekiştirip çalışmayı sonlandır.

---

Hedef sosyal beceride önceden belirlenen ölçüte ulaşıldığında, çocuk artık öykü olmadan da beceriyi yerine getirebildiğinde sosyal öykü geri çekilmelidir. Sosyal öyküler iki şekilde geri çekilebilir. Çocuk beceriyi yerine getirdikten sonra öyküde yer alan yönlendirici cümle çıkarılarak öykü okunabilir ya da öykünün okuma sıklığı değiştirilebilir. Öykü her gün değil haftada üç-dört kez okunabilir. Diğer süreçler devam ettirilir (Gray, 2002). Sosyal öykü uygulamasının ve becerinin öğrenilmesinin ne düzeyde olduğunu öğrenmek ve veri kaydı tutmak için uygulamalar videoya kaydedilerek veri analizi yapılır ve ilerlemelere bakılarak gerekli kararlar alınır.

## Video modellerle öğretim

Video modellerle öğretim, çocuğun videoyu izleyip video kaydındaki kişi hedef davranışı gösterdiğinde video kaydındaki kişiyi model almasıyla gerçekleşmektedir (Amerikan Ulusal Otizm Merkezi-National Autism Center [NAC], 2015). Amerikan Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center-NPDC, 2014) tarafından yapılan tanıtımda ise video modellerle öğretim, video kaydı ve görüntüleme araçları yardımıyla hedeflenen beceri ya da davranışın görsel modelinin izlenmesi yoluyla söz konusu beceri ya da davranışın birey tarafından sergilenmesi olarak ifade edilmektedir (Wong vd., 2015).

Video modellerle öğretim uygulamalarının yararları alanyazında aşağıda yer alan biçimde sıralanmaktadır (Acar ve Diken, 2012; Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Ergenekon, 2012; McCoy ve Hermansen, 2007; Mechling, 2008; NAC, 2009; 2015): (a) Bireyin sadece küçük bir alana (TV monitörü, bilgisayar ekranı, iPad, iPod, iPhone) bakmasını sağlayarak diğer uyarılara dikkatini yönlendirmesini engeller ve bireyin dikkatini ilişkili uyarılara seçici olarak odaklayabilmesini sağlar. (b) Hedef becerinin kalıcılığını ve genellemesini kolaylaştırmak için farklı örnekler sunma olanağı sağlar. (c) Videolar çeşitli doğal ortamlar/durumlar kullanılarak hazırlanabilir. Oysa sınıfta ya da klinik ortamlarda bu doğal ortamları/durumları yaratmak oldukça zordur. (d) Öğretim için gereksinim duyulan durumlar gün içinde istediğimiz anda, istediğimiz biçimde meydana gelebilir ya da öğretim denemeleri için gün içinde doğal öğrenme fırsatları her an yaratılamayabilir. Bu noktada, hedef becerilere ilişkin çeşitli doğal ortamlar/durumlar kullanılarak videolar hazırlanabilir ve öğretimde bu videolar kullanılabilir. (e) Her seferinde aynı durumu, aynı biçimde yaratmak mümkün olmayabilir. (f) Hazırlanan videolar bireylere gerçek yaşamdan örnekler sunmanın yanı sıra, aynı durumun ve/veya modelin birey tarafından tekrar tekrar gözlemlenmesine olanak tanır. (g) Kayıtlar istenen senaryo oluşana kadar değiştirilebileceği ve yeniden çekilebileceği için öğretmen/uygulamacı/yardımcı destek personel model olma süreci üzerinde canlı model olmaya kıyasla daha fazla kontrole sahiptir. (h) Çekilen video kayıtları başka bireylerle de yeniden kullanılabilirliğinden daha fazla kişi için uygulama gerçekleştirme olanağı sağlar.

Video modellerle öğretimin yararlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da söz konusudur. Bu sınırlılıklar; video görüntülerinin çok iyi hazırlanmasının uzmanlık istemesi, ticari olarak bir başkasının çektiği videoların beceri ya da davranışı tam olarak göstermemesi, öğretim sırasında teknolojik araç donanımı gerektirdiği için uygulamacılar açısından sınırlılıklara yol açması olarak ifade edilmektedir (Ayres ve Langone, 2005; Palechka ve MacDonald, 2010).

Video modellerle öğretim uygulamasında beceri ya da davranışı daha önceden belirlenen ve eğitilen model uygular. Uygulama sırasında öğretmen/uygulamacı/yardımcı destek personel modelin görüntüsünü çekerek kaydeder. Öğretim

oturumları sırasında öğretimi yapılacak beceri ya da davranışın kayıtları çocuğa izlettirilir, ardından çocuktan videoda görüntüsünü izlediği beceri ya da davranışı sergilemesi beklenir (Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış, 2017; Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000; Nikopoulos ve Keenan, 2003). Video modellerle öğretimin temel amacı, bireyin davranışını değiştirmek ya da bireye yeni beceri ya da davranışlar kazandırmaktır (Nikopoulos ve Keenan, 2003).

Alanyazında video modellerle öğretimin OSB olan çocuklara çeşitli becerilerin öğretiminde etkili bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında video modellerle öğretimin kendini tanıtmaya, adresini söyleme, oyuncak toplama (Acar, Tekin-İftar ve Yıkılmış, 2017), ricada bulunarak nesne isteme, ortak dikkat paylaşma (Wilson, 2013), sosyal etkileşim sırasında uygun ses tonu ve yüz ifadeleri kullanılarak sözlü yorum yapma (Charlop, Dennis, Carpenter ve Greenberg, 2010), ilkyardım becerileri (Ergenekon, 2012) gibi becerilerin öğretiminde kullanıldığı belirtilmektedir.

Video modellerle öğretimde hedef davranışın olumlu örneği akran, yetişkin ve çocuğun kendisi olabilir. Her bir model, çocukların gereksinimleri ve tercihlerine göre belirlenir ve kullanılır (Wilson, 2013; Wong vd., 2015). Video modellerle öğretimin uygulama süreci; video görüntülerini hazırlama ve video modellerle öğretimi uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2014; Sigafos, O'Reilly ve De La Cruz, 2007).

### ***Video görüntülerini hazırlama***

Video görüntülerini hazırlama, hedef beceri ya da davranışın belirlenmesi, araç-gereçlerin hazırlanması, senaryo ya da beceri analizi oluşturulması ve öğretim videolarının hazırlanması aşamalarından oluşmaktadır.

*Hedef davranışın belirlenmesi:* Öğretmen/uygulamacı öğrenciye öğreteceği hedef beceri ya da davranışı belirlemeli ve çocuktan beceriye ilişkin tam olarak ne yapmasını istediğini, bir başka deyişle hedef davranış/beceriye tanımlamalıdır. Belirlenen bu beceri ya da davranışlar gözlenebilir ve ölçülebilir bir şekilde açıkça tanımlanmalı, çocuk için işlevsel ve çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalıdır (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

*Araç-gereçlerin hazırlanması:* Hedef davranış/becerinin tanımlanmasının ardından videoyla model olma uygulaması için gerekli beceri kaydının yapılması ve video kaydının izlenmesini sağlayan araçlar hazırlanmalıdır. Teknolojik gelişmelerle artık günümüzde hedef becerilerin kaydı için bilgisayarların yanı sıra tablet, cep telefonu, iPad gibi taşınabilir cihazlar da kullanılmaktadır (Acar, 2017; Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

*Video oluşturmak için plan yapılması:* Uygulamacıların video modellerle öğretim sırasında kullanacakları beceri ya da davranışa ilişkin video görüntüsünü

oluşturmaları gerekmektedir. Bu amaçla öğretimi yapılacak beceri ya da davranış için ilk olarak hangi tür video model uygulamasının kullanılacağını belirlemek amacıyla video çekiminden önce plan yapılmalıdır (Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

*Öğretim videosunun hazırlanması:* Öğretim yapabilmek için beceri ya da davranışın kaydının yapılması gerekir. Öncelikle çekim için hangi model türünün kullanılacağına karar verilir. Video modelle öğretimde kullanılabilecek model türleri; akran model, yetişkin model, bireyin kendisi ve karma model kullanılabilir. Kullanılacak modelin yetiştirilmesi önemlidir. Bu amaçla, rol oyunları yapılabilir. Bu amaçla, rol oyun için beceriye özel senaryolar ve replikler hazırlanıp uygulanır. Senaryodaki kişiler için replikler hazırlanır ve video modelde bu replikler kullanılır (Buggey, 2012; Yücesoy-Özkan ve Bozkuş-Genç, 2018). Ayrıca, beceri analizine uygun basamaklar model olunarak modele gösterilebilir. Video kaydının becerinin sergileneceği gerçek ortamında yapılması öğretim sırasında kolaylık sağlayacaktır (Acar, 2017; Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010). Aşağıda videoyla model olma uygulamalarında yer alabilecek model türlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

*Yetişkin model,* öğretilecek hedef becerinin videoda bir yetişkin tarafından sergilendiği model türüdür. Alanyazında yetişkin modelin karmaşık becerilerin öğretiminde daha etkili olduğu ve hedef beceriyi daha kolaylıkla gerçekleştirebileceği belirtilmektedir (Sigafaoss, O'Reilly ve De La Cruz, 2007). Yetişkin model, çocuğun daha önceden tanıdığı, aile üyesi, öğretmeni, tanıdığı başka bir kişi olabileceği gibi hiç tanımadığı bir kişi de olabilir (Charlop-Christy, Le ve Freeman, 2000). *Akran model,* öğretilecek hedef becerinin videoda çocuğun bir akranı tarafından sergilendiği model türüdür. Alanyazında akran modelin öğretim yapılacak çocukla aynı yaşta ve cinsiyette olmasına, sınıf düzeyinin benzer olmasına dikkat edilmesi önerilmektedir (Acar, 2017; Sigafaoss, O'Reilly ve De La Cruz, 2007). Akran model olarak çocuğun kardeşi, arkadaşı gibi tanıdık kişiler ya da tanımadığı akranlar olabilir (Sigafaoss, O'Reilly ve De La Cruz, 2007). *Kendi kendine model olma,* öğretilecek hedef becerinin çocuğun kendisi tarafından sergilendiği model türüdür. Çocuk hedef beceriyi yerine getirirken videodan kendini izler ve hemen ardından beceriyi sergiler (Wert ve Nesihwort, 2003). Çocuk hedeflenen beceriyi ipuçları ve yönergelerle yerine getirir ve beceri kaydedilir. Kayıtlarda çocuk beceriyi yerine getirirken gerçekleşen hatalar silinir, gerekli düzenlemeler yapılır ve video kaydına son şekli verilir. *Karma model* ise iki ya da daha fazla model türünün bir arada kullanılmasıdır (Nikopoulos ve Keenan, 2003).

*Video görüntülerinin düzenlenmesi:* Öncelikle ham görüntüleri düzenlemek, aktarmak ve beceriye uygun hale getirmek gerekir. Bu aşamada hedef beceriyle ilgisi olmayan görüntüler çıkarılabilir. Ek olarak videoda hareketsiz görüntülerin

yer almasıyla ilgili karar verilir. İstenmeyen sesler varsa bu sesler çıkarılır, rep-likler düzenlenir, gerektiğinde video görüntülerine sözlü ifadeler ya da arka plan müziği eklenebilir. Görüntüler flash bellek, DVD, tablet ya da iPad'e de kaydedilebilir (Murray ve Noland, 2013).

### ***Video modelle öğretimi uygulama***

Video modelle öğretimin uygulama aşamasında ilk olarak videonun izleneceği ortam, izlenecek zaman ve gerekli olan araç-gereçlerin hazırlanması gerekir. *Ortamın hazırlanması*, video görüntülerinin izleneceği ve hedef becerinin prova edileceği ortamın düzenlenmesidir. Her iki ortam mümkünse aynı olmalı, değilse farklı bir ortam kullanılmalıdır. Videoda hedef davranışı/beceriye çocuğun kesintisiz izlemesi gerekmektedir. Bunun için videonun izleneceği ortamda çocuğun dikkatini dağıtacak çevresel uyaranların ortamdaki uzaklaştırılmasına ve çevrenin düzenlenmesine, ortamda yabancı kişilerin bulunmamasına, gürültülü bir ortam olmamasına ve müdahale eden kişilerin ortamda yer almamasına dikkat edilmelidir (Muray ve Noland, 2013; NPDC, 2014). Hedef becerinin prova edileceği ortamın ise doğal ortam olması oldukça önemlidir. Mümkün görünmezse ya da gerekliyse doğal ortama benzer ortamlar uygulamacılar tarafından oluşturulmalıdır (Muray ve Noland, 2013; Yücesoy-Özkan ve Bozkuş-Genç, 2018). *Zamanın planlanması*, hedef davranışa/beceriye ilişkin hazırlanan videonun hangi zamanda ve sıklıkta izleneceğinin belirlenmesidir. Araştırmalarda videoyu izledikten hemen sonra becerinin sergilenmesinin uygun olduğu belirtilmektedir. Mümkün değilse birkaç saat ara verilebilir, düzenleme yapılır ve video izlenerek uygulamaya geçilir. Videonun izlenmesi için hangi zaman aralığı belirlenmişse her gün o zaman aralığında video izlenmelidir. Bazı becerilerde beceri (örn. denge tahtasında yürüme) ortaya çıkmadan hemen önce video izlenmelidir. Bazı becerilerde ise (örn. el yıkama becerisi için yemekten önce ve sonra) doğal olarak oluşan zamanlarda videonun izlenmesi önerilmektedir (Nikopoulous ve Keenan, 2006). *Araç-gereçlerin hazırlanması*, öğretim için kullanılacak tüm materyallerin önceden hazırlanmasıdır. Videoda kullanılan araç-gereçlerle beceriyi gerçekleştirirken kullanılacak araç-gereçlerin mümkünse aynı olması önemlidir. Videoyu izlemek için ortamda video, DVD, akıllı tahta, bilgisayar, taşınabilir cihazlar gibi teknolojik araçlar önceden hazırlanmalıdır. Bu araçların çalışması için şarj aleti, kablo, pil, priz ve gerekli diğer araç-gereçler hazır bulundurulmalıdır. Becerinin sergilenmesi için ise gerekli olan araç-gereçlerin (örn. teşekkür etme becerisinin öğretimi için gerekli araçlardan biri oyuncaklar olabilir) de ortamda hazır bulundurulması önemlidir.

Video modelle öğretimin uygulama aşamasında ikinci olarak başlama düzeyinin belirlenmesi, öğretimin sunulması, gelişimin izlenmesi, ilerleme kaydedilmediğinde sorunun giderilmesi, ilerleme kaydedildiğinde video izlemenin geri çekilmesi aşamalarına yer verilmelidir.



*Başlama düzeyinin belirlenmesi:* Hedef davranışın/becerinin öğretimine geçmeden önce çocuğun beceriyi gerçekleştirme düzeyinin ne olduğunun belirlenmesi gereklidir. Bunun belirlenmesi, öğretmene/uygulamacıya davranışı/beceriye öğretirken hangi beceri basamaklarının ipuçsuz yapılabileceğine, beceri basamaklarında kullanılacak ipucuna ve ipucunun hangi düzeyde verileceğine karar verilmesini sağlayacaktır (Genç Tosun ve Kurt, 2014; Murray ve Noland, 2013). Başlama düzeyi evresinde çocuğa video izletmeden hedef davranışı/beceriye gerçekleştirmesi istenir. Bunun için öğretmen/uygulamacı çocuğa beceri yönergesi sunar. Örneğin “Ayşe abla boya kalemlerini verdi. Ne yapman gerekiyor?” (b) Öğretmen/uygulamacı çocuğu gözleyerek bağımsız olarak yaptığı (doğru yaptığı) basamaklara “+” koyar. (c) Çocuğun yapamadığı ya da yanlış yaptığı basamaklara “-” koyar. (d) Çocuğun ilk eksi aldığı basamaktan itibaren değerlendirmeyi sona erdirir.

*Öğretimin sunulması:* Başlama düzeyi evresinde kararlı veri elde edildikten sonra hedef davranışın/becerinin video modelle öğretimine başlanır. Hedef davranışın/becerinin öğretimi aşağıda yer alan basamaklar izlenerek uygulanır:

- ✓ Öğretim oturumlarında, öğretmen/uygulamacı ve çocuk video görüntüsünün izleneceği ekranının önünde yan yana olacak ve çocuğun rahat edeceği şekilde durur.
- ✓ Öğretmen/uygulamacı çocuğun çalışmaya dikkatini yöneltmek üzere dikkat sağlayıcı ipucu sunar (örn. “Senin için bir video hazırladım, birlikte izleyelim mi?”).
- ✓ Çocuk çalışmaya hazır olduğunu jestlerle ya da sözel olarak ifade ettiğinde öğretmen/uygulamacı çocuğun davranışını pekiştirir (örn. “Aferin sana, hazır olduğumu görüyorum.”).
- ✓ Öğretim için hazırlanan video klibi (örn. akranın model olduğu video klip) öğretmen/uygulamacı ve çocuk birlikte izler.
- ✓ Öğretmen/uygulamacı çocuğa görüntüyü izlediği için sözel olarak pekiştirir (örn. “Aferin sana, videoyu çok dikkatli izledin.”). Çocuk videoyu uygun şekilde izlemediyse sözel uyarıda bulunur/dikkatini videoya çeker.
- ✓ Hedef davranışla/beceriyle ilgili görüntülerin izlenmesinin ardından öğretmen/uygulamacı ve çocuk davranışın/becerinin gerçekleştirebileceği alana gelir.
- ✓ Öğretmen/uygulamacı çocuğa dikkat sağlayıcı ipucu sunar (örn., “Şimdi seninle videoda izlediğimiz aynısını yapacağız, tamam mı?”).
- ✓ Çocuk çalışmaya hazır olduğunu jestlerle ya da sözel olarak ifade ettiğinde öğretmen/uygulamacı çocuğun davranışını pekiştirir (örn. “Bravo sana. Hadi başlayalım.”).
- ✓ Daha sonra öğretmen/uygulamacı davranışı/beceriye gerçekleştirmesi

için çocuğa beceri yönergesini sunar (örn. “Ayşe abla boya kalemlerini verdi. Ne yapman gerekiyor?” vb.).

- ✓ Çocuğun tepkide bulunması için 5 sn. süreyle bekler.
- ✓ Çocuk doğru tepkisini sözel olarak pekiştirir (örn. “Harikasın, Ayşe abla boya kalemlerini verince ona çok güzel teşekkür ettin.”).
- ✓ Çocuğun dikkatini yöneltmesini ve çalışma için iş birliğinde bulunmasını her oturumun sonunda sözel olarak pekiştirir (örn. “Aferin sana, çok güzel çalıştın.”).

*Gelişimi izleme:* Uygulamanın etkililiğini belirlemek için çocuğun gösterdiği ilerleme izlenmelidir. Bu amaçla yoklama/değerlendirme oturumları düzenlenir. Bu oturumlar başlama düzeyi yoklama oturumları gibi düzenlenir. Bu oturumlarda alınan veri kaydı hedef davranışta/beceride ilerleme olup olmadığının görülmesini sağlar (Murray ve Noland, 2013). Yoklama değerlendirme oturumlarında çocukta ilerleme kaydedilmezse öğretmen/uygulamacı tarafından problemin ne olduğu değerlendirilmeye ve probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılır (Acar, 2015; NPDC, 2010).

*İlerleme kaydedilmediğinde sorunu giderme:* Yoklama/değerlendirme verileri analiz edilerek varsa sorun giderilmeye çalışılır. Sorunların giderilebilmesi için çocuğun videoyu dikkatli biçimde izleyip izlemediğine, hedef davranışı/beceriye gerçekleştirmek için öğretmen/uygulamacı tarafından (yetişkin ya da akran tarafından) ipucunun uygun şekilde verilip verilmediğine, beceriyi gerçekleştirmek için kullanılan araç-gereçlerin uygun olup olmadığına ve beceri analizinin basamaklarının video görüntüsündeki basamaklarda olduğu gibi uygulanıp uygulanmadığına bakılır (Acar, 2015; Murray ve Noland, 2013; NPDC, 2010).

*İlerleme kaydedildiğinde video izlemeyi geri çekme:* Çocuk hedef davranışta/beceride belirlenen ölçütü karşıladığında ya da hedef beceride süreklilik kazandığında öğretmen/uygulamacı videoyu/ipucunu geri çekme sürecini başlatmalıdır. Geri çekme süreci aşağıda yer alan biçimde gerçekleştirilebilir (Sigafos, O’Reilly ve De La Cruz, 2007; www.autisminternetmodules.org):

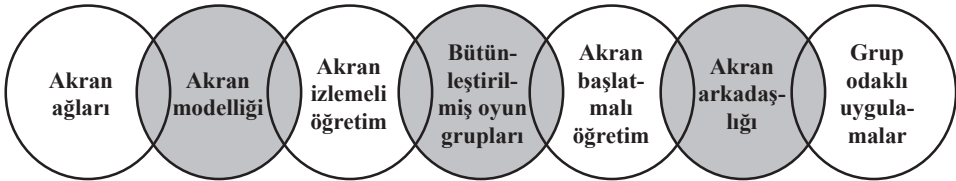
- ✓ Videoyu başlatmayı geciktirme/videoyu erken durdurma: Videoyu başlatma geciktirilebilir ya da video daha az gösterilebilir. Böylece, video izleme zamanı daha az olur ve çocuk video modeli daha az kullanır hale gelir. Bu uygulama, çocuk hedef davranış/beceriye genelleyene kadar devam ettirilir ve ölçüt karşılandıktan sonra da durdurulur.
- ✓ Hata düzeltme: Çocuk hedef becerinin belirli basamaklarında hata yapmaya devam ederse sadece hatanın olduğu basamak tekrar gösterilir ve uygulanır.
- ✓ Uygulamayı geri çekme: Çocuğun öğrenmiş olduğu beceri basamaklarının videodan izlenmesi geri çekilir.

## Akran aracılı müdahaleler

OSB olan çocuklara sosyal beceri öğretiminde tipik gelişen akranlarından yararlanmak oldukça önemlidir. Akranlar çocukların becerileri daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerini sağlamaktadırlar. Akran aracılı müdahaleler bilimsel dayanıklı uygulamalar arasında yer almaktadır. Akran aracılı müdahaleler, doğal ortamlarda sosyal fırsatları artırarak tipik gelişen akranlara, OSB olan akranlarıyla iletişim ve etkileşim kurma ile yeni davranışlar ve sosyal beceriler kazandırma yollarını öğretmek için kullanılan müdahalelerdir (Fetting, 2013; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010).

Alanyazın incelendiğinde akran aracılı müdahalelerin sosyal becerilerin, oyun becerilerinin akademik ve okula hazırlık becerilerinin öğretiminde kullanıldığı belirtilmektedir (Fetting, 2013). Akran aracılı müdahalede tipik gelişen çocuklar OSB olan akranlarıyla etkileşime geçerek eşleştikleri akranlarına doğrudan öğretim sunmak için sosyal becerileri uygularlar (Gerthardt ve Crimmins, 2013). Bu müdahale, öğretmen yönlendirmeli ya da akran başlatmalı etkinliklerde okul ortamlarında sistematik olarak kullanılabilir. Uygulamalar sosyal olarak yeterli bir akranın öğretilmesi hedeflenen sosyal beceriye model olmasını ve bu beceriyi öğrenmesi için OSB olan akranı desteklemesini içermektedir (Ryan, Reid ve Epstein, 2004).

Akran aracılı müdahaleler OSB olan çocuk için oldukça yararlıdır. OSB olan çocuk akran öğretimiyle hedeflenen becerileri daha hızlı öğrenebilir, kendi akranından öğrenmeye çalıştığı için akranlarıyla arasında olumlu sosyal ilişkiler kurulur, her iki akranın da sorumluluk duygusunu ve empati kurma duygusunu geliştirir ve farklı sosyal becerilerin akranlarıyla birlikte farklı ortamlarda sergilenmesine katkıda bulunur. Akran aracılı müdahale çeşitleri alanyazında akran ağları, akran modelliği, akran izlemeli öğretim, bütünleştirilmiş oyun grupları, akran başlatmalı öğretim, akran arkadaşlığı ve grup odaklı uygulamalar olarak belirtilmektedir (Sazak, 2003).



Akran aracılı öğretim tipik gelişen akranın diğer akranına bire-bir öğretim uygulamasıyla öğretilmek istenen beceri ya da davranışların öğretimi, uygulamalar, tekrarlar ve açıklamalardan oluşan öğretim yaklaşımıdır. Akran aracılı öğretim; tüm sınıf akran aracılı öğretim, çapraz yaş akran aracılı öğretim, küçük grup öğretimi, aynı yaş akran aracılı öğretim ve akran destekli öğretim olmak üzere beş biçimde uygulanabilir (Sazak, 2003; 2018).

Akran aracılı öğretimde sosyal beceri yeterliği olan tipik gelişen çocuk öğreten akran, becerinin öğretileceği OSB olan çocuk öğrenen akran olarak adlandırılır. Etkili bir akran aracılı öğretim uygulaması için tipik gelişen akranın belli bazı özelliklerinin olması önemlidir. Öğretim sunacak olan akran çalışmaya istekli, yeterli düzeyde sosyal becerilere sahip, öğrenen akranın yaş ve gelişim düzeyine yakın akranlar arasından seçilip akranların eşleştirmesinin yapılması gerekmektedir. Aynı zamanda öğreten akranın eğitilmesi, hazırlanan programı çok iyi bilmesi gerekmektedir. Ayrıca, uygulanan program öğretmenler/uygulamacılar tarafından desteklenmelidir (www.teachervision.com).

### ***Akran aracılı öğretimin basamakları***

*Akran aracılı öğretim içeriğinin belirlenmesinde* öğrenen akranın BEP’inde yer alan ve çocuk için işlevsel olan beceriler ve amaçlar seçilir. Çocuk için gerekli materyaller ve pekiştiriciler de bu aşamada belirlenir. Akranların etkileşimini geliştirecek etkinliklere yer verilir (Sazak, 2018).

*Program ve kullanılacak materyallerin hazırlanmasında* öğretimi yapılacak becerinin hangi yöntem kullanılarak öğretileceğine karar verilir. Hedeflenen becerinin analizi yapılır. Beceri analizine göre de öğretim süreci oluşturulur. Öğretim zamanı, öğretimin yapılacağı ortam ve pekiştiriciler belirlenerek temin edilir (Sazak, 2018).

*Öğreten akranın belirlenmesinde* öğreten akran ile öğrenen akran arasındaki etkileşim süresini belirlemek gerekir. Çocukların etkileşim deneyimleri, tanıdık olmaları ve temel karakteristik özelliklerinin benzer olması önemlidir. Öğreten akranın yetişkinin yönergelerini yerine getirmeye hazır olan, öğrenen akranın sevdiği ve uygun davranışlar sergileyen ve işbirliğine yatkın, güvenilir olması önemlidir (Sazak, 2018).

*Öğreten akranın yetiştirilmesi sürecinde* ilk aşama öğreten akranın insanların bireysel farklılıklarının olduğunu bilmeyi ve birbirlerini takdir etmeyi öğretmektir. Bu aşamada çocuklarla birbirlerinin benzerlikleri ve farklılıkları hakkında, fiziksel özelliklerinin, sevdiği şeylerin, gereksinimlerinin, ilgi ve yeteneklerinin ve öğrenme stillerinin nasıl olduğuyla ilgili konuşulur. İkinci aşama öğreten akranın sosyal beceriyi nasıl öğreteceğinin öğretildiği aşamadır. Öğreten akran eğitilir, öğretmenle uygulamalar yaparak öğrenen akranları eğitmeye ve desteklemeye odaklanır (Odom ve Strain, 1986). Akranlara öğrenme etkinlikleri sırasında oyun ve sosyal etkileşimi kolaylaştırmak için öğretimde kullanılacak materyaller ve araçlar, öğreten akran ve öğrenen akranın rolleri belirlenir, öğrenen akranın verilecek ipuçlarının neler olduğu ve nasıl verileceği, öğrenen akranın nasıl pekiştirileceği, öğrenen akranın verilecek hedef uyarılar ve yönergelerin neler olabileceği, öğrenen akranın uygun olan ve olmayan davranışlar sergilediğinde ne yapılması gerektiği konularında bilgi verilmelidir (Odom ve Strain, 1986; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010).

Öğretmen/uygulamacı becerileri tanımladıktan sonra akranlardan biriyle rol oynayarak sosyal beceriyi nasıl öğreteceğine ilişkin öğrenen akranına model olur. Model olma aşamasında öğretmen/uygulamacı öğrenen akranına neler yapacağı, öğrenen akran doğru ya da yanlış tepkide bulunursa ne yapacağı, nasıl geri bildirim vereceği konularında model olur. Sonrasında öğrenen akran öğretimde neler yapacağını öğretmene açıklar, rol yaparak gösterir ve öğretmenden/uygulamacıdan geri bildirim alır. Öğretmen/uygulamacı öğrenen akranların strateji ve yöntemleri kullanmalarını teşvik etmek için uygulama oturumu sırasında ipucu verir. Son olarak yönlendirilmiş uygulamalara geçilerek öğrenen akran sınıftaki bir başka akranla birlikte öğrendiklerini uygulayarak gösterir. Öğretmen/uygulamacı uygulamaya ilişkin öğrenen akranına geri bildirim verir. Böylece öğrenen akranın eğitim süreci tamamlanmış olur (Sazak, 2018; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010).

*Öğretim süreci* öğrenen akranın öğrenen akranına davranışa/beceriye ilişkin öğretim sunduğu aşamadır. Uygulama her gün mümkünse benzer saatlerde ve daha önceden belirlenen uygun bir ortamda yapılmalıdır. Uygulamalar sırasında akranların birbirleriyle iletişim ve etkileşimini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Uygulamanın haftada en az üç gün olması ve oturumların 15-30 dk. arası sürmesi önemlidir. Öğretmen başlangıçta akran aracılı öğretim sürecinin amacını belirterek uygulama süresince neler yapılacağını açıklar. Öğretimde ilerleme oldukça öğrenen akranına sadece rehberlik eder (Sazak, 2018; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010).

*Öğretimin değerlendirilmesinde* öğretmen/uygulamacı hem öğrenen akranın hem de öğrenen akranın öğrenme becerilerini değerlendirmelidir. Yapılan değerlendirmeler veri kayıt formuna kaydedilerek akran aracılı öğretimin ne kadar gerçekleştirildiği belirlenir. Bu doğrultuda öğretimin etkililiği değerlendirilerek gerekirse düzenlemeler gerçekleştirilir (Sazak, 2018; Sperry, Neitzel ve Engelhardt-Wells, 2010).

## KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Otizimli çocuklara sosyal becerilerin öğretiminde anneler tarafından hazırlanarak sunulan sosyal öykü ve video modellerle öğretim uygulamalarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acar, Ç. (2018). Sosyal öyküler. İçinde İ. Çifci Tekinarslan ve N. Öncül (Eds.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi II: Sosyal becerilerin öğretimi*. (s. 245-261). Ankara: Vize Akademik.
- Acar, Ç. ve Diken, H. İ. (2012). Otistik bozukluk gösteren çocuklara video model öğretim uygulamalarıyla yapılan çalışmaların incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12, 2719-2738.
- Acar, Ç., Tekin-İftar, E. ve Yıkılmış, A. (2017). Effects of mother-delivered social stories and video modeling in teaching social skills to children with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 50(4), 215-226.
- Ayres, K. M. ve Langone, J. (2005). Intervention and instruction with video for students with autism: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 183-196.
- Buggey, T. (2012). Effectiveness of video self-modeling to promote social initiations by 3-years-old with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 102-110.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L. ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(6), 537-552.
- Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H. ve Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 371-393.
- Ergenekon, Y. (2012). Otizmli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2739-2766.
- Fetting, A. (2013). *Functional behavior assesment (PMII) fact sheet*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Institute, The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders.
- Genç Tosun, D. ve Kurt, O. (2014). Otizm spektrum bozukluğu ve video modellerle öğretim. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(3), 37-49.
- Gerhardt, P. F. ve Crimmins, D. (2013). *Social skills and adaptive behavior in learners with autism spectrum disorders*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Gray, C. A. ve Garand, J. D. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1-10.
- Gray, C. A. (2002). *My social stories book*. London: Jessica Kingsley.
- Gray, C. A. (2010). *The new social story book*. Arlington, TX: Future Horizons.
- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assesment. *The Journal of Special Education*, 21, 167-181.

- Gresham, F. M. ve Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines: American Guidance Services.
- Han, H. S. ve Kemple, K. M. (2006). Components of social competence and strategies of support: Considering what to teach and how. *Early Childhood Education Journal*, 34(3), 241-246.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. (10. baskı). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kerr, M. ve Nelson, C. M. (1989). *Strategies for managing behavior problems in the classroom* (2. baskı). Columbus, OH: Merrill.
- Kuoch, H. ve Mirenda, P. (2003). Social story interventions for young children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 219-227.
- McCoy, K. ve Hermansen, E. (2007). Video modeling for individual with autism: A review of model types and effects. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 183-213.
- Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons with intellectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323.
- More, C. M. (2012). Social stories and young children: strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic* 47(3), 167-174.
- Murray, S. ve Noland, B. (2013). *Video modeling for young children with autism spectrum disorders: A practical guide for parents and professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- National Autism Center (NAC). (2009). *Evidence-based practice and autism in the schools: A guide to providing appropriate interventions to students with autism spectrum disorders*. Randolph, MA: National Autism Center.
- National Autism Center (NAC). (2009). *National standards report*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National standards report 2*. Randolph, Massachusetts: National Autism Center.
- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
- Nikopoulos, C. ve Keenan, M. (2006). *Video modeling and behavior analysis*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC. (2010). Module: Video Modeling.
- National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders-NPDC. (2014). <http://autismnpcd.fpg.unc.edu>.
- Odom, S. L. ve Strain, P. S. (1986). A comparison of peer-imitation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(1), 59-71.
- Palechka, G. ve MacDonald, R. (2010). A comparison of the acquisition of play skills using instructor-created video models and commercially available videos. *Education and Treatment of Children*, 33(3), 457-474.
- Ryan, J. B., Reid, R. ve Epstein, M. H. (2004). Peer-mediated intervention studies on academic achievement for students with EBD: A review. *Remedial and Special Education*, 25(6), 330-341.

- Sazak, E. (2003). *Zihin engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sazak, E. (2018). Akran aracılı müdahaleler. İçinde İ. Çifci Tekinarslan ve N. Öncül (Eds.). *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi II: Sosyal becerilerin öğretimi*. (s. 209-242). Ankara: Vize Akademik.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M. ve De La Cruz, B. (2007). *How to use video modeling and video prompting*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Sperry, L., Neitzel, J. ve Engelhardt-Wells, K. (2010). Peer-mediated instruction and intervention strategies for students with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 256-264.
- Yücesoy-Özkan, Ş. ve Bozkuş-Genç, G. (2018). Video modellerle öğretim. İçinde İ. Çifci Tekinarslan ve N. Öncül (Eds.). *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimi II: Sosyal becerilerin öğretimi*. (s. 268-320). Ankara: Vize Akademik.
- Wert, B. Y. ve Neisworth, J. T. (2003). Effects of video self modeling on spontaneous requesting in children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 30-34.
- Wilson, K. P. (2013). Incorporating video modeling into a school-based intervention for students with autism spectrum disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 44(1), 105-117.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S. ve Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.
- www.teachervision.com. Peer tutoring for students with autism. (www.teachervision.com. adresinden 03.06.2019 tarihinde erişilmiştir.)



# BÖLÜM 7

## BİLİŞSEL VE PSİKO-MOTOR BECERİLERİN KAZANDIRILMASI VE DESTEKLENMESİ

*Doç. Dr. Yasemin Ergenekon*

### **BİLİŞSEL VE PSİKO-MOTOR ALANLARDAKİ TEMEL KAVRAMLARI VE BECERİLERİ KAZANMAK NEDEN ÖNEMLİDİR?**

Tipik gelişen çocuklar gibi özel gereksinimli çocukların da yaşadığı toplumun bir parçası olabilmesi ve yaşadığı toplumda bağımsız olarak işlevde bulunabilmesi için öğrenmesi gereken pek çok davranış, kavram ve beceri vardır. Çocuğun bu davranış, kavram ve becerileri öğrenebilmesi ve yerine getirebilmesi, yaşamının ileriki dönemlerinde bağımsız olarak yaşamını sürdürmesine ve meslek edinebilmesine önemli bir katkı sağlayacaktır (Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007). Tipik gelişen çocuklar kendilerine sağlanan öğrenme fırsatlarını kullanarak bilişsel ve psiko-motor alanlarla ilgili bu temel davranış, kavram ve becerileri gelişimlerinin doğal sonucu olarak kazanabilmektedirler. Oysa otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların da içinde yer aldığı özel gereksinimli çocuklar uygun ve nitelikli eğitim hizmetlerinden (örn., yerleştirme, program, nitelikli personel, sistematik öğretim, destek hizmetler vb.) yararlanma konusunda tipik gelişen çocuklarla aynı fırsatları yakalayamamaktadırlar. Bunun sonucu olarak da özel gereksinimli çocukların; (a) bilişsel ve psiko-motor alanlarla ilgili temel davranış, kavram ve becerileri öğrenmeleri gecikmekte ya da hiç gerçekleşmemekte, (b) günlük yaşamda yer alan pek çok davranışı ve beceriyi yerine getirmeleri güçleşmekte, (c) öğrendikleri davranışların ve becerilerin kalıcılığını ve genellemesini sağlamakta başarısız olmakta, (d) ayrı ayrı öğrendikleri becerileri birleştirmekte sorun yaşamakta ve (e) topluma katılmaları ve kabul görmeleri zorlaşmaktadır (Ergenekon, 2016; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018). Bu nedenle, söz konusu davranış, kavram ve becerilerin OSB olan çocuklara kazandırılması yaşamsal önem taşımaktadır. Bilişsel ve psiko-motor becerilerin OSB olan çocuk-

lara kazandırılması ve bu becerilerin desteklenmesi sürecinden öncelikli olarak okul öncesi öğretmeni sorumludur. Bu süreçte sınıfta sistematik uygulamaların gerçekleştirilmesi, kayıt tutulması, veriye dayalı kararlar alınmasında okul öncesi öğretmenin en önemli yardımcısı ve destekçisi yardımcı destek personelidir.

Bilişsel ve psiko-motor alanlarla ilgili temel davranış, kavram ve becerilerin öğretilmesine geçmeden önce söz konusu bu davranış, kavram ve becerilerin OSB olan çocukların davranış repertuarında olup olmadığını belirlemeye gereksinim vardır. Bu amaçla, çocuğun tüm gelişim alanlarındaki performansını belirlemek üzere ayrıntılı değerlendirme sürecine yer vermek gerekir.

## DEĞERLENDİRME NEDİR VE NASIL YAPILIR?

Değerlendirme genel olarak çocuğun durumunun incelenmesi, belirlenmesi ve çocukla ilgili karar vermek için yapılan bir veri toplama sürecidir. Bu veri toplama sürecinde çocuk tüm gelişim alanlarında değerlendirilir. Bu değerlendirmelerde formal ve informal değerlendirme süreçlerine yer verilir. Bu değerlendirmelerin sonucunda çocuk için öğretmeni tarafından gereksinimlerine uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilir (Gürsel ve Vuran, 2010; Winterman ve Rosas, 2014; Wright, Wright ve O'Connor, 2016).

Çocuğun performans düzeyini belirlemek üzere çeşitli informal değerlendirme araçları kullanılabilir. Bu informal değerlendirme araçları alanyazında; (a) kontrol listeleri, (b) ölçüt bağımlı değerlendirme araçları, (c) gözlem, anekdot (ABC/ÖDS) ve davranış kayıtları, (d) ebeveyn görüşleri, (e) varsa çocuğun önceki BEP'i, (f) başarı testleri ve (g) öğrenci portfolyosu olarak ifade edilmektedir. Öğretmen informal değerlendirme araçlarını kullanarak öncelikle tüm gelişim alanlarında çocuğun performansını değerlendirir. Bu değerlendirme sürecinde öğretmenler tarafından geliştirilen kaba değerlendirme formlarından yararlanılır. Yapılan bu değerlendirme çocuk hakkında genel bir fikir edinmeyi sağlar. Ardından çocuğa yönelik daha ayrıntılı değerlendirmeler gerçekleştirilir. Ayrıntılı değerlendirme sürecinde çocuk öğrenmeye hazırlık becerileri, gelişim ve disiplin alanlarındaki davranışlar, beceriler ve kavramlar açısından öğretmen tarafından ayrıntılı biçimde değerlendirilir (Gürsel ve Vuran, 2010; Winterman ve Rosas, 2014; Wright, Wright ve O'Connor, 2016).

## ÖĞRENMEYE HAZIRLIK BECERİLERİ

Erken çocukluk dönemindeki çocuklarla herhangi bir konuda öğretilmeye başlamadan önce çocukların öğrenmeye hazırlık becerileri açısından değerlendirilmesi gerekir. Çocuklara kazandırılması gereken öğrenmeye hazırlık becerileri alanyazında temel dikkat ve etkinliğe katılım, temel taklit, sıra alma, temel eşleme ve temel alıcı dil becerileri olarak sıralanabilir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

OSB olan çocuklar öğrenmeye hazırlık becerilerinde çeşitli yetersizlikler gösterebilmektedirler. Bu nedenle, OSB olan çocuklar öncelikle öğrenmeye hazırlık becerileri açısından değerlendirilmelidir. Öğrenmeye hazırlık becerilerinde eksiklik söz konusu ise önce çocuğa bu becerilerin öğretimi yapılmalıdır. Öğrenmeye hazırlık becerileri eşzamanlı olarak çalışılabilir. Çocuk öğrenmeye hazırlık becerilerinde belli bir performans sergiledikten sonra temel kavramların ve becerilerin öğretimine geçilmelidir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

### **Temel Dikkat ve Etkinliğe Katılım Becerileri**

Çocuklarla çalışmaya başlarken temel dikkat ve etkinliğe katılım becerileri öncelikli çalışılacak beceriler arasında olmalıdır. OSB olan çocuğun etkinliğe katılım gösterebilmesi için belli bir süre yerinde oturması gerekmektedir. Etkinliğe katılım becerilerinden yerinde oturma becerisi çalışılırken aşağıda yer alan basamaklara yer vermekte yarar vardır (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014):

- ✓ Yerinde oturma becerisini öğretmek için kendi sandalyenizde oturun ve çocuğu yüzü size dönük olacak şekilde bacaklarınızın arasında ayakta tutun.
- ✓ Çocuğun sandalyesi de çocuğun hemen arkasında olsun ve ayaklarınızla çocuğun sandalyesini sıkıca tutun. Böylece çocuğun kaçma olasılığını ya da sandalyenin devrilme olasılığını en aza indirmiş olursunuz.
- ✓ Çocuğa kararlı bir ses tonuyla “Otur.” beceri yönergesini verin ve hemen ardından tam fiziksel ipucuyla (TFİ) çocuğu sandalyesine oturtun.
- ✓ Çocuğun sandalyeden kalkmasına ya da öfke nöbeti geçirmesine fırsat vermeksizin hemen elinizde tuttuğunuz pekiştireci (yiyecek pekiştireci) çocuğa verin ve çok abartılı olarak sosyal pekiştirme yapın.
- ✓ Çocuk pekiştireci tüketirken serbest kalsın, ortalıkta dolaşsın.
- ✓ 8-10 sn’lik pekiştirme sürecinden sonra ikinci denemeye geçin.
- ✓ Çocuk pekiştirme sırasında oturmaya devam etmişse çocuğu ayağa kaldırıp bir önceki denemenin başındaki pozisyona getirin ve çocuğa “Otur.” beceri yönergesini verin.
- ✓ Çocuk pekiştirme sırasında sizden uzaklaşmışsa çocuğun yanına gidin ve yumuşak hareketlerle çocuğun elinden, omzundan tutarak ya da sırtına dokunarak bir önceki denemenin başındaki pozisyona getirin ve “Otur.” beceri yönergesini verin.
- ✓ Beceri yönergesinden sonra ilk denemedeki işlemleri tekrarlayın.
- ✓ Önceleri dakikada 2-3 denemeye yer verecek hızda ilerleyin.
- ✓ Zamanla ipucunu ve pekiştirmeyi silikleştirmeye başlayın.

- ✓ Yerinde oturma becerisiyle ilgili en üst amaç olarak 15-20 sn. süreyle çocuğun bağımsız olarak (hiçbir ipucu olmaksızın) yerinde oturmasını hedefleyin.

## Temel Taklit Becerileri

Tipik gelişen çocuklar yaşamlarının ilk aylarından başlayarak pek çok beceriyi başkalarını gözleyerek ve taklit ederek edinirler. Ancak OSB olan çocukların çoğu, başkalarının davranışlarını taklit etme becerisinden yoksundur. Dolayısıyla, OSB olan çocuklara taklit becerilerinin kazandırılması onların daha karmaşık pek çok beceriyi edinebilmeleri için önkoşul niteliğindedir. Taklit becerileri kendi içerisinde basitten karmaşığa doğru nesnelere yapılan büyük kas becerilerinin taklidi, nesne kullanmaksızın yapılan büyük kas becerilerinin taklidi, nesnelere yapılan küçük kas becerilerinin taklidi ve nesne kullanmaksızın yapılan küçük kas becerilerinin taklidi olmak üzere dört aşamadan oluşur (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

*Nesnelere yapılan büyük kas becerilerinin taklidi* için kovaya küp atma, halkaları çubuğa takma, oyuncak arabayı yerde sürme, sopayla trampete vurma, tarakla saç tarama, oyuncak bebeği öpme, bebeği beşiğe yatırma, oyuncak süpürgeyle halıyı süpürme, oyuncak telefonu kulağa götürme vb. çalışmalar gerçekleştirilebilir. Taklit becerilerinin öğretimine nesnelere yapılan büyük kas becerilerinin taklidiyle başlanmasının nedeni; çocukların nesnelere olan ilgisi, bu nesnelere kendi içerisinde pekiştirici olması, nesnelere yapılan davranışların ayırt edilmesinin nesne kullanılmadan yapılan davranışların ayırt edilmesinden daha kolay olması, nesnelere yapılan davranışların kendine özgü bir ses çıkarılması ve bu sesin davranışın yapıldığına ilişkin doğal bir dönüt olmasıdır. *Nesne kullanmaksızın yapılan büyük kas becerilerinin taklidi* için elle dize vurma, ayağı havaya kaldırma, kolu havaya kaldırma, göbeğe vurma, masaya tık-tık yapma, ayağa kalkma, çift ayakla zıplama, elleri bele koyma, bay-bay yapma, el çırpma, tek ayak üzerinde durma, öpücük yollama, ellerle kulakları kapama vb. çalışmalar yapılabilir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

*Nesnelere yapılan küçük kas becerilerinin taklidi* üzerinde çalışmaya başlamadan önce el ve parmak kaslarıyla egzersizler yapmakta büyük yarar vardır. Çocuklara ellerini yumruk yapma, el sallama, parmaklarını açıp kapama vb. ince motor hareketleri taklit etmesi öğretilmelidir. Bu amaçla bardaktan kâseye önce kuru fasulye, sonra pirinç, sonra sıvı boşaltma, bardaktan kavanoza önce kuru fasulye, sonra pirinç, sonra sıvı boşaltma, bir kâsedan diğerine orta büyüklükte kaşıkla önce pirinç, sonra un aktarma, diğer delikler kapatılarak delikten silindir şeklinde küp atma, büyük parça legoları birbirinden ayırma, kalın keçeli kalemlerin kapaklarını çıkarma, işaret ve baş parmakla oyun hamurundan

minik parçalar koparma, kâğıt mendili buruşturup avuç içinde toplama, ayakkabı vb. üzerindeki amerikan bandını (cırt cırt) açıp kapama, fermuar açıp içinden bir pekiştireç bulma, yumurta kartonunun içinden minik boncukları çıkarma, oyun hamuruna saplanmış parti kürdanlarını tek tek çıkarıp bardağa koyma gibi çalışmalarına yer verilebilir. *Nesne kullanmaksızın yapılan küçük kas becerilerinin taklidi* için bir elin işaret parmağıyla diğer elin avuç içine dokunma, işaret parmaklarının uçlarını birbirine değdirme, baş parmaklarının uçlarını birbirine değdirme, işaret parmağıyla burnuna dokunma, ellerini birbirine kenetleme, işaret parmağıyla dudaklarına dokunma, okey işareti yapma (diğer parmaklarını kapatıp, baş parmakları havaya kaldırma), işaret parmağıyla göz kapağına dokunma vb. çalışmalar yapılabilir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

Taklit becerilerinin öğretimine büyük ya da küçük motor hareketlerinin takli-diyle başlanmasının nedeni, bu hareketlerin öğretimi süresince öğretmenin çocu-ğa daha kolay yardım edebilmesi ve bu hareketleri çocuğa fiziksel ipucu sunarak yaptırabilmesidir. OSB olan çocuk bu hareketleri taklit edebilirse temel taklit becerilerinin diğer aşaması olan bu hareketlere ses çıkarma ya da konuşma efekt-leri eklenebilir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

### Sıra Alma Becerisi

Sıra alma özellikle akranlarla oyun oynamada önemli bir beceridir. Çocuk oyunda sıranın kimde olduğunu, kendisine sıra geldiğini, kendisi oynadıktan son-ra diğerinin oynaması, diğeri oynarken beklemesi ve dinlemesi gerektiğini öğ-renmelidir. OSB olan çocuklarda bu becerinin gelişimini sağlamak için sıra alma fırsatları yaratılmalıdır. Örneğin oyuncak bir trampet ya da davul (yoksa yoğurt kovanı ters çevrilerek kullanılabilir) ve iki sopa ile sıra alma becerisi çalışılabilir. Çocukla karşılıklı oturularak ortaya trampet konur. Trampetin bir sopasını uygulamacı, diğerini de çocuk eline alır. “Sıra sende.” denilerek çocuğun elinden desteklenip trampete sopayla vurması sağlanır. Sonra da “Sıra bende.” diyerek çocuğun öğretmeni/yardımcı destek personeli beklemesi sağlanır ve trampete bu sefer de öğretmen/yardımcı destek personel vurur. Öğretmen/yardımcı destek personel eline çocuğun en sevdiği topu alıp ona “Haydi top oynayalım.” der ve karşılıklı otururlar. Öğretmen/yardımcı destek personel “Sıra sende.” diyerek topu önce çocuğa atar ve sonra da çocuğun kendisine atmasını sağlar. Sonra da “Sıra bende.” diyerek çocuğun öğretmeni/yardımcı destek personeli beklemesi sağlanır ve topu bu sefer de öğretmen/yardımcı destek personel atar. Bunun dışında karşılıklı araba sürme, legoları üst üste takma, bardakları iç içe toplama, mandal takma vb. etkinlikler benzer şekilde yapılabilir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

## Eşleme Becerileri

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklar, özellikle de OSB olan çocuklar, dikkati yöneltme ve farklı uyanları birbirinden ayırt etme becerisinde son derece sınırlıdır. Bu nedenle, çocuğa belli nesnelerin adını söyleme ya da belli nesnelere isteme becerisini öğretmeden önce bu nesnelere eşleme ve sınıflama öğretilmelidir. Eşleme ve sınıflama becerilerini kazanan çocuklar, farklı zamanlardaki olaylar arasındaki benzerlik ve farklılıkları yakalamada ya da aynı zamanda meydana gelen farklı olaylar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları yakalamada çok daha hızlı ilerleme gösterirler. Ayrıca, eşleme ve sınıflama becerilerinin öğretimi görece olarak kolaydır. Dolayısıyla, çocuklar belli becerileri edindikçe öğretimden de keyif almaya başlarlar (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

Eşleme becerilerinin öğretimine temel taklit becerilerinin öğretimiyle eşzamanlı olarak başlanabileceği gibi çocuğun özelliklerine bağlı olarak öncelik taklide ya da eşlemeye verilebilir. Eşleme becerilerinin tümünde ölçütü karşılayan çocuklarda sınıflama becerilerinin öğretimine geçilebilir. Eşlemede ilerleyip sınıflamada zorlanan çocuklarda ise sınıflama becerilerinin öğretimi konusunda ısrarcı olmayıp birkaç haftalık bir ara vermek, bu arada diğer beceriler üzerinde çalışıp daha sonra sınıflama becerilerine geri dönmek önerilebilir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

Eşleme becerilerinin öğretiminde; (a) eş üç boyutlu nesnelere eşleme (birbirinin içine giren tabak, kühne gibi nesnelere ya da eldiven gibi birbirinin üstünde kolayca durabilen nesnelere), (b) eş iki boyutlu nesnelere eşleme (önce beyaz zemin üzerinde daha önce çalışılan nesnelere resimlerinin olduğu kartlar, sonra giderek daha farklı nesnelere resimlerinin olduğu kartlar), (c) üç boyutlu nesnelere iki boyutlu temsillerini eşleme (resimle bu resmin ait olduğu nesnenin eşlenmesi), (d) renk ve şekil eşleme (renk eşlemede masadaki tüm kartların aynı şekilde olması, şekil eşlemede de aynı renkteki geometrik şekillerle çalışılması), (e) önce aynı sınıftan eş olmayan nesnelere eşleme (örneğin önce metal çorba kaşığı-metal tatlı kaşığı, sonrasında nesnelere farklılıklarının arttığı örnekler kullanma, küçük kırmızı plastik kaşık-büyük metal kaşık), sonra eş olmayan iki boyutlu resimleri eşleme, (f) üç boyutlu nesnelere eş olmayan iki boyutlu temsillerini eşleme (iki farklı sınıfa ait iki resimle bu resimlerden birinin sınıfından bir nesnenin eşlenmesi, örneğin kırmızı çorap resmi-beyaz tabak resmi koyup çocuğa da eşlemesi için sarı çorap verme) ve (g) bir arada bulunma, birlikte kullanma, birbirini tamamlama vb. bir özellik nedeniyle ilişkili olan iki farklı nesnenin resimlerini eşleme (örneğin, el-eldiven, ayak-ayakkabı, kâğıt-kalem, vazo-çiçek, sürahi-bardak vb.) gibi aşamalara yer verilebilir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

## Sınıflama Becerileri

Sınıflama çalışmaları sırasında en az bir özellik çerçevesinde belli bir sınıfa ait olan nesnelere bir araya getirilir. Bunun yapılması, temel eşleme becerilerine kıyasla çok daha zordur. Ayrıca, bir ölçüde de olsa kavramsal hazırbulunuşluk gerektirir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

### Sınıfa göre eşleme

*Birinci aşamada* çalışmaya çocuğun en aşina olduğu araçlarla başlamak uygun olacaktır. Örneğin yemek masasında kullanılan araçlar bu aşamada kullanılabilir. Masaya düz bir tabak koyup çocuğun eline bir kaşık vererek kaşığı tabağın içine koymasını sağlayın. Çocuk ölçütü karşıladığında aynı işlemi bardak, çatal, kâse gibi diğer yemek masasında kullanılan araçlarla tekrarlayın.

*İkinci aşamada* birinci aşamada kullanılanlardan tümüyle farklı bir sınıf seçin. Örneğin giysileri seçebilirsiniz. Masanın üzerine bir giysi (örn. şort) koyun. Çocuğun eline diğer giysileri (örn., tişört, çorap, yelek vb.) sırayla vererek eşlemesini sağlayın.

*Üçüncü aşamada* masanın üzerine tabağı ve şortu aralıklı olarak ve her ikisi de çocuğa eşit uzaklıkta olacak şekilde koyun. Önce birinci aşamada kullandığınız araçlar olan yemek masası araçlarına yer verin. Çocuk elindeki araçla masada duran tabağı 3'te 3 ipuçsuz eşler duruma geldikten sonra giysilerle çalışmaya başlayın. Çocuk giysileri de ipuçsuz eşlediğinde kestirilemez sırayla karıştırma yapın. Bir ya da iki yeni sınıfla daha aynı çalışmayı tekrarlayın. Yeni sınıflarla çalışma tamamlandığında sınıfa göre eşlemeyi bitirerek sistematik ayırma becerilerinin öğretimine başlayın (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

### Ayırma

Ayırma becerilerinin öğretimi; (a) eş olan üç boyutlu ve iki boyutlu nesnelere ayırma, (b) eş olmayan üç boyutlu ve iki boyutlu nesnelere ayırma, (c) üç boyutlu ve iki boyutlu nesnelere sınıfa göre ayırma olmak üzere üç düzeyde yapılır. *Eş olan üç boyutlu ve iki boyutlu nesnelere ayırma aşamasında izleyen süreci takip edin:* Masanın üzerine iki adet eş tepsi koyun. Tepsilerden birine üç boyutlu bir nesne (örn. beyaz çorap), diğerine başka bir üç boyutlu nesne (örn. çorba kaşığı) koyun. Masaya bu nesnelere aynılarından üçer tane nesneyi karışık olarak koyun. Çocuğa "Ayr." yönergesini verin. Fiziksel ipucu sunarak çocuğun masadaki nesnelere ilişkili tepsinin içine koymasını sağlayın. İpuçlarını aşamalı şekilde silikleştirin. Ölçüt, çocuğun altı nesnenin tümünü üst üste iki kez ipuçsuz ayırmasıdır. Çocuk bu ölçütü karşıladığında önüne konan nesne sayısını giderek

arttırın. Çocuk 10 nesnenin tümünü iki kez üst üste ipuçsuz ayırdığında, iki boyutlu eş nesnelere (örn. kırmızı top resmi-mavi kamyon resmi) ayırmaya geçin ve aynı süreci izleyin (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

*Eş olmayan üç boyutlu ve iki boyutlu nesnelere ayırma* aşamasında izleyen süreci takip edin: Masanın üzerine iki adet eş tepsi koyun. Tepsilerden birine üç boyutlu bir nesne (örn. mavi kâse), diğerine başka bir üç boyutlu nesne (örn. kırmızı çorap) koyun. Masaya bu nesnelere farklı renkte, boyutta ya da biçimde olanlarından üçer taneyi karışık olarak koyun. Öğretimde bir önceki aşamadaki sürecin aynısını izleyin. Ölçüt karşılandıktan sonra eş olmayan iki boyutlu nesnelere çalışın (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

*Üç boyutlu ve iki boyutlu nesnelere sınıfa göre ayırma* aşamasında izleyen süreci takip edin: Masanın üzerine iki adet eş tepsi koyun. Tepsilerden birine belli bir sınıfa ait üç boyutlu bir nesne (örn. giysiler sınıfından tişört), diğerine başka bir sınıfa ait üç boyutlu nesne (örn. meyveler sınıfından plastik elma maketi) koyun. Masaya bu sınıfların farklı örneklerinden üçer taneyi karışık olarak koyun. Örneğin, çorap, plastik portakal maketi, şort, bere, plastik muz maketi, plastik üzüm maketi vb. Öğretimde bir önceki aşamadaki sürecin aynısını izleyin. Ölçüt karşılandıktan sonra farklı sınıflardan nesnelere resimleriyle çalışın (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

## **Alıcı Dil Becerileri**

Herhangi bir toplumda bağımsız olarak yaşayabilmek için binlerce alıcı dil mesajını alabilmek ve bunların her birine uygun tepkiler verebilmek gerekmektedir. Bu mesajların bazıları oldukça basitken bazıları son derece karmaşıktır. Öğretim sırasında çocuktan öğretmenin sunduğu sözel yönergeyi alması, anlaması ve bu yönergeye uygun tepkide bulunması beklenmektedir (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

OSB olan çocuklara basit alıcı dil becerilerinin öğretimi görece olarak kolaydır. Ancak daha karmaşık alıcı dil becerilerinin öğretimi söz konusu olduğunda durum biraz daha zorlaşmaktadır. OSB olan çocuklarda alıcı dil becerilerinin edinişi, pek çok davranışın öğretimi için önemli bir öncelik oluşturmaktadır. Alıcı dil becerileri, çocuğun çevresiyle iletişim kurmasını ve etkinliklere katılımını kolaylaştırır. OSB olan çocuk, temel alıcı dil becerilerinin yanında en azından isteklerini ifade edebilmek için konuşmanın bir formunu kullanma becerisine sahip olmalıdır. Bazı OSB olan çocuklar karmaşık alıcı dil becerilerinde yeterince ilerleme gösteremezler. Bu çocuklarda alıcı dil becerisi öğretimine bir süre ara verip ifade edici dil becerileri üzerinde çalışmakta yarar olabilir. Sözel ifade edici



dil becerilerinde yeterince ilerleyemeyen çocuklarda görsel iletişim sistemlerini (örn. PECS) devreye sokmak yerinde olacaktır. Temel alıcı dil becerilerinin öğretiminde 15-20 farklı tek basamaklı yönerge kazanıldıktan sonra önce iki basamaklı, daha sonra ise üç basamaklı yönergelerin öğretimi programa alınmalıdır (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014; Kırcaali-İftar, Ülke-Kürkçüoğlu ve Kurt, 2014).

## KAVRAM ÖĞRETİMİ

Kavramlar bireyin düşünmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Kavramlar fiziksel ve sosyal dünyayı anlamamızı ve anlamlı iletişim kurmamızı sağlar. Kavramlara sahip olmayan bir yetişkinin düşünmesi, bir bebeğin düşünmesi gibi duyuşsal algılamalarla sınırlıdır. Özetle, kavramlar düşünmek için gereklidir (Senemoğlu, 2010).

*Kavram*, benzer nesnelere, insanları, olayları, fikirleri, süreçleri gruplamada kullanılan bir kategoridir. Diğer bir deyişle kavram, bir nesneyi, olayı ya da eylemi, bir ya da birkaç özelliğe göre aynı olarak nitelendirilen bir nesne, olay ya da eylem kategorisinin bir üyesi olarak tanımlanır (Senemoğlu, 2010). Kavramlar somut ve soyut (tanımlanmış) kavramlar olmak üzere iki grupta ele alınabilir. *Somut kavramlar* görüldüğünde ya da gözlemlendiğinde adlandırılabilen kavramlardır. Yaşamın ilk aylarından itibaren informal yollarla öğrenilebilir. Bir başka deyişle somut kavramlar gözlenebilir ve gözlenerek öğrenilebilir. Örneğin çocuk ‘araba’ kavramını çevresindeki araçları görerek, seslerini duyarak, yetişkinlerin arabayı isimlendirmesini işiterek öğrenir. Başlangıçta çocuk için ‘kamyon, traktör ve otomobil’ gibi tüm araçlar ‘araba’ kavramının kapsamında yer alır. Daha sonra çocuk her bir kavramı öğrendikçe sadece ‘otomobil’e ‘araba’ diyerek otomobilleri ve otomobil olmayanları ayırt eder. *Soyut kavramlar* varlığı genel kabul gören, belli özelliklerine ilişkin bilgi ve kurallar aracılığıyla tanımlanan, sınıflanan kavramlardır. Soyut kavramların öğrenilmesi, o kavramın tanımlanması ve sınıflandırılmasında bir dizi kuralın öğrenilmesini gerektirir. Yakın-uzak, sevmek, uzay, fizikte hacim, sıcaklık; dilde özne, yüklem; matematikte tam sayılar, trigonometri; sosyal bilgilerde adalet, demokrasi, vatan vb. soyut kavramlara örnektir. Matematik, fizik, kimya vb. konu alanlarındaki bazı soyut kavramların öğrenilebilmesi için çocuğun bilişsel gelişim bakımından soyut işlemler döneminde olması gerekmektedir.

### Kavramları Öğretmek İçin İzlenmesi Gereken Basamaklar

- ✓ I. Kavram ölçü aracının oluşturulması
- ✓ II. Başlama düzeyi verilerinin toplanması (öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi)
- ✓ III. Amaçların oluşturulması

- ✓ IV. Öğretim yönteminin belirlenerek öğretim sürecinin yazılması ve uygulanması
- ✓ V. Yoklama/değerlendirme oturumlarının (günlük yoklama ya da aralıklı yoklama) yapılması
- ✓ VI. İzleme ve genelleme verilerinin toplanması

## I. Kavram ölçü aracının oluşturulması

Kavram ölçü aracı oluşturulurken önce aynı nitelikte nesnelere öğretim yapılmalı, çocuk aynı nitelikteki nesnelere öğretilmesi hedeflenen kavramı öğrendikçe sunulan örnekler belli özelliklerine (kullanılan malzeme, renk, boyut) göre farklılaştırılmalı, son aşamada sunulan örnekler birbirinden tümüyle farklılaştırılmalıdır (Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal, 2005; Vuran ve Çelik, 2008).

### Renk Kavramı Ölçü Aracı\*

**1. Aşama:** Farklı renkte ve aynı türde iki nesne arasından kırmızı renkte olanı 3/3 gösterir.

- ✓ Kırmızı pil-Kahverengi pil
- ✓ Mavi lego-Kırmızı lego
- ✓ Yeşil kumaş kukla-Kırmızı kumaş kukla

**2. Aşama:** Farklı renkte, aynı türde ve farklı tipte iki nesne arasından kırmızı renkte olanı 3/3 gösterir.

- ✓ Büyük boy kırmızı karton çiçek-Küçük boy mavi karton çiçek
- ✓ 10X10 cm sarı kare-3X3 cm kırmızı kare
- ✓ Küçük boy yeşil kâğıt araba-Büyük boy kırmızı kâğıt araba

**3. Aşama:** Farklı renkte ve farklı türde iki nesne arasından kırmızı renkte olanı 3/3 gösterir.

- ✓ Kırmızı kalem-Siyah düğme
- ✓ Yeşil ataç-Kırmızı ip
- ✓ Kırmızı mum-Beyaz plastik askı

\*Diğer renkler de aynı mantıkla analiz edilir.

## Büyük Kavramı Ölçü Aracı\*

**1. Aşama:** İki farklı büyüklükte, aynı türde ve tipte iki nesne arasından büyük olanı 3/3 gösterir.

- ✓ Büyük plastik sarı ördek-Küçük plastik sarı ördek
- ✓ Küçük kırmızı kaplı defter-Büyük kırmızı kaplı defter
- ✓ Büyük beyaz kapaklı kavanoz-Küçük beyaz kapaklı kavanoz

**2. Aşama:** İki farklı büyüklükte, aynı türde ve farklı tipte iki nesne arasından büyük olanı 3/3 gösterir.

- ✓ Büyük yeşil yumak-Küçük sarı yumak
- ✓ Büyük mavi top-Küçük siyah top
- ✓ Küçük beyaz düğme-Büyük mor düğme

**3. Aşama:** İki farklı büyüklükte, farklı türde ve tipte iki nesne arasından büyük olanı 3/3 gösterir.

- ✓ Büyük mücevher kutusu-Küçük ataç
- ✓ Küçük krem kutusu-Büyük taş
- ✓ Küçük dolap anahtarı-Büyük hesap makinesi

\*Küçük, kalın-ince, uzun-kısa kavramları da aynı mantıkla analiz edilir.

## II. Öğrencilerin performans düzeylerinin belirlenmesi

Kavram ölçü aracı oluşturulduktan sonra ölçü aracında yer alan araç setlerinin hazırlanması gerekir. Kavram öğretiminde denemeli ölçüt belirlemek uygun olacaktır. Araç setleri ölçü aracında yer verilen ölçüte dayalı olarak hazırlanır. Araçlar olabildiğince yakın çevrede ve sınıfta bulunabilecek araçlar arasından seçilmelidir. Öğretmen/yardımcı destek personel ölçü aracına dayalı olarak araç setlerini hazırladıktan sonra başlama düzeyini belirlemeye başlamadan önce ortamı düzenlemelidir. Başlama düzeyi belirlenirken (mümkünse) öğretmen/yardımcı destek personel ve çocuk yalnız olarak çalışabilecekleri bir ortamda bulunmalıdırlar. Örneğin öğretmen/yardımcı destek personel ve çocuk karşılıklı olarak çocuğun boynuna uygun bir masanın başında oturabilirler. Öğretmen/yardımcı destek personel hazırladığı araçları kapalı bir kutuya koyarak çocuğun araçları görerek dikkatinin dağılması riskini ortadan kaldırmalıdır. Performans alma işlemine geçmeden önce öğretmen/yardımcı destek personel çocuğun kutunun içindeki araçlara dokunmasına ve oynamasına kısa bir süre için izin verebilir. Öğretmen/yardımcı destek personel ilk araç setini çocuğun rahatlıkla ulaşabileceği ve aralarında mesafe olacak şekilde masaya koyar. Öğretmen/yardımcı destek personel özel dikkat sağlayıcı

ipucunu “Çalışmak için hazır mısınız?” sunduktan ve çocuğu pekiştirdikten (Harikasin. Hazır olduğumu görüyorum. Hadi başlayalım.) sonra çocuğun dikkatini araçlara çekerek beceri yönergesini sunar. Örneğin “Şimdi önündeki araçlara bak ve kırmızı olanı göster. / Buraya bak ve kırmızıyı göster. / Kırmızıyı eline al.” ya da “Hangisi kırmızı? Göster.” (gösterme) ya da “Elimdekine bak. Bu ne renk?” ya da “Buraya bak. Bu ne?” (söyleme) gibi. Başlama düzeyi yoklama oturumunda öğretmen/yardımcı destek personel çocuğun doğru tepkilerinin tümünü pekiştirebileceği gibi çalışma sonunda sadece çalışmaya katılım davranışını da pekiştirebilir (Örneğin “Bugün çok güzel çalıştın, teşekkür ederim.” gibi). Öğretmen/yardımcı destek personel planlama aşamasında çocuğun tepkilerine ne şekilde tepkide bulunacağına karar vermeli ve tüm yoklama oturumlarında aldığı kararı tutarlı bir biçimde uygulamalıdır. Öğretmen/yardımcı destek personel çocuğun tepkilerine göre ölçü aracında gerekli işaretlemeleri (“+” ya da “-”) “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”na yapar. Birinci araç setini kutuya kaldırır ve ikinci araç setini masanın üzerine koyar. Aynı işlemi tüm araç setleri için tekrarlar. Kararlı veri elde edilinceye değin en az üç oturum üst üste başlama düzeyi yoklama oturumuna devam eder. Başlama düzeyi yoklama oturumu bittikten sonra ölçü aracına göre “doğru tepki yüzdesi”ni hesaplar. Elde edilen verileri başlama düzeyi yoklama verisi olarak grafiğe işler. Ölçü aracı üzerinde “+” işaretlenen son basamak çocuğun performans düzeyini gösterir. Bu basamaktan bir sonraki basamak ise öğretimsel amaç olacaktır (Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal, 2005; Vuran ve Çelik, 2008). Örnek formlar için Bölüm 9’a bakınız.

### III. Amaçların oluşturulması

Ölçü aracına dayalı olarak çocuğun başlama düzeyi belirlendikten sonra uzun dönemli, kısa dönemli ve öğretimsel amaçlar oluşturulmalıdır. Çocuğun öğrenmiş olduğu kavramı; çevresindeki çeşitli nesnelerin arasından göstermesi/işaret etmesi, gördüğünde/sorulduğunda kavramı isimlendirmesi, istendiğinde o kavramla ilgili eylemleri yerine getirmesi, bir başka deyişle çocuğun öğrendiği kavramı farklı ortamlara, kişilere ya da durumlara genelleyebilmesi uzun dönemli amaç olacaktır. Ölçü aracında yer alan aşamaların her biri kısa dönemli amaçları oluşturur. Bir derste öğretilecek aşama ise öğretimsel amacı oluşturur (Kırcaali-İftar, Birkan ve Uysal, 2005; Vuran ve Çelik, 2008).

### IV. Öğretim yönteminin belirlenerek öğretim sürecinin yazılması ve uygulanması

Amaçlar oluşturulduktan sonra öğretilecek kavramın özelliği, çocuğun özellikleri, öğretim için ayrılacak süre ve öğretmenin yeterlilikleri dikkate alınarak öğretim yöntemi seçilmeli, öğretim süreci yazılmalı ve buna dayalı olarak öğretim gerçekleştirilmelidir. Kavramları öğretirken **doğal bağlamda günlük rutinler içerisinde** bu kavramların öğretimine yer verilmesi, hem kavramların daha

kolay öğrenilmesine hem de kalıcılık ve genellenmenin sağlanmasına hizmet edecektir (Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim kavram öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden biridir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim, hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucunun sunulup çocuğun kontrol edici ipucunu model aldığı uygulamadır. Eşzamanlı ipucuyla öğretim 0 sn. denemelerinden oluşur. Öğretimin başında bir öğretim oturumunda kaç tane 0 sn. denemesinin yer alacağına karar verilmelidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretimde (a) doğru tepkiler, (b) yanlış tepkiler ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere üç tür birey tepkisi vardır. Doğru tepkiler mutlaka pekiştirilmelidir. Edinim aşamasında sürekli pekiştirme tarifesi kullanılırken öğretimde ölçüt karşılandığında pekiştirme tarifesinde değişiklik yapılmalıdır (Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Eşzamanlı ipucuyla öğretim oturumlarında yöntemin bir gereği olarak hedef uyarının hemen ardından kontrol edici ipucu sunulup çocuk kontrol edici ipucunu model aldığı için çocuğa bağımsız tepkide bulunma şansı verilmez. Bu nedenle, öğrenmenin olup olmadığının sınıandığı yoklama oturumları düzenlenir. Yoklama oturumları, ilk öğretim oturumu hariç, her öğretim oturumundan hemen önce (günlük yoklama) ya da aralıklı olarak (örneğin iki ya da üç öğretim oturumunda bir ya da haftada bir) gerçekleştirilir. Yoklama oturumlarında çocuğa hiçbir şekilde ipucu sunulmaz. Bu oturumlardan elde edilen veriler, doğru olarak gerçekleşen davranış/basamak yüzdesi hesaplandıktan sonra uygulama verisi olarak çizgi grafiğine işlenir (Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2018; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

## V. Değerlendirme/yoklama oturumlarının (günlük yoklama ya da aralıklı yoklama) yapılması

Kavramın öğretimi gerçekleştirildikten sonra mutlaka değerlendirme/yoklama oturumlarına yer verilmelidir. Değerlendirme/yoklama oturumları öğretimin gidişatı hakkında uygulamacıya bilgi verir. Değerlendirme/yoklama oturumları günlük yoklama oturumu şeklinde yapılabileceği gibi aralıklı yoklama oturumları şeklinde de düzenlenebilir. Değerlendirme/yoklama oturumları düzenlenirken performans alımında olduğu gibi çocuğa beceri yönergesi sunulur (örn. “Treni göster.”) ve tepkileri “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”na kaydedilir. Örnek formlar için Bölüm 9’a bakınız. Yoklama oturumu sırasında çocuğa hiçbir biçimde **ipucu sunulmaz**. Değerlendirme/yoklama oturumu bittikten sonra “doğru tepki yüzdesi” hesaplanır. Bulunan bu yüzdelere grafiğe “uygulama verisi” olarak işaretlenir. Grafikler uygulamanın gidişatı hakkında bilgi sunan önemli kaynaklardır. Grafik verilerine dayalı olarak gerektiğinde uygulamada değişikliklere ve/veya uyarlamalara yer verilir (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018).

## VI. İzleme ve genelleme verilerinin toplanması

*Genelleme oturumları*, “ön-test son-test genelleme” oturumu biçiminde gerçekleştirilir. Ön-test genelleme oturumu, başlama düzeyi oturumlarının son verisinin toplandığı gün ya da öğretim oturumlarına başlamadan hemen önce bir oturum şeklinde yapılır. Ön-test genelleme oturumunda araç-gereç, ortam ya da kişi değiştirilerek genelleme oturumu gerçekleştirilir. Ön-test genelleme oturumları, yoklama/değerlendirme oturumları gibi düzenlenir. Bu oturumda elde edilen veriler “Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu”nda “ön-test sütununa” kaydedilir. *Son-test genelleme oturumu*, öğretimde ölçüt karşılandıktan sonra (çocuk üç oturum üst üste %80-90 ve üzeri ya da %100 performans sergilendikten sonra) bir hafta içinde gerçekleştirilir. Son-test genelleme oturumunda araç-gereç, ortam ya da kişi değiştirilerek genelleme oturumu tek oturum şeklinde gerçekleştirilir. Son-test genelleme oturumları, yoklama/değerlendirme oturumları gibi düzenlenir. Elde edilen veriler “Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu”nda “son-test sütununa” kaydedilir. Veriler grafiğe ön-test son-test genelleme verisi olarak işlenir (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018). Örnek formlar için Bölüm 9’a bakınız.

*İzleme oturumları*, öğretimde ölçüt karşılandıktan sonra (çocuk üç oturum üst üste %80-90 ve üzeri ya da %100 performans sergilendikten sonra) belli aralıklarla (örn., bir, üç, beş hafta sonra, iki, dört, altı hafta sonra, bir beş, 12 hafta sonra vb.) gerçekleştirilir. İzleme oturumları, belirlenen aralıklarda günde bir oturum şeklinde yapılır. İzleme oturumları, yoklama/değerlendirme oturumları gibi düzenlenir. İzleme oturumlarında elde edilen veriler “Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu”nda “1., 2., 3. İzleme sütununa” kaydedilir. Veriler grafiğe izleme verisi olarak işlenir (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018). Örnek formlar için Bölüm 9’a bakınız.

## BECERİ ÖĞRETİMİ

Birkaç davranışın bir araya gelerek daha karmaşık bir davranışı oluşturmasıyla meydana gelen davranışlara “zincirleme davranışlar” denir. Boyama yapma, dişlerini fırçalama, kazak giyme, toplama yapma, bankamatikten para çekme, vb. zincirleme davranışlara örnektir. *Zincirleme*, bir becerinin tamamlanması için çocuğa o beceriyi oluşturan basamakların belli bir sırayla yapılmasının öğretilmesidir. OSB olan çocukların da içinde olduğu gelişimsel yetersizliği olan çocuklar söz konusu olduğunda, davranışların pek çoğunu tek aşamada kazandırmak mümkün olamamaktadır. Bu davranışlara bir dizi küçük basamak aracılığıyla daha kolay ulaşılabilmektedir. *Beceri analizi*, bir beceriyi oluşturan her bir öğretililebilir basamağın mantıklı bir akışla sıralanmasıdır. Beceri analizi; (a)

öğretim öncesinde çocuğun performans düzeyini belirlemek (başlama düzeyi), (b) öğretim sırasında çocuğun gösterdiği gelişmeyi kayıt ederek öğretimin gidişatını değerlendirmek ve (c) öğretim sonunda değerlendirme yapmak amacıyla kullanılır. Böylece, hem öğretmen hem de aile çocuktaki gelişmeleri daha kolay görme olanağına sahip olur (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007).

İyi bir beceri analizinde öğretilecek beceri basamaklarının sırası mantıklılık izlemelidir. Zincirde çocuğun amaca ulaşabilmesi için gerekli tüm basamaklar yer almalıdır. Beceri analizinin ne kadar detaylı hazırlanacağı çocuğun performans düzeyine göre farklılık gösterir. Çalışılan aynı beceri için kimi çocuğun beceri analizinde daha az basamak varken kimi çocuğun analizinde daha çok beceri basamağı olabilir. Öğrenci beceri analizindeki bir basamağa takılıp kaldıysa beceri basamaklarındaki sıralama gözden geçirilir ve daha az karmaşık ara basamaklar oluşturulur (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007).

### **Zincirleme Beceri Öğretmek İçin İzlenmesi Gereken Basamaklar**

- ✓ I. Beceri analizinin yapılması ve ölçü aracının oluşturulması
- ✓ II. Başlama düzeyi verilerinin toplanması (öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesi)
- ✓ III. Amaçların oluşturulması
- ✓ IV. Kullanılacak ipuçlarının belirlenmesi
- ✓ V. Öğretim yönteminin belirlenerek öğretim sürecinin yazılması ve uygulanması
- ✓ VI. Yoklama/değerlendirme oturumlarının (günlük yoklama ya da aralıklı yoklama) yapılması
- ✓ VII. İzleme ve genelleme verilerinin toplanması

#### **I. Beceri analizinin yapılması ve ölçü aracının oluşturulması**

Psiko-motor beceriler için beceri analizi yaparken birkaç aşamadan oluşan bir süreç izlenir. Öğretmen/yardımcı destek personel öncelikle beceri analizi basamaklarını nasıl oluşturacağına karar vermelidir. Bunun birkaç yolu bulunmaktadır: (a) Beceri basamaklarını bellekten oluşturma, (b) beceriyi bizzat yaparak basamakları sırayla yazma ve (c) beceriyi yapan bir kişiyi gözleyerek basamakları sırayla yazma. Sağlıklı ve eksiksiz bir beceri analizi yapabilmek için analizi bizzat yaparak ya da yapan bir kişiyi gözleyerek yapmakta yarar vardır (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018).

Beceri analizinin hangi yolla yapılacağına karar verildikten sonra analiz hangi yaklaşımla yapılacağına karar verilmelidir. Analiz ileri zincirleme ve tersine/geriye zincirleme yaklaşımı olmak üzere iki farklı yaklaşımla yapılabilir. İleri zincirleme yaklaşımında, analizi yapılan becerinin basamakları yapılış sırasına göre 'önce yapılandırılan sonra yapılandırılan' doğru sıralanır (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018).

### **İleri Zincirleme Yaklaşımıyla Çorap Giyme Becerisinin Analizi**

1. Katlanmış olarak önünde duran çorabı her iki eliyle koncundan tutar.
2. Çorabın katlarını açar.
3. Baş parmakları çorabın koncunun içinde olacak şekilde çorabı her iki elinin parmakları arasında toplar.
4. Çorabı parmak uçlarına yerleştirir.
5. Her iki elini bırakmadan çorabı topuğuna kadar çeker.
6. Ayağını hafifçe kaldırarak çorabı topuğundan geçirir.
7. Her iki elini bırakmadan çorabı yukarı çekerek giyer.

*Tersine/geriye zincirleme yaklaşımında* analizi yapılan becerinin basamakları yapılış sırasına göre 'en son yapılandırılan en önce yapılandırılan' doğru sıralanır. Alan-yazına bakıldığında tersine/geriye zincirleme yaklaşımıyla analiz yaygın olarak giyinme becerilerinin ve çeşitli oyun becerilerinin (örn., yap-boz takma, bebek uyutma, şekil kutusuna şekil atma vb.) öğretiminde kullanıldığı görülmektedir (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018).

### **Tersine/Geriye Zincirleme Yaklaşımıyla Çorap Giyme Becerisinin Analizi**

1. Ayak bileğine kadar giydirilmiş çorabı yukarı çekerek giyer.
1. Topuğuna kadar giydirilmiş çorabı ayak bileğine çekerek giyer.
2. Parmak uçlarına kadar giydirilmiş çorabı topuğuna çekerek giyer.
3. Toplanıp eline verilmiş çorabı ayak ucuna geçirerek giyer.
4. Katlanmış olarak önünde duran çorabı giyer.

## **II. Başlama düzeyi verilerinin toplanması (performans düzeyinin belirlenmesi)**

Beceriye ilişkin olarak başlama düzeyi verileri toplanırken (öğrencilerin performans düzeyi belirlenirken) tek fırsat ve çok fırsat yöntemi olmak üzere iki yöntem kullanılır. *Tek fırsat yöntemiyle* performans alırken çocuğun beceriyi gerçekleştirmesi için ortam ve kullanılacak materyaller düzenlenir. Örneğin "orta



boy 15 tane boncuğu dizme” becerisi için gerekli ortam ve materyaller, çocuğun boyuna uygun yükseklikte masa ve sandalye, masanın üzerinde çocuğun içinden boncukları rahatça alabileceği bir kabin içinde 15 boncuk, boncukların takıldığında çıkmasını engelleyecek şekilde arkası düğümlemiş orta kalınlıkta ip şeklinde düzenlenebilir. Performans alımı sırasında beceri analizi masanın üzerinde durabileceği gibi çocuğun dikkatini dağıtacaksa masanın yakınında bir yerde ilgisini dağıtmayacak bir şekilde de yerleştirilebilir. Ortam düzenlendikten sonra performans alımına başlanabilir. Tek fırsat yöntemiyle performans alırken çocuğa beceri yönergesi sunulur. Örneğin “Boncukları diz.” Çocuğu gözleyerek bağımsız olarak yaptığı (doğru yaptığı) basamaklara “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”nda “+” konur. Çocuğun yapamadığı ya da yanlış yaptığı basamaklara ise “-” konur. Çocuğun eksi aldığı basamaktan itibaren değerlendirme sona erdirilir. Kararlı veri elde edilinceye değin en az üç gün ard arda performans alımına devam edilir. Ancak ortadan kaldırılması gereken sakıncalı bir hedef davranış söz konusuysa başlama düzeyi evresinin olabildiğince kısa tutulmasında ve bir an önce uygulamaya geçilmesinde yarar vardır. Hedef davranışın hiç gerçekleşmediği ve gerçekleşmesi için gerekli özelliklerin bulunmadığı bir başlama düzeyi evresinin de uzun tutulmaması yerinde olacaktır. Performans alımı bittikten sonra beceri analizine göre “doğru olarak gerçekleşen basamak yüzdesi” bulunur. Elde edilen veriler başlama düzeyi verisi olarak grafiğe işlenir (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018).

*Çok fırsat yöntemiyle* performans alırken tek fırsat yönteminde olduğu gibi çalışma ortamını düzenlemekle ve materyalleri hazırlamakla işe başlanmalıdır. Çalışma ortamı düzenledikten ve materyaller hazırladıktan sonra çok fırsat yöntemiyle performans alırken çocuğa beceri yönergesi sunulur. Örneğin “Kazağını giy.” Çocuğun beceriyi gerçekleştirmesi için 5sn. süreyle beklenir. Çocuğu gözleyerek bağımsız olarak yaptığı (doğru yaptığı) basamaklara “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”nda “+” konur. Çocuğun yapamadığı ya da yanlış yaptığı basamak için çocuğa hiçbir şey söylenmeden bu basamak öğretmen/yardımcı destek personel tarafından tamamlanır. Bu basamağa “-” konur. Sonraki basamak için 5sn. süreyle beklenir. Çocuk yaparsa bu basamaklara “+” konur. Çocuk basamağı yapamazsa ya da yanlış yaparsa çocuğa hiçbir şey söylenmeden bu basamak öğretmen/yardımcı destek personel tarafından tamamlanır. Bu basamağa “-” konur. Beceri analizi tamamlanıncaya kadar bu şekilde performans alınır. Kararlı veri elde edilinceye değin en az üç gün ard arda performans alımına devam edilir. Performans alımı bittikten sonra beceri analizine göre “doğru olarak gerçekleşen basamak yüzdesi” bulunur. Elde edilen veriler başlama düzeyi verisi olarak grafiğe işlenir (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018). Örnek formlar için Bölüm 9’a bakınız.

Doğru olarak gerçekleşen basamak yüzdesi aşağıda yer alan formül kullanılarak hesaplanır:  $\text{Beceri analizinde doğru yapılan basamak sayısı} / \text{Beceri analizindeki toplam basamak sayısı} \times 100$  Bulunan sonuç uygulama verisi olarak grafiğe işlenir. Beceri analizinin 9 basamaktan oluştuğunu düşünelim. Çocuğun beceri analizindeki 2 basamağı bağımsız olarak yaptığını, diğer 7 basamağı ise yapamadığını varsayalım. Bu örnek için  $\frac{2}{9} \times 100 = \%22,2$

Tek fırsat yöntemi, öğretim öncesinde çocuğun performans düzeyini (başlama düzeyi oturumları) belirlerken öğretimin gidişatının değerlendirildiği yoklama/değerlendirme oturumlarında (günlük yoklama ya da aralıklı yoklama) kullanılabilir. Çok fırsat yöntemi, öğretim öncesinde çocuğun performans düzeyini belirlerken kullanılabilir.

### III. Amaçların düzenlenmesi

Çocuğun beceriye ilişkin performans düzeyinin belirlenmesini beceriye ilişkin amaçların oluşturulması izler. Beceriye ilişkin uzun dönemli amaç, çocuğun farklı kişilerle, farklı ortamlarda ve farklı araç-gereçlerle %100 ya da %80-90 ve üzeri doğruluk düzeyinde beceriyi yerine getirmesidir (Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007).

### IV. Beceri basamaklarının hangi yaklaşımla öğretileceğine karar verme

Amaçlar oluşturulduktan sonra öğretmen çocuğun özelliklerine göre beceri analizinde yer alan tüm basamakları 'bir arada' mı yoksa 'tek tek' mi öğreteceğine karar vermelidir. Burada (a) tüm beceri yaklaşımı, (b) ileri zincirleme yaklaşımı ve (c) tersine/geriye zincirleme yaklaşımı olmak üzere üç yaklaşım kullanılır (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Cooper, Heron ve Heward, 2007).

(a) *Tüm beceri yaklaşımına* göre beceri basamakları öğretilirken uzun dönemli amaca ulaşmak için bir öğretim oturumunda beceri analizinde yer alan tüm basamaklar baştan sona 'bir seferde' öğretilir. Bu yaklaşıma 'tüm beceri yaklaşımı' denir. Tüm beceri yaklaşımı, becerilerin öğretiminde en yaygın olarak kullanılan yaklaşımdır.

(b) *İleri zincirleme yaklaşımına* göre beceri basamakları öğretilirken beceri analizinde yer alan beceri basamakları '*önce yapılandırılan sonra yapılandırılan doğru*' bir sırayla öğretilir. İleri zincirleme yaklaşımında, beceri analizindeki ilk basamakla öğretime başlanır ve her öğretim oturumunda yalnızca '*bir basamağın öğretilmesi*' söz konusudur. Diğer bir deyişle, beceri analizinde yer alan ilk basamak çocuk tarafından doğru olarak sergilendikten sonra ikinci basamağın öğretime geçilir ve bu süreç beceri analizinde yer alan tüm basamakların öğretimi gerçekleştirilinceye kadar sürdürülür.

(c) *Tersine/geriye zincirleme yaklaşımına* göre beceri basamakları öğretilirken beceri analizinde yer alan beceri basamakları ‘*en son yapılandırılan doğru*’ bir sırayla öğretilir. Tersine/geriye zincirleme yaklaşımında, beceri analizindeki son basamakla öğretime başlanır ve her öğretim oturumunda yalnızca ‘*bir basamağın öğretilmesi*’ söz konusudur. Diğer bir deyişle, beceri analizinde yer alan son basamak çocuk tarafından doğru olarak sergilendikten sonra sondan ikinci basamağın öğretime geçilir ve bu süreç beceri analizinde yer alan ilk basamağın öğretime değin sürdürülür.

## V. Kullanılacak ipuçlarının belirlenmesi

İpucu, çocuğun tepkide bulunmasından önce öğretmen/yardımcı destek personel tarafından çocuğun doğru tepkide bulunma olasılığını arttırmak üzere sunulan uygulamacı yardımı olarak tanımlanır. Beceri öğretime başlamadan önce beceriyi öğretirken kullanılacak ipucunun belirlenmesi gerekir. Jest ya da mimik ipucu, işaret ipucu, görsel ipucu (resimli ya da iki boyutlu ipucu), sözel ipucu, model ipucu ve fiziksel ipucu (tam fiziksel ipucu, kısmi fiziksel ipucu, gölgelendirme/gölge olma) olmak üzere altı tür ipucundan söz edilebilir. Aşağıda ipuçlarıyla ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Snell ve Brown, 2014).

*Jest ya da mimik ipucu* çocuğa istenen beceriyle ilişkili olarak bir jest ya da mimik yapmaktır. Kavanoz açma becerisine yönelik olarak elle açma jesti yapmak ya da çocuğun doğru davranışını onaylamak için gözlerini açıp kapamak jest ya da mimik ipucunun kullanımına örnektir. *İşaret ipucu* çocuğa istenen beceriyle ilişkili olarak bir işaret yapmaktır. Sorulan resmi göstermesine yönelik olarak doğru resmi parmakla işaret etmek işaret ipucunun kullanımına örnektir. *Görsel ipucu* istenen davranışın ya da nesnenin fotoğrafını, resmini vb. çocuğa sunmaktır. Çocuk dişlerini fırçalamak için diş macununu aldığı anda, ancak diş macununun kapağını açmak için kapağa yönelmediğinde çocuğa diş macununun kapağının resmini göstermek görsel ipucunun kullanımına örnektir. *Sözel ipucu* kendisinden ne istendiğini çocuğa söylemektir. Çocuğa “Ayakkabılarını kaldır.” beceri yönergesi verildikten sonra çocuk ayakkabılarını dolaba koyup dolabın kapağını açık bıraktığında “Kapat.” demek sözel ipucunun kullanımına örnektir. *Model ipucu* istenen davranışı yaparak çocuğa göstermektir. Çocuğa yemek masası hazırlama becerisini öğretirken analizdeki her bir basamağı yaparak çocuğa göstermek ve ardından gösterilen basamağı çocuğun yapması (“Ben yemek masasını hazırlarken beni dikkatlice izlemeni istiyorum. Ben masaya tabağı koydum. Şimdi sıra sende, sen yap.”) model ipucunun kullanımına örnektir. *Fiziksel ipucu* istenen davranışı çocuğa fiziksel olarak ona dokunarak yaptırmaktır. Kendi içinde tam fiziksel ipucundan gölge olmaya doğru bir hiyerarşisi vardır. Çocuğun elinden, bileğinden tutarak; dirseğine, omzuna dokunarak ya da dokunmadan arkasında durarak (gölge olma/gölgelendirme) çocuğun beceriyi yapmasını sağla-

mak fiziksel ipucunun kullanımına örnektir (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Snell ve Brown, 2014).

### **İpuçlarını kullanırken dikkat edilecek noktalar**

En ılımlı ipucu, bir başka deyişle çocuğun vücudu üzerinde en az kontrol gerektiren, ancak etkili ipucu seçilmelidir. Çalışılan yetersizlik grubunun özelliğine bağlı olarak gerekli durumlarda ipucu türleri birleştirilerek kullanılabilir (model ipucu+sözel ipucu, fiziksel ipucu+sözel ipucu gibi). Davranışla doğrudan ilgili ve en doğal ipucu türü seçilmelidir. İpucu sadece çocuğun dikkatini yönelttiği durumlarda sunulmalıdır. İpucu çocuğu destekleyici biçimde sunulmalıdır. İpucu olabildiğince erken silikleştirilmelidir. Böylece, çocuğun kendisine sunulan yönergeler ya da yöneltilen sorulara doğru tepkide bulunur duruma gelmesi hedeflenmelidir. İpuçları sistematik biçimde kullanılmalı, gelişigüzel biçimde kullanılmamalıdır. İpucu bağımlılığı yaratmamaya özen gösterilmelidir. Bu amaçla, ipuçsuz doğru tepkileri ayrımlı pekiştirmek ve doğal ön uyarılara odaklanmak önemlidir (Akmanoğlu, 2018; Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Snell ve Brown, 2014).

## **VI. Öğretim yönteminin belirlenerek öğretim sürecin yazılması ve uygulanması**

Amaçlar oluşturulduktan ve ipuçları belirlendikten sonra (a) öğretilecek becerinin özelliği, (b) çocuğun özellikleri, (c) öğretim için ayrılacak zaman ve (d) öğretmenin yeterlilikleri dikkate alınarak öğretim yöntemi seçilmeli, öğretim süreci yazılmalı ve öğretim gerçekleştirilmelidir. Beceri öğretiminde öğretilecek becerinin özelliğine göre tepki ipucu yöntemlerinden yararlanılabileceği gibi video teknolojisine dayalı yöntemlerden ya da doğal öğretim yöntemlerinden yararlanılabilir. Ayrıca, beceriler öğretilirken doğal bağlamda günlük rutinler içerisinde becerilerin öğretimine yer verilmesi, hem becerinin daha kolay öğrenilmesine hem de kalıcılık ve genellemenin sağlanmasına hizmet edecektir (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2018; Wolery, Ault ve Doyle, 1992). Video teknolojiyle öğretime kitabın 6. Bölümünde sosyal beceri öğretiminde ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim beceri öğretiminde kullanılabilecek yöntemlerden biridir. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, çocuğun doğru tepkide bulunmasını sağlayan en yüksek düzeyde ipucu sunulmasıyla öğretime başlanarak zamanla ipucunun ortadan kaldırılması (silikleştirilmesi) olarak tanımlanır. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde çocuğun bedeni üzerinde en fazla kontrol gerektiren ipucundan (en “az” ılımlıdan) en az kontrol gerektiren ipucuna (en “fazla” ılımlı olana) doğru bir ipucu hiyerarşisi izlenerek ipucu sunulması söz konusudur. Başlangıçta en az ılımlı olan ipucu, çocuk “belli bir

ölçütü karşılar düzeyde” performans sergileyinceye değin hedef uyararla eşzamanlı olarak sunulur. Bu düzeyde ölçüt karşılandıktan sonra “daha ılımlı olan ipucunun” sunulmasına geçilir. Çocuk hedef uyarana bağımsız olarak doğru tepkide bulununcaya değin süreç bu şekilde devam ettirilir (Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2018; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

Silikleştirme iki biçimde yapılabilir: (a) En az ılımlıdan en çok ılımlıya doğru giderek azalan bir hiyerarşiyle ipucunun sunulması benimsenebilir. Örneğin Tam Fiziksel İpucu (TFİ) → Kısmi Fiziksel İpucu (KFİ) → Gölgeleme/Gölge Olma (G) şeklinde ipucu hiyerarşisinde giderek azaltma yapılarak ipucu sunulabilir. (b) Bir tek ipucunun miktarında ya da yoğunluğunda silikleştirme yapılması benimsenebilir. Örneğin KFİ sunulurken çocuğun elinin üzerinden hafifçe tutulması, bileğinden hafifçe tutulması, daha sonra çocuğun dirseğine, omzuna hafifçe dokunulması gibi tek bir ipucunda azaltma yapılabilir. Bu yöntemde ne zaman daha ılımlı ipucunu sunmaya başlanacağına öğretime başlamadan önce karar verilmelidir. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde (a) doğru tepki, (b) yanlış tepki ve (c) tepkide bulunmama olmak üzere olası üç tür birey tepkisi vardır. Öğretime başlamadan önce çocuğun tepkilerine ne şekilde tepkide bulunulacağına karar verilmelidir (Snell ve Brown, 2014; Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2018; Wolery, Ault ve Doyle, 1992).

## VII. Yoklama/değerlendirme oturumlarının (günlük ya da aralıklı yoklama) yapılması

Becerinin öğretimi gerçekleştirilirken ya da gerçekleştirildikten sonra mutlaka yoklama/değerlendirme oturumlarına yer verilmelidir. Yoklama/değerlendirme oturumları öğretimin gidişatı hakkında uygulamacıya bilgi verir. Yoklama/değerlendirme oturumları, günlük yoklama oturumu şeklinde yapılabileceği gibi aralıklı yoklama oturumları şeklinde de düzenlenebilir. Yoklama/değerlendirme oturumları yapılırken performans alımında olduğu gibi çocuğa beceri yönergesi sunulur (örn. “Şeklin içini boy.”) ve çocuğun beceri basamaklarını ne kadar gerçekleştirdiği belirlenir. Yoklama oturumunda çocuğa hiçbir biçimde **ipucu sunulmaz**. Elde edilen veriler “Yoklama Oturumları Veri Kayıt Formu”na kaydedilir. Örnek formlar için Bölüm 9’a bakınız. Beceri analizine göre yoklama/değerlendirme oturumu bittikten sonra “doğru olarak gerçekleşen basamak yüzdesi” bulunur. Bulunan bu yüzdeler grafiğe uygulama verisi olarak işlenir. Grafik verilerine dayalı olarak gerektiğinde uygulamada değişikliklere ve/veya uyarılara yer verilir (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018).

## VIII. İzleme ve genelleme verilerinin toplanması

*Genelleme oturumları*, “ön-test son-test genelleme” oturumu biçiminde gerçekleştirilir. Ön-test genelleme oturumu, başlama düzeyi oturumlarının son verisinin toplandığı gün ya da başlama düzeyi oturumları tamamlandıktan ve öğretim oturumlarına başlamadan hemen önce yapılır. Ön-test genelleme oturumu, genelleme araçları/ortam vb. kullanılarak tek oturum şeklinde gerçekleştirilir. Bu oturumda elde edilen veriler “Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu”nda “ön-test sütununa” kaydedilir. *Son-test genelleme oturumu*, öğretimde ölçüt karşılandıktan sonra (çocuk üç oturum üst üste %80-90 ve üzeri performans sergilendikten sonra) bir hafta içinde, genelleme araçları kullanılarak tek oturum şeklinde gerçekleştirilir. Elde edilen veriler “Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu”nda “son-test sütununa” kaydedilir. Veriler grafiğe ön-test son-test genelleme verisi olarak işlenir (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018). Örnek formlar için Bölüm 9’a bakınız.

*İzleme oturumları*, öğretimde ölçüt karşılandıktan sonra (çocuk üç oturum üst üste %80-90 ve üzeri performans sergilendikten sonra) belli aralıklarla (örn., birinci, üçüncü, beşinci haftalarda ya da ikinci, dördüncü, altıncı haftalarda) gerçekleştirilir. İzleme oturumları, belirlenen aralıklarda günde bir oturum şeklinde yapılır. İzleme oturumlarında elde edilen veriler “Genelleme ve İzleme Oturumları Veri Kayıt Formu”nda “1., 2., 3. İzleme sütununa” kaydedilir. Veriler grafiğe izleme verisi olarak işlenir (Alberto ve Troutman, 2013; Collins, 2012; Cooper, Heron ve Heward, 2007; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2018). Örnek formlar için Bölüm 9’a bakınız.

## KAYNAKÇA

- Akmanoğlu, N. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara uygun ve yeni davranışların kazandırılması ve arttırılması. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 97-155). Ankara: Vize Akademik.
- Alberto, P. A. ve Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers* (9. Baskı). Englewood Cliffs, NJ: Boston Pearson.
- Collins, B. C. (2012). *Systematic instruction for students with moderate and severe disabilities*. Baltimore: Paul Brookes Pub. Co. Inc.
- Cooper, J. O., Heron, T. E. ve Heward, W. L. (2007). *Applied behavior analysis*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için eğitim-öğretim uygulamaları. İçinde A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 216-263). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-79-7.
- Gürsel, O. ve Vuran, S. (2010). Değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirme. İ. H. Diken (Ed.) *İlköğretimde kaynaştırma* (s. 194-221). Ankara: Pegem Akademi.
- 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.
- Kırcaali-İftar, G., Birkan, B. ve Uysal, A. (2005). *Zihin özürli çocuklara kavram öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., Kurt, O. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı I*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G., Ülke-Kürkçüoğlu, B. ve Kurt, O. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı II*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2010). Öğrenme ürünleri ve öğretimi. N. Senemoğlu (Ed.), *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (s. 509-581). Ankara: Pegem Akademi.
- Snell, M. E. ve Brown, F. (2014). Selecting teaching strategies and arranging educational environments. İçinde M. E. Snell, & F. Brown (Eds.), *Instruction of students with severe disabilities* (s. 71-134). Pearson New International Editon.
- Tekin-İftar, E. ve Değirmenci, H. D. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların öğretimi. İçinde E. Tekin-İftar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri* (s. 237-295). Ankara: Vize Akademik.
- Tekin-İftar, E. ve Kırcaali-İftar, G. (2018). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Akademik.
- Vuran, S. ve Çelik, S. (2008). *Örneklerle kavram öğretimi: Zihinsel yetersizlik gösteren çocuklar için*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Winterman, K. G. ve Rosas, C. E. (2014). *The IEP checklist: Your guide to creating meaningful and compliant IEPs*. Paul H. Brookes Pub.
- Wolery, M., Ault, M. J. ve Doyle, P. M. (1992). *Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies*. NY: Longman.
- Wright, P. W. D., Wright, P. D. ve O'Connor, S. W. (2016). *Wrightslaw: All about IEPs*. Harbor House Law Press, Inc.





# BÖLÜM 8

## AİLEYLE, ÖĞRETMENLE, UZMANLARLA İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ İÇİNDE ÇALIŞMA

*Prof. Dr. Atilla Cavkaytar*

### GİRİŞ

Okul öncesi eğitim kurumu çocuğun ilk kez aileden ayrılarak yeni bir ortama katıldığı, aynı zamanda aileden ilk bağımsızlaştığı kurumdur. Okul öncesi eğitim kurumları 37-66 ay arası çocuklar için kurulmuş olan bağımsız anaokulu ve 48-66 ay arası çocuklar için kurulmuş anasınıfları olmak üzere iki türdür. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) madde 11'in a, b şıklarında okul öncesi özel eğitim hizmetleri açıklanmaktadır. Buna göre; a) 0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri, ailenin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini de içerecek şekilde yürütülür. b) 36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir. Buna göre okul öncesi özel eğitim hizmetleri erken çocukluk dönemi hizmetlerinden başlayarak anasınıflarına kadar sürmektedir. Özellikle a şığında ailelerle çalışmanın gerekliliği, b şığında ise 36. aydan sonra okul öncesi eğitimin zorunlu olması iş birliklerinin artırılması için kaçınılmaz bir gerekliliktir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) eğitim tür ve kademelerindeki özel eğitim hizmetlerinin açıklandığı bölümün 11. Maddesinde bu hizmetler erken çocukluk dönemi hizmetleri ve okul öncesi eğitim olarak iki kategoride incelenmektedir. Buna göre “0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri, ailenin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini de içerecek şekilde yürütülür. 36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir.” Bunun yanı sıra yine aynı Yönetmeliğe göre “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve

kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte, bu bireylere yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıfları da açılabilir.” Dolayısıyla, ayrı okul öncesi eğitim kurumları açılabileceği gibi, özel eğitim okulları ya da okul öncesi eğitim kurumları içerisinde özel eğitim sınıfları açılabilir. Ayrıca, Yönetmeliğe göre “Resmî özel eğitim okullarında öğrenim gören özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için örgün eğitim saatleri dışındaki zamanlarda tamamlayıcı eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.” Buna göre öğrencilerin gereksinimlerine göre tamamlayıcı eğitimler verilebilmektedir. Böylece, öğrenci akranlarıyla birlikte okul öncesi eğitim programlarına kesintisiz katılabilirken aynı zamanda desteğe gereksinim duyduğu konularda tamamlayıcı eğitimlere katılabilirler. Bu eğitimler sırasında ailelere yönelik eğitim programları düzenlenebilir.

Okul öncesi eğitim çağına gelmiş çocuklar Okul Öncesi Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre “Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen 36-66 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilir. Bu sınıfların mevcutları 10 çocuk bulunan sınıflarda iki, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise bir çocuk olacak şekilde oluşturulur.” Ayrıca, bu öğrenciler içerisinde “Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda, tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüremeyecek durumda olan ağır düzeyde yetersizliği bulunanlar ile birden çok yetersizliği olan çocuklar, bu kurumlarda fiziki mekânın uygun olması ve özel eğitim öğretmeni istihdam edilmesi kaydıyla açılan özel eğitim sınıflarına kaydedilirler.”

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklar özel gereksinimli çocuklar içerisinde yaygınlığı giderek artan bir gruptur. OSB olan çocukların özellikleri ve onlara sunulması gereken hizmetler ele alındığında konuyla farklı disiplin alanlarının ilgilendiği görülmektedir. Dolayısıyla, ilgili disiplin alanlarının birlikte çalışmaları söz konusu olmaktadır. Bu konuda ilk kurulacak iş birliği okul ve aile arasında kurulacak iş birliğidir.

Kurulacak bu iş birliğinde rol alacak kişiler çocuğa doğrudan ya da dolaylı olarak hizmet sunacak tüm birim ve personellerdir. Okul öncesi eğitim kurumunda farklı amaçlarla iş birliği yapılacak personel; okul yöneticileri, okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, rehber öğretmenler, yardımcı destek personeli, uzman ve usta öğreticiler, bunların yanı sıra eğitim öğretim etkinliklerini destekleyici kurumun işleyişini gerçekleştiren teknik ve yardımcı personelden oluşur. Dolayısıyla, varsa kurumun kütüphanesinde görevli memur, temizlik işlerini yapan hizmetli personel, çocukların sağlık gereksinimleri için hemşire, yemekhane hizmetlerini yürüten aşçı, servis elemanı gibi pek çok teknik ve yardımcı personel iş birliği halinde çalışmaktadır.

## İŞ BİRLİĞİ

Okul aile iş birliği kavramını açıklamadan önce genel olarak iş birliği kavramına açıklık getirmekte yarar olacaktır. Aileler ve özel gereksinimli çocuklara hizmet sunanlar arasındaki ilişkiler; ortaklık, iş birliği, birlikte çalışma gibi kavramlarla açıklanmaktadır. Ortaklık, bireylerin bir ortaklık kurmaları durumunda birlikte katılımları anlamına gelir (Meriam-Webster, 2018). Zaman zaman ortaklık kavramı iş birliği kavramıyla eşanlamli olarak kullanılabilir. Türk Dil Kurumu (TDK) iş birliğini “amaç ve çıkarları bir olanların oluşturdukları çalışma ortaklığı” şeklinde tanımlamaktadır. Ortaklığın anlamı, birlikte yapılan eylemlerin sorumluluk ve sonuçlarını paylaşma anlamına gelir. Bir başka deyişle, aileler ve hizmet sunanlar arasındaki ortaklık “birlikte çalışma” anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, aile ve hizmet sunanlar arasındaki bu ortaklık yapılan hizmetlerde sorumluluk ve sonuçların üstlenildiği ve paylaşıldığı bir iş birliği olarak adlandırılabilir.

Diken (2013) iş birliğinin altı özelliğine dikkat çekmiştir. Bu özellikler izleyen biçimde sıralanabilir: (1) İş birliği yapmak isteyen kişiler, iş birliği yapmaya gönüllü olmalıdırlar. (2) İş birliği yapan kişiler arasında eşitlik olmalıdır. (3) İş birliğinde bulunacak kişilerin ortak amacı olmalıdır. (4) İş birliği yapan kişiler arasında sorumluluk ortak olarak paylaşılmalıdır. (5) İş birliği yapan kişiler sahip oldukları kaynakları kullanmalı ve karar verme süreçlerinde rol almalıdırlar. (6) İş birliği yapan kişiler aynı zamanda iş birliğine dayalı uygulamaların sonuçlarını da paylaşmalıdırlar. Bu özelliklere göre sadece aile ve öğretmenin iş birliği yapmasından çok hizmet sunan tüm kişilerin iş birliği ilkelerine uygun davranmaları gerekir.

İş birliğinin ilk koşulu iş birliği yapacak kişilerin *gönüllü* olmasıdır. TDK sözlüğüne göre gönüllü “bir işi yapmaya hiçbir yükümlülüğü yokken üstlenen” anlamındadır. Tüm yasal düzenlemeler bir yana iş birliği içinde olacak bireyler gönüllülük ilkesini benimsemelidirler. Dolayısıyla, iş birliği içinde olacak kişilerin kendi iradeleri ve istekleriyle katılım göstermeleri önemlidir. İkinci özellik *eşitlik*dir. İş birliği yapacak bireylerin tüm ortamlarda eşit söz sahibi olmaları, eşit temsil edilmeleri ve çocuklarıyla ilgili alınacak kararlarda eşit oy kullanabilmeleri önemlidir. Bu noktada ortak amaç kaçınılmaz olarak çocuğun her alanda desteklenmesi ve okul etkinliklerinde başarılı olmasıdır. Dolayısıyla, aile, okul ve diğer hizmet birimlerinin ortak amacı “çocuk” olmalıdır. Ortak sorumluluk ise hem amaçlarda hem planlamada hem de elde edilen sonuçlarda sorumluluk alma anlamına gelmektedir. İş birliği yapan kişilerin sahip oldukları araç-gereç, donanım, mekân gibi kaynakları birlikte kullanmaları iş birliklerini geliştirecektir. Bunun yanı sıra bu bireylerin karar verme süreçlerinde yer almaları gerekir. Örneğin ailelerin çocuklarının eğitimi ve bireyselleştirilmiş eğitim programının (BEP) hazırlanması gibi süreçlerde karar verici olmaları beklenir. Son olarak iş

birliğine dayalı uygulamalarda her katılımcının yapacağı görevler, rol ve sorumluluklar belirlenmelidir. Buna göre yapılan uygulamalarda olumlu ya da olumsuz sonuçlarda yine sorumluluk paylaşımı olmalıdır.

Özetle okul öncesi eğitimin amacı, çocukları bir üst öğrenim kademesi olan ilkokula hazırlamaktır. Bu amaçla, düzenlenecek etkinlikler yoluyla özel gereksinimli çocukların programlarında belirlenen amaçlara ulaşmaları sağlanmalıdır. Bu anlayışla gerçekleştirilecek iş birliği ise hizmet alan aileler ile hizmet sunanlar arasında iletişim ve koordinasyonun sağlanmasıyla mümkün olabilecektir.

### Okul-Aile İş Birliği

Özel eğitim uygulamalarında iş birliği, aileler ve hizmet sunanlar arasındaki iş birliği anlamına gelir. İş birliğinde hizmet alanlar olarak öncelikli kişiler aile bireyleridir. Aile, TDK (2019) tarafından “evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik” şeklinde tanımlanmaktadır. Cavkaytar (2013) okul öncesi eğitim açısından çok önemli bir kurum ve bir sistem olarak gördüğü aileyi “bir toplumda hukuki temele dayalı evlilik ve akraba bağılılığı (anne, baba, çocuklar, büyükanne büyükbaba ve yakın akrabalar) oluşmuş, aynı mekânda yaşayan en küçük toplumsal kurum” olarak tanımlamıştır. Ancak son yıllarda toplumsal değişim ve aile yapısındaki değişiklikler aile kavramında da değişimlere yol açmaktadır. Buna örnek olarak geniş aile yapılarından çekirdek aile yapılarına doğru bir değişimin olması, bunun yanı sıra artan boşanma oranlarıyla birlikte tek ebeveynli aile yapılarının oluşumu verilebilir. Bunun yanı sıra çocuğun bakımından sorumlu olan kişilerin her zaman aile bireyi olmamaları “çocuğun bakımından birincil derecede sorumlu kişi” kavramını da gündeme getirmektedir. Örneğin anne-babası tarafından terk edilmiş, bakım evlerinde kalan çocuklar için çocuğun bakımından birincil derecede sorumlu kişi önem kazanmaktadır.

Okul-aile iş birliği, “çocukların sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmesi ve okula hazırlanmaları amacıyla düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çaba göstermesi” olarak tanımlanabilir (Cavkaytar, 2000). Bu iş birliğinin gerçekleştirilmesinde okul içerisindeki birimler önemli rol oynar.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014) okul içerisindeki birimlerde çalışanları kurum personeli olarak ifade eder. Buna göre kurum personeli; kurum müdürü, müdür yardımcısı, bölüm şefi, öğretmen, usta öğretici, uzmanlar ve diğer yardımcı personel olarak sıralanabilir. Bu personelin görev ve sorumlulukları Yönetmelikte açıkça tanımlanmıştır. Buna göre *müdür*, anaokulu müdürü ile ana sınıfı ve uygulama sınıflarının bağlı bulunduğu okulun müdürünü; *müdür yardımcısı*, anaokulu müdür

yardımcısı ile ana sınıfı ve uygulama sınıflarının bağlı bulunduğu okulun müdür yardımcısını; *bölüm şefi*, uygulama sınıfı yöneticisini; öğretmen, okul öncesi eğitim kurumlarında görevli okul öncesi eğitimi öğretmenini; *usta öğretici*, MEB Kurumlarında Sözleşmeli veya Ek Ders Görevi ile Görevlendirilecek Uzman ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik hükümlerine uygun olarak görevlendirilen kişiyi ifade eder. Bunların yanı sıra okuldaki diğer işlerin yapılmasında görevlendirilen personel yer alır. Bütün bu personelin okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında birbirleriyle ve ailelerle iş birliği ve koordinasyon halinde çalışmaları beklenir. Bu görev ise öncelikli olarak okul öncesi eğitim kurumunun yöneticilerindedir.

Yönetmeliğe göre okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Dolayısıyla, bir okul öncesi eğitim kurumunda en üst yetkili kurum müdürüdür. “Müdür, okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar.” (MEB, 2014). Dolayısıyla, destek eğitim personelinin en üst amiri okul müdürüdür. Okul-aile iş birliğini sağlamada okul yöneticisinin rolleri Tablo 8.1.’de sıralanmıştır.

**Tablo 8.1.** Okul-Aile İş Birliğini Sağlamada Okul Yöneticisinin Rollerini

| ROL                  | ÖZELLİKLERİ   |
|----------------------|---|
| Moral Verici         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Destekleyici rehberlik</li> <li>✓ Bireylerin ya da okulun gereksinimlerine uygun planlar yapma özgürlüğü sağlama</li> <li>✓ Personelde coşku ve güven duyguları oluşturma</li> <li>✓ Okul aile iş birliğinin önemine inanma</li> </ul> |
| Programlayıcı        | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenleri iş birliğine yönlendirme</li> <li>✓ Okul personelinin beklediği kadar kendisi de ailelerle etkili iş birliği kurabilme</li> </ul>   |
| Etkili İş Birliği    | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenlere, ailelerle iş birliği için gerekli koşul ve kaynakları sağlama</li> </ul>   |
| Program Koordinatörü | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Etkili ve sürekli iş birliği sağlamak üzere düzenlenen programları yönetebilme</li> </ul>  |
| Lider                | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmen, aile ve diğer okul personelinin bir arada çalışmaya yönlendirecek bireysel liderlik özelliklerine sahip olma</li> </ul>  |

*Sönmez Kartal, M. (2018) s. 201’den alınmıştır.*

Okul yöneticileri çocuklara ve ailelerine sunulacak tüm hizmetlerin planlaması ve koordinasyonunu gerçekleştirirler. Bu görevler içerisinde öncelikli konulardan biri ailelerin, hizmet sunanlar ve sundukları hizmetlerin özellikleri konularında bilgilendirilmesi; hizmet sunanların da öğrencilerin ve ailelerinin gereksinimleri doğrultusunda planlama yapmalarının sağlanmasıdır. Bu noktalar okul yöneticilerinin temel görevleri arasında olmalıdır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (2018) aile eğitimi hizmetleri başlıklı 18. Maddesi bu görevi okul ve kurumlara vermektedir. Bu görev Yönetmelikte "Aile eğitimi, her tür ve kademedeki özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimine katkı sağlamak amacıyla aileye verilecek her türlü rehberlik ve eğitim hizmetlerini içerir. Bu hizmetler Bakanlıkça hazırlanan aile eğitimi programı doğrultusunda okul ve kurumlarda yürütülür." ifadesiyle belirtilmiştir. Bu hizmetler okul yönetimi tarafından düzenlenmelidir.

Okul yönetimi düzenli olarak ailelerle bilgi paylaşımında bulunmalıdır. Okullarda genellikle sene başı ve sene sonu veli toplantıları yapılır. Okul yönetimi ailelerle ve diğer hizmet sunanlarla iş birliklerini geliştirmede çeşitli etkinlikler düzenleyebilir. Bu etkinlikler okul personelinin bilgilendirilmesi, ailelerin bilinçlendirilmesi gibi etkinlikler olabileceği gibi çevrede özel gereksinimli çocuklar hakkında farkındalık oluşturmaya yönelik etkinlikler de olabilir.

Okul tarafından yürütülen etkinlikler genellikle veli toplantıları ve bilimsel toplantılardan oluşmaktadır. Veli toplantıları bütün velilerin katıldığı geniş toplantılar, küçük gruplarla yapılan toplantılar (örn. sınıf toplantıları) ve bire-bir gerçekleştirilen toplantılar şeklinde olabilmektedir. Bu toplantıların amacı, aileleri gereksinim duydukları konularda bilgilendirmek ve bilinçlendirmektir. Veli toplantılarında, okulun işleyişi ve yapısı, eğitim programlarının tanıtılması, okuldaki etkinliklerin duyurulması, bu etkinliklere ailelerin katılımlarının sağlanması gibi konulara yer verilebilmektedir. Bilimsel toplantılar ise ailelerin gereksinimleri doğrultusunda belirlenen konularda küçük ya da büyük gruplarla yapılan toplantılardır. Toplantılar alanlarında uzman, eğitimci ve akademisyenlerin katılımıyla gerçekleştirilen, açık oturum, panel, sempozyum, seminer ve tartışma grupları şeklinde düzenlenebilir (Cavkaytar, 2000). Bunların yanı sıra okul içinde ve dışında önemli gün ve haftalarda etkinlikler düzenlenmesi aile ve çevreyle iş birliklerinin artırılmasında önemli bir yer tutar. Örneğin 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'ndaki etkinliklere özel gereksinimli çocukların katılımının sağlanması, onlara rol ve görevler verilmesi bütünleştirme uygulamalarına katkı getirecektir. Ayrıca, öğrencilerin yaptıkları çalışmalarını sergileyebilecekleri özel günler düzenlemek yine okul yönetiminin desteğiyle gerçekleştirilebilecektir.

## İş Birliğinde Öğretmenin Rol ve Sorumlulukları

İşbirliklerinin geliştirilmesinde ve hizmet sunanlar arasındaki koordinasyonun sağlanmasında birincil kişi öğretmendir. Öğretmen çocuklar sınıfına verildiği andan itibaren veri toplamaya başlar. Bu verileri öncelikle çocuğun ailesinden sonra çocuğun daha önce aldığı destek ve hizmetleri sunanlardan toplar. Çocuk okul ya da kuruma gelmeden önce büyük olasılıkla gereksinimleri doğrultusunda çeşitli sağlık kuruluşlarından hizmet almıştır. Dolayısıyla, öğretmen ailenin elinde çocuğun sağlık geçmişine ilişkin rapor ve/veya belge varsa bunları edinir. Çocuğu sürekli izleyen bir doktoru varsa iletişime geçer ve bilgileri teyit eder. Aynı zamanda çocuğun dikkat edilmesi gereken özel durumları, kullandığı ilaçlar ve ilaç düzenine ilişkin bilgileri aileden alır.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2014) öğretmenin görevleri 43. Maddeyle izleyen biçimde açıklanmaktadır: “Okul öncesi ve ilköğretim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür.” Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) ise 57. Maddeyle öğretmenlerin görev ve sorumlulukları aşağıda yer alan biçimde açıklanmıştır:

1. Öğretmenler; kendilerine verilen şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda ilgili mevzuat hükümlerinde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.
2. Öğretmenler bu görevlerinin yanında aşağıdaki görevleri de yürütürler:
  - a. BEP'in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapar.
  - b. BEP'i uygular ve değerlendirir.
  - c. Okuldaki aile eğitim çalışmalarına katılır, sınıfındaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlar ve yürütür.
  - d. Öğrencilerin eğitim performansları doğrultusunda başka bir okula yönlendirilmesinde BEP Geliştirme Birimiyle iş birliği yapar.
  - e. Öğrencilerin özel gereksinimlerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirleri alır.
  - f. Özel eğitim okulları ile özel eğitim sınıflarında grup eğitimi esastır. Ancak öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda bire-bir eğitim de yapar.
  - g. Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okullarda, alan öğretmenleri tarafından okutulan teorik ve uygulamalı derslerin işlenişine destek vermek üzere derslere katılır.

- h. Bireysel gelişim raporu, eğitsel değerlendirme istek formunun düzenlenmesinde diğer öğretmenlerle iş birliği yapar.
  - i. Özel yetenekli öğrencilerin danışman rehber öğretmeni veya öğretmenleriyle iş birliği içinde gelişimini takip eder.
3. Görev alanıyla ilgili müdürün vereceği diğer görevleri yapar.

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenle birlikte çalışacak olan personel, uzman ve usta öğretici olarak tanımlanan personeldir. Uzman ve usta öğreticilerin görevleri, rol ve sorumluluklarına ilişkin açıklamalar Millî Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli veya Ek Ders Görevi ile Görevlendirilecek Uzman ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelikte yer almaktadır (MEB, 1977). Bu Yönetmeliğin 4. Maddesine göre okul öncesi eğitim kurumlarında görevlendirilecek usta öğreticiler için ön lisans programlarından mezun olmaları şartı aranır. Dolayısıyla, okul öncesi eğitim kurumlarında özel gereksinimli çocukları desteklemek amacıyla çalışacak usta öğreticiler “yardımcı destek personeli” olarak görev yapabilirler.

Gerek öğretmenler gerekse yardımcı destek personeli okul-aile iş birliğinin geliştirilmesinde ailelerin çocuklarını herkesten daha iyi tanıdıkları gerçeğini göz ardı etmemelidir. Öğretmenler çocuğun okul içindeki durumunu çok daha iyi bilirken aynı şekilde aileler de çocuğun evdeki ve sosyal yaşantısındaki durumunu daha iyi bilirler. Öğretmenlerin ailelerle iş birliğini kurmasındaki temel nokta onların bakış açılarını anlamalarıdır. Bu nedenle, öğretmenler anne-babaların içinde buldukları durumu, yaşadıkları sorunları ve en önemlisi gereksinimlerini anlamak durumundadırlar. Smith, Gartin, Murdick ve Hilton (2006) öğretmenlerin ailelerle iş birliği kurmalarındaki temel gerekçeleri izleyen biçimde sıralamışlardır: (a) Anne-babalar çocuklarının ilk öğretmenleridir. (b) Anne-babalar çocuklarını herkesten daha iyi tanırlar. (c) Ev çevresi çocuğun öğrendiklerini genellebileceği işlevsel çevredir. (d) Anne-babalar okul yaşantısı sonrasında da özel gereksinimli çocukla bir arada olmaya devam edecektir. (e) Okul dışı öğretimin planlanması için en iyi destek aile bireyleri tarafından sağlanabilir (akt. Sönmez Kartal, 2018, s. 199).

## Ailelerle İş Birliği

Ailelerle iş birliğinin önemi ve gerekliliği öncelikle Mili Eğitim Temel Kanunu'nda (MEB, 1973) yer almaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) belirtildiği gibi özel gereksinimli çocuklar okul öncesinden ortaöğrenime kadar zorunlu öğrenim kapsamında yer alırlar. Bu süreçte özel eğitimin temel ilkelerine bağlı hareket edilir. Bu ilkelerden biri de Madde 5'in c şikkında belirtilen “özel eğitime erken başlanması” ifadesidir. Bunun yanı sıra aynı maddenin g şikkında da “Ailelerin özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılımı esastır.” denmektedir.



Ailelerle iş birliği kurmanın temel gerekçelerinden biri “ebeveynlerin çocuklarının ilk ve daimi öğretmenleri” olması ilkesidir. Çocuklar uzmanların gözleyemediği pek çok davranış ve beceriyi kendi doğal ortamlarında, onlara birincil bakım sunan bireylerden, bir başka deyişle ailelerinden öğrenirler. İlk deneyimlerin kazanıldığı yer olan aile içerisinde öğrenilen temel beceriler çocukların okula hazırlanmalarında önemli bir temel oluşturmaktadır. Bir diğer gerekçe ailelerin çocuklarını öğretmen ve uzmanlardan daha iyi tanımlarındadır. Aileler zamanlarının çok büyük bir çoğunluğunu çocuklarıyla birlikte geçirirler. Çocuk, öğretmen ve diğer uzmanlarla sadece okul saatleri içerisinde etkileşim halindeyken evde anne, baba ve kardeşleriyle çok daha fazla zaman geçirir. Özellikle doğal ortamların öğrenilenlerin kalıcılığı konusundaki önemli katkısı, dahası okulda öğrenilenlerin kolaylıkla genellenebilmesi evin verimli bir eğitim ortamı haline dönüşmesinde önemli bir gerekçedir. Bu arada aileler, özel eğitimde öğretim amaçlarının oluşturulmasında ve bu amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenin en büyük yardımcılarıdır (Cavkaytar, 2013).

Ailelerle iş birliğinin oluşturulmasında öncelikli olarak ailelerin okula yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri gerekir. Kabul edici bir okul ortamının sağlanması, ailelerin de gönüllü olarak ve isteyerek okuldaki etkinliklere ve çalışmalara katılmalarını sağlayacaktır. Dolayısıyla, hem okul yönetimi hem de öğretmenler olumlu bir okul ortamı yaratmak için iş birliği içinde çalışmalıdırlar (Sönmez Kartal, 2018).

Öğretmen-aile iş birliğini etkileyen altı temel etmen vardır. Bunlar; iletişim, bağlılık, eşitlik, beceriler, güven ve saygı olarak sıralanmaktadır (Sönmez Kartal, 2018). Sönmez Kartal bu etmenleri BlueBanning, Summers, Frankland, Nelson ve Beegle’in çalışmalarından izleyen şekilde derlemiştir: *İletişim*: Öğretmen ile aile arasında kaynakları paylaşma, nazik olma, açık olma, dinleme gibi birtakım özelliklere sahip olması beklenen iletişim ve iş birliğinin her düzeyinde olumlu, anlaşılabilir ve saygı çerçevesinde olmalıdır. *Bağlılık*: Hem öğretmenin hem de ailenin iş birliğinin çocuğun çıkarlarına yönelik kurulduğunu benimsemesi, bunu bir “iş”ten daha öte bir durum olarak kabul etmesi, ekiptekileri teşvik etmesi ve iş birliğinin süreklilik göstermesidir. *Eşitlik*: Öğretmen ve ailenin karşılıklı olarak bu iş birliğinde alınan kararlarda ve sorumluluklarda denk olduklarını hissetmeleridir. *Beceriler*: Ekipte yer alan herkesin sorumluluğu doğrultusunda aktif rol oynamasıdır. *Güven*: Ekipteki herkesin yürütülen tüm etkinliklerde birbirine güvenmesi ve özel gereksinimli çocuğun çıkarlarını koruyacaklarına olan inancıdır. *Saygı*: İş birliği içinde bulunması beklenen öğretmen ve aile üyelerinin birbirlerinin farklı özelliklerine karşı kabul edici yaklaşımlarıdır. Özellikle öğretmenlerden ailelerin farklı kültürel özelliklerine, aile yapılarına, amaçlarına ve görüşlerine saygılı olması beklenir.

Okul-aile iş birliğinin öncelikli olarak çocuğun gelişimi ve desteklenmesine önemli bir katkısı vardır. Aynı zamanda öğretmene ve şüphesiz anne-babalara yararları olacaktır. Cavkaytar (2013, s. 62) üretken bir iş birliğinin yararlarını Tablo 8.2.'de sıralamıştır.

**Tablo 8.2.** Üretken Bir İş Birliğinin Yararları

***İş birliğinin çocuğa yararları:***

- Çocuğun en önemli iki çevresi arasında tutarlılık sağlanır.
- Çocuğun gelişimi ve öğrenmesi için daha çok fırsat sağlanır.
- Kaynakların ve hizmetlerin daha ulaşılabilir duruma gelmesi sağlanır.

***İş birliğinin anne-babalara yararları:***

- Öğretmenin amaçlarının ve çocuğun gereksinimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- Özel gereksinimli bir çocuğun anne-babası olarak hak ve sorumlulukları hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olur.
- Anne-babaya çocuğun okul programı ve bu programa nasıl katılabileceği konusunda bilgi sağlar.
- Okul programlarının olumlu etkilerinin evde de sürdürülmesinin yollarını arar.
- Çocuğun ev yaşamı için uygun olacak işlevsel davranışları öğrenmesine yardımcı olacak becerileri geliştirir.
- Anne-babaların bugün ve gelecekte çocuğu için önemli kaynaklara ulaşmalarını sağlar.

***İş birliğinin uzmanlara ve öğretmenlere yararları:***

- Anne-babanın ve çocuğun beklentilerinin, gereksinimlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlar.
- Çocuğun okul dışındaki yaşantısı için önemli olan birçok davranışın belirlenmesinde daha anlamlı veriler elde edilmesine yardımcı olur.
- Etkinlik pekiştiricileri ve sosyal pekiştiriciler anne-babalar tarafından daha geniş bir alanda kullanılabilir.
- Uygun davranışların hem ev hem de okul ortamlarında pekiştirilmesi için daha fazla olanak sağlar.
- Anne-babaların çocuğun davranışlarındaki değişikliklere ilişkin dönütleri, uygulanan programların sürekli değerlendirilerek geliştirilmesine katkı sağlar.
- Anne-babaların eğitim sürecine katılımının sağlanması yasal düzenlemelerin sürekliliğini sağlar.

Görüldüğü gibi üretken bir iş birliğinin sağlanmasıyla iş birliği halindeki tüm taraflar önemli yararlar sağlayabilecektir. Ancak bu süreçte mutlaka tüm tarafla-

rın bilgilendirilmesi gerekir. Araştırmalar ailelerin okul-aile iş birliği konusunda çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Ok'un (2016) okul öncesi eğitimde anne-babaların ve öğretmenlerin okul aile iş birliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi adlı çalışmasında anne-babaların büyük çoğunluğu, veli toplantılarının yılda iki kez yapıldığını, bu toplantılarda okulun, gelir-giderleri ve masraflarının konuşulduğu bulgusuna ulaşmıştır. Anne-babaların büyük çoğunluğunun okuldan, öğretmenden beklentileri kaliteli eğitim, kural ve düzendir. Genel olarak anne-babaların ve öğretmenlerin telefonla iletişim kurdukları, yazışmalar kullandıkları, bu yazışmaların daha çok günlük bilgilendirme notları olduğu, ev ziyaretlerinin gerçekleşmediği, ancak acil durumlarda veliyle yüz yüze görüşmeler yapıldığı belirlenmiştir. Özdemir (2009) tarafından gerçekleştirilen ilköğretimde okul-aile iş birliği çalışmalarının aile görüşlerine dayalı olarak incelendiği araştırmanın bulguları, okul dışında en çok yürütülen etkinliğin ailelerin çocuklarıyla birlikte ödev yapması olarak ortaya konmuştur. Ancak eve, okulun eğitim programı ve günlük planları içeren notlar, öğrencinin sınav notları ve öğretmenler tarafından hazırlanan bültenler gönderilmemektedir. Bunun yanı sıra aile ziyaretleri, telefon konuşmaları ve ödev imzalama gibi faaliyetlere yer verilmemektedir. Okul içinde ise en çok yüz yüze görüşmeler yapılmakta ve okul panoları hazırlanmaktadır. Ailelerin okulda karar verme sürecine katılması, dilek kutusunun kullanılması gibi etkinlikler ise hiç uygulanmamaktadır. Işık (2007) okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile işbirliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi konulu araştırmasıyla okul tarafından en sık yer verilen çalışmaların yüz yüze görüşmeler olduğunu belirlemiş, buna karşın telefon görüşmeleri, konferans ve seminerler, ev ziyaretleri, dilek-şikâyet kutusu ile aile tanışma ve kaynaşma toplantılarının hiçbir zaman düzenlenmediğini ortaya koymuştur. Çalışmada okul-aile iş birliğini sağlamak amacıyla aileler tarafından pek fazla çalışmanın düzenlenmediği belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi okulların ailelerle iş birliklerini geliştirmesine yönelik çalışmalar sınırlı kalabilmektedir. Aileler öğretmenleriyle gerekli durumlarda yüz yüze görüşmeler yapabildiklerini, ancak çocuklarına ilişkin eğitimlerin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Özel gereksinimli çocukların aileleri söz konusu olduğunda öğretmenlerin tutumlarının ve ailelerle iş birliği yaklaşımlarının önemli olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin anne-babalarla etkili bir iş birliği kurmasını engelleyen tutum ve davranışları Cavkaytar (2013) anne-babaları çaresiz, psikolojik sorunları olan insanlar olarak görme, anne-babaları yetersiz görme, anne-babalara uzak ve mesafeli davranma, çocuğun durumundan anne-babaları sorumlu tutma, anne-babalara ilişkin olumsuz beklentiler içinde olma, anne-babaları çeşitli terimlerle etiketleme eğiliminde olma biçimde sıralamıştır.

Alanyazında ailelerin de öğretmenlerle iş birliği ve iletişim kurmasını engelleyen etmenler olduğundan söz edilmektedir. Bunlardan ilki anne-babaların okula karşı olumsuz tutumlarıdır. Bunlar ailenin içinde bulunduğu sosyal ve psi-

kolojik durum olabileceği gibi iş birliği yapmayı engelleyici tutum ve davranışlar da olabilir. Bu tutum ve davranışlar; anne-babaların ekonomik yetersizlikleri, öğretmenle iş birliği yapmadaki isteksizlikleri, evdeki diğer aile bireylerinin sorumluluklarının fazla olması, evdekilerin gerektiği kadar sorumlu davranmamaları olarak sıralanabilir. Genel olarak ele alındığında ise anne-baba ve öğretmen iş birliğinin geliştirilmesini engelleyen üç etmen kısaca izleyen şekilde özetlenebilir: (a) Anne-babanın iş birliğine hazır olmaması, (b) öğretmen ve anne-babanın bu konudaki deneyimsizliği ve acemiliği, (c) anne-baba ve öğretmenin çalışma zamanlarının uyuşmaması (Cavkaytar, 2013). Bu sınırlılıkları aşmanın yolu, ailelerle etkili iş birliklerinin geliştirilmesinden geçmektedir.

### **Ailelerle İş Birliğini Geliştirme Etkinlikleri**

Anne-babalarla iş birliğinin geliştirilmesinde çeşitli etkinliklere yer verilebilir. İş birliğini geliştirme etkinlikleri okul yönetimi tarafından ailelerle grup toplantıları şeklinde yapılabilecek veli toplantıları, bire-bir toplantılar/görüşmeler, yazışmalar, bültenler, ev ziyaretleri, telefon görüşmeleri, internet kanalıyla yapılan görüşmeler olarak sıralanabilir. Bunun yanı sıra okul yönetiminin desteğiyle çocukların okulda yaptıkları el sanatları ürünlerinin tanıtımı, sergilenmesi, kermes düzenlenerek satılması gibi iş birliği ve etkileşimi geliştirici etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinliklerin başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bazı önlemler alınmasında yarar olacaktır (Cavkaytar, 2013). Bu önlemler izleyen biçimde sıralanabilir (Cavkaytar, 2013):

- ✓ Toplantı zamanlarına ailelerin görüşleri alınarak karar verilmesi
- ✓ Toplantıda konuşulacak konuların çeşitli kanallarla tüm ailelere duyurulması
- ✓ Aileleri toplantıya davet ederken toplantı başlangıç ve bitiş saatlerinin açık olarak yazılması
- ✓ Ulaşım sorunu olan ailelerin ulaşımına yardımcı olunması
- ✓ Toplantıya çocuğuyla gelmek durumunda olan ailelerin çocuklarına bakım ve gözetim olanağı sağlanması
- ✓ Toplantılarda küçük ikramlar yapılması

### **Grup toplantıları**

Grup toplantıları, genellikle öğretim yılının başında ve sonunda okul yönetimi tarafından düzenlenen veli toplantıları ve aileleri çocuklarının eğitimi hakkında bilgilendirmeye dönük bilimsel içerikli toplantılardır. Grup toplantıları, anne-babaları çocuklarının yaş, cinsiyet ve gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine göre farklı konularda bilgilendirmeyi amaçlayan haftalık, aylık ya da dönemlik toplantılar biçiminde gerçekleştirilen uygulamalardır. Geniş katılımlı olan bu toplantılarda tüm aileleri ilgilendirecek konulara yer verilir (Cavkaytar, 2013).

Grup toplantılarının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde öncelikli konu, toplantı konusunun ailelerin gereksinimlerine yönelik olması ve onların katılabilecekleri zamanlarda düzenlenmesidir. Bu toplantılardan önce ailelere kısa bir not göndererek toplantıda hangi konuları görüşmek istedikleri ve toplantının hangi gün ve saatte olabileceğini belirlemek için kısa bir anket gönderilebilir. Böylece, hem toplantı konularının planlanması hem de ailelerin katılımlarının artırılması sağlanabilecektir. Bu toplantılara okul yöneticileri, öğretmenler ve yardımcı destek personel katılım sağlayabilir (Cavkaytar, 2013).

Grup toplantılarına başlarken öncelikli amaç toplantıya yeni katılan anne-babaların diğer anne-babalarla tanışması olmalıdır. Toplantılara ilk kez katılan aileler yalnız bırakılmamalı, kendilerini yalnız hissetmemelidirler. Aileler iletişim kuracak birilerini bulamazsa sonraki toplantılara katılmayabilirler. Bu nedenle, eski katılımcılarla yeni katılımcıları tanıştırmakta yarar olacaktır. Bunun ötesinde daha önceki toplantılara katılan aileler yeni gelen ailelerin katılımını arttırmak için görevlendirilebilir (Cavkaytar, 2013).

Grup toplantılarının başarılı bir biçimde sürdürülebilmesi için izleyen noktaların dikkate alınmasında yarar olacaktır (Cavkaytar, 2013):

- ✓ Grup toplantıları ayda bir kereden fazla olmamalı (Eğitim programları ya da danışma grupları gibi bazı durumlarda haftalık toplantılar yapılabilir.)
- ✓ Toplantılar mutlaka belirli bir zaman önceden, birkaç kez ve çeşitli iletişim kanallarıyla duyurulmalı
- ✓ Toplantıda neler konuşulacağı, ailelerin öneri ve gereksinimleri önceden belirlenmeli, toplantı buna göre yapılandırılmalı
- ✓ Katılımcılar yanlarında çocuklarını getireceklerse bu durum önceden sorulmalı, onlar toplantıdayken çocukların gözetimi sağlanmalı
- ✓ Toplantı sonunda ailelerin görüşleri alınmalı, genel bir değerlendirme yapılmalı

Grup toplantıları aile eğitimi programı şeklinde uygulanacaksa grupların 10-12 kişilik küçük gruplardan oluşması tercih edilir. Aile eğitimi amaçlı bu grup toplantıları çok kalabalık bir grupta yapıldığında pek çok aile bireyi kendini ifade edemeyecek, eğitimlere yeterince aktif biçimde katılamayabilecektir. Grup toplantılarında katılımcı sayısı böyleyken aile eğitimi amaçlı bu toplantılar 8-10 haftaya kadar yapılabilmektedir (Cavkaytar, 2013).

### **Bireysel toplantılar**

Aile bireylerinin her birinin ailedeki özel gereksinimli çocuğu anlayabilme ve ona destek olabilmeye ilişkin farklı gereksinimleri olabilir. Anne-babalar çocuğunun gelişim özelliklerine ilişkin bilgi sahibi olmayı isterler. Aileler ço-

cukların genel gelişim özelliklerine ilişkin genel bilgileri grup toplantılarında alabilirlerken atipik gelişim gözlenen bazı durumlarda bilgileri bire-bir almayı isteyebilirler. Bazı bilgileri başka ailelerin de bulunduğu ortamlarda paylaşmak istemeyebilirler. Bu nedenle, bireysel toplantılar ya da görüşmeler yapmayı tercih edebilirler (Cavkaytar, 2013).

Bireysel toplantılar, daha önceden planlanmış aile eğitimi oturumları şeklinde olabileceği gibi önceden planlamadan da gerçekleştirilebilir. Çocuğun eğitimi ve okuluyla genellikle aile bireylerinden biri daha fazla ilgilenmektedir. Okul öncesi dönemde bu aile bireyi genellikle anneler olmaktadır. Eğitimciler gerektiğinde sadece annelerle görüşme yapabileceği gibi anne-babayla birlikte ya da diğer aile bireyleriyle birlikte de görüşmeler yapabilirler. Örneğin özel gereksinimli çocuğun kardeşinin eğitimine yönelik bireysel toplantıda öğretmen sadece destekçi kardeşle toplantılar düzenleyebilir (Cavkaytar, 2013).

Plansız olarak gerçekleşen toplantılar da olabilmektedir. Örneğin ailenin çocuğunun durumuna ilişkin öğretmeniyle acil görüşmesi gerekebilir. Aile bireyi okula geldiğinde öğretmenle görüşmek isteyebilir. O an aile bireyine sistemli bir eğitim vermek mümkün olmayacaktır. Böyle bir durumda daha çok bireyin o anki sorununa çözüm aranır. Bunun yanı sıra öğretmenler öğrencilerinin günlük çalışmalarını paylaşmak amacıyla plansız toplantı ya da görüşmeler yapabilirler (Cavkaytar, 2013).

## Ev ziyaretleri

Bireysel görüşmeler ve bireysel toplantılar çocuğun doğal ortamında ev ziyaretleriyle yapılabilmektedir. Ev ziyaretleri öğretmenlerin çocuğun ve ailenin evdeki yaşantılarını anlamalarını sağlayacak uygulamalardır. Ev ziyaretleri öğretmenin öğrencisiyle ilgili öğretim amaçlarını belirlemesine oldukça yardımcı olan bir uygulamadır. Dolayısıyla, ev ziyareti yapan bir öğretmen öğrencisinin eğitim olanaklarını daha iyi anlayabilecektir. Ev ziyaretlerinde öğretmen ailenin evde çocuğuyla birlikte yapabilecekleri etkinlikleri planlar. Böylece aileler, hem çocuğuyla ilgili kararlara katılmış olurlar hem de çocuğunun etkinliklerinde aktif katılımcı olurlar (Cavkaytar, 2013).

## Yazışmalar

Yazışma, bir konuda karşılıklı haberleşme amacıyla kullanılan bir iletişim aracıdır. Öğretmenin ailelere çeşitli duyuruları ulaştırmasında, öğrenci performansıyla ilgili bilgileri iletmesinde ve günlük olayları ailelerle paylaşmasında en kullanışlı araçlardan biri de yazışmalardır. Yazışma sadece öğretmenin aileye bilgi göndermesi şeklinde değil, iki yönlü bir iletişim aracı olarak kullanılmalıdır. Yazışma için kısa notlar, ayrıntılı açıklamalar içeren aile mektupları kullanılabilir gibi iletişim defterleri de kullanılabilir. İletişim defteri olarak

bir ajanda kullanılabileceği gibi sıradan bir defter de kullanılabilir. Ancak defterin kolay taşınabilir olmasına ve kolay aşınmayacak bir defter olmasına dikkat edilmelidir. İletişim defterinin amacı, öğretmen ve aile arasında günlük iletişimi sağlamaktır. Deftere yazılırken mutlaka o günün tarihi konmalıdır. İletişim defterinde öğretmen gün içinde yaptığı etkinlikleri özetleyebilir (Cavkaytar, 2013). Örneğin “Bugün kırmızı rengi kullanarak basit şekilleri dışına taşırmadan boyama etkinliği yaptık. Siz de evde farklı bir basit resmin içini kırmızıyla boyatabilirsiniz.” ya da “Ata bugün öğle yemeğinde tabağındakilerin hepsini bitirdi.” gibi gün içindeki olaylar da yazılabilir.

Aileler de çocuğuyla ilgili evdeki olayları iletişim defterine yazarak öğretmene bilgi verebilirler. Örneğin anne şöyle bir not yazabilir: “Ata bugün okuldan geldikten sonra parkta oynamak istedi. Ben de ‘Haydi ayakkabını kendin giy, sonra çıkalım.’ diyerek ayakkabısını kendisinin giymesi için teşvik ettim.” ya da “Bugün hikâye kitabındaki resimlere birlikte baktık. Resimlerdeki olayları çok güzel anlattı. Ben de ‘Buradaki olayları çok güzel anlattın, aferin sana. Okula gittiğinde öğretmenine de anlatabilirsin.’ diyerek pekiştirdim.” Bu tür haberleşmeler öğretmen ve aile arasında iletişimi ve iş birliğini güçlendirecektir.

### **Diğer haberleşme araçlarının kullanılması**

Okullarda yapılan etkinliklerin, öğrenci çalışmalarının duyurulması, sergilenmesi, aile ve öğretmenler tarafından paylaşılması amacıyla okul/sınıf gazeteleri ya da bültenler hazırlanabilir. Okul gazetelerinde ya da bültenlerde ailelerin çocuklarıyla ilgili yaşantılarına, öykülerine yer verilebilir. Öğretmenler öğrencileriyle yaptıkları çalışmaları basılı hale getirip ailelere dağıtabilirler. Okul gazeteleri öğrencilerin katıldıkları spor, sanat, edebiyat gibi alanlarda elde ettikleri başarıların sergilenmesi açısından son derece önemlidir. Bu tür uygulamalar öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada son derece önemlidir (Cavkaytar, 2013).

Günümüzdeki teknolojik gelişmeler doğrultusunda çok farklı iletişim araçları da kullanılabilmektedir. Örneğin akıllı telefonlar adeta bir canlı yayım aracı haline gelmiştir. Bu iletişim araçları sayesinde öğretmenler sınıftaki çalışmalarını anında ailelerle paylaşabilecekleri gibi aileler de çocuğun evdeki durumuna ve etkinliklerine ilişkin öğretmene anında bilgi sağlayabilirler. Öğretmenler sosyal medyada sadece öğrencilerinin ailelerinin katılabileceği özel iletişim grupları oluşturabilirler. Bu ortamlar ailelerin birbirleriyle iletişimini güçlendirmek, çocuklarının eğitimine ilişkin deneyimlerini paylaşmak amacıyla kullanılabilir (Cavkaytar, 2013).

## **Diğer Hizmet Sunanlarla Koordinasyon**

İş birliklerinin geliştirilmesinde en önemli konulardan biri koordinasyonun sağlanmasıdır. Özel eğitimde ailelerle olumlu iş birliklerinin geliştirilmesinde öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Koordinasyon, TDK sözlüğünde eş güdümlü eş anlamlı olarak “belli bir amaca ulaşmak için türlü işler arasında bağlantı, ilişki, düzen ve uyum sağlama” şeklinde tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, özel eğitim açısından bakıldığında türlü işlerin anlamı çocuk ve ailesine sunulan hizmetlerdir. Diğer yetersizlik gruplarında olduğu gibi OSB olan çocukların da özel eğitim hizmetlerinin yanı sıra tıbbi ve tıbbi olmayan hizmetlere gereksinimi olabilmektedir. Bu hizmetler dil ve konuşma terapisi, psikolojik destek hizmetler, serbest zamanların değerlendirilmesine yönelik etkinlikler, rehberlik hizmetleri, okul sosyal etkinlikler ve aile eğitimi olarak sıralanabilir (Cavkaytar, 2013).

Hizmetlerin koordinasyonunun sağlanmasında en önemli kişiler BEP ekibidir. BEP ekibi çocuğun çeşitli gelişim alanlarında değerlendirmesini yaparken aynı zamanda ekipte yer alan uzmanlarla birlikte çalışmaktadır. Zaman zaman çocuğun sağlık durumu ve gereksinim duyduğu terapi hizmetleri BEP toplantılarında ailelerle paylaşılabilir. Dolayısıyla, çocuğun bakımı ve gözetiminden sorumlu aile bireyi farklı uzmanların çocuğu hakkında verdiği raporlar, getirdiği öneriler, yaptığı uygulamalar gibi pek çok dokümanı bir araya getirebilmektedir (Cavkaytar, 2013).



## KAYNAKÇA

- Cavkaytar, A. (2000). Okul öncesi eğitimde okul, aile ve çevre iş birliği. İçinde Ş. Yaşar (Ed.), *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. (s. 133-144). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Cavkaytar, A. (2013). Ailelerle iş birliği. İçinde S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 53-71). Beşinci Basım, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Diken, İ. H. (2013). İş birliği. İçinde S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim* (s. 41-52). Beşinci Basım, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Işık, H. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen okul-aile iş birliği çalışmalarının anne-baba görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB (1977). Milli Eğitim Bakanlığı Kurumlarında Sözleşmeli veya Ek Ders Görevi ile Görevlendirilecek Uzman ve Usta Öğreticiler Hakkında Yönetmelik. 21.05.1977 tarih ve 15943 sayılı Resmî Gazete.
- MEB (2014). Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği 26 Temmuz 2014 tarih ve 29072 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 7 Temmuz 2018 tarih ve 30471 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu.
- Meriam-Webster. (2019). <https://www.merriam-webster.com/> adresinden 7 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Ok, S. (2016). *Okul öncesi eğitimde anne-babaların ve öğretmenlerin okul-aile iş birliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, N. (2009). *İlköğretimde okul-aile iş birliği çalışmalarının aile görüşlerine dayalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Smith, T. E. C., Gartin, B. C., Murdick, N. L. ve Hilton, A. (2007). *Families and children with special needs: Professional and family partnerships*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Sönmez Kartal, M. (2018). Okul-öğretmen-aile iş birliği. İçinde A. Cavkaytar. (Ed.), *Özel eğitimde aile eğitimi* (s. 195-215). Ankara: Vize Akademik.
- TDK (2019). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (<http://www.tdk.gov.tr/> adresinden 7 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.)



# BÖLÜM 9

## OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ORTAMLARINDA ÖĞRETİMİ PLANLAMA VE UYGULAMA

*Dr. Öğr. Üyesi Aysun Çolak - Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar,  
Doç. Dr. Yasemin Ergenekon - Prof. Dr. Atilla Cavkaytar*

Kitabın bu bölümü, Sabancı Vakfı Hibe programları tarafından finanse edilen ve Otizmlili Bireyleri Destekleme Vakfı (OBİDEV) tarafından gerçekleştirilen “Sınıfımda Yanımda Ol, Başarmama Destek Ol” projesindeki paydaşlar olan OBİDEV, uygulama öğrencileri (yardımcı destek personeli), meslek yüksekokulu uygulama koordinatörü, OBİDEV uygulama koordinatörleri, uygulama okul koordinatörü ve uygulama sınıf öğretmenlerine proje kapsamında yürütülecek uygulamalarda rehberlik etmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Bu bölümde uygulama sürecinde aktif rol alan uygulama koordinatörlerinin, uygulama sınıf öğretmenlerinin, uygulama öğrencilerinin (yardımcı destek personeli) görev ve sorumlulukları ile uygulama sürecinde kullanılan örnek formlar yer almaktadır. İlgili açıklamalar ve örnek formlar, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı Öğretmenlik Uygulaması Kılavuzu’ndan uyarlanmıştır.

### TANIMLAR

Bu başlıkta öncelikle “Sınıfımda Yanımda Ol, Başarmama Destek Ol” projesindeki paydaşların kimler olduğu kısaca tanıtılmıştır.

*Otizmlili Bireyleri Destekleme Vakfı (OBİDEV):* Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara ve ailelerine destek olmak amacıyla kurulmuş bir sivil toplum kuruluşudur.

*Uygulama öğrencileri (yardımcı destek personeli):* Balıkesir Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı'ndadördüncü yarıyıl derslerinden “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama II” dersini alan öğrencilerdir.

*Meslek Yüksekokuluuygulama koordinatörü:* Balıkesir Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı'nda çalışan ve uygulama derslerini yürüten öğretim elemanıdır.

*OBİDEV uygulama koordinatörleri:* OBİDEV'de OSB olan çocuklarla aktif olarak çalışan, özel eğitim bölümü mezunu ve/veya özel eğitim alanında sertifika ve eğitim almış deneyimli öğretmenlerdir.

*Uygulama okul koordinatörü:* Balıkesir Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü Çocuk Gelişimi Programı'ndaki uygulama derslerinin yürütüldüğü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında uygulamalardan sorumlu öğretmendir.

*Uygulama sınıf öğretmeni:* Uygulama öğrencilerinin “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulama” dersleri kapsamında staj yaptıkları sınıfın öğretmeni-  
nidir.

## **UYGULAMAPAYDAŞLARININGÖREVVE SORUMLULUKLARI**

Aşağıda “Sınıfımda Yanımda Ol, Başarmama Destek Ol” projesi uygulama programının sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için paydaşların proje kapsamındaki görev ve sorumluluklarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### **Meslek Yüksekokulundaki Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları**

1. Uygulamaya gidecek yardımcı destek personelinin ve uygulama okullarını belirler.
2. Yardımcı destek personelinin okullarla eşler ve yerleştirme işlemlerini yapar.
3. Bu bilgileri ilgili okullara ve OBİDEV'e bildirir.

### **OBİDEV Uygulama Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları**

1. Proje kapsamında yardımcı destek personele eğitim veren Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim elemanları tarafından geliştirilen formlar konusunda yardımcı destek personelinin ve destek olunacak sınıfın öğretmenini bilgilendirir. Uygulama belgelerinin ilgililere verilmesini sağlar.
2. Yardımcı destek personelinin uygulama okulu, uygulama programı ve uyması gereken kurallar konusunda bilgilendirir.

3. Yardımcı destek personelini uygulama okulu yöneticisi ve sınıf öğretmeniyle tanıştırır.
4. Uygulama okullarına programda belirtilen gün ve saatler içinde giderek uygulama sınıf öğretmenleriyle ve okul yönetimiyle iş birliği içinde çalışır.
5. Sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenciye yönelik bilgi edinebilmek ve yardımcı destek personelini uygun biçimde yönlendirebilmek için gözlem zamanlarında uygulama sınıf öğretmenine önceden haber vererek sınıflara girer ve gözlem yapar.
6. Yardımcı destek personelin süreci düzenli olarak yürütebilmesini sağlamak için:
  - a. Uygulama programını okul yönetimine, uygulama sınıf öğretmenlerine ve yardımcı destek personeline verir.
  - b. Öğretmenlerden uygulamaya gittiği günün ders planını alarak inceleme, öğretim araçlarını hazırlama ve kullanma, kayıt tutma, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda yardımcı destek personeline rehberlik ve danışmanlık yapar.
  - c. Yukarıda belirtilen konularda yardımcı destek personeline yazılı ve sözlü dönüt verir.
  - d. Yardımcı destek personelini sınıfta özel gereksinimli çocukla çalışırken **en az 6 kez** gözler.
  - e. Uygulama sınıf öğretmeninden yardımcı destek personelini sınıfta özel gereksinimli çocukla çalışırken **en az bir kez** izlemesini ister.
  - f. Yardımcı destek personeliyle günü ve saati önceden belirlenen günlerde, **“iki haftada bir”** düzenli olarak toplantı yapar.
  - g. Sürecin yürütülmesinde hem kendi içlerinde hem de uygulama sınıf öğretmenleriyle sürekli iletişim ve iş birliği içinde çalışır.
  - h. Sürecin yürütülmesinde yaşanan sorunları OBİDEV’deki ilgili sorumluya iletir.

### Uygulama Okulu Koordinatörünün Görev ve Sorumlulukları

1. Yardımcı destek personelinin gittiği uygulama okuluna düşen görevlerin yerine getirilmesini sağlar.
2. OBİDEV uygulama koordinatörleriyle iş birliği içinde çalışır.
3. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları hemen OBİDEV uygulama koordinatörlerine bildirir.
4. Yardımcı destek personelinin uygulamaya devamına ilişkin imza takibini yapar.

## Uygulama Sınıf Öğretmeninin Görev ve Sorumlulukları

1. Yardımcı destek personelinin mesleki gelişimine yardımcı olur.
2. Yardımcı destek personeline gerekli öğretim araç-gereci, kaynakları ve ortamı sağlar, okulu tanıtır.
3. Özel gereksinimli çocukla yürütülecek günlük etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yardımcı destek personeliyle iş birliği içinde çalışır.
4. Uygulama süresince yardımcı destek personelinin okuldaki çalışmalarını OBİDEV uygulama koordinatörleriyle birlikte gözlemler ve değerlendirir.
5. Yardımcı destek personelinin sınıfta uzun süre tek başına bırakmaz. Sınıftan ayrılması gerektiğinde kolayca ulaşılabilir durumda bulunur.
6. Yardımcı destek personelinin ders saatleri içinde sınıfta olmasını sağlar.
7. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları OBİDEV uygulama koordinatörlerine ve uygulama okul koordinatörüne bildirir.

## Yardımcı Destek Personelinin Görev ve Sorumlulukları

### A. OBİDEV'e karşı görev ve sorumlulukları

1. Uygulama programının gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli şekilde çalışır.
2. Uygulama süresince yapılan öneri/eleştirilerden yararlanarak olumlu yönde mesleki gelişim sergiler.
3. Uygulama çalışmalarını yürütürken diğer yardımcı personel, OBİDEV uygulama koordinatörleri ve uygulama sınıf öğretmeniyle iletişim ve iş birliği içinde çalışır.

### B. OBİDEV uygulama koordinatörlerine karşı görev ve sorumlulukları

1. Haftalık yükümlülüklerini uygulama programı doğrultusunda ve zamanında yerine getirir.
2. İki haftada bir uygulama koordinatörleri tarafından düzenlenen toplantılara katılır.
3. Sağlık nedeniyle yapılan devamsızlıklarda sevk kâğıdının bir örneğini OBİDEV uygulama koordinatörlerine verir ve gerektiğinde rapor getirir.
4. Devamsızlık yaptığı gün/günlerin telafisini “**bir hafta**” içinde yapar.

### C. Uygulama okuluna ve sınıf öğretmeniye karşı görev ve sorumlulukları

1. Okul yönetimi ve uygulama sınıf öğretmeniyle iletişim ve iş birliği içinde çalışır.
2. Uygulama sınıf öğretmeninın ders programını aksatmadan verilen görevleri süresi içinde ve planlandığı biçimde yerine getirir.

3. Uygulama okulunun çalışma saatlerine ve kurallarına uyar.
4. Okul ve ders araçlarını korur. Araçları okul dışına çıkarmaz.
5. Uygulama sınıf öğretmenin sorumluğundaki etkinliklere katılır.
6. Ders saati süresince sınıfta bulunur.

#### **D. Öğrencilere karşı görev ve sorumlulukları**

1. Sorumluluğundaki öğrencilerin güvenliğini sağlar.
2. Öğrencilere açık ve anlaşılır yönergeler verir.
3. Öğrencileri nesnel ölçütlerle değerlendirir.
4. Sınıftaki öğretim uygulamalarında öğretmenle iş birliği içinde çalışır.
5. Sınıfta olumlu ve öğrenmeyi teşvik edici bir atmosfer oluşturur.
6. Sınıf yönetiminde kararlı, tutarlı ve hoşgörülü bir tutum sergiler.
7. Öğrencileri iş birliği içinde çalışmaya yöneltir.
8. Öğrencilerin belirli çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkıda bulunur.
9. Öğrencilere önderlik yapar.

#### **E. Kendine karşı görev ve sorumlulukları**

1. Yaptığı işe karşı olumlu bir tutum içinde bulunur ve işinin gerektirdiği nitelikleri edinmeye çalışır.
2. Öğretmenlere, öğrencilere ve arkadaşlarına karşı olumlu tutum ve davranışlar sergiler.
3. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini sağlar.
4. Bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeye çalışır.
5. Zamanı verimli kullanır.
6. Yaptığı çalışmaları daha sonra yapılacak tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenler.
7. Gerekliğinde önceki bilgilerini yeniden hatırlamaya yönelik olarak ek çalışmalar yapar.

İzleyen başlıklarda yardımcı destek personelinin sınıftaki özel gereksinimli çocuğa yönelik genel eğitim öğretmenin de üyesi olduğu BEP ekibi tarafından hazırlanan programı uygulaması, gerekli kayıtları tutması ve çocuğun gelişim alanlarındaki ilerlemelerini izlemesi sürecinde kullanacağı örnek BEP yer almaktadır. Bunun yanı sıra pekiştireç belirleme formu, beceri, kavram ve davranış değiştirme kontrol listeleri bulunmaktadır.

## ÖRNEK BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP)

| Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)  |  |  |
|--|--|--|
| Öğrencinin Kimlik Bilgileri  | Annenin Kimlik Bilgileri   | Babanın Kimlik Bilgileri   |
| Adı-Soyadı: Ece Yıldız<br>Doğum Tarihi: 03.07.2015<br>Yaşı: 4<br>Tanısı: Otizm spektrum bozukluğu<br>Ek yetersizlik: Yok   | Adı-Soyadı: Zeynep Yıldız<br>Mesleği: Ev hanımı<br>Adresi: ... Mah. ....Sok. ... Apt. No: ..../.. Eskişehir<br>Tel: 0 5XX XXXXXXX<br>e-posta: .....@.....<br>Diğer Bilgiler: | Adı-Soyadı: Ahmet Yıldız<br>Mesleği: Öğretmen<br>Adresi: ... Mah. ....Sok. ... Apt. No: ..../.. Eskişehir<br>Tel: 0 5XX XXXXXXX<br>e-posta: .....@.....<br>Diğer Bilgiler:                   |
| Programın hazırlandığı tarih: 30 Eylül 2019  |  |  |
| <b>Öğrencinin Tıbbi Bilgileri:</b><br>İşitme: Normal<br>Görme: Normal<br>İlaç kullanımı: Yok<br>Fiziksel durumu: Akranlarına benzer bir fiziksel gelişimi vardır.<br>Sağlık durumu: Sindirim sistemiyle ilgili sorunlar yaşamaktadır.<br>Diğer:                              |  |  |
| <b>Eğitim Hizmetleri</b>   |  |  |
| <i>Yerleştirileceği Ortam</i><br>1. Genel eğitim sınıfı X<br>2. Özel eğitim sınıfı<br>3. Ayrı özel eğitim okulu<br>4. Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi X<br>5. Ev/Hastane okulu<br>6. Diğer (Açıklayınız)  | <i>Destek Hizmetler</i><br>7. Destek eğitim odası/Kaynak oda<br>8. Sınıf içi yardım<br>9. Özel eğitim danışmanlığı<br>10. Gezici öğretmenlik<br>11. Diğer (Açıklayınız)      | <i>Ek Hizmetler</i><br>12. Ulaşım<br>13. Dil-konuşma terapisi<br>14. Fizyoterapi<br>15. Sağlık hizmetleri<br>16. Psikolojik hizmetler<br>17. Aileye danışmanlık X<br>18. Diğer (Açıklayınız) |
| <b>Hizmetlerin Süresi ve Sorumluları</b><br>(Yukarıda işaretlenen hizmet türünün numarası, süresi ve sorumlusu yazılacaktır.)  |  |  |
| <i>Hizmet Türü</i><br>1<br><br>4<br><br>17   | <i>Süresi</i><br>Hafta içi her gün 12.00-17.00<br><br>Hafta içi iki gün 10.00-11.00<br><br>15 günde bir 10.00-11.00  | <i>Sorumlusu</i><br>Okul öncesi öğretmeni<br><br>Özel eğitim öğretmeni<br><br>Okul rehber öğretmeni  |
| <b>Performans Düzeyi</b>   |  |  |
| <i>Uygulanan Standart Test</i><br>Stanford-Binet   | <i>Sonuç</i><br>ZB: 65   | <i>Uygulayan Kurum</i><br>Rehberlik Araştırma Merkezi  |
| <b>Dil ve İletişim Becerileri:</b><br>Ece iki ya da daha fazla cümleden oluşan kelimeleri anlar ve yerine getirir.<br>Ece sözcükleri seslendirmeye çalışmaktadır, ancak söylediği sözcükler anlaşılmamaktadır. Ece isteklerini ses çıkararak ya da işaret ederek ifade eder. |  |  |
| <b>Motor Beceriler:</b><br>Tek ayakla tutunarak merdiven inip çıkar.<br>Yer minderi ve sandalyede oturur.<br>Denge tahtasında ileri doğru yürür.<br>Nesneleri parmaklarıyla tutar.<br>Pastel boyayla basit şekilleri dışına taşıyarak boyar.                                 |  |  |



| <p><b>Sosyal Becerileri:</b><br/>Günaydın, bay bay gibi selamlama sözcüklerini çıkartmaya çalışır. Bu sözcükleri çıkartmaya çalışırken jest ve mimiklerini de kullanır.<br/>Arkadaşlarıyla birlikte 10 dk. süreyle oynar. Ancak oyunu sürdürmek için öğretmenine bağımlıdır.</p> |                              |                |  |                             |               |
|--|------------------------------|----------------|--|-----------------------------|---------------|
| <p><b>Bilişsel Beceriler:</b><br/>Renkleri eşler.<br/>Şekilleri eşler.<br/>Yakın çevresinde gördüğü ve kullandığı nesnenin (örn., giysiler, diş fırçası, yemekte kullandığı araçlar vb.) ismi söylendiğinde gösterir.</p>  |                              |                |  |                             |               |
| <p><b>Özbakım Becerileri:</b><br/>Yardımla ellerini yıkar.<br/>Yardımla dişlerini fırçalar.<br/>Çatal kullanarak yemeğini yer.<br/>Ayakkabılarını, montunu çıkarır.<br/>Tuvaleti geldiğinde haber verir.</p>   |                              |                |  |                             |               |
| <p><b>Davranışları:</b><br/>İstedığı olmadığında ağlar.<br/>Boş kaldığında oturduğu yerde öne arkaya sallanır.</p>   |                              |                |  |                             |               |
| <p><b>Alan:</b>Sosyal Beceriler<br/><b>Uzun Dönemli Amaçlar:</b><br/>1. Ece iletişim başlatır.<br/>2. Ece yetişkin kontrolü olmaksızın 20 dk. süreyle grup etkinliklerine katılır.</p>   |                              |                |  |                             |               |
| Kısa Dönemli Amaçlar   | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Araçlar        | Sorumlu  | Değerlendirme Tekniği       | Başarı Tarihi |
| 1. Ece elindeki bir oyuncakçı ya da nesneyi arkadaşına uzatarak iletişim başlatır.   | Fırsat öğretimi              | Oyun köşesi    | Okul öncesi öğretmeni                                  | Gözlem Kontrollü olay kaydı |               |
| 2. Ece grup içinde 15 dk. söylenen şarkıları dinler ve alkışla tempo tutar.  | Model olma Pekiştirme        | Müzik köşesi   | Okul öncesi öğretmeni ve/veya yardımcı destek personel | Gözlem Süre kaydı           |               |
| 3. Ece üç kişilik akran grubuyla 15 dk. evcilik oynar(Rolü öğretmen belirler.).  | İş birlikçi öğrenme          | Evcilik köşesi | Okul öncesi öğretmeni ve/veya yardımcı destek personel | Gözlem Süre kaydı           |               |
| 4. 3. Ece üç kişilik akran grubuyla 20 dk. evcilik oynar (Rolü kendisi belirler.).   | İş birlikçi öğrenme          | Evcilik köşesi | Okul öncesi öğretmeni ve/veya yardımcı destek personel | Gözlem Süre kaydı           |               |
| <p><b>Alan:</b>Bilişsel Beceriler<br/><b>Uzun Dönemli Amaçlar:</b><br/>1. Ece çevresindeki nesnelere arasından kırmızı olanları her sorulduğunda gösterir.<br/>2. Ece çevresindeki nesnelere arasından kareyi her sorulduğunda gösterir.</p>                                     |                              |                |  |                             |               |

| Kısa Dönemli Amaçlar  | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Araçlar                 | Sorumlu               | Değerlendirme Tekniği                          | Başarı Tarihi |
|---|------------------------------|-------------------------|-----------------------|--|---------------|
| 1. Ece farklı renkte ve aynı türde iki nesne arasından kırmızı renkte olanı 3/3 gösterir.   | Eşzamanlı ipucuyla öğretim   | Kavram öğretimi setleri | Okul öncesi öğretmeni | Ayrık deneme kayıt formu (yoklama kayıt formu) |               |
| 2. Ece aynı renkte ve aynı tipte iki nesne arasından kareyi 3/3 gösterir  | Eşzamanlı ipucuyla öğretim   | Kavram öğretimi setleri | Okul öncesi öğretmeni | Ayrık deneme kayıt formu (yoklama kayıt formu) |               |
| <b>Alan:</b>  |                              |                         |                       |  |               |
| <b>Uzun Dönemli Amaçlar:</b>  |                              |                         |                       |  |               |
| ***Yukarıda yer alan tüm gelişim alanları için bu bölüm eklenerek uzun ve kısa dönemli amaçlar belirlenir.***   |                              |                         |                       |  |               |
|   |                              |                         |                       |  |               |
|   |                              |                         |                       |  |               |
| <b>Alan:</b>  |                              |                         |                       |  |               |
| <b>Uzun Dönemli Amaçlar:</b>  |                              |                         |                       |  |               |
|   |                              |                         |                       |  |               |
|   |                              |                         |                       |  |               |
| <b>Değerlendirme</b>  |                              |                         |                       |  |               |
| Değerlendirmeler için ölçmeler her amaçın öğretiminden sorumlu kişi tarafından hazırlanan ölçüt bağımlı ölçü araçlarıyla yapılacaktır. Sonuçlar aşağıdaki tabloya işlenecektir. |                              |                         |                       |  |               |
| Hizmet Yeri ve Süresi   | Çalışma Alanı                | Başarıldı               | Gelişme var           | Başarılamadı                                   | Yorum         |
| Genel eğitim sınıfı<br>Eylül 2019-Haziran 2020  | Sosyal beceriler             |                         |                       |  |               |
| Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi<br>Eylül 2019-Haziran 2020   | Sosyal beceriler             |                         |                       |  |               |
| Genel eğitim sınıfı<br>Eylül 2019-Haziran 2020  | Bilişsel beceriler           |                         |                       |  |               |
| Özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi<br>Eylül 2019-Haziran 2020   | Bilişsel beceriler           |                         |                       |  |               |
|   |                              |                         |                       |  |               |
|   |                              |                         |                       |  |               |
| <b>BEP Geliştirme Ekibi:</b> BEP'ini inceledim. Bu şekilde uygulanmasını onaylıyorum.   |                              |                         |                       |  |               |
| <b>Tarih/İmza</b>   |                              |                         |                       |  |               |
| Öğrencinin Adı-Soyadı:  | .../.../.....                |                         |                       |  |               |
| Anne-Babanın Adı-Soyadı:  | .../.../.....                |                         |                       |  |               |
| Okul Yöneticisi:  | .../.../.....                |                         |                       |  |               |
| Özel Eğitim Öğretmeni:  | .../.../.....                |                         |                       |  |               |
| Okul Öncesi Öğretmeni:  | .../.../.....                |                         |                       |  |               |
| Okul Rehber Öğretmeni/Okul Psikoloğu:   | .../.../.....                |                         |                       |  |               |
| Diğer Uzmanlar:   | .../.../.....                |                         |                       |  |               |

## BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP)

| Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)  |   |  |
|--|---|--|
| Öğrencinin Kimlik Bilgileri  | Annenin Kimlik Bilgileri  | Babannın Kimlik Bilgileri  |
| Adı-Soyadı:<br>Doğum Tarihi:<br>Yaşı:<br>Tanısı:<br>Ek yetersizlik:  | Adı-Soyadı:<br>Mesleği:<br>Adresi:<br>Tel:<br>e-posta:<br>Diğer Bilgiler:   | Adı-Soyadı:<br>Mesleği:<br>Adresi:<br>Tel:<br>e-posta:<br>Diğer Bilgiler:  |
| Programın hazırlandığı tarih:  |   |  |
| <b>Öğrencinin Tıbbi Bilgileri:</b><br>İşitme:<br>Görme:<br>İlaç kullanımı:<br>Fiziksel durumu:<br>Sağlık durumu:<br>Diğer:   |   |  |
| <b>Eğitim Hizmetleri</b>   |   |  |
| <i>Yerleştirileceği Ortam</i><br>1. Genel eğitim sınıfı<br>2. Özel eğitim sınıfı<br>3. Ayrı özel eğitim okulu<br>4. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi<br>5. Ev/Hastane okulu<br>6. Diğer (Açıklayınız) | <i>Destek Hizmetler</i><br>7. Destek eğitim odası/<br>Kaynak oda<br>8. Sınıf içi yardım<br>9. Özel eğitim danışmanlığı<br>10. Gezici öğretmenlik<br>11. Diğer (Açıklayınız) | <i>Ek Hizmetler</i><br>12. Ulaşım<br>13. Dil-konuşma terapisi<br>14. Fizyoterapi<br>15. Sağlık hizmetleri<br>16. Psikolojik hizmetler<br>17. Aileye danışmanlık<br>18. Diğer (Açıklayınız) |
| <b>Hizmetlerin Süresi ve Sorumluları</b><br>(Yukarıda işaretlenen hizmet türünün numarası, süresi ve sorumlusu yazılacaktır.)  |   |  |
| <i>Hizmet Türü</i>   | <i>Süresi</i>   | <i>Sorumlusu</i>   |
| <b>Performans Düzeyi</b>   |   |  |
| <i>Uygulanan Standart Test</i>   | <i>Sonuç</i>  | <i>Uygulanan Kurum</i>   |
| <b>Dil ve İletişim Becerileri:</b>   |   |  |
| <b>Sosyal Becerileri:</b>  |   |  |
| <b>Bilişsel Beceriler:</b>   |   |  |
| <b>Özbakım Becerileri:</b>   |   |  |
| <b>Davranışları:</b>   |   |  |

| <b>Alan:</b><br><b>Uzun Dönemli Amaç:</b>  |                              |           |             |                       |               |
|--|------------------------------|-----------|-------------|-----------------------|---------------|
| Kısa Dönemli Amaçlar   | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Araçlar   | Sorumlu     | Değerlendirme Tekniği | Başarı Tarihi |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
| <b>Alan:</b><br><b>Uzun Dönemli Amaç:</b>  |                              |           |             |                       |               |
| Kısa Dönemli Amaçlar   | Öğretim Yöntem ve Teknikleri | Araçlar   | Sorumlu     | Değerlendirme Tekniği | Başarı Tarihi |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
| <b>Değerlendirme</b><br>Değerlendirmeler için ölçmeler her amacın öğretiminden sorumlu kişi tarafından hazırlanan .....yapılacaktır. Sonuçlar aşağıdaki tabloya işlenecektir.  |                              |           |             |                       |               |
| Hizmet Yeri ve Süresi  | Çalışma Alanı                | Başarıldı | Gelişme var | Başarılamadı          | Yorum         |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
|  |                              |           |             |                       |               |
| <b>BEP Geliştirme Ekibi:</b> BEP'ini inceledim. Bu şekilde uygulanmasını onaylıyorum.<br><b>Tarih/İmza</b><br>Öğrencinin Adı-Soyadı: .../.../.....<br>Anne-Babanın Adı-Soyadı: .../.../.....<br>Okul Yöneticisi: .../.../.....<br>Özel Eğitim Öğretmeni: .../.../.....<br>Okul Öncesi Öğretmeni: .../.../.....<br>Okul Rehber Öğretmeni/Okul Psikoloğu: .../.../.....<br>Diğer Uzmanlar: .../.../..... |                              |           |             |                       |               |

Vuran, S. (2000) s. 122'den uyarlanmıştır.

## PEKİŞTİREÇ BELİRLEME FORMU

Uygulama Tarihi :  
 Uygulayıcının Adı-Soyadı :  
 Uygulama Ortamı :  
**Formu Doldurma Biçimi**  
 Çocuğun Kendisine Sorma :  
 Çocuğu Doğrudan Gözleme :  
 Görüşülen Kişiler ve Yakınlığı :  
**Çocuğun**  
 Adı-Soyadı :  
 Yaşı :  
 Cinsiyeti :  
 Sınıfı :

### Formun Amacı

Pekiştireç belirleme formu, çocukla başarılı bir öğretim yapabilmek için ders sırasında/sonunda kullanılacak pekiştireçleri belirlemek amacıyla, çocuğun yiyecek ve içecek, nesne, sosyal ve etkinlik pekiştireçlerinden hangilerini tercih ettiğini ya da etmediğini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu formdan elde edilen bilgilerle, çocukların gösterdikleri olumlu davranışların etkili bir şekilde pekiştirilmesi hedeflenmektedir.

### Formun Kullanım Yönergesi

Form doldurulurken çocuk okunan seçeneği seviyorsa **“evet”** sütununa (+) işareti, sevmiyorsa **“hayır”** sütununa (-) işareti konulacaktır. Seçeneklerin en altında bulunan **“diğer”** satırına, çocuğun sunulan seçenekler haricinde istediği diğer pekiştireçler eklenecektir. Yiyecek ve içecek pekiştireçleri sütununda, seçeneklerin yanına bırakılan boşluğa ise çocuğun pekiştireçle ilgili belirttiği özellikler (marka, cins vb.) yazılacaktır.

Form çocuğun kendisine sorma, çocuğu doğrudan gözleme, çocuğun öğretmeni veya ailesiyle görüşme tekniklerinden biri ya da birkaçı bir arada kullanılarak doldurulabilir. Form doldurma hangi biçimde gerçekleştirilmişse ilgili yere (X) işareti konulacak ve gerekli bilgiler kaydedilecektir.

| PEKİŞTİREÇLER                            | EVET | HAYIR |
|--|------|-------|
| <b>Yiyecek ve İçecek Pekıştirençleri</b> |      |       |
| Meyve parçaları                          |      |       |
| Kuruyemiş                                |      |       |
| Muhallebi                                |      |       |
| Meyveli yoğurt                           |      |       |
| Kraker                                   |      |       |
| Kek                                      |      |       |
| Bonibon                                  |      |       |
| Çikolata                                 |      |       |
| Jelibon                                  |      |       |
| Cips                                     |      |       |
| Ayran                                    |      |       |
| Süt                                      |      |       |
| Meyve suyu                               |      |       |
| Diğer.....                               |      |       |
| <b>Nesne Pekıştirençleri</b>             |      |       |
| Top                                      |      |       |
| Oyuncak bebek                            |      |       |
| Oyuncak araba                            |      |       |
| Oyuncak hayvanlar                        |      |       |
| Lego                                     |      |       |
| Oyun hamuru                              |      |       |
| Boya kalemi                              |      |       |
| Boyama kitabı                            |      |       |
| Kalemtraş                                |      |       |
| Silgi                                    |      |       |
| Balon                                    |      |       |
| Stiker                                   |      |       |
| Oyun CD'si                               |      |       |
| Müzik CD'si                              |      |       |
| Gülen yüz, yıldız, kurdele verme         |      |       |
| Diğer.....                               |      |       |

| PEKİŞTİREÇLER                                | EVET | HAYIR |
|--|------|-------|
| <b>Sosyal Pekıştirençler</b>                 |      |       |
| “Aferin”deme                                 |      |       |
| “Bravo”deme                                  |      |       |
| “Çok güzel” deme                             |      |       |
| “Harikasın”deme                              |      |       |
| “Süpersin” deme                              |      |       |
| “Çok iyi yaptın” deme                        |      |       |
| “Bunu çok beğendim” deme                     |      |       |
| Gülümseme                                    |      |       |
| Başıyla onaylama                             |      |       |
| Çak yapma                                    |      |       |
| Alkışlama                                    |      |       |
| Parmağıyla tamam (okey) işareti yapma        |      |       |
| Saçını okşama                                |      |       |
| Sırtını sıvazlama                            |      |       |
| Diğer.....                                   |      |       |
| <b>Etkinlik Pekıştirençleri</b>              |      |       |
| Müzik dinleme                                |      |       |
| Etkinlik malzemelerini arkadaşlarına dağıtma |      |       |
| Dans etme                                    |      |       |
| Çizgi film seyretme                          |      |       |
| Top oynama                                   |      |       |
| Sınıfı toplamada öğretmene yardım etme       |      |       |
| Evcilik oynama                               |      |       |
| Oyun hamuruyla şekiller yapma                |      |       |
| Resim yapma                                  |      |       |
| Baloncuk yapma                               |      |       |
| Diğer.....                                   |      |       |

**KAVRAM İÇİN ÖRNEK YOKLAMA OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU****Çocuğun Adı-Soyadı** :**Uygulamacının Adı-Soyadı** :**Kavram** : Çevresindeki nesnelere arasından büyük olanı gösterir.

| Kavram Basamakları   | Yoklama<br>04/03/2019 | Yoklama<br>04/03/2019 | Yoklama<br>04/03/2019 | Yoklama<br>04/03/2019 | Yoklama<br>04/03/2019 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. İki farklı büyüklükte, aynı türde ve tipte iki nesne arasından büyük olanı 3/3 gösterir.<br>• Büyük plastik sarı ördek-Küçük plastik sarı ördek<br>• Küçük kırmızı kaplı defter-Büyük kırmızı kaplı defter<br>• Büyük beyaz kapaklı kavanoz-Küçük beyaz kapaklı kavanoz | +                     | +                     | +                     | +                     | +                     |
| 2. İki farklı büyüklükte, aynı türde ve farklı tipte iki nesne arasından büyük olanı 3/3 gösterir.<br>• Büyük yeşil yumak-Küçük sarı yumak<br>• Büyük mavi top-Küçük siyah top<br>• Küçük beyaz düğme-Büyük mor düğme  |                       |                       |                       |                       |                       |
| 3. İki farklı büyüklükte, farklı türde ve tipte iki nesne arasından büyük olanı 3/3 gösterir.<br>• Büyük mücevher kutusu-Küçük ataç<br>• Küçük krem kutusu-Büyük taş<br>• Küçük dolap anahtarı-Büyük hesap makinesi  |                       |                       |                       |                       |                       |
| Doğru Gerçekleşen Davranış Yüzdesi   | %                     | %                     | %                     | %                     | %                     |

*\*Bu form çoğaltılarak kullanılabilir.*



## ZİNCİRLEME BECERİ İÇİN ÖRNEK YOKLAMA OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı :

Uygulamacının Adı-Soyadı :

Kavram/Beceri :

| Beceri Basamakları                           | Yoklama<br>04/03/2019 | Yoklama<br>05/03/2019 | Yoklama<br>06/03/2019 | Yoklama<br>07/03/2019 | Yoklama<br>08/03/2019 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Musluğu açar.                             | +                     | +                     | +                     | +                     | +                     |
| 2. Musluğun yanında duran sabuna uzanır.     | +                     | -                     | -                     | +                     | +                     |
| 3. Sabunu eline alır.                        | -                     |                       |                       | +                     | +                     |
| 4. Ellerini suyun altına götürür.            |                       |                       |                       | +                     | +                     |
| 5. Elleri ıslanınca suyun altından çeker.    |                       |                       |                       | +                     | +                     |
| 6. Ellerini sabunlayarak köpürtür.           |                       |                       |                       | -                     | +                     |
| 7. Sabunu musluğun yanındaki yerine bırakır. |                       |                       |                       |                       | +                     |
| 8. Ellerini suyun altına götürür.            |                       |                       |                       |                       | -                     |
| 9. Ellerini suyun altında durular.           |                       |                       |                       |                       |                       |
| 10. Musluğu kapatır.                         |                       |                       |                       |                       |                       |
| 11. Ellerini kurular.                        |                       |                       |                       |                       |                       |
| <b>Doğru Gerçekleşen Basamak Yüzdesi</b>     | <b>%18</b>            | <b>%9</b>             | <b>%9</b>             | <b>%45</b>            | <b>%64</b>            |

*\*Bu form çoğaltılarak kullanılabilir.*

**YOKLAMA OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU**

Çocuğun Adı-Soyadı :

Uygulamacının Adı-Soyadı :

Kavram/Beceri :

| Kavram/Beceri<br>Basamakları                        | Yoklama<br>.../.../.... | Yoklama<br>.../.../.... | Yoklama<br>.../.../.... | Yoklama<br>.../.../.... | Yoklama<br>.../.../.... |
|---|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
|   |                         |                         |                         |                         |                         |
| <b>Doğru Gerçekleşen<br/>Basamak Sayısı/Yüzdesi</b> | %                       | %                       | %                       | %                       | %                       |

*\*Bu form çoğaltılarak kullanılabilir.*

## BECERİ ÖĞRETİMİ KONTROL LİSTESİ

Çocuğun Adı-Soyadı :  
 Yardımcı Destek Personelinin Adı-Soyadı :  
 Becerinin Adı :  
 Tarih:

| DAVRANIŞLAR   | EYET | HAYIR | AÇIKLAMA |
|---|------|-------|----------|
| Becerinin öğretimine ilişkin ortamı hazırlar.                         |      |       |          |
| Becerinin öğretimine ilişkin araç-gereçleri hazırlar.                 |      |       |          |
| Becerinin öğretiminde kullanılacak pekiştireçleri hazırlar.           |      |       |          |
| Beceriye ilişkin başlama düzeyi verisi toplar.                        |      |       |          |
| Verileri grafiğe işler.   |      |       |          |
| Öğretmenin rehberliğinde becerinin öğretimini yapar.                  |      |       |          |
| Becerinin öğretimi sırasında çocuğu pekiştirir.                       |      |       |          |
| Becerinin öğretimine ilişkin yoklama/değerlendirme kayıtlarını tutar. |      |       |          |
| Yoklama/değerlendirme kayıtlarını grafiğe işler.                      |      |       |          |
| Genelleme verilerini grafiğe işler.                                   |      |       |          |
| İzleme verilerini grafiğe işler.                                      |      |       |          |

## KAVRAM ÖĞRETİMİ KONTROL LİSTESİ

Çocuğun Adı-Soyadı :

Tarih:

Yardımcı Destek Personelinin Adı-Soyadı :

Kavramın Adı :

| DAVRANIŞLAR  | EVET | HAYIR | AÇIKLAMA |
|--|------|-------|----------|
| Kavram öğretimine ilişkin ortamı hazırlar.                           |      |       |          |
| Kavram öğretimine ilişkin araç-gereçleri hazırlar.                   |      |       |          |
| Kavram öğretiminde kullanılacak pekiştireçleri hazırlar.             |      |       |          |
| Kavrama ilişkin başlama düzeyi verisi toplar.                        |      |       |          |
| Verileri grafiğe işler.  |      |       |          |
| Öğretmenin rehberliğinde kavramın öğretimini yapar.                  |      |       |          |
| Kavramın öğretimi sırasında çocuğu pekiştirir.                       |      |       |          |
| Kavramın öğretimine ilişkin yoklama/değerlendirme kayıtlarını tutar. |      |       |          |
| Yoklama/değerlendirme kayıtlarını grafiğe işler.                     |      |       |          |
| Genelleme verilerini grafiğe işler.                                  |      |       |          |
| İzleme verilerini grafiğe işler.                                     |      |       |          |

### DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME KONTROL LİSTESİ

Çocuğun Adı-Soyadı :

Tarih:

Yardımcı Destek Personelinin Adı-Soyadı :

| DAVRANIŞLAR   | EVET | HAYIR | AÇIKLAMA |
|---|------|-------|----------|
| Problem davranışı tanımlar.   |      |       |          |
| Öğretmenin rehberliğinde davranışın ne kadar süreyle ya da sıklıkla meydana geldiğini belirler. |      |       |          |
| Verileri grafiğe işler.   |      |       |          |
| Hedef davranış tanımlar.  |      |       |          |
| Öğretmenin rehberliğinde davranış değiştirme müdahalesini uygular.                              |      |       |          |
| Davranış müdahalesinde kullanılacak pekiştireçleri hazırlar.                                    |      |       |          |
| Öğretmenin rehberliğinde davranış müdahalesi süresince kayıt tutar.                             |      |       |          |
| Tuttuğu kayıtları grafiğe işler.  |      |       |          |
| İzleme verilerini grafiğe işler.  |      |       |          |

## ÖRNEK İZLEME VE ÖN-TEST SON-TEST GENELLEME OTURUMLARI VERİ KAYIT FORMU

Çocuğun Adı-Soyadı :

Uygulamacının Adı-Soyadı :

Davranış/Beceri :

|  | Ön-test<br>Genelleme | Son-test<br>Genelleme | 1. izleme         | 2. izleme         | 3. izleme         |
|--|----------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| <b>Beceri Basamakları</b>                    | <b>06/03/2019</b>    | <b>01/04/2019</b>     | <b>08/04/2019</b> | <b>06/05/2019</b> | <b>10/06/2019</b> |
| 1. Musluğu açar.                             | +                    | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 2. Musluğun yanında duran sabuna uzanır.     | -                    | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 3. Sabunu eline alır.                        |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 4. Ellerini suyun altına götürür.            |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 5. Elleri ıslanınca suyun altından çeker.    |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 6. Ellerini sabunlayarak köpürtür.           |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 7. Sabunu musluğun yanındaki yerine bırakır. |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 8. Ellerini suyun altına götürür.            |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 9. Ellerini suyun altında durular.           |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 10. Musluğu kapatır.                         |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| 11. Ellerini kurular.                        |                      | +                     | +                 | +                 | +                 |
| <b>Doğru Gerçekleşen Basamak Yüzdesi</b>     | <b>%9</b>            | <b>%100</b>           | <b>%100</b>       | <b>%100</b>       | <b>%100</b>       |

**İZLEME VE ÖN-TEST SON-TEST GENELLEME OTURUMLARI  
VERİ KAYIT FORMU**

Çocuğun Adı-Soyadı :  
Uygulamacının Adı-Soyadı :  
Davranış/Beceri :

|  | Ön-test<br>Genelleme | Son-test<br>Genelleme | 1. izleme    | 2. izleme    | 3. izleme    |
|--|----------------------|-----------------------|--------------|--------------|--------------|
| Davranış/Beceri<br>Basamakları                   | .../.../....         | .../.../....          | .../.../.... | .../.../.... | .../.../.... |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
|  |                      |                       |              |              |              |
| Doğru Gerçekleşen<br>Davranış/Basamak<br>Yüzdesi | %                    | %                     | %            | %            | %            |

