



2025 Kaynakça

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

Akademik çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Saygılarımızla.

İzge Yayıncılık



İzge Yayıncılık

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

Çankaya/Ankara

Tel.: 0 (312) 432 49 43 - 0 (312) 432 22 32

e-mail: izgeyayincilik@gmail.com - **Web:** www.izgeyayincilik.com.tr

Yayıncı Sertifika No: 44675

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM ve KAYNAŞTIRMA

Editör

Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Yazarlar

Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Doç. Dr. Gözde TOMRİS

Doç. Dr. İnanç ETİ

Doç. Dr. Melek Merve YILMAZ

Doç. Dr. Mustafa KALE

Doç. Dr. Oğuz KELEŞ

Doç. Dr. Ş. Hülya KURT

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TAŞ

Dr. Öğr. Üyesi Rabia ÖZEN UYAR

Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

Dr. Öğr. Üyesi Sinem İPEK

Öğr. Gör. Dr. Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

Öğr. Gör. Dr. İmray NUR

Öğr. Gör. Mehmet İŞİKER

Araş. Gör. Tuğba EMİROĞLU İLVAN

Bilim Uzm. Nuray TAŞÇI

Copyright©2025, İzge Yayıncılık

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları İzge Basın Yayın Eğitim Öğretim İmalat Pazarlama İnşaat İç ve Dış Tic.Ltd.Şti.'ye aittir. İzge Yayıncılığın izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

ERKEN ÇOCUKLUKTA ÖZEL EĞİTİM ve KAYNAŞTIRMA

Editörler: Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Yazarlar: Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ - Emine YILMAZ BOLAT - Gözde TOMRİS - İnanç ETİ
Melek Merve YILMAZ - Mustafa KALE - Oğuz KELEŞ - Ş. Hülya KURT - Işıl TAŞ
Rabia ÖZEN UYAR - Seda ŞAHİN - Sinem İPEK - Burcu Sultan ABBAK KAÇAR
Dr. İmray NUR - Mehmet İŞİKER - Tuğba EMİROĞLU İLVAN - Nuray TAŞÇI

Yayın Koordinatörü: Savaş KORKMAZ

Kapak Tasarımı/Dizgi: İzge Dizgi-Grafik Birimi

ISBN: 978-605-9763-72-1

1. Baskı: Ankara - Aralık, 2025

Baskı:

Matsa Basımevi

İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42

Yenimahalle / ANKARA **Tel.:** (0312) 395 20 54

Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:

İZGE BASIN YAYIN

Esertepe Mahallesi Çiğdem Sok. No: 21/A Keçiören / ANKARA

Tel.: 0 (312) 432 49 43 - 0 (312) 432 22 32

Web: www.izgeyayincilik.com.tr

e-mail: izgeyayincilik@gmail.com

Yayıncı Sertifika No: 44675

ÖNSÖZ

Hiç kimsenin dünyaya gelirken kim olacağını seçme şansı yoktur. Her birey farklı koşullarda büyüme ve kendini yetiştirme fırsatı bulmaktadır. Fakat eğitim hakları söz konusu olduğunda her birey ihtiyaçları doğrultusunda eğitim haklarına sahip olmalıdır. “Eğitim” sadece bireyin geleceği değil aynı zamanda ülkenin geleceğidir.

0-8 yaş erken çocukluk dönemi, gelişimin en hızlı olduğu dönemdir. Özel gereksinimli çocukların mümkün olan en erken dönemde eğitime başlaması ve var olan potansiyelini maksimum seviyede kullanabilmesi onlara sunulan eğitim fırsatları ile şekillenmektedir. Çocukların erken eğitime yönlendirilebilmesi için gelişimi ve özel gereksinimli çocukların özelliklerini iyi bilmek önemlidir. Eğitim sürecinde ise özel gereksinimli çocuğun eğitim ihtiyaçları doğrultusunda desteklenebilmesi için öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerini iyi planlamaları gerekmektedir.

Bu kitabın, özel gereksinimli çocukların özelliklerinin tanınmasında, gelişim ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim-öğretimlerinin planlanmasında ve en önemlisi toplum içerisinde yer almalarının kolaylaştırmasında işi çocuk olan okul öncesi eğitim ve çocuk gelişimi alanında yetişecek öğretmen adaylarına ve öğretmenlere faydalı bir kaynak olacağını umuyorum

Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Aralık 2025

“Bir şeyi bilmek nasıl beceriyse onu öğretebilmek de beceridir.”

Marcus Tullius Cicero

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ iii

BÖLÜM 1:

ÖZEL EĞİTİM 1

Doç. Dr. Melek Merve YILMAZ

BÖLÜM 2:

KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI 25

Doç. Dr. Oğuz KELEŞ

Arş. Gör. Tuğba EMİROĞLU İLVAN

BÖLÜM 3:

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK VE AİLE 51

Doç. Dr. Mustafa KALE

BÖLÜM 4:

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ 77

Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

BÖLÜM 5:

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ 105

Öğr. Gör. Mehmet IŞIKER

BÖLÜM 6:

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ 131

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TAŞ

BÖLÜM 7:

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ 153

Dr. Öğr. Üyesi İmray NUR

Öğr. Gör. Dr. Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

BÖLÜM 8:

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ.....183

Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

BÖLÜM 9:

DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ.....203

Doç. Dr. İnanç ETİ

BÖLÜM 10:

YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ.....235

Dr. Öğr. Üyesi Sinem İPEK

BÖLÜM 11:

ORTOPEDİK YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ271

Bilim Uzm. Nuray TAŞCI

BÖLÜM 12:

KRONİK HASTALIĞI OLAN ÇOCUKLAR.....291

Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

BÖLÜM 13:

DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE
BU ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ313

Doç. Dr. Ş. Hülya KURT

BÖLÜM 14:

FARKLI GRUPLARA YÖNELİK EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE
ÖĞRETİM STRATEJİLERİ.....337

Doç. Dr. Gözde TOMRİS

BÖLÜM 15:

SINIF YÖNETİMİNDE ETKİLİ STRATEJİLER VE DAVRANIŞ YÖNETİMİ.....385

Dr. Öğr. Üyesi Rabia ÖZEN UYAR

BÖLÜM 1

ÖZEL EĞİTİM

Doç. Dr. Melek Merve YILMAZ

ORCID: 0000-0002-4553-7448

“Hayattaki tek engel olumsuz tavırdır”

Scott Hamilton

İçindekiler

1. Giriş
 - 1.1. Özel Eğitimin Tanımı
 - 1.2. Özel Eğitimin Amacı
 - 1.3. Özel Eğitimin İlkeleri
 - 1.4. Özel Eğitimin Tarihçesi
 - 1.4.1. Dünya’da Özel Eğitim Tarihçesi
 - 1.4.2. Türkiye’de Özel Eğitimin Tarihçesi
 - 1.5. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün Tarihçesi
 - 1.6. Özel Eğitimle İlgili Sayısal Veriler
 - 1.7. Özel Eğitimde Tanı ve Değerlendirme

Kaynakça

1. Giriş

Hayatın erken dönemlerindeki öğrenme yaşantılarının niteliği, normal gelişim gösteren çocuklar için önemli olduğu kadar özel gereksinim gösteren çocuklar için de önemlidir. Ülkemizin de taraf olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi, özel gereksinimli çocuğun eğitim olanaklarından etkin bir şekilde yararlanarak eksiksiz şekilde toplumla bütünleşmesi hakkını vurgulamaktadır (UNICEF, 2004). Bu bağlamda, özel gereksinimli çocukların yüksek yararının gözetilmesi ve bireysel sınırları dahilinde en üst performansı gösterebilmeleri adına iyi planlanmış bir eğitim sürecine dahil olmaları önemsenmelidir. Sözü edilen bu sürecin; çocukların bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak hazırlanan bir program çerçevesinde planlı ve sistemli farklı eğitsel unsurları barındırması gerekmektedir (Güven, 2016).

Günümüzde kapsayıcı ve kaliteli eğitim anlayışı küresel düzeyde ön plana çıkmıştır. 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları kapsamında eğitimin her düzeyde kapsayıcı ve eşitlikçi olması hedeflenmektedir (UNESCO, 2020). Ayrıca COVID-19 pandemisi süreci, özel gereksinimli çocukların eğitiminde esnek ve sürdürülebilir yaklaşımların önemini altını çizmiştir. Bu dönemde uzaktan eğitim sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocukların eğitimlerinde aksaklıklar yaşanması, bu çocukların ve ailelerinin destek ihtiyacını ortaya koymuştur (Köken & Sazak Duman, 2024).

Okul öncesi dönem veya ilkokul çağındaki normal gelişim gösteren çocuklar belirli bir yaşa ulaştıklarında belirlenen standartlar bakımından benzer özellikler gösterirler ve bu benzerlikler doğrultusunda sınıflara yerleştirilerek eğitim sistemine dahil olurlar (Ataman, 2003). Ancak belirlenen normlara uygun olarak hazırlanmış eğitim süreci çocuğun gereksinimlerini karşılayamadığında eğitim programının çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi yani özel eğitim yöntemlerinin uygulanması gerekli hale gelmektedir (Kirk vd., 2009). Erken çocukluk özel eğitimi, 0-8 yaş arasındaki özel gereksinimli bebek ve çocuklar ile ailelerinin gereksinimlerini karşılamak üzere farklı meslek gruplarının koordinasyon içinde çalışmasını gerektiren özel bir alan olarak tanımlanmaktadır (Batu & Yükselen, 2015). Özel eğitimin doğru bir şekilde anlaşılabilmesi için zedelenme, yetersizlik, engel, gelişimsel gerilik ve risk altında olma terimlerinin açıklanması faydalı olacaktır:

Zedelenme (Impairment) : Dünya Sağlık Örgütü' ne göre zedelenme; psikolojik, fizyolojik veya anatomik yapı veya fonksiyonda herhangi bir kayıp veya anormallik olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir tanımla zedelenme; zihinsel işlev sistemleri de dahil olmak üzere bir uzuv, organ, doku veya vücudun başka bir yapısında anomali, kusur, kayıp varlığını veya oluşumunu içeren, geçici veya

kalıcı olabilen anormallikler ile karakterize edilmektedir. Örneğin; bacak kaybı bir zedelenme durumudur (World Health Organization [WHO], 1980).

Ataman (2003), zedelenmeyi; doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında oluşan çeşitli nedenlere bağlı olarak bireyin organlarının işlevlerini ve görevlerini yerine getirmede ortaya çıkan zorlanma durumu olarak tanımlamaktadır. Vücut uzuvlarındaki eksiklik veya bu uzuvların işlevlerinin yeterli olmaması (felçlik durumu, zihinsel yetersizlik, görme/işitme yetersizlikleri) zedelenmedir ve bireyde var olan zedelenmeler yetersizliğe yol açmaktadır (Çakıroğlu & Ünay, 2019).

Yetersizlik (Disability): Zedelenme sonucu bireyin işlevlerini yerine getirmesinin sınırlanması durumudur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006a). Heward (2013)'e göre zedelenme, bir kişinin belirli görevleri (örneğin; yürüme, görme, zihinsel faaliyetler) yerine getirme yeteneğini sınırladığında yetersizlik oluşmaktadır. Sağlık deneyimi bağlamında yetersizlik; zedelenmeden kaynaklı olarak bir insan için normal kabul edilen aralıkta bir faaliyeti gerçekleştirme yeteneğinin kısıtlanması veya eksikliği olarak kabul edilmektedir (WHO, 1980). Yetersizliği olan bireyler, duyma, görme veya öğrenme alanlarında zedelenmeye bağlı kayıplar yaşayabilmektedirler (Ataman, 2003). Kulak kemiklerinin yapışıklığı nedeniyle işitme yetersizlikleri, görme sinirlerindeki zedelenmeler nedeniyle görme yetersizlikleri, beyin hücrelerinin zarar görmesi sonucunda öğrenme durumunda yetersizlikler görülebilmektedir. Bununla birlikte yetersizlikler; geçici-kalıcı, önlenebilir-önlenemeyen, giderilebilir-giderilemeyen, ilerleyen-gerileyen gibi özellikler gösterebilmektedir (MEB, 2006a).

Bir bireyin yetersizliği, eğitim, kişisel, sosyal, mesleki veya farklı alanlarda sorunlara yol açmadıkça engellilik durumu oluşturmaz. Örneğin, bacağını kaybeden bir çocuk protez bir uzuv kullanmayı öğrenir, okul içinde ve dışında işlev kazanırsa, bu çocuk fiziksel ortam bağlamında engelli sayılmayacaktır (Heward, 2013).

Engel (Handicap): Dünya Sağlık Örgütü'ne göre engel, bireyin yaş, cinsiyet, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak, bir rolü yerine getirmesini sınırlayan bir bozukluk veya engellilikten kaynaklanan dezavantaj olarak tanımlanmaktadır (WHO, 1980).

Engel, yetersizliği veya zedelenmesi olan bir kişinin çevre ile etkileşime girerken karşılaştığı bir sorunu veya dezavantajı ifade etmektedir. Buna göre, yetersizlik bir ortamda engel oluşturabilirken bir başka ortamda oluşturmayabilmektedir. Yukarıda örnek verildiği gibi, protez bacak kullanan bir çocuk sınıfta herhangi bir dezavantaj yaşamazken basketbol sahasında engelli olmayan akranları ile rekabete girmesi durumunda dezavantajlı olabilecektir. Unutulmamalıdır

Kaynakça

- Aldemir Fırat, Ö. (2019). Özel eğitimde değerlendirme. M. Melekoğlu & M. Sönmez Kartal (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.1-21). Vize Basın Yayın.
- American Montessori Society. (2020). *History of Montessori*. <https://amshq.org/About-Montessori/History-of-Montessori>
- Anadolu Engelliler Birliği Derneği. (2015). *Birleşmiş Milletler Sisteminde Özürlülük*. <http://anadoluenbirder.org/birlesmis-milletler-sisteminde-ozurluluk/>
- Batu, S., & Yükselen A. (2015). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. N. Metin & A. İ. Yükselen (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma içinde* (s.11-32). Hedef CS.
- Baykoç Dönmez, N. (2011). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim içinde* (s.19-27). Eğiten Kitap.
- Chassignol, M., Khoroshavin, A., Klimova, A., & Bilyatdinova, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia computer science*, 136, 16-24.
- Çakıroğlu, O., & Ünay, E. (2019). Özel eğitimde temel kavramlar ve konular. M. Melekoğlu & M. Sönmez Kartal (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.1-21). Vize Basın Yayın.
- Dikici Sığırtmaç, A., & Deretarla Gül, E. (2018). *Erken çocuklukta özel eğitim ve kaynaştırma*. Vize Basın Yayın.
- Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme (2009). <https://www.aile.gov.tr/eyhgm/engellilerin-haklarına-iliskinin-sozlesme/uygulama-ve-izleme/raporlama-calismalari/>
- Engelli Hakları Ulusal Eylem Planı 2023-2025 (2022). https://aile.gov.tr/media/133056/engelli_haklari_ulusal_eylem_plani_23-25.pdf
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (n.d.) <https://ailevecalisma.gov.tr/eyhgm/kurumsal/kurum-hakkında/>
- Fahimirad, M., & Kotamjani, S. S. (2018). A review on application of artificial intelligence in teaching and learning in educational contexts. *International Journal of Learning and Development*, 8(4), 106-118.
- Farrell, M. (2009). *Foundations of special education: An introduction*. John Wiley & Sons.
- Gargiulo, R. M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality*. Sage.
- Güven, Y. (2016). Özel eğitime giriş. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar içinde* (s.45-81). Nobel.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, H. (2006). *Exceptional children: Introduction to special education*. Pearson.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson.
- Kalkan, S. (2019). Özel eğitimde tarama ve tanımlama amaçlı değerlendirme. V. Aksoy (Ed.), *Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde değerlendirme içinde* (s.27-55). Maya Akademi.
- Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: The urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. *Formation et Profession*, 27(1), 112-116.
- Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. (2009). *Educating Exceptional Children* (12th Ed.). Houghton Mifflin Company.
- Köken, H. İ., & Sazak Duman, E. (2024). CO-VID-19 pandemisi sürecinde özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara verilen uzaktan eğitimin ebeveynler tarafından değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 303-339.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, özel eğitime giriş*. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/%C3%96zel%20E%C4%9Fiti-me%20Giri%C5%9F.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2018-2019*. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=361
- Romero, C., & Ventura, S. (2020). Educational data mining and learning analytics: An

- updated survey. *Wiley interdisciplinary reviews: Data mining and knowledge discovery*, 10(3), e1355.
- The International Montessori Index. (2020). *Maria Montessori, MD*. <http://www.montessori.edu/maria.html>.
- Tremblay, P. (2007). *Special Needs Education Basis: Historical and Conceptual Approach*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/History_Inclusive_Education.pdf.
- Tunca, E., Kesbiç, K., Gencer, E. G, Korlu, Ö. ve Akay S. S. (2022). Eğitim izleme raporu 2022. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2022/>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2010). *Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1017
- UNICEF. (2004).Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarina-DairSozlesme.pdf.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000373718_eng
- Vincent-Lancrin, S., & Van der Vlies, R. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *OECD education working papers*, (218), 1-17.
- Wilmshurst, L., & Brue, A. W. (2005). *A parent's guide to special education: Insider advice on how to navigate the system and help your child succeed*. Amacom Books.
- World Health Organization. (1980). *International classification of impairments, disabilities, and handicaps*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41003/9241541261_eng.pdf;jsessionid=5F3518E02AA98C4003A-BE03275BB8B86?sequence=1
- World Health Organization (WHO) & World Bank. (2011). *World Report on Disability*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf

BÖLÜM 2

KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARI

Doç. Dr. Oğuz KELEŞ

ORCID: 0000-0003 0698 7734

Arş. Gör. Tuğba EMİROĞLU İLVAN

ORCID: 0000-0003-2762-4721

İçindekiler

1. Kapsayıcı Eğitimin Tanımı ve Temelleri
2. Türkiye’de Kapsayıcı Eğitim: Yasal Düzenlemeler ve Eğitim Programları
3. Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Değerlendirme ve Yönlendirme Süreci
4. Kapsayıcı Eğitim Türleri
5. Kapsayıcı Eğitimde Ekolojik Yaklaşım
6. Kapsayıcı Eğitimde Öğretimin Bireyselleştirilmesi ve Öğretimsel Uyarlamalar
7. Kapsayıcı Eğitimde Destek Özel Eğitim Hizmetleri
8. Kapsayıcı Eğitimin Etkililiği ve İzleme Süreci

Kaynakça

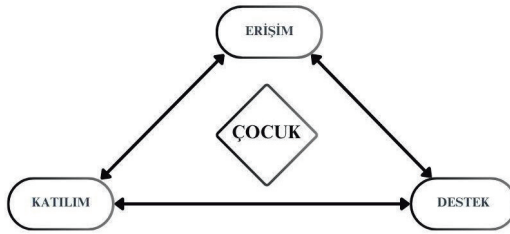
1. Kapsayıcı Eğitimin Tanımı ve Temelleri

Kapsayıcı eğitim, tüm çocukların bireysel farklılıklarına bakılmaksızın öğrenme sürecine dâhil edilmesini, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını ve dışlanmanın önlenmesini amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu anlayışın temelleri, 1990'lı yıllardan itibaren uluslararası belgelerle güçlenmiştir. 1994 tarihli Salamanca Bildirisi'nde (UNESCO, 1994) kapsayıcı eğitimin temel ilkesi olarak, tüm çocukların farklılıkları gözetilmeksizin genel eğitim sistemi içinde yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Bildiride şu ifadeler yer almaktadır: “Okullar, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal, dilsel ya da diğer koşulları ne olursa olsun tüm çocukları kabul etmelidir. Buna; engelli ve üstün yetenekli çocuklar, sokakta ya da çalışan çocuklar, uzak ya da göçebe topluluklardan gelen çocuklar, dilsel, etnik veya kültürel azınlıklara mensup çocuklar ve dezavantajlı ya da dışlanmış bölgelerden veya gruplardan gelen çocuklar dâhildir.” (UNESCO, 1994, s. 6). Bu ifade ile, kapsayıcı eğitimin yalnızca belirli bir gruba değil, özel gereksinimli çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklara eşit öğrenme fırsatları sunması gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'ne (UNESCO, 2005) göre kapsayıcılık, “tüm öğrenenlerin gereksinim çeşitliliğine yanıt vermeyi ve bu çeşitliliği dikkate almayı hedefleyen; öğrenme, kültür ve topluluklara katılımı artırırken eğitim sistemi içindeki ve dışındaki dışlanmayı azaltmayı amaçlayan bir süreç” olarak tanımlamaktadır (s. 13). Birleşmiş Milletler (United Nations, 2015), Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları kapsamında, 2030 yılına kadar tüm eğitim kademelerinde kapsayıcı ve adil nitelikli eğitimin sağlanmasını hedeflemektedir. Bu hedef, okul öncesi eğitim dâhil olmak üzere tüm eğitim düzeylerinde; cinsiyet, yaş, ırk, etnik köken, engellilik durumu, göçmenlik ya da yerli halk mensubiyeti gibi farklılıkları gözetmeksizin; özellikle kırılgan gruplarda yer alan çocuk, genç ve yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme fırsatlarına erişimini güvence altına almayı amaçlamaktadır.

Eğitimde kapsayıcılığın etkili olabilmesi için sürecin erken çocukluk döneminde başlaması gerekmektedir. 2009 yılında Olağanüstü Çocuklar Konseyi – Erken Çocukluk Dönemi Bölümü (*The Council for Exceptional Children – Division of Early Childhood, CEC-DEC*) ile Ulusal Küçük Çocuklar Eğitimi Derneği (*National Association for the Education of Young Children, NAEYC*), erken çocukluk döneminde kapsayıcılığın tanımını yapmak ve bu kavrama ilişkin temel ilkeleri belirlemek amacıyla ortak bir bildiri yayımlamıştır. Bu bildiride kapsayıcılık tanımını şöyle vermişlerdir: “Erken çocuklukta kapsayıcılık, her bir bebek ve küçük çocuğun yetenek düzeyinden bağımsız olarak, ailelerinin, topluluklarının ve toplumun tam bir üyesi olarak çeşitli etkinlik ve ortamlara katılım hakkını

destekleyen değerleri, politikaları ve uygulamaları ifade eder.” (DEC/NAEYC, 2009, s. 2). Ayrıca, kapsayıcı erken çocukluk programlarının ve hizmetlerinin niteliğini belirlemede kullanılabilecek temel unsurlar ise erişim (*access*), katılım (*participation*) ve destek (*support*) olarak tanımlanmıştır (Şekil 1). Erişim, çocuklara geniş bir çerçevede öğrenme fırsatları, etkinlikler, ortamlar ve çevrelere erişim sağlamaktır. Katılım, çocukların etkinliklerde fiziksel olarak yer alması değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinde anlamlı biçimde yer almasını da içermektedir. Destek ise, erişim ve katılıma ek olarak, kapsayıcı hizmetleri yürüten yöneticilere, öğretmenlere ve personele sağlanan daha geniş altyapı düzeyindeki desteği ifade etmektedir. Aileler, öğretmenler, uzmanlar ve yöneticiler, etkili kapsayıcı uygulamaları gerçekleştirebilmek için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaya yönelik sürekli mesleki gelişim olanaklarına erişebilmelidir.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitim uygulamalarının bileşenleri (DEC/NAEYC, 2009)

Erken çocukluk dönemine yönelik destek, her çocuk için kapsayıcı, erişilebilir ve yüksek nitelikte olmalıdır. Özellikle dezavantajlı ve savunmasız gruplardan gelen çocukların ihtiyaçlarına duyarlı politikalar geliştirilmesi, etkili program ve finansman modellerinin uygulanması ile erken çocukluk hizmetlerine adil, bütüncül ve çok sektörlü erişimin sağlanması büyük önem taşımaktadır (UNESCO, 2021). UNESCO’nun “Inclusion in Early Childhood Care and Education: Brief on Inclusion in Education” (Kaga & Sretenov, 2021) raporuna göre nitelikli erken çocukluk bakımı ve eğitimi (ECCE), kapsamlı, iş birliğine dayalı bütünlük, çocuğu merkeze alan ve oyun temelli bir yapıya sahip olmalıdır. Bu yaklaşım, tüm çocukların ve ailelerinin eğitim sürecine aktif biçimde dâhil olmasını esas alır. Buna göre kapsayıcı erken çocukluk eğitimi:

- Tüm çocuklar için erişilebilir ve karşılanabilir olmalı; öğrenmeye, gelişime ve sosyal etkinliklere katılımda eşit fırsatlar sunmalıdır.
- Çocukların bütüncül gelişimini desteklemeli; erken çocukluk eğitimi ortamlarının fiziksel erişilebilirliğini ve niteliğini güvence altına almalıdır.
- Ev temelli erken müdahale hizmetlerinden kapsayıcı okul öncesi eğitime geçişi kolaylaştırmalı; çocukların gelişimi ve öğrenmeleri sürekli izlenmeli ve değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Batu, S., & Topsakal, M. (2003). Özel eğitim danışmanlığı süreci ve bir danışma örneği. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 19-29.
- Batu, E. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(04).
- Berk, L. E. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood* (7th ed.). Pearson Publishing.
- Boavida, T., Aguiar, C., McWilliam, R. A., & Pimentel, J. S. (2010). Quality of individualized education program goals of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(3), 233-243.
- Brodzeller, K. L., Ottley, J. R., Jung, J., & Cogole, C. G. (2017). Interventions and adaptations for children with autism spectrum disorder in inclusive early childhood settings. *Early Childhood Education Journal*, 46(3), 277-286.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793-828). John Wiley & Sons, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press
- Burunsuz, E., & İnce, M. (2020). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 530-544. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.234.25>
- Caldera, Y. M., & Lindsey, E. W. (2006). Co-parenting, mother-infant interaction, and infant-parent attachment relationships in two-parent families. *Journal of Family Psychology*, 20(2), 275-283. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.20.2.275>
- DEC/NAEYC. (2009). *Early childhood inclusion: A joint position statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC)*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute
- Ceylan, R., & Aral, N. (2005) Entegre Eğitim. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6(2), 69-79.
- Christle, C. A., & Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, 18(3), 109-123. <https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491740>
- Crockenberg, S., & Leerkes, E. (2003). Infant negative emotionality, caregiving, and family relationships. In A. C. Crouter & A. Booth (Eds.), *Children's influence on family dynamics: The neglected side of family relationships* (pp. 57-78). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department of Education and Skills.
- DeVore, S., & Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: Facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 189-198. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0145-4>
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Fantuzzo, J., MacWayne, C., & Perry, M.A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Greenwood, C. R. (2009). Foreward. In M. R. Coleman, F. P. Roth, & T. West (Eds.), *Roadmap to Pre-K RTI*. National Center for Learning Disabilities. <http://www.ncl.org/>
- Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. *Early childhood inclusion: Focus on change*, 3-35.
- Guralnick, M. J. (2002). Involvement with peers: Comparisons between young children

- with and without Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 379–393.
- Güner-Yıldız, N., Tutuk, T., & Odluyurt, S. (2020). Bir özel eğitim anaokulunda tersine kaynaştırma uygulamasının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy)*, 6(22), 30–48.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive special education: Evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*. Springer.
- Ira, N. (2015). *Assessing the school principals applying inclusive education*. *The Anthropologist*, 19(1), 55–64. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891638>
- Kaga, Y., & Sretenov, D. (2021). *Inclusion in early childhood care and education* (UNESCO Brief on Inclusion in Education). United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000379502>
- Kahriman-Pamuk, D., & Bal, M. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde çocukların dil gelişim sürecine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 737–754.
- Kargin, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1–13.
- Kargin, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1–15. https://doi.org/10.1501/Ozle-gt_0000000103
- Kennedy, C. H., & Horn, E. M. (2004). *Including students with severe disabilities*. Pearson.
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). An analysis of the appearance of the individuals with specials in pre-school education programs (1989–2013). *International Journal of Turkish Education Sciences*, 2015(4), 200–212.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri. In *Özel Eğitim* (pp. 17–25). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz-Ersan, V. D., & Sönmez-Kartal, M. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 74–100.
- Krishnan, V. (2010). Early child development: A conceptual model. In: *The Early Childhood Council Annual Conference 2010, "Valuing Care"*. University of Alberta.
- Kulla, F. & R. Gjedia. (2015). The reality of education of children with autism in mainstream 9-year schools in Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2-S2), 52–55. <https://doi.org/10.5901/ajis.2015.v4n2s2p52>
- Lambrech, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehler, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2020). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1752825>
- Lieber, J., Hanson, M. J., Beckman, P. J., Odom, S. L., Sandall, S. R., Schwartz, I. S., ... & Wolery, R. (2000). Key influences on the initiation and implementation of inclusive preschool programs. *Exceptional Children*, 67(1), 83–98.
- Magumise, J., & Sefotho, M. M. (2018). Parent and teacher perceptions of inclusive education in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1468497>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/07/20190710-6.htm>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Resmî Gazete, 30471. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024a). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024b). *Türkiye yüzüylü maarif modeli okul öncesi eğitimi programı*. Ankara.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Nastiti, A. T. & Azizah, N. (2019). A review on individualized educational program in some countries. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 296, 40-46. <https://doi.org/10.2991/icsie-18.2019.8>
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., & Sandall, S. (2006). Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823.
- Odom, S. L., & McEvoy, M. A. (1990). Mainstreaming at the preschool level: Potential barriers and tasks for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 10(2), 48-61.
- Ong-Dean, C. (2009). *Distinguishing disability: Parents, privilege, and special education*. University of Chicago Press.
- O'Connor, E. A., & Yasik, A. E. (2007). Using information from an early intervention program to enhance literacy goals on the individualized education program (IEP). *Reading Psychology*, 28(2), 133-148. <https://doi.org/10.1080/02702170600846902>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Rafferty, Y., Boettcher, C., Griffin, K. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for pre-schoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266-286.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909>
- Reichow, B., Boyd, B. A., Barton, E. E., & Odom, S. L. (Eds.). (2016). *Handbook of early childhood special education*. Springer.
- Sandall, S. R. & Schwartz, I. S. (2002). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs* (2nd ed.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- Sanır, H. (2009). Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program. *Autism*, 11(3), 205-224. <https://doi.org/10.1177/1362361307076842>
- Schoger, K. D. (2006). Reverse inclusion: Providing peer social interaction opportunities to students placed in self-contained special education classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 2(6) Article 3. <http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol2/iss6/art3>
- Tekin-Ersan, D., & Ata, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 162-177. <https://doi.org/10.24315/trkefd.366706>
- Tissington, L. (2008). A Bronfenbrenner ecological perspective on the transition to teaching for alternative certification. *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 106-110.

- Topçu, E., & Katılmış, A., (2013). Yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi alan ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik düşünceleri. *Sakarya University Journal of Education*, 3, 48-81.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- UNESCO. (2021). *Inclusive early childhood care and education: From commitment to action*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378076>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Varher, G., & Vuran, S. (2006). The views of preschool teachers about integration. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 578-585.
- Varol, Ç. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Wachs, T. D., & Evans, G. W. (2010). Chaos in context. In T. D. Wachs & G. W. Evans (Eds.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp. 3-13). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wolery, R. A., & Odom, S. L. (2000). *An administrator's guide to preschool inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.
- Yener, C., & Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 76-93.
- Yılmaz, E., & Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkökul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268. <https://doi.org/10.21565/oztegitimdergisi.267316>
- Yüksel, B., Oğur, Ö., & İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlikleri: Bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies*, 4(14), 1-17.
- Zeitlin, V. M., & Curcic, S. (2013). Parental voices on Individualized Education Programs: "Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!" *Disability & Society*, 29(3), 373-387. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493>

BÖLÜM 3

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUK VE AİLE

Doç. Dr. Mustafa KALE

ORCID: 0000-0002-1764-2224

İçindekiler

1. Giriş

1.1. Özel Gereksinimli Bir Çocuğun Doğumu

1.2. Aileye Tanının Açıklanması

1.3. Ailelerin Tepkileri ve Kabul Sürecinde Yaşananlar

1.3.1. Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerin Karşılaştıkları Sorunlar

1.3.2. Özel Gereksinimli Çocukların Ailelerine Yönelik Olumlu Etkileri

1.4. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Aile İçi İlişkiler

1.4.1. Özel Gereksinimli Bir Kardeşin Olması

1.4.2. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Büyükebeveynler

1.5. Ailenin Eğitime Katılımı ve İşbirliği

1.5.1. Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ailelerle Etkili İletişim

1.5.2. Ailelerin Özel Eğitim Sürecine Katılım Haklarına İlişkin Öneriler

Kaynakça

1. Giriş

Aile, bireylerin doğduğu andan itibaren sosyal, psikolojik ve biyolojik etkileşimler içinde biçimlenen dinamik bir sistemdir. Günlük yaşamın akışı içinde aileler; istikrar arzusu ile değişime açık olma gerekliliği arasında sürekli bir denge sürdürme çabası içindedir. Bu bağlamda aile, hem çevresel sistemlerin (örn. ekonomik koşullar, toplumsal normlar, eğitim kurumları) etkilerine hem de kendi içindeki alt sistemler aracılığıyla bireylerin etkileşimine açıktır. Aile sistemi, bu çok yönlü etkileşimler sonucunda “denge” durumundan sapabildiği gibi yeniden adaptasyon ve yeniden yapılanma süreçlerinden geçerek yeni bir denge yaratmak zorunda kalabilir (Cuzzocrea, Larcan & Westh, 2013; Patterson & Leonard, 1993; Cheng & Lai, 2023).

Özel gereksinimli bir çocuğun ailenin sistemine katılması, bu dengeyi oldukça karmaşıklaştıran bir durumdur. Bu katılım beklenmedik bir olaydır; aile üyeleri için hem duygusal hem de yapısal değişimleri beraberinde getirir. Bu süreçte aile, yeni koşullara uyum sağlamak, işlevlerini yeniden düzenlemek ve dayanıklılığını korumak durumundadır. Ancak literatürde sıkça vurgulandığı gibi, ailelerin bu uyum sürecinde başa çıkma stratejileri, öz-yeterlilik algıları, kaynakları ve destek sistemleri farklılık göstermektedir (Canarslan & Ahmetoğlu, 2015; Grossman & Magaña, 2016; Longo vd., 2024).

Bu kitap bölümünün amacı, özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin bu süreç içindeki dinamiklerini farklı açılardan ele alarak kapsamlı bir bakış sunmaktır. Bölüm kapsamında ele alınacak başlıklar şunlardır: özel gereksinimli çocuk dünyaya geldiğinde ailesel yeniden yapılanma süreci; tanının aileye nasıl duyurulduğu ve bu süreçte aile üyelerinin psikososyal tepkileri; çocuğun aile üeleriyle karşılıklı ilişkileri ve çocuğun aile sistemi üzerindeki etkileri; özel eğitim sürecinde ailenin eğitime katılımı, iş birliği ve iletişim süreçleri. Bu başlıklar aracılığıyla hem kuramsal zemini hem de güncel araştırma bulgularını sentezleyerek okuyucuya rehberlik etmeyi hedeflemekteyiz.

1.1. Özel Gereksinimli Bir Çocuğun Doğumu

Bir çocuğun doğumu, tüm kültürlerde yaşamın sürekliliğine ve kalıcılığına ilişkin beklentileri içeren bir inanç ve umut etme sürecidir. Her yeni doğanın varlığı, özellikleri ve görünüşü genellikle aileleri için bir gurur kaynağıdır. Ebeveynler yeni doğacak bebeklerine yönelik beklenti ve hedefleri doğrultusunda planlar yaparlar. Ebeveynler tarafından yapılan bu planlamalar, çocuğun doğumundan başlayarak, devam eden süreçte yürümeye ve konuşmaya başlaması, ardından okula başlaması, meslek edinimine ve evliliğine kadar uzayan hedef ve beklentileri kapsayabilmektedir. Farklı birçok kültürde, çocuğun başarısı ebeveynlerinin

ve ailenin başarısı olarak algılanmaktadır. Diğer yandan ailede özel gereksinimi olan bir çocuk doğduğunda, tüm beklenti ve umutları alt üst olabilmektedir (Hedderly vd., 2003). Böyle bir durumda özel gereksinimli çocuğun ailesi olmak oldukça zordur (Scorgie vd., 1996; Kandel & Merrick, 2003).

Aile, bu süreçte geleceğe yönelik tüm umutlarının ve planlarının değişmesi gerektiğine uyum sağlamaya çalışmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının özel gereksinimli olduğunu öğrenmesiyle birlikte yaşadığı şok ve acıdan kaçınmasına yardımcı olabilecek test edilmiş bir yol yoktur. Bu yüzden, çoğu zaman ebeveynlerin acılarının alevlenmesini ve şiddetlenmesini önlemeyi denemek, psikolojik destek vermek gerekebilmektedir (Hedderly vd., 2003). 2022 sonrası yapılan çalışmalar, özel gereksinimli çocuklu ailelerin karşılaştığı zorlukları, bu zorluklarla başa çıkma stratejilerini ve koruyucu faktörleri daha ayrıntılı biçimde ortaya koymuştur. Örneğin, “Özel Eğitim Gereksinimli Çocukların Ailelerinde Ebeveyn Stresi” adlı sistematik derleme, çocuğu özel eğitime ihtiyacı olan ebeveynlerin yüksek stres düzeyleri yaşadıklarını; bu stresle ilişkili risk ve koruyucu faktörler arasında ebeveynlerin psikososyal destek düzeyi, aile işlevselliği, ekonomik durum ve sosyal izolasyonun yer aldığını vurgulamaktadır (Cheng & Lai, 2023). Ayrıca, Alós ve arkadaşlarının (2022) çalışması, özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin, karşılaştıkları en stresli durumlarda sapma (kaçınma) odaklı başa çıkma stratejilerini daha yaygın kullandığını göstermiştir. Bu durum, sistemin yeniden düzenlenmesi çabalarında aile üzerinde ek bir baskı yaratabilmektedir (Alós vd., 2022).

Diğer yandan, özel gereksinimli çocuklu ailelerde baş etme stratejileri üzerine yapılan nicel ve nitel çalışmalar da önemli içgörüler sunmaktadır. Örneğin, “Otizmlili çocukların bakımverenlerinin başa çıkma stratejileri” başlıklı araştırma, bakım verenlerin hem problem odaklı hem de duygu odaklı başa çıkma stratejileri kullandıklarını; özellikle kabul, yeniden çerçeveleme ve sosyal destek arayışının önemli işlev gördüğünü rapor eder (Longo vd., 2024). Bu stratejilerin uygun kullanımı, ebeveynin psikolojik iyi oluşunu artırabilir ve çocuğun davranışsal uyumunu olumlu etkileyebilir. Bu bağlamda, ebeveyn stres düzeyleri ile maladaptif mükemmeliyetçilik ve yetersiz başa çıkma stratejileri arasındaki karmaşık ilişki de güncel olarak incelenmektedir (Gali & Ataş, 2024).

Örneğin, Şahin ve Salik (2025) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye bağlamında da özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin yaşadığı psikolojik baskı, damgalanma deneyimleri ve destek arama davranışlarını açığa çıkarmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye’de özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin damgalanma hissi yaşadıkları, toplumsal dışlanma algısı taşıdıkları ve bu durumun ruhsal sağlığı üzerinde olumsuz etkiler meydana getirdiği ortaya kon-

Kaynakça

- Abbak Kaçar, B. S. (2019). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik durum çalışması: Akran aracılı eğitim*. Yayınlanmamış Doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2016). *Engelli Bireylere Yönelik Özel Bakım Merkezleri Yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/11/20161104-2.htm>
- Alós, F. J., García, A., & Maldonado, M. A. (2022). Coping strategies in parents of children with disabilities: A case-control study. *Brain and Behavior*, 12(8), e2701. <https://doi.org/10.1002/brb3.2701>
- Broderick, A., & Lalvani, P. (2017) Dysconscious ableism: toward a liberatory praxis in teacher education, *International Journal of Inclusive Education*, 21:9, 894-905, doi: 10.1080/13603116.2017.1296034
- Canarslan, H. & Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Yaşam Kalitesinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1) , 13-31.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences on Family Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155–162. doi:10.1007/s10643-005-0043-1
- Cheng, A. W. Y., & Lai, C. Y. Y. (2023). Parental stress in families of children with special educational needs: A systematic review. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1198302. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1198302>
- Cuzzocrea, F., Larcán, R., & Westh, F. (2013). Family and parental functioning in parents of disabled children. *Nordic Psychology*, 65(3), 271–287.
- Dabrowska, A., & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(3), 266–280. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x
- Dykens, E. M. (2000). Annotation: Psychopathology in Children with Intellectual Disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 407–417.
- Grossman, B. R. & Magaña, S. (2016). Introduction to the special issue: Family Support of Persons with Disabilities Across the Life Course, *Journal of Family Social Work*, 19(4), 237-251, doi: 10.1080/10522158.2016.1234272
- Gupta, A., & Singhal, N. (2004). Positive Perceptions In Parents Of Children With Disabilities. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15(1), 23-35.
- Hasnat, M., & Graves, P. (2000). Disclosure of developmental disability: A study of parent satisfaction and the determinants of satisfaction. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 36(1), 32–35. doi:10.1046/j.1440-1754.2000.00463.x
- Hastings, R. P. (2002). Parental stress and behaviour problems of children with developmental disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 27(3), 149-160. doi:10.1080/1366825021000008657.
- Hedderly, T., Baird, G., & McConachie, H. (2003). Parental reaction to disability. *Current Paediatrics*, 13(1), 30–35. doi:10.1054/cupe.2003.0406
- Kale, M. & Dikici Sığırmaç, A. (2020) The participation of children in caregiving of their siblings with special needs and peer relationship in rural Turkey, *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2020.1759573
- Kandel, I., & Merrick, J. (2003) The birth of a child with disability. Coping by parents and siblings. *The ScientificWorld Journal* 3, 741-750.
- Kandel, I., & Merrick, J. (2007). The Child With a Disability: Parental Acceptance, Management and Coping. *The Scientific World Journal*, 7, 1799–1809. doi: 10.1100/tsw.2007.265.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H., Van Houten, E., & Van Houten-van den Bosch, E. J. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International journal of disability development and education*, 57(1), 59-75.

- Kresak, K. E., Gallagher, P. A., & Kelley, S. J. (2014). Grandmothers Raising Grandchildren With Disabilities. *Journal of Early Intervention*, 36(1), 3–17. doi:10.1177/1053815114542506
- Lalvani, P. (2015). Disability, Stigma and Otherness: Perspectives of Parents and Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(4), 379–393. doi:10.1080/1034912x.2015.1029877.
- Lee, M. & Gardner, J. E. (2010). Grandparents' Involvement and Support in Families with Children with Disabilities. *Educational Gerontology*, 36(6), 467-499.
- Lynch, E. W. & Hanson, M. J. (2011) Developing cross-cultural competence: a guide for working with children and their families. Paul H. Brookes Publishing,
- McCluskey, K. W., & McCluskey, A. L. A. (2000). Gray matters: The power of grandparent involvement. *Reclaiming Children and Youth*, 9(2), 111-115.
- McConnell, D., & Savage, A. (2015). Stress and Resilience Among Families Caring for Children with Intellectual Disability: Expanding the Research Agenda. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(2), 100–109. doi:10.1007/s40474-015-0040-z
- Mik-Meyer, N. (2016). Othering, ableism and disability: A discursive analysis of co-workers' construction of colleagues with visible impairments. *Human Relations*, 69(6), 1341–1363. doi:10.1177/0018726715618454.
- Mitchell, W., & Sloper, P. (2001). Quality in services for disabled children and their families: what can theory, policy and research on children's and parents' views tell us? *Children & Society*, 15(4), 237–252. doi:10.1002/chi.658
- Özmen, D., & Çetinkaya, A. (2012). Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Yaşadığı Sorunlar. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 35-49.
- Patterson, J.M. & Leonard, B.J. (1993). Caregiving and children. In: E. Kahana, D.F. Beigel, and M. Wykle, eds. *Family caregiving across the life span*. Sage, Newbury Park, CA.
- Powell, J., & Menendian, S. (2016). The Problem of Othering: Towards Inclusiveness and Belonging. *Othering and Belonging: Expanding the Circle of Human Concern*, 2, 14-39.
- Sandler, A. (1998). Grandparents of Children with Disabilities: A Closer Look. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 33(4), 350-356. www.jstor.org/stable/23879458
- Scorgie, K., Wilgosh, L., & McDonald, L. (1996). A qualitative study of managing life when a child has a disability. *Developmental Disabilities Bulletin*, 24(2), 68–90.
- Sohn, S. and Wang, X. C. (2006). Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34, 125-132. doi:10.1007/s10643-006-0070-6
- Sosyal Güvenlik Kurumu. (2024, 9 Mayıs). Sağlık Uygulama Tebliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Tebliğ. Resmi Gazete (Sayı: 32541, 1. Mükerrer).
- Stainton T., & Beser, H. (1998). The positive impact of children with an intellectual disability on the family. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability*, 23(1), 57-70.
- Şahin, M., & Salik, H. (2025). In the shadow of stigmatization: The psychological effects of having a child with special needs on parents in Türkiye: A qualitative research. *Journal of Pediatric Nursing*. https://doi.org/10.1016/j.pedn.2025.07.021
- Tezel Şahin, F., & Kübra Şahin, B. (2020). Turkish grandmothers' experiences of caring for their grandchildren: a qualitative study, *Early Child Development and Care*, 190:3, 284-295, DOI: 10.1080/03004430.2018.1469487
- Trivette, C. M., & Banerjee, R. (2015). Using the recommended practices to build parent competence and confidence. In Division for Early Childhood (Ed.), *DEC recommended practices: Enhancing services for young children with disabilities and their families* (DEC Recommended Practices Monograph Series No. 1). Author.
- Türkiye Omurilik Felçilleri Derneği (2020). Aile yardımı. https://www.tofd.org.tr/

- Yeh, P.M., & Bull, M. (2011). Use of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation in the analysis of family caregiver reaction among families of older people with congestive heart failure. *International Journal of Older People Nursing*, 7(2), 117–126. doi: 10.1111/j.1748-3743.2011.00275.x.
- Yüksel, H, & Tanrıverdi, A. (2019). Özel Gereksinimli Çocuğa Sahip Olan Ailelerin Yaşadıkları Sosyal Sorunlar ve Baş Etme Yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 20 (3) , 535-559. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.493089

BÖLÜM 4

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN

ORCID:0000-0002-4034-7864

"Rotanı bir yıldıza sabitlersen; bütün fırtınalarda yönünü bulursun."

Leonardo da Vinci

İçindekiler

1. Giriş
2. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı
3. Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı
4. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri
5. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Tanılanması
6. Öğrenme Güçlüğü Türleri
 - 6.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)
 - 6.2. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)
 - 6.3. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)
7. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri
 - 7.1. Motor Gelişim
 - 7.2. Bilişsel Gelişim
 - 7.3. Dil Gelişimi
 - 7.4. Sosyal Duygusal Gelişim
8. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi
9. Kaynaştırma Sınıflarında Öğretimsel Uyarlamalar

Kaynakça

1. Giriş

Günümüzde anne babaların çocuklarıyla ilgili taşıdıkları önemli kaygılardan biri çocukların okula uyumları ile akademik başarılarıdır. Okul öncesi dönemde bilişsel, dil, sosyal duygusal ve fiziksel gelişiminde güçlük yaşayan bazı çocuklar, ilerleyen yıllarda okuma ve matematik alanlarında zorluklarla karşılaşabilmekte, bu durum ise çocukların akademik başarıları açısından önemli bir risk oluşturmaktadır.

Son yıllarda öğrenme güçlüğüne ilişkin farkındalığın artması ve tanılama süreçlerinde gelişmeler olması nedeniyle daha fazla çocuk öğrenme güçlüğü tanısı almaktadır. Bu sayı ilkokul düzeyinde neredeyse her sınıfta en az bir öğrencinin öğrenme güçlüğüne sahip olabileceği şekilde artış göstermektedir (Karaman vd., 2012). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynleri, tanılama sözü konusu olduğunda belirsizlik ve korku yaşamakta, yanlış bilgilendirmeler nedeniyle çocuklarının öğrenme güçlüğü yaşadığı gerçeğini kabul etmekte zorlanmaktadır (Anthony vd., 2024). Bunun yanı sıra öğretmenler de çocuktaki bu sorunun kaynağını çeşitli nedenlerle fark etmeyebilmektedir. Bu durum öğrenme güçlüğünün erken dönemde belirlenmesini güçleştirmekte ve çocukların eğitsel desteklerden yararlanmasını geciktirmektedir.

Alan yazında öğrenme güçlüğünün, net tanı sınırlarıyla ifade edilen bir güçlükten çok, çocuklarda farklı düzeylerde görülebilen bir öğrenme güçlüğü olarak ele alındığı vurgulanmaktadır (Snowling & Hulme, 2024; Elliott & Griorenko, 2024). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, aileleri ve eğitimciler tarafından tam olarak anlaşılamadıklarından, eğitim hayatlarında birçok zorlukla karşılaşmaktadırlar (Salman vd., 2016). Bu çocuklar okul öncesi dönemde hem dil becerilerinde hem de erken okuryazarlık becerilerini edinmede (Snowling vd., 2020), temel matematiksel işlemlerde, çizgi çalışmaları dahil olmak üzere yazma becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar. Erken yıllardaki bu becerilerde yaşanan güçlükler okul çağındaki bazı becerileri edinmede risk oluşturmaktadır. Snowling ve Hulme (2025a) okul öncesi dönemdeki dil becerilerinin, okuma yazma öğrenme sürecindeki kod çözme süreci ile ilerleyen yıllardaki okuduğunu anlama düzeyi üzerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Bu nedenle çocuklarda öğrenme güçlüğünün erken tanısı ve buna yönelik müdahale programlarının geliştirilmesi önem taşımaktadır.

Türkiye’de öğrenme güçlüğüne ilişkin erken müdahale programları yeterli olmadığından çocuğu teşhis alan anne babalar da çeşitli konularda güçlükler yaşamaktadır. Anne babaların ve öğretmenlerin öğrenme güçlüğünün tanılanmasından müdahale programlarına kadar birçok açıdan öğrenme güçlüğü konusunda bilinçli olması, sürecin çocuklar açısından daha yararlı bir biçimde planlanmasını ve yürütülmesini kolaylaştıracaktır (Aslan, 2015; Salman vd., 2016).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların geleceği ve bu çocuklarla çalışanlar açısından yararlı olacağı düşünülen bu bölümde öğrenme güçlüğüünün tanımı, görülme sıklığı, nedenleri ve tanılama süreçlerine yer verilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların gelişimsel özellikleri ve bu çocukların eğitimleri ile günlük eğitim akışında öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için okul öncesi öğretmenlerinin yararlanabileceği uyarlama örnekleri sunulmuştur.

2. Öğrenme Güçlüğüünün Tanımı

Öğrenme güçlüğü, terim anlamı olarak dünyanın birçok ülkesinde “*hafif düzeyde zihinsel gerilik*” ile eşdeğer görülen bir terim iken, Amerika gibi bilimsel anlamda ileri ülkelerde uzun yıllar “*davranış bozukluğu*” olarak adlandırılmıştır (Hallahan vd., 2005). Öğrenme güçlüğüne ilişkin ilk terim, Adolph Kussmaul’un 1877’de “Wortblindheit (kelime körlüğü)” terimini kullanmasıyla ortaya çıkmıştır. Kussmaul, okuma güçlüğüne odaklanarak yaptığı tanımlama ile bu durumun afazi, zihinsel yetersizlik ya da beyin hasarı gibi bilinen tıbbi durumlarla açıklanamayacağını, bu durumun tüm bu bağlamlardan bağımsız biçimde ele alınması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu görüş öğrenme güçlüğüünün nörogelişimsel farklılıklara dayalı bir olgu olarak kabul edilmesine yönelik ilk adım olmuştur (Kirby & Snowling, 2022). Ancak bugün kullanılan şekli ile özel eğitim alanında ilk kez “öğrenme güçlüğü (learning disability)” terimini kullanan Kirk ve Bate-man (1962) bir öğrenme güçlüğüünün nasıl değerlendirileceğini, özellikle okuma güçlüğü tanılama adımlarını örnekleyerek açıklamışlardır.

Öğrenme güçlüğü, çocukların bilgiyi saklama, işleme ve üretme süreçlerine müdahale eden nörolojik bir durum olarak tanımlanmakta; bu durum beyin işleyişindeki hatalardan ya da merkezi sinir sistemindeki farklılıklardan kaynaklanan ve kültürel ya da eğitsel faktörlerle açıklanamayan bir gelişimsel güçlük olarak kabul edilmektedir (Karaman vd., 2012; MEB, 2014; Mutlu, 2019). Bu nörogelişimsel özellik, bireyin okuma, yazma, konuşma, telaffuz, matematiksel işlem yapma, çıkarım oluşturma gibi akademik becerilerinin yanı sıra dikkat, hafıza, koordinasyon, sosyal beceriler ve duygusal olgunluk gibi alanlarını da etkileyebilmektedir (Lerner & Johns, 2012). DSM-5’e göre öğrenme güçlüğü, uygun eğitim müdahalelerine rağmen en az altı ay süren akademik güçlüklerle kendini göstermekte olup bu güçlükler başka bir tıbbi, duysal, nörolojik ya da çevresel durumla açıklanamamaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2022). DSM-5 önceki sınıflandırmalardan farklı olarak IQ-başarı farkı üzerinden yaptığı tanılama sürecinin yerine tüm öğrenme güçlüklerini ‘Özel Öğrenme Güçlüğü’ başlığı altında toplayarak okuma, yazma ve matematik alanlarındaki temel özelliklerle tanımlamıştır (Tannock, 2014).

Kaynakça

- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2008). Evaluating the validity of the automated working memory assessment. *Educational Psychology, 28*(7), 725-734.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Kirkwood, H., & Elliott, J. (2009). The cognitive and behavioral characteristics of children with low working memory. *Child development, 80*(2), 606-621.
- American Psychological Association [APA]. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th Edition Text Revision). American Psychiatric Publishing.
- Anthony, H., Reupert, A., & McLean, L. (2024). Parent experiences of specific learning disorder diagnosis: A scoping review. *Dyslexia, 30*(1), 1-23. <https://doi.org/10.1002/dys.1757>
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğüne erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(0), 577-588. <https://doi.org/10.21020/sbfjournal.73293>
- Başar, M. & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Eğitim Dergisi, 33*(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Baybörü, G. A., (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ilkökul dönemi çocuklarında akran zorbalığının çocukluk çağı depresyonuna etkisi (örneklem: İstanbul/Bağcılar İlçesi)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi.
- Becker, N., Vasconcelos, M., Oliveira, V., Santos, F. C. D., Bizarro, L., Almeida, R. M. D., ... & Carvalho, M. R. S. (2017). Genetic and environmental risk factors for developmental dyslexia in children: Systematic review of the last decade. *Developmental neuropsychology, 42*(7-8), 423-445.
- Bergert, S. (2000). *The warning signs of learning disabilities*. Hoagies' Gifted Education Page. <https://www.hoagiesgifted.org/eric/e603.html>
- Berninger, V. W. (2004). Understanding the "graphia" in developmental dysgraphia. In D. Dewey & D. E. Tupper (Eds.), *Developmental motor disorders: A neuropsychological perspective* (pp. 328-350). Guilford Press.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological bulletin, 130*(6), 858-886.
- Boets, B., Wouters, J., Wieringen, A. Van, & Ghesquière, P. (2006). Auditory temporal information processing in preschool children at family risk for dyslexia: Relations with phonological abilities and developing literacy skills. *Brain and Language, 97*, 64-79. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2005.07.026>
- Boets, B., Vandermosten, M., Poelmans, H., & Luts, H. (2011). Research in developmental disabilities preschool impairments in auditory processing and speech perception uniquely predict future reading problems. *Research in Developmental Disabilities, 32*, 560-570. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.020>
- Boets, B., Op de Beeck, H. P., Vandermosten, M., Scott, S. K., Gillebert, C. R., Mantini, D., ... & Ghesquière, P. (2013). Intact but less accessible phonetic representations in adults with dyslexia. *Science, 342*(6163), 1251-1254.
- Bree, E. De, Rispens, J., & Gerrits, E. (2009). Non-word repetition in Dutch children with (a risk of) dyslexia and SLI. *Clinical Linguistics & Phonetics, 21*(11-12), 935-944. <https://doi.org/10.1080/02699200701576892>
- Butterworth, B. (2018). The implications for education of an innate numerosity-processing mechanism. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 373*(1740), 1-16.
- Catts, H. W., Nielsen, D. C., Bridges, M. S., Liu, Y. S., & Bontempo, D. E. (2015). Early identification of reading disabilities within an RTI framework. *Journal of learning disabilities, 48*(3), 281-297.
- Catts, H. W. (2017). Early identification of reading disabilities. In K. Cain, D. L.

- Compton, & R. Parrila (Eds.), *Theories of reading development* (pp. 311-332). John Benjamins Publishing Company.
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123–133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.03.004>
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Doğan, H. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. N. Aral ve F. Gürsoy (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri özel gereksinimli çocuklar içinde* (s.45-66). Hedef Yayıncılık.
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers in psychology*, 6, 1-12.
- Elbro, C., Borström, I., Petersen, D., K. (1998). Predicting dyslexia from kindergarten: The importance of distinctness of phonological representations of lexical items. *Reading Research Quarterly* 33(1), 36–60.
- Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2024). Dyslexia in the twenty-first century: A commentary on the IDA definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 74(3), 363-377.
- Emerson, J., & Babbie, P. (2014). *The dyscalculia assessment*. A&C Black.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental science*, 16(2), 234-248.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford Press.
- Goswami, U. (2015). Sensory theories of developmental dyslexia: three challenges for research. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(1), 43-54.
- Görker, I., Bozatlı, L., Korkmazlar, Ü., Yücel Karadag, M., Ceylan, C., Söğüt, C., Aykutlu, H. C. Subay, B. & Turan, N. (2017). The probable prevalence and sociodemographic characteristics of specific learning disorder in primary school children in Edirne. *Noropsikiyatri Arsivi*, 54(4), 343–349. <https://doi.org/10.5152/npa.2016.18054>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American psychologist*, 75(1), 37-51.
- Hannell, G. (2013). *Dyscalculia: action plans for successful learning in mathematics*. Routledge.
- Hallahan, D. P., Llyod, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities foundations, characteristics, and effective teaching*. (Third Ed.). Pearson Allyn & Bacon.
- Hines, S. W. (2000). *The effects of motoric and non-motoric music instruction on reading and mathematics achievements of learning disabled students in kindergarten through ninth grade* (Publication No. 9974029) [Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations & Theses Global]. ProQuest. <https://search.proquest.com/docview/304609479>.
- Işık, D. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisiyle zenginleştirilmiş içeriklerin kullanımı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kabaalioğlu, E. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda uyum ve davranış bozuklukları ile annelerinin bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Karaman, D., Kara, K. & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. Spasific learning disorder. *Anatolian Journal of Clinical Investigation*. 6(4), 288–298.
- Kirby, P., & Snowling, M. J. (2022). *Dyslexia: A history* (p. 277). McGill-Queen's University Press (mqup).
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78.

- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Konuk Er, R., Arslantas, S., & Kurnaz, A. (2023). Examination of Pre-School Teachers' Knowledge Levels of the Symptoms of Learning Disability According to Different Variables. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 215-226.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251.
- Lerner, J.W. (2003). *Learning Disabilities Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. (9th Ed.). Houghton Mifflin Comp.
- Lerner, J. W. & Johns, B. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities teaching strategies and new directions* (12th Ed.). Wadsworth Publishing.
- Let's Make Tech. (2020). Beyindeki sinir hücreleri ve yapısı [Görsel]. Önceki erişim tarihi: 10 Nisan 2020. URL artık erişilememektedir.
- Litt, J., Taylor, H. G., Klein, N. & Hack, M. (2005). Learning disabilities in children with very low birthweight: Prevalence, neuropsychological correlates, and educational interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 38(2), 130–141. <https://doi.org/10.1177/00222194050380020301>
- Lyon, R. G., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities., C. E. Finn Jr., A. J. Rotherham, & C. R. Hokanson Jr. (Ed.), In *Rethinking special education for a new century* (s.259–287). Thomas B. Fordham Institute
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Ann. Of Dyslexia* 53, 1–14 <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. A., Melekoğlu & O. Çakıroğlu. (Ed.), *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* içinde (s.15-47). Vize Yayıncılık.
- MEB. (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı* (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Karar No: 287, Tarih: 26.12.2008). https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenmegldestekeitimprogram.pdf (Erişim: 01.04.2020)
- MEB. (2014). *Özel öğrenme güçlüğü*. Mili Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Millî Eğitim Bakanlığı. (Resmî Gazete: 07.07.2018)
- MEB. (2022). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik*. (Resmî Gazete: 15.02.2022)
- Mutlu, Y. (2019). Öğrenme güçlüğü'nün değişen tanımları. H. Sarı (Çev. Ed.), *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies – Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri: Özellikleri, tanılama ve öğretim stratejileri* içinde (ss.3–43). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nash, H. M., Hulme, C., Gooch, D., & Snowling, M. J. (2013). Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 54(9), 958–968. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12091>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73.
- Oakhill, J. V., & Cain, K. (2012). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 16(2), 91-121.
- Ozernov-Palchik, O., & Gaab, N. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': Reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(2), 156-176.
- Özbek, A., B. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede tablet bilgisayar destekli sağıltım programının etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Özdemirci, D. B. (2019). *Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda akran zorbalığı sıklığı ve ilişkili faktörlerin araştırılması* (Yayınlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Palut, B. (2019). Öğrenme güçlüklerinin değerlendirilmesi. H. Sarı (Çeviri Ed.), *Learning disabilities öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri özellikleri tanılama ve öğretim stratejileri characteristic, identification and teaching strategies* içinde (s.138-176). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual review of clinical psychology*, 11(1), 283-307.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Early writing deficits in preschoolers with oral language difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 179-190. <https://doi.org/10.1177/0022219411423423>
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi", ("Dyslexia", the specific learning difficulty). *Istanbul Bilim University Florence Nightingale Journal of Medicine*, 2(2), 170-176. <https://doi.org/10.5606/fng.btd.2016.031>
- Scerri, T. S., & Schulte-Körne, G. (2010). Genetics of developmental dyslexia. *European child & adolescent psychiatry*, 19(3), 179-197.
- Shamir, A. Korat, O. & Fellah R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: can e-books help? *Reading and Writing* 25, 45-69. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9247-x>
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151-218.
- Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2020). The American experience: Towards a 21st century definition of dyslexia. *Oxford Review of Education*, 46(4), 454-471.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2008). Reading and other specific learning difficulties. In M. Rutter, D. Bishop, D. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor, & A. Thapar (Eds.), *Rutter's child and adolescent psychiatry* (5th ed., pp. 802-819). Wiley-Blackwell.
- Snowling, M. J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and developmental language disorder: Comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680.
- Snowling, M., & Hulme, C. (2024). Do we really need a new definition of dyslexia? A commentary. *Annals of dyslexia*, 74(3), 355-362.
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2025a). The reading is language (ril) model: A theoretical framework for language and reading development and intervention. *Annual Review of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsy-111323-084821>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2025b). Risk factors for dyslexia: Addressing oral language deficits. *Mind, Brain, and Education*, 19(3), 168-175.
- Soysal, A. Ş., İlden-Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4(225), 225-231.
- Steele, M. M. (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 32(2), 75-79. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1072-x>
- Sucuoğlu, B. ve Akalın, S. (2010). Kaynaştırma sınıflarına alternatif bir bakış: çevresel davranışsal değerlendirme ile öğretimsel özelliklerin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37
- Şahin, S. (2013). Özel gereksinim ve türleri. S. Yıldırımoglu & A. Ş. Öz. (Ed.), *Aileler ve öğretmenler için el kitabı tüm yönleriyle özel bebekler & çocukların gelişimi ve etkinlik örnekleri* içinde (s.1-59). Eğiten Kitap.
- Tannock, R. (2014, January). DSM-5 Changes in Diagnostic Criteria for Specific Learning Disabilities (SLD) 1: What are the implications? *International Dyslexia Association*. <https://dyslexiaida.org/dsm-changes-in-diagnostic-criteria-for-spe>

- cific-learning-disabilities-sld-what-a-re-the-implications/51
- Troiano P. F., Liefeld, J. A. & Trachtenberg, J. V. (2010) Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities. *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 35-44, DOI: 10.1080/10790195.2010.10850329
- Tunçeli, H. İ. & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 3, 1–12.
- U.S. Department of Education, Individual with Disabilities Education Act [IDEA]. (2018). *National Center for Education Statistics*. https://nces.ed.gov/programs/digest/d18/tables/dt18_204.30.asp?current=yes
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics [NCES]. (2024). *Report on the condition of education 2024*. <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2024144>
- Van Bergen, E., De Jong, P. F., Maassen, B., & van der Leij, A. (2014). The effect of parents' literacy skills and children's preliteracy skills on the risk of dyslexia. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(7), 1187-1200.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vural, M. ve Yıkmaş, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141–159.
- World Health Organization [WHO]. (2025). *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics*. <https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#2099676649%2Funspecified>
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi.

BÖLÜM 5

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ

Öğr. Gör. Mehmet IŞIKER

ORCID: 0000-0003-4686-3613

İçindekiler

1. Giriş

1.1. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı

1.2. Zihinsel Yetersizliğin Sınıflandırılması

1.3. Zihinsel Yetersizliğin Görülme Sıklığı

1.3.1. Genel Nüfus Oranları

1.3.2. Yaşa Yönelik Oranlar

1.3.3. Yetersizliğin Şiddetine Göre Oranlar

1.3.4. Cinsiyete Göre Oranlar

1.3.5. Yetersizlik Türleri Arasındaki Oran

1.4. Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri

1.4.1. Doğum Öncesi Nedenler

1.4.1.1. Genetik ve Kromozomal Nedenler

1.4.1.1.1. Genetik Nedenler

1.4.1.1.2. Kromozomal Nedenler

1.4.1.2. Doğum Öncesi Diğer Etkenler

1.4.2. Doğum Sırası Nedenler

1.4.3. Doğum Sırası Nedenler

1.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri

1.5.1. Sosyal-Duygusal Becerileri

1.5.2. Akademik ve Bilişsel Becerileri

1.5.3. Dil Becerileri

1.6. Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimleri

1.7. Kaynaştırma Sınıflarında Öğretimsel Uyarlamalar

Kaynakça

1. Giriş

Jean Mark Gaspard Itard (1775-1838) adlı bir Fransızın, ormanda bulunan ve zihinsel yetersizliğe sahip olduğu düşünülen bir çocuğu eğitmeye başlaması (Baykoç Dönmez & Şahin, 2018) zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitiminde bir milat olarak kabul edilmektedir. Ayrıca Montessori'nin (1870-1952) yapılandırılmış eğitim materyallerini ilk defa geliştirip kullanarak zihinsel yetersizliği olan çocukların daha kolay öğrenmelerini sağlayan yaklaşımıyla (Baykoç Dönmez & Şahin, 2018), toplumlarda zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitilebileceğine yönelik inancın gelişmesi sağlanmıştır. Dünyada okul olarak özel gereksinimli bireylere yönelik açılmış ilk örneklerle bakıldığında, 1860 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) açılan zihinsel engelli okullarının, görme ve/veya işitme yetersizliğine yönelik açılan okullardan sonra kuruldukları anlaşılmaktadır (Baykoç Dönmez & Şahin, 2018). Dolayısıyla zihinsel yetersizliğe sahip çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmaların özellikle görme ve işitme yetersizliklerinden sonra başladığı söylenebilir. Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerine dair girişimlerin de benzer şekilde diğer bazı yetersizliklerden sonra, 1955'te Ankara'da ülkenin ilk Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (RAM) ve iki ilkokulda zihinsel yetersizliğe sahip öğrenciler için bir özel eğitim sınıfının açılmasıyla başladığı söylenebilir (Ataman, 2013). Bununla birlikte zihinsel yetersizliği olan bireylerin tanımlanmasında tarihsel süreç içerisinde aslında başlarda aşağılamak amacı taşımayan sözcüklerin toplum içerisinde hakaret maksatlı kullanılmaya başlanmasıyla, tanısıl adın sürekli değiştiğine şahit olunmaktadır (Ataman, 2013). Son dönemlerde dahi bu konudaki değişimin devam ettiği görülmektedir. Şüphesiz ki bu durum, zihinsel yetersizliği olan çocukların ve ailelerinin örselenmesini önleme amacı taşımaktadır.

Toplumların kendi gelişimleri için, insanların genel özelliklerini standart bir çerçeveye sığdırmaya gayret ederek bireylere sunulan hizmetlerin bu standartlar dâhilinde icra edilmesine yönelmesi, bireyin insan olarak değerini alçaltmaktadır. Çünkü insanlar bazı ortak özelliklerinin yanında farklı fiziksel ve zihinsel özellikleriyle birlikte dünyaya gelirler. İnsanların bireysel farklılıkları gözetilmeksizin kendilerinden standart beklentiler oluşturmak veya daha açık ifadesiyle görme yetersizliği olan öğrenciyi görsel uyaranlarla dolu bir eğitim sisteminde öğrenmeye zorlamak veya zihinsel fonksiyonları bakımından farklılıklar taşıyan çocuğu standart öğretimsel içerik ve uyaranlara maruz bırakmak, toplumda engellenmiş bireyler ve kitleler doğurmaktadır. Zihinsel yetersizliğe sahip olmak, eğitim imkânlarından yoksun kalmayı gerektirmemektedir. Şüphesiz bu eğitim imkânlarının ortaya çıkması ve geliştirilmesi, zihinsel yetersizliğin ne olduğunun iyi anlaşılmasını ve yetersizlik alanıyla ilgili yeni gelişmelerin takip edilmesini gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda, bu bölümde zihinsel yeter-

sizlikle ilgili eski ve yeni tanısallık, tanımsal ve sınıflandırmaya ilişkin değerlendirmelere, zihinsel yetersizliğin nedenlerine, zihinsel yetersizliğe sahip çocukların özelliklerine ve eğitimlerine değinilmektedir. Ayrıca bölümün sonunda okul öncesi eğitimde günlük eğitim akışında yapılabilecek uyarlamalara da yer verilmiştir.

1.1. Zihinsel Yetersizliğin Tanımı

Zihinsel yetersizlik, bireyin günlük yaşamındaki işlevsellik ve uyumunu derinden etkileyen zihinsel, bilişsel ve gelişimsel bir yetersizliktir (Harris, 2006). Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) yayımladığı DSM IV'te (1995) (Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nın 4. Baskısı) Mental Retardasyon olarak adlandırılan zihinsel yetersizlik; "18 yaşından önce başlayan, genel entelektüel işlevsellikte ortalamanın önemli derecede altında olmak ve iletişim, öz bakım, ev yaşamı, toplumsal/kişilerarası beceriler, toplumsal olanaklardan yararlanma, kendi kendini yönetip yönlendirme, okulla ilgili işlevsel beceriler, iş, boş zamanlarını değerlendirme, sağlık ve güvenlik alanlarının en az ikisinde bir yetersizlik ve bozukluk olması" şeklinde açıklanmıştır. Ancak bu kavram, aynı kitabın 2013'te yayınlanan 5. basımında (DSM-5) Nörogelişimsel Bozukluklar grubunda Zihinsel Yetersizlik ve Zihinsel Gelişimsel Bozukluk olarak adlandırılmıştır. Aynı kavram DSM-5'e ilişkin Türkçeye çevrilmiş bazı yayınlarda Entelektüel Yeti Eksikliği olarak da adlandırılmaktadır (Morrison, 2019).

Zihinsel yetersizlik DSM-5'e (2013) göre; akıl yürütme, problem çözme, planlama, soyut düşünme, yargılama, akademik öğrenme ve deneyimden öğrenme gibi genel zihinsel yeteneklerdeki eksiklikler ile karakterize bir bozukluktur. Bu eksiklikler bireyin, günlük yaşamının bir ya da daha fazla alanında iletişim, sosyal katılım, akademik ve mesleki işlevsellik ve ev ya da toplumdaki kişisel bağımsızlığını içeren kişisel ve sosyal standartları karşılayamaması şeklinde uyumsal davranışların bozulmasıyla sonuçlanır (APA, 2013).

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Engelliler Derneği'ne (AAIDD) (n.d.) göre zihinsel yetersizlik; 18 yaşından önce ortaya çıkan, zihinsel işlevlerdeki ve gündelik yaşamın gerekliliği olan birçok sosyal ve pratik beceriyi kapsayan uyumsal davranışlardaki önemli sınırlılıklarla karakterize bir yetersizliktir. Derneğin web sitesinde yayınlanan bu tanımda yer alan zihinsel işlevler; öğrenme, akıl yürütme, problem çözme vb. genel zihinsel kapasiteyi ifade eder ve "zekâ" olarak da adlandırılır. Derneğe göre zihinsel işlevleri ölçmenin bir yolu IQ testi olup bu testlerde, genellikle 70-75 puanın altındaki değerler zihinsel işlevsellikte bir sınırlılık olarak kabul edilir. Uyumsal davranışlar ise insanların günlük yaşamlarında öğrenebildikleri ve uygulayabildikleri kavramsal (dil ve okuryazarlık;

para, zaman ve sayı kavramları ve kendi kendini yönetme), sosyal (kişilerarası beceriler, sosyal sorumluluk, benlik saygısı, ihtiyat, sosyal problem çözme ve kurallara uyma/yasalara uyma ve mağdur edilmekten kaçınma) ve pratik becerilerden (günlük yaşam aktiviteleri (kişisel bakım), mesleki beceriler, sağlık, seyahat/ulaşım, programlar/ rutinler, güvenlik, parayı kullanma, telefon kullanma) oluşur. Derneğe göre bu beceriler de standardize edilmiş testlerle ölçülebilir.

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) (n.d.) tanımına göre zihinsel yetersizlik; yetişkinlikten önce ortaya çıkan, gelişim üzerinde kalıcı bir etki yaratan, yeni veya karmaşık bilgileri anlama ve yeni becerileri öğrenme ve uygulama yeteneğinin önemli ölçüde zayıflaması durumudur. DSÖ'ye göre bu durum, bağımsız olarak başa çıkma yeteneğinin azalması (sosyal işlevin bozulması) ile sonuçlanır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2006 yılında yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde zihinsel yetersizliği olan birey:

“zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan birey”

olarak tanımlanmıştır. MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan son Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise “zihinsel yetersizliği olan birey” tanımına yer verilmemiştir.

Zihinsel yetersizlik; tüm bu tanımlardan yola çıkılarak “18 yaşından önce ortaya çıkan, zihinsel işlevler ve günlük yaşamın gerektirdiği uyumsal becerilerde, içinde yaşanılan toplumun beklediği standart rolleri yerine getirmede sınırlılık” şeklinde tanımlanabilir.

Tüm yetersizlik türlerinde olduğu gibi zihinsel yetersizlikte de erken tanı eğitim için önemli bir ilkedir. Ancak tanı öncesi müdahaleler, çocukluk ve yetişkinlik boyunca bireyin zihinsel işlevselliğine katkı sağlayabilir. Örneğin okul öncesi eğitimde öğretmenin tanı öncesinde uygulayacağı müdahaleler zihinsel işlevlerde önemli iyileşmelere yol açabilir ve böylece zihinsel yetersizlik tanısı artık uygun olmayabilir. Bu nedenle, bebek ve küçük çocukların değerlendirilmesinde, uygun bir müdahale süreci sağlanana kadar zihinsel yetersizlik tanısının ertelenmesi yaygın bir uygulama haline gelmiştir (APA, 2022). Bununla beraber zihinsel yetersizliği olan bireyin özel eğitim hizmetlerinden yararlanması için standartlaştırılmış kriterlerle değerlendirilmesi esastır. Bu kapsamda zihinsel yetersizlik için DSM-5'in (2013) belirlediği tanı kriterleri aşağıda yer almaktadır. Buna göre bireyin:

Kaynakça

- AAIDD. (n.d.). *Definition of intellectual disability*. <https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition>
- Acarlar, F. (2017). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 21–74). Kök Yayıncılık.
- Acıbadem Web ve Yayın Kurulu. (2019). *Hidrosefali*. <https://www.acibadem.com.tr/ilgi-alani/hidrosefali/#tedavi-yontemleri>
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2019). *Engelli ve yaşlı istatistik bülteni (2019-Haziran)*. <https://ailevecalisma.gov.tr/media/9085/bueltlen-haziran2019-son.pdf>
- Akın, G. (1998). Mongolizm (Down sendromu)'nin özellikleri ve genetik danışmanlığın önemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1–2), 323–335.
- Akıllıoğlu, K., Kocahan, S., Melik, E. B., & Melik, E. (2009). Zengin çevrenin beyin fonksiyonlarındaki yeri. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 18(1), 13–36.
- Akyan, Ş. (2019). *Mikrosefali etiyolojisi: 5 yıllık deneyim* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Genetik Bilim Dalı, Ankara.
- Alıcıoğlugil, E. (2019). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilerde ayrımlı pekiştirici kullanımının problem davranışın azaltılmasında etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alptekin, İ. M., & Çakıroğlu, F. P. (2019). Fenilketonüri hastalarının sosyal yaşamda karşılaştıkları zorluklar: Niteliksel bir araştırma. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(4), 763–769.
- Amaral, I., & Celizic, M. (2015). Quality indicators in the education of children with profound intellectual and multiple disabilities. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 112–125.
- American Psychiatric Association. (1995). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.; E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal çalışma 1994)
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://cdn.website-editor.net/30f11123991548a0af708722d458e476/files/uploaded/DSM%2520V.pdf>
- American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders (text revision)*.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2011). Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş. Vize Basın Yayın.
- Ataman, A. (2013). Özel eğitimin anlamı ve amaçları. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim* (s. 1–19). Vize Basın Yayın.
- Avcıoğlu, H. (2012). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırma da işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110–125.
- Aykır, T., & Tekinarslan, İ. Ç. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627–648.
- Baykoç Dönmez, N., & Şahin, S. (2018). Özel eğitimin tarihi gelişimi. N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 26–41). İzge Basın Yayın.
- Çetin, F. (2011). *Bireysel ve grup etkinliklerinin zihinsel yetersizliği olan bireylerin dikkat süresi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (n.d.). *Definition: Intellectual disability*. <http://www.euro.who.int/en/health-topics/non-communicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability>
- Eckdahl, T. T. (2018). *Down syndrome: One smart cookie*. Momentum Press. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook?sid=4f1d6ac2-97d6-4305-b846-b3e674dfc7f0%40pdc-v-sessmgr06&vid=11&rid=1&format=EB>

- Eripek, S. (2009). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* (s. 107–122). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Güldenöglü, B. (2008). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerde okuduğunu anlama becerilerinin desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 51–63.
- Gürsoy, S., & Erçal, D. (2017). Turner syndrome and its variants. *The Journal of Pediatric Research*, 4(4), 171–175.
- Harris, J. C. (2006). *Intellectual disability: Understanding its development, causes, classification, evaluation, and treatment*. Oxford University Press.
- Kargın, T. (2017). Okul öncesinde öğretimin bireyselleştirilmesi ve öğretimsel uyarlamalar. B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 139–175). Kök Yayıncılık.
- Kesik, V., Vurucu, S., Kul, M., Demirkaya, E., Akın, R., Gül, D., & Gökçay, E. (2006). 5 nolu kromozomun kısa kol delesyonu (Cri du Chat) sendromu: Olgu sunumu. *Gülhane Tıp Dergisi*, 48, 40–42.
- Kıyak, Ü. E., & Diken, Ö. (2018). Zihinsel yetersizliği olan ilkökul kaynaştırma öğrencilerinin pragmatik dil becerileri ile sosyal becerileri, problem davranışları ve akademik yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Elementary Education Online*, 17(1), 239–254.
- Mastropieri, M., & Scruggs, T. E. (2016). İleri düzeyde engelli olan öğrencilere öğretim. B. Duman (Çev.), M. Şahin & T. Altun (Çev. Ed.), *Kaynaştırma sınıfı: Etkili farklılaşmış öğretim için stratejiler* (s. 51–73). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2015)
- Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2008). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Zihinsel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zihinselengellibireylerdestekeitimprogram.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 26184).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete (Sayı: 30471).
- Metin, N., & Işıtan, S. (2015). Zihinsel engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim* (s. 157–184). Eğiten Kitap.
- Morrison, J. (2019). *DSM-5'i kolaylaştıran klinisyenler için tanı rehberi* (M. Şahin, Çev. Ed.; H. Uğur Kural, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma 2014)
- Nar, S., & Cavkaytar, A. (2019). Orta ve ağır düzeyde zihin yetersizliği olan bireyler ve eğitime erişimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 929–953.
- Nielsen, J., & Wohler, M. (1991). Chromosome abnormalities found among 34,910 newborn children: Results from a 13-year incidence study in Århus, Denmark. *Human Genetics*, 87(1), 81–83.
- Özgül, İ. E. (2004). *Psikolojik testler*. Sistem Ofset.
- Öztek, Z. (2015). Risk faktörlerine yaklaşım. *Temel gelişimsel çocuk nörolojisi* (s. 123–142). Pelikan Yayıncılık. <http://openaccess.maltepe.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12415/141/Risk%20Fakt%C3%B6rleri%20Kalbiye.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sağlık Bakanlığı Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü. (2002). *Genetik hastalıklar: Sağlık personeli için el kitabı*. <https://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/Yayin/136>
- Schuit, M., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1884–1894.
- Sucuoğlu, B., & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41–57.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2002). *Türkiye engelliler araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1017

- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2010). *Engellilerin sorun ve beklentileri araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/VeriBilgi.do?alt_id=1017
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). *Türkiye sağlık araştırması*. <https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=engelli>
- Visootsak, J., & Graham, J. M. (2006). Klinefelter syndrome and other sex chromosomal aneuploidies. *Orphanet Journal of Rare Diseases*, 1(1), 1–5.
- Yaşaran, Ö. Ö., Batu, S. & Özen, A. (2014). Özel gereksinimli bireylerin sosyal kabullerini sağlamada normal gelişim gösteren öğrencilere sunulan kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 167-180.

BÖLÜM 6

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Işıl TAŞ

ORCID No: 0000-0001-7539-8242

“Sorgulanmayan hayat yaşanmaya değer”

Sokrates

İçindekiler

1. Giriş

1.1. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

1.2. Ülkemizde Özel Yeteneklilerin Eğitiminin Tarihçesi

1.3. Özel Yeteneklilik Türleri

1.4. Özel Yeteneklilerin Gelişimsel Özellikleri

1.5. Özel Yeteneklilerin Eğitimi

1.5.1. Hızlandırma

1.5.2. Gruplama

1.5.3. Zenginleştirme

1.6. Ülkemizde Bilim ve Sanat Merkezleri

1.6.1. Bilim ve Sanat Merkezleri ve Diğer Uygulamalar

1.6.2. Bilim ve Sanat Merkezlerinde Eğitim Öğretim Etkinlikleri

1.7. Kaynaştırma Sınıflarında Öğretimsel Uyarlamalar

Kaynakça

1. Giriş

Araştırmacıların zekâ ve yetenek kavramlarına bakış açılarının farklılığı nedeniyle özel yetenekli çocuk kavramının ortak bir tanımının yapılabilmesi güçtür. Özel yetenekli çocuk kavramı literatürde farklı şekillerde tanımlansa da genel olarak normal gelişim gösteren çocuklara göre, yetenekli oldukları alanda daha hızlı ilerleyen çocuklar kastedilmektedir. Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM) Yönergesi'nde özel yeteneklilik, “Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen; yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey” biçiminde ele alınmıştır (MEB BİLSEM Yönergesi, 2016). Diğer bir tanıma göre ise, “Üstün ve özel yeteneklilik; bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi, algı-dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşıtlarından ileri düzeyde olma durumudur.” (Baykoç Dönmez, 2009). Ülkemizde mevzuatlar incelendiğinde ise şu ifadeler karşımıza çıkar (MEB, 2017):

“Üstün zekâlılar, zekâ bölümü, çeşitli ölçeklerde sürekli olarak 130 ve daha yukarı çıkanlara ve kendi yaşıtlarından rastgele seçilmiş bir kümenin %98'inden üstün olanlara üstün zekâlı denir. Özel yetenekliler, zekâ bölümü sürekli olarak 120 ve daha yukarı olup da güzel sanatlar, matematik ve teknik gibi alanlarda yaşıtlarından belirgin ölçüde üstün olanlara verilen addır. Üstün veya özel yetenekli çocuklar, zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya akademik alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği alan ve konu uzmanları tarafından tanımlanan çocuklardır. Üstün veya özel yetenekli çocuklar, yeteneklerini geliştirmek için özel eğitim ve faaliyetlere ihtiyaç duyan çocuklardır.”

“Üstün zekâlı ve üstün yetenekli” kavramlarının birden çok beceriyle ilişkili olduğu yıllar içerisinde ortaya konmuştur. Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı'nda belirttiği gibi zekânın çok boyutlu olduğunun anlaşılması ile birlikte üstün zekâlı ve üstün yetenekliliğe ilişkin olarak yapılan tanımlamalar değişmiştir. Üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları sıklıkla birlikte kullandığı gibi, “üstün ya da yetenekli” olarak tek bir kavram gibi de kullanılmaktadır. “Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013-2017” de yer alan özel yetenek kavramı, genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, dil, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimleri, liderlik, yaratıcılık, görsel ve işitsel sanatlar ve psikomotor becerileri kapsamaktadır. Literatürde “üstün yetenek” kavramı kullanılmasına

rağmen, 15 Ocak 2013 tarihinde Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu'nca (BTYK) yayınlanan Strateji ve Uygulama Planı'nda aynı kavrama karşılık gelmek üzere daha az kategorize edici olarak "özel yetenek" kavramı tercih edilmiştir. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde bulunan ilgili grup başkanlığının adı da 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede "Özel Yeteneklerin Geliştirilmesi Grup Başkanlığı" şeklinde düzenlenmiştir (MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2013).

Ulusal Üstün Yetenekli Çocuklar Birliği (National Association for Gifted Children [NAGC])'nin belirttiği üzere üstün yetenekli çocuklar (NAGC, 2020):

- Farklı ırksal, etnik ve kültürel nüfusun yanı sıra farklı ekonomik düzeylerden gelebilir,
- Potansiyellerini gerçekleştirmek için uygun öğrenme fırsatlarına yeterli erişim sağlanması gerekir,
- Özel müdahale ve uyum gerektiren öğrenme ve işleme bozukluklarına sahip olabilirler,
- Sosyal ve duygusal açıdan olduğu kadar yetenek alanlarında da destek ve rehberliğe ihtiyaç duyarlar,
- Değişen ihtiyaçlarına göre çeşitli hizmetlere ihtiyaç duyarlar.

Gelişimin, en hızlı olduğu okul öncesi dönemde özel yetenekli çocukların ilgi ve yeteneklerine uygun zengin uyarıcı çevre ve ev ortamlarının düzenlenmesi, eğitim programlarının hazırlanması, ailelerin ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve farkındalık kazandırılması onların bütün gelişim alanlarında en üst seviyeye çıkarılması açısından oldukça önemlidir (Dağlıoğlu, 2010). Çocukların yeteneklerinin gelişimine yardımcı olacak ilk eğitimciler olan anne-babalar erken müdahalede önemli bir yere sahiptir. Anne-babaların ve öğretmenlerin özel yetenekli çocukların yeteneklerini erken yıllarda fark edebilmesi ve çocuklarının gerçek performanslarını ortaya çıkarabilmeleri açısından uygun ortamlar sağlamaları gerekmektedir (Dönmez ve Kurt, 2004).

1.1. Özel Yeteneklilerin Tanılanması

Özel yetenekli bireylere yetenek ve potansiyellerini ortaya koyabilecekleri eğitim ortamlarının sağlanması konusunda erken ve en önemlisi doğru tanılama önemlidir. Ülkemizde özel yetenekli bireylerin tanılanması iki şekilde yapılmaktadır:

1. Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tanılama süreci,
2. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanılama.

Kaynakça

- Akar, İ. (2015). *Üstün yetenekli öğrencileri genel eğitim sınıfında destekleyecek sınıf öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akarsu, F. (2000). A learning model for İstanbul Science and Art Center (BİLSEM). *Gifted and Talented International*, 15(2), 124–129.
- Aydoğan, Y., Metin, N., & Mercan, Z. (2019). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların eğitimlerine yönelik kullanılan öğretim stratejileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(2), 379–410. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.129>
- Baykoç Dönmez, N. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimlerinde bilim ve sanat merkezlerinin kuruluşu ve işleyişinde yapılması gereken düzenlemeler. İçinde M. R. Şirin (Ed.), *Üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı* (ss. 69–73). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. (2009). *Üstün ve özel yetenekli çocuklar ve eğitimleri*. <http://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/baykoc-donmez-necate-ustun-ve-ozel-yetenekli-cocuklar-ve-egitimleri.pdf>
- Coleman, L. J., & Olthouse, J. (2009). Inclusion. In B. Kerr (Ed.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (pp. 448–451). Sage Publications.
- Dağhoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72–84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36198/407059>
- Davaslıgil, Ü. (2004). Erken çocuklukta üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaştırılmış eğitim programı. İçinde M. R. Şirin ve diğ. (Eds.), *1. Üstün yetenekli çocuklar kongresi seçilmiş makaleler* (s. 289). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted* (4th ed.). McGraw-Hill Book Company.
- Demirel Dingec, Ş., & Kirişçi, N. (2023). A critical review to gifted education in early childhood in Türkiye. *Trakya University Journal of Social Science*, 25(1), 315–332. <https://doi.org/10.26468/trakya-sobed.885478>
- Dönmez, N. B., & Kurt, S. (2004). Bebeklik ve okul öncesi dönemde üstün yetenekli çocukların ve ailelerinin yönlendirilmesi. İçinde M. R. Şirin ve diğ. (Eds.), *1. Üstün yetenekli çocuklar kongresi bildiriler kitabı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Eroğlu Garip, H., Karadağ, F., & Yıldız Demirtaş, G. (2022). Özel yetenekli çocukların ebeveyni olmak ve erken çocuklukta özel yetenekli olmak: Ebeveyn görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 586–607. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967202262125>
- Gökder, M., & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(2), 93–102.
- Kirişçi, N., & Demirel Dingec, Ş. (2024). Erken çocukluk döneminde özel yeteneğin tanımlanmasına ilişkin eleştirel değerlendirme. *Milli Eğitim*, 53(241), 613–634. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1188877>
- Koç, İ. (2016). Üstün zekâlı ve üstün yetenekli öğrenci velilerinin bilim ve sanat merkeziyle ilgili görüşleri: Bir BİLSEM örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 3(3), 17–24. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/516561>
- Kurtulmuş, Z. (2010). *Bilim ve sanat merkezine devam eden üstün yetenekli çocukların ailelerine verilen bilgisayar temelli eğitimin aile bireylerinin aile ilişkilerini algılamalarına ve çocukların mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2009). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Üstün zekâ ve özel yetenekliler*. http://www.megep.meb.gov.tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/Üstün%20Zekâ%20ve%20Özel%20Yetenekliler.pdf

- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2013a). *Okul öncesi eğitim programı: Ek 11 – Özel gereksinimli çocukları desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalar*. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2013b). *Üstün yetenekli çocukların keşfi ve eğitimlerine ilişkin sorunların tespiti ve ülkemizin gelişimine katkı sağlayacak etkin istihdamlarının sağlanması amacıyla kurulan Meclis Araştırması Komisyonu Raporu taslağı*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_02/27052325_stnyeteneklocuklar.pdf
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2013c). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_11/25034903_zel-yeteneklibireylerineitimidstratejiveuygulamaklavuzu.pdf
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2013d). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı (2013–2017)*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstratejiveuygulamaplan20132017.pdf
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Üstün zekâ, özel yetenek ve kaynaştırma*. <https://silo.tips/download/ocuk-gelm-ve-etm-7>
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2017). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Üstün zekâlılar ve özel yetenekliler*. http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Üstün%20Zekâlılar%20ve%20Özel%20Yetenekliler.pdf
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2019, 21 Ağustos). *BİLSEM'lere yerleştirme sonuçları açıklandı*. <https://www.meb.gov.tr/bilsem-lere-yerlestirme-sonuclari-aciklandi/haber/19174/tr>
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2016, Ekim 7). *Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Yönergesi*. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yo-nergesi.pdf
- NAGC [National Association for Gifted Children]. (2020). *Position statement: Definition of giftedness*. [https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%20\(2019\).pdf](https://www.nagc.org/sites/default/files/Position%20Statement/Definition%20of%20Giftedness%20(2019).pdf)
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Maya Akademi Yayınevi.
- Sak, U. (2014). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize Yayıncılık.
- Sumreungwong, U. (2003). *Preservice elementary teachers' attitudes toward the characteristics and needs of gifted children* (Unpublished doctoral dissertation). University of Northern Colorado, Greeley, CO, USA.

BÖLÜM 7

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ

Dr. Öğr. Üyesi İmray NUR

ORCID: 0000-0002-1905-1655

Öğr. Gör. Dr. Burcu Sultan ABBAK KAÇAR

ORCID: 0000-0003-4963-3143

İçindekiler

1. Giriş
 - 1.1. İşitme Duyusu
 - 1.1.1. Kulağın yapısı
 - 1.1.2. İşitme Kaybı
 - 1.1.3. İşitme Kaybının Görülme Sıklığı, Sınıflandırılması ve Nedenleri
 - 1.1.4. İşitme Kaybının Dereceleri
 - 1.1.5. İşitme Kaybının Değerlendirilmesi
 - 1.2. İşitme Cihazları
 - 1.2.1. Kulak Arkası Cihazlar
 - 1.2.2. Kulak İçi Cihazlar
 - 1.2.3. Kanal İçi İşitme Cihazları
 - 1.2.4. Koklear İmplant (Biyonik Kulak)
 - 1.2.5. İşitme Yardımcı Ek Teknolojiler
 - 1.3. İşitme Kaybı Olan Çocuğun Gelişim Özellikleri
 - 1.3.1. Bilişsel Gelişim

- 1.3.2. Dil Gelişimi
 - 1.3.3. Sosyal-Duygusal Gelişim
 - 1.3.4. Motor Gelişim
 - 1.4. İşitme Kaybı Olan Çocuklarla İletişim
 - 1.4.1. Sözel İletişim Yöntemi
 - 1.4.2. İşaret Dili Yöntemi
 - 1.4.3. İki Dil İki Kültür Yöntemi
 - 1.4.4. Tüm ve Eş Zamanlı İletişim Yöntemi/Total Yöntem
 - 1.5. Kaynaştırma Sınıflarında Öğretimsel Uyarlamalar
- Kaynakça

1. Giriş

İnsanların çevreleriyle iletişim kurmalarını sağlayan en önemli duyulardan biri işittir. İşitme konuşmayı öğrenmemizi ve bu yolla iletişim kurmamızı sağlamaktadır. Hafif bir kayıp bile bir kişinin çeşitli sesleri duymasını engelleyebilir ve normal konuşmaya etki edebilir. Hafif derecede işitme kaybı olan çocuklarda işitsel bellek güçlükleri, artikülasyon bozukluğu, alıcı ve ifade edici dil gelişiminde gecikmeler olmaktadır. Daha şiddetli kaybı olan bir birey ise karşısındaki kişi yüksek sesle konuşmazsa duyamayabilir. İşitme kaybının derecesi arttıkça konuşma üretimi ve sözcük dağarcığı azalmakta; konuşma algısı (konuşmaya ait seslerin duyulması ve yorumlanması ile anlaşılması süreci), okuma-yazma becerisi ve akademik başarı düşmektedir (Marschark vd., 2007). Tüm bunlar işitme ile ilgili sorun yaşayan çocuklar için erken müdahalenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

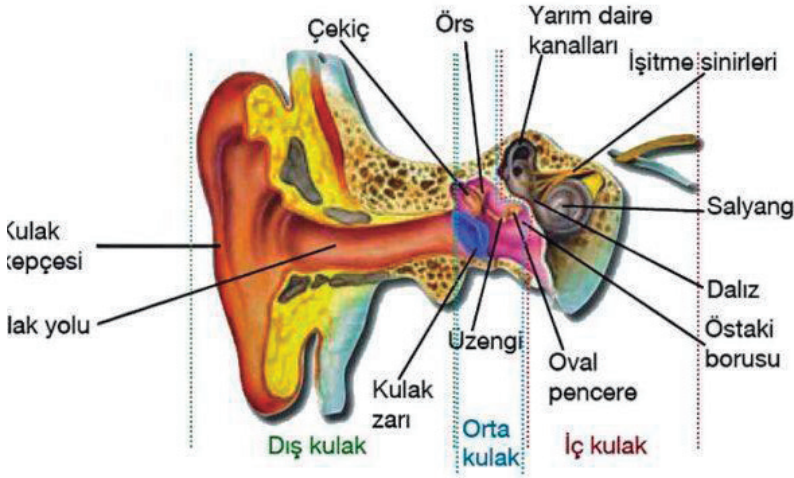
İşitme kayıplarında çocukların yaşayabilecekleri problemlerin en aza indirilmesi için erken teşhis, zamanında ve uygun yardımcı cihazların sağlanması ve yine zamanında ve bireysel ihtiyaçlara uygun bir eğitim desteğinin verilmesi önemli görülmektedir (Clark, 2007; Moeller vd., 2013). Özellikle ilk 6-9 ay bebeklik döneminde işitme kaybının tanınması ve erken müdahalenin sağlanması durumunda, bu çocukların dil ve konuşma gelişimlerinin normal ya da normale yakın olduğu bilinmektedir (Connor vd., 2006; Yoshinaga Itanovd., 1998). Bu doğrultuda kitabın bu bölümünde ilk olarak, işitme duyusu tanımlanmış ardından işitme yetersizliğinin nedenleri, görülme sıklığı ve koruyucu önlemler hakkında bilgiler verilmiştir. İşitme ile ilgili karşılaşılan herhangi bir sorunda değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve işitme cihazları ayrıca ele alınmıştır. İşitme yetersizliği olan çocukların gelişimsel özellikleri ve bu çocuklarla iletişim kurmanın yolları incelenmiştir. Son olarak kaynaştırma sınıflarında işitme yetersizliği olan çocuklar için yapılacak uyarlamalara yer verilmiştir.

1.1. İşitme Duyusu

Atmosferde oluşan ses dalgalarının kulağımız tarafından beyindeki işitme merkezine gönderilmesi ve burada karakter ve anlam kazanması sürecine işitme adı verilmektedir (Esmer vd., 1995). Çevremizde olup bitenleri anlamamız için işitme sistemine ihtiyaç duyarız. İnsanlarda işitme sistemi iki kısımda ele alınmaktadır. Bunlar; dış kulak, orta kulak, iç kulak ve koklear sinirden meydana gelen periferik kısım ve koklear sinirden sonraki tüm akımı kapsayan santral kısımdır (Katz vd., 2002).

1.1.1. Kulağın yapısı

Kulak üç temel kısımdan oluşmaktadır: Dış kulak, orta kulak ve iç kulak. Kulağın her bir kısmı sesi algılamak için çalışmaktadır. İşitmenin gerçekleşmesi için dış kulak atmosferde oluşmuş ses dalgalarını toplayıp orta kulağa, orta kulak, aldığı ses dalgalarının enerjisini değiştirerek sıkıştırılmış dalgalar şeklinde iç kulağa iletmekten sorumludur. İç kulak ise aldığı bu ses dalgalarını sinir sinyallerine dönüştürerek temporal lobdaki işitme merkezine gönderir. Sonuçta gelen bu sinir iletimleri işitme merkezinde birleşir ve sesin algılanıp, yorumlanması gerçekleşir (Gordon vd., 2003).



Şekil 1. Dış kulak, orta kulak ve iç kulak

Kaynak: <https://www.fahrettinyilmaz.com/tr/blog/page/9/>

Dış kulak, kulak kepçesi ve dış kulak yolu olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır (Şekil 1). Kulak kepçesi konumu ve biçimi ile çevredeki sesleri toplamaktan ve sesin gelme yönünün ayırt edilmesinden sorumludur (Akyıldız, 2002). Kulak kepçesinden giren dalgalar yaklaşık 2 cm uzunluğunda olan kulak kanalından geçerek kulak zarına gelir. Kulak kepçesi, bir megafon gibi çalışarak ses dalgalarını dış kulak yolunda yoğunlaştırmaktadır. Bu şekilde kulak kepçesi ve dış kulak yolunun rezonans özellikleri, ses basıncının başta 4-5 kHz olmak üzere 2-7 kHz bandında artmasını sağlamaktadır (Shaw, 1974).

Orta kulak, birbirine eklenmiş 3 tane kemikçikten ve kulak zarından oluşan hava dolu bir boşluktur. Bu 3 kemikçik dıştan içe doğru sırasıyla çekik (malleus), örs (incus), ve üzengi'dir (stapes). Kulak zarı ise ince, yarı transparan bir zardır, eliptik ve hafifçe konik şekildedir. Oldukça gergin bir yapıda olan kulak zarının, dış kulak yolu ile orta kulak arasında ayırıcı bir rolü vardır (Stach, 2010). Kulak zarı çekik kemikçığı ile bağlantılı olduğundan, zarı titreştiren ses

Kaynakça

- Acarlar, F. (2017). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli küçük çocukların özellikleri. In B. Sucuoğlu & H. Bakkaloğlu (Ed.), *Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırma eğitimi. Ne, Ne zaman, Nerede, Neden, Nasıl, Kim?*(pp. 2-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı (2014). *İşitme engelli çocuklar aile eğitim rehberi*. Ankara: Grafer Tasarım.
- Akçamete, G., & Gür, H. (2010). İşitme yetersizliği olan bireylerin eğitimi. In G. Akçamete (Ed.), *Genel Eğitim okullarında özel gereksinimli olan öğrenciler ve özel eğitim* (pp. 311-358). Ankara: Kök.
- Akyıldız, N. (2002). *Kulak hastalıkları ve mikrocerrahisi 2*. Ankara: Bilimsel Tıp Yayınevi.
- Amerikan Academy of Audiology (2012). Assessment of hearing in infants and young children. https://www.audiology.org/sites/default/files/publications/resources/Assessment%20of%20Hearing%20in%20Infants%20and%20Young%20Children_FINAL%208.2012.pdf
- ASHA, (2020). *Hearing loss - beyond early childhood*. <https://www.asha.org/PRSPecificTopic.aspx?folderid=8589935335§ion=Overview>.
- Atay, M. (2007). *Çocukluk döneminde gelişim*. Kök Yayıncılık.
- Bayrakdar, U. (2019). Erken çocukluk döneminde işitme yetersizliği olan çocuklar ve eğitimleri. In B. Yüksel (Ed), *Erken çocukluk döneminde kaynaştırma* (pp. 170-187). Ankara: Hedef CS Basın Yayın.
- Bayrakdar, U., & Çuhadar, C. (2015). İşitme engelliler okullarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 172-191.
- Bergeson, T. R., Pisoni, D. Bolat B., & Davis, R. A. (2003). A longitudinal study of audiovisual speech perception by children with hearing loss who have cochlear implants. *The Volta Review*, 103, 347-370.
- Boons, T., De Raeve L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & Van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008-2022.
- Bouvet, D. (1990). *The path to unguage: Bilingual education for deaf children*. Clevdon: Multilingual Matters.
- Carney, A. E., & Moeller, M. P. (1998). Treatment efficacy: Hearing loss in children. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41, 61-84.
- Cavkaytar, A., & Diken, I., H. (2007). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Cengiz, D. U., Ercan, M. K., Yayan, E. H., & Kolcu, D. (2016). İşitme engelli çocuklarda dil kazanımı ve konuşma eğitimi. 1. International Congress on Woman and Child Health And Training, Kocaeli.
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Christensen, K. M. (1989). ASL/ ESL: A bilingual approach to the education of children who are deaf. *Teaching English to Deaf and Second-Language Students*, 7(2), 9-14.
- Chu, K., Elimian, A., Barbera, J., Oqburn, P., Spitzer, A., & Quir, J. G. (2003). Antecedents of newborn hearing loss. *Obstetrics & Gynecology*, 101, 584-588.
- Cohen Mansfield, J., & Donna L. I. (2006). Hearing aids for nursing home residents: Current policy and future needs. *Health Policy* 79(1), 49-56.
- Connor, C. M., Craig, H. K., Raudenbush, S. W., Heavner, K., & Zwolan, T. A. (2006). The age at which young deaf children receive cochlear implants and their vocabulary and speech-production growth: Is there an added value for early implantation? *Ear Hear*, 27, 628-644.
- Dye, M. W. G., Hauser, P. C., & Bavelier, D. (2009). Is visual attention in deaf individuals enhanced or deficient? The case of the useful field of view. *PLoS ONE*, 4, e5640.
- Easterbrooks, S. R. (1999). Improving practises for students with hearing impairment. *Exceptional Children*, 64, 329-342.

- Easterbrooks, S. R., & Baker, S. (2002). *Language learning in children who are deaf and hard of hearing: Multiple path ways*. Boston: Allynand Bacon.
- Esmer, N., Akiner, M. N., Karasalihoğlu, A. R., & Saatçi, M. R. (1995). *Klinik odyoloji*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Evans, C. (2004). Literacy development in deaf students: Case studies in bilingual teaching and learning. *American Annals of the Deaf*, 149, 17-27.
- Feeney, M. P., & Schairer, K. S. (2015). Acoustic stapedius reflex measurements. In J. Katz (Ed), *Handbook of clinical audiology* (pp. 165-186). Philadelphia, PA: Wolters Kluwer Health.
- Friend, M. P., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allynand Bacon.
- Ganz, J. B. (2007). Classroom structuring methods and strategies for children and youth with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15(4), 249-260.
- Geers A. E. (2003). Predictors of reading skill development in children with early cochlear implantation. *Ear & Hearing*, 24, 59-68.
- Girgin, Ü. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1531.
- Girgin, Ü. (2018). İşitme yetersizliği olan öğrenciler. In A. Cavkaytar & D. Tekin-Ersan (Eds.). *Özel eğitim ve kaynaştırma* (pp 181-221). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gordon, K. A., Papsin, B. C., & Harrison, R.V. (2003). Activity- dependent developmental plasticity of the auditory brain stem in children who use cochlear implants. *Ear & Hearing*, 24, 485-500.
- Gökçay, G., Boran, P., Çiprut, A., & Bağlam, T. (2014). Çocukluk dönemi işitme taramalarında ülkemizde ve dünyada genel durum. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 57, 265-273.
- Crandell, C., & Smaldino, J. (2000). Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment. *Language, Speech and Hearing Services in the Schools*, 31, 362-370.
- Gregory, S. (2005). Deafness. In A. Lewis (Ed.), *Special teaching for special children: Pedagogies for inclusion*. Brahm Norwich Maidenhead: McGraw-Hill Education (UK).
- Guardino, C., & Antia, S. D. (2012). Modifying the classroom environment to increase engagement and decrease disruption with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11, 518-533.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education* (9th.ed). New York: Pearson / Allyn and Bacon.
- Hayes, H., Geers, A., Treiman, R., & Moog, J. S. (2009). Receptive vocabulary development in deaf children with cochlear implants: Achievement in an intensive auditory-oral educational setting. *Ear & Hearing*, 30(1), 128-35.
- Johnson, C., & Seaton, J. (2012). *Educational audiology handbook, 2nd Edition*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Kaderavek, J. N., & Pakulski, L. A. (2002). Minimal hearing loss is not minimal. *Teaching Exceptional Children*, 34, 14-18.
- Kates, J. M. (2008). *Digital hearing aids*. San Diego, CA: Plural Publishing
- Katz, J., Burkard, R. F., & Medwetsky, L. (2002). *Handbook of clinical audiology*. Baltimore: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Kim, L. S., Jeong, S. W., Lee, Y. M., & Kim, J. S. (2010). Cochlear implantation in children. *Auris Nasus Larynx*, 37(1), 6-17.
- Koçyiğit, M. Cakabay, T., Giran Ortekin, S., & Üstün Bezgin, S. (2018). Koklear implant: Biyonik kulak. *Acıbadem Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(3), 223-228.
- Lim, S. Y. C., & Simser, J. (2005). Auditory-Verbal therapy for children with hearing impairment. *Annals. Academy of Medicine Singapore*, 34 (4), 307-312.
- Marschark, M., Rhoten, C. & Fabich, M. (2007). Effects of cochlear implants on children's reading and academic achievement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 269-282.

- Martins, L. B., & Gaudiot, D. M. S. F. (2012). The deaf and the classroom design: A contribution of the built environment ergonomics for the accessibility. *Work* 41,3663-3668.
- Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 411-31.
- Middlecamp, C. H. (2005). The art of engagement. *Peer Review*, 7, 17-20.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2024). *Okul Öncesi Eğitim Programı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_09/20104013_2024programokuloncesionayli.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). *İşitme engelliler*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Biyomedikal cihaz teknolojileri-işitme cihazları*. Ankara: MEB yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, görme yetersizliği ve kaynaştırma*. Ankara: MEB Yayınları.
- Moeller, M. P., Carr, G., Seaver, L., Stredler Brown, A., & Holzinger, D. (2013). Best practices in family-centered early intervention for children who are deaf or hard of hearing: An international consensus statement. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 429-445.
- Moller, A. R. (2000). *Hearing its physiology and pathophysiology*. USA: Academic Press.
- Moller, A. R. (2006). *Hearing: Anatomy, physiology, and disorders of the auditory system. Second edition*. San Diego, CA: Academic Press.
- Moore, D. F. (2001). *Educating the deaf: Psychology, principles, and practises* (5th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Nickbakht, M., & Borzoo, S. (2014). Conductive and mixed hearing losses: A comparison between summer and autumn. *Korean Journal of Audiology*, 18, 13-18.
- Özbay, R., & Çeliker, Z.P. (2003). *İşitme engellilerin eğitiminde öğretmen el kitabı*. Ankara: Milli EğitimYayınları.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: İşbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Bilgi*, 35, 105-131.
- Özgür, Ç. (2008). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim. (2. Baskı)*. Ankara: Karahan.
- Sataloff, R. T., & Sataloff, J. (2005). The Nature of Hearing Loss. In R. T. Sataloff & J. Sataloff (Eds.), *Hearing loss (fourth edition)* (pp. 19-28). London: Taylor & Francis.
- Schlauch, R. S., & Nelson, P. (2009). Puretone evaluation. In J. Katz, L. Medwetsky, R. Burkhard & L. Hood (Eds.), *Handbook of clinical audiology* (pp. 30-49). Baltimore: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston, MA: Allynand Bacon Inc.
- Sevinç, Ş., Aslan, F., & Özkan, B. (2015). *İşitme engelliler için öğretmen kılavuz kitabı*. Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara: MEB
- Shaw, E. A.G. (1974). The external ear. In W. D. Keidel & W. D. Neff (Eds.), *Handbook of sensory physiology, (Vol.1) auditory system*. NewYork: Springer.
- Shield, B., & Dockrell, J. (2008). The effects of environmental and classroom noise on the academic attainments of primary school children. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 123, 133-144.
- Smith, D. D. (2007). *Intoduction to special education: Teaching in an age of challenge* (3rd.). Boston: Allynand Bacon
- Soares, A. D., Goulart, B. N., & Chiari, B. M. (2010). Narrative competence among hearing impaired and normal-hearing children: Analytical cross-sectional study. *Sao Paulo Medical Journal*, 128(5), 284-288.
- Stach, B. A. (2010). *Clinical audiology an introduction*. ABD: Delmar Cengage Learning.
- Şerbetçioğlu, B., & Çelik O. (2002). Otoloji ve nöro-otolojide öykü, muayene ve değerlendirme. In O. Çelik (Ed.), *Kulak burun boğaz hastalıkları ve baş boyun cerrahisi*

- (pp. 1-29). İstanbul: Turgut Yayıncılık.
- Taş, A. (1999). *İşitme kaybı için yüksek riskli yeni doğanlarda beyin sapı uyarılı cevap odyometrisi (BERA) ve Transient Otoakustik Emisyon (TEOAE)' nun karşılaştırılması*. Uzmanlık Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Trussell, R. P. (2008). Classroom universal stop revent problem behaviors. *Intervention in School and Clinic, 43*, 179-185.
- Turnbull, A., Turnbull, R., & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptionallives. Special education in today's schools*. (5rd.). New Jersey: Upper Saddle River.
- Tükekçiöğlu, Ü. (1998). *Özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- TÜİK & ASPB (2010). *Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması*. Ankara: TÜİK & ASPB.
- World Health Organization (2012). *Global estimates on prevalence of hearing loss*. https://www.who.int/pbd/deafness/WHO_GE_HL.pdf.
- Yoshinaga Itano, C., Sedey, A. L., Coulter, D. K., & Mehl, A. L. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics, 102*, 1161-1171.
- Young, G. A., & Killen, D. H. (2002). Receptive and expressive language skills of children with five years of experience using a cochlear implant. *Annals of Otology, Rhinology and Laryngology, 111*, 802-810.
- Yurdakul, B. (2015). Yapılandırmacılık. IN Ö. Demirel (Ed), *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi.

BÖLÜM 8

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ

Prof. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

ORCID: 0000-0002-1062-4752

İçindekiler

1. Giriş
 2. Görme Duyusu
 - 2.1. Gözün Yapısı
 - 2.2. Görmenin Oluşması
 - 2.3. Görme Yetersizliğinin Tanımı
 3. Görme Yetersizliğinin Nedenleri, Görülme Sıklığı ve Koruyucu Önlemler
 4. Görme Yetersizliğinin Belirlenmesi
 5. Görme Yetersizliği Olan Çocukların Gelişim Özellikleri
 6. Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimleri
 7. Kaynaştırma Sınıflarında Öğretimsel Uyarlamalar
- Kaynakça

1. Giriş

Görme duyusu, bireyin çevreden bilgi edinmesi açısından en önemli duyu organıdır. Bireylerde görme yetersizliğinin olması, onların tüm gelişimlerini etkileyebilmektedir. Bu nedenle görme olayını, görme kaybı olan bireylerin özelliklerini bilmeli ve bu bireylerin özelliklerine uygun şekilde eğitimlerinin ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Bu bölümde görme duyusu, görme yetersizliğinin tanımı, çeşitleri, nedenleri, sıklığı, koruyucu önlemler, görme yetersizliğinin belirlenmesi, görme yetersizliği olanların eğitimi ve bu çocuklara yönelik öğretimsel uyarlamalar hakkında bilgiler verilmektedir.

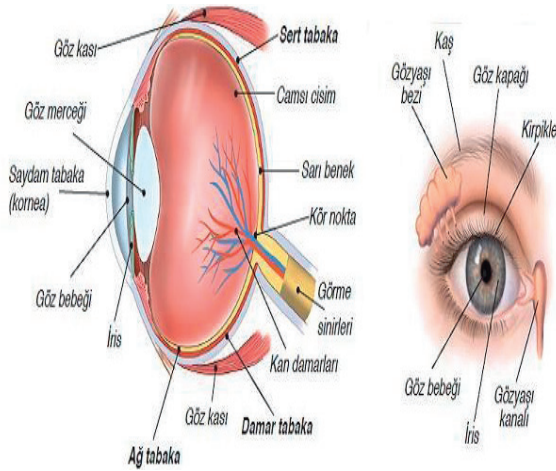
2. Görme Duyusu

2.1. Gözün Yapısı

Görme organımız olan göz, çeşitli yapılar aracılığı ile görme olayını gerçekleştirmektedir. Görme duyusunun alımında göz kaslarının etkisiyle hareket eden bir göz küresi ve alınan duyuları beyine ileten bir kısım bulunmaktadır. Görme siniri (N. Opticus) hipofiz bezinin önünde birbiri ile çaprazlaşarak kesişmekte, böylece iki göz ile tek görme sağlanmaktadır. Görme duyusu için gözü koruyan ve gözün hareketlerine yardımcı oluşumlar da bulunmaktadır. Bunlar, kaş, göz kapakları, göz kasları, konjonktiva, gözyaşı bezi ve göz çukurudur (Bingöl, 2020). Gözün hareketlerini göz kasları sağlamaktadır. Göz kapaklarının açılıp kapanması ile göz, fazla ışık ve dış etkilere korunmaktadır. Periyodik olarak açılma ve kapanma hareketleri ile salgılar göz küresi üzerine dağılmakta ve konjonktival yüzeyler sürekli ıslak kalmaktadır. Gözyaşı bezinden 8-10 adet kanal konjonktivanın üst çıkımına açılmaktadır. Konjonktiva, göz kapakları ve scleranın birbirine temas eden yüzeylerini örterek yüzeylerin kayganlığını ve göz küresinin sürtünme olmadan hareket edebilmesini sağlamaktadır (Malkoç, 2006).

Göz, saydam tabaka (kornea), damar tabaka ve ağ tabaka (retina) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Sert tabaka olarak da adlandırılan ve ışığı kıran saydam tabaka, gözün dışında bulunan beyaz renkli kısımdır ve gözü dış etkilere korur. Saydam tabakanın hemen altında yer alıp gözün beslenmesini sağlayan damarlardan oluşan tabaka ise damar tabakadır. Ön kısmında göz merceğinin bulunduğu ağ tabakadaki sinirler birleşerek göz yuvarlağının arka tarafından çıkıp beyne gider. Sinirlerin birleşerek çıktığı yere kör nokta denir. Kör nokta, ışığa duyarlı değildir ve burada görüntü oluşmaz. Kör noktanın üst kısmında sarı benek bulunur ve görüntü burada oluşur. Göz küresi dıştan içe doğru üst üste gelmiş dış tabaka, orta tabaka ve iç tabaka olmak üzere üç tabaka-

dan oluşmaktadır. Dış tabaka, ön kısımdadır ve korneadan sclera'ya kadar olan bölümdür. Kornea, ışınların göze girdiği dış tabakanın çıkıntılı ve göz küresinin ön bölümünde yer alan kalın ve saydam kısım olup göze gelen ışığın ilk ve en çok kırıldığı bölgedir. Damarsız olmasına karşılık sinir yönünden zengin bir dokudur. Beyaz renkteki sclera, gözün en dıştaki güçlü ve koruyucu tabakasıdır. Orta tabaka, retina ve sclera arasına yerleşmiş kalın, damarsal tabakadır. Burada arkadan öne doğru choroidea, corpus ciliare ve iris bulunmaktadır. Choroidea, göz küresinin arka yüzünü kaplamaktadır. Corpus ciliare, choroidea ile iris arasında yer almaktadır. Corpus ciliarenin yapısındaki düz kas liflerinin kasılıp gevşemeleri sonucunda göz merceğinin (lens) kalınlığının azalıp çoğalması, ışığın az veya çok kırılmasına sebep olur. Gözün dıştan bakıldığında renkli kısmını ifade eden ve damar ile sinir yönünden zengin olan irisin ortasında ise göz bebeği (pupilla) bulunur. Göz bebeği irise refleks kontrol mekanizmaları ile göze giren ışık miktarını ayarlar. Işığın şiddeti fazla olduğunda küçülür, az olduğunda ise genişler. İç tabakada ise retina bulunmaktadır. Retina, göz küresinin en içteki nöral, duyuşal ve ışığa en hassas tabakasıdır. Retinadaki epitel hücreler, görüntü netliğinin bozulmasını önler. Retina'ya düşen ışık, fotoreseptör hücrelerde sinir sinyaline çevrilir. Bu uyarı nöron zinciri ile görme siniri vasıtasıyla beyne iletilir (Malkoç, 2006).



Şekil 1. Gözün yapısı

2.2. Görmenin Oluşması

Görme olayını çevredeki cisimlerden yansıyarak göze gelen ışıklar sağlar. Çevremizden gelen ışınlar, önce korneaya geçer ve ön kamara, göz bebeği, arka kamara, lens ile lens ve retina arasındaki alandan geçerek retinaya gelir. Görme olayının gelişmesi için ışık miktarını iris ayarlar, lens ise göze gelen ışınları birbirine yaklaştırarak kırar (Bingöl, 2020). Gözün temel görevi, dış dünyanın net

Kaynakça

- Altunay Arslantekin, B. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilerin bağımsız hareket becerilerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 37-49. <https://doi.org/10.15390/EB.2015.4184>
- Avcıoğlu, H. (2014). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi* (3. Baskı), Vize Yayıncılık. <https://library.ciu.edu.tr/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=68801>
- Baykoç Dönmez, N., Sümer, A. & Uyaroğlu, B. (2010). Görme engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç, (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 109– 131). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bingöl, N. (2020). Duyu organları fizyolojisi. Erişim Tarihi. 14 Nisan 2020 tarihinde https://acikders.ankara.edu.tr/pluginfile.php/2906/mod_resource/content/0/14.%20Hafta%20Duyu%20Organlar%C4%B1.pdf adresinden erişildi.
- Demiryürek, P. (2017). Görme yetersizliğinde tarama, tanı, değerlendirme. Dr. Hasan Gürgür, Dr. Pınar Şafak, (Eds.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (215-236). Pegem Akademi.
- Güler, C. (2001). Gözün refraktif durumu, muayene yöntemleri. Aydın, P., Akova, Y.A. (Eds.), *Temel göz hastalıkları içinde* (s. 93-102), 1. Baskı, Güneş Kitabevi.
- Gürsel, O. (2017). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 246–277). Pegem Akademi Yayınları.
- Malkoç, İ. (2006). Göz küresinin tabakaları: Anatomik ve histolojik bir derleme. *The Eurasian Journal of Medicine (EAJM)*, 38(3), 124-129. <https://www.eajm.org/en/layers-of-the-bulbus-oculi-an-anatomic-and-histological-review-1616075>
- MEB, (2013). Okul öncesi eğitim programı. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. 28 Kasım 2025 tarihinde https://www.onceokuloncesi.com/okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden erişildi.
- MEB, (2017). Çocuk gelişimi ve eğitimi, görme yetersizliği ve kaynaştırma. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Erişim Tarihi. 15 Nisan 2020 tarihinde http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/G%C3%B6rme%20Yetersizli%C4%9Fi.pdf adresinden erişildi.
- Okur, M. R. & Demir, M. (2019). Görme engelli öğrenenlerin eğitim yaşantısında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, açık ve uzaktan öğrenme alanı için çözüm yolları geliştirilmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 5(2), 49-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/734123>
- Öztürker, Z. (2006). *Lasik sonuçlarımız* [Uzmanlık Tezi]. T.C. Sağlık Bakanlığı, Prof. Dr. N. Reşat Belger Beyoğlu Göz Eğitim ve Araştırma Hastanesi.
- Pieters, S., Desoete, A., Roeyers, H., Vanderwalmen, R. & Van Waelvelde, H. (2012). Behind mathematical learning disabilities: What about visual perception and motor skills? *Learning and Individual Differences*, 22(4), 498–504. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.03.014>
- Seçer, Z. (2018). Görme yetersizliği olan öğrenciler- I. Prof. Dr. Atilla Cavkaytar ve Dr. Öğretim Üyesi Deniz Tekin Ersan (Eds.), *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (127-144). Eğiten Kitap.
- Sefi Yurdakul, N. (2014). Nörooftalmolojik hastalıkların tanısında görme keskinliği, kontrast duyarlılık, karanlık adaptasyon, fotostres testi, pulfrich fenomeni ve stereopsis. *Türkiye Klinikleri J. Ophthalmol Special Topics*, 7(3), 1-5. <https://www.turkiyeklinikleri.com/article/tr-norooftalmolojik-hastaliklarin-tanısında-gorme-keskinligi-kontrast-duyarlilik-karanlik-adaptasyon-fotostres-testi-pulfrich-fenomeni-ve-stereopsis-69974.html>
- Şafak, P. ve Demiryürek, P. (2018). Görme yetersizliği olan çocuklar, (1. Baskı), Doç.Dr. Ümit Şahbaz (Ed.), 1. Baskı, *Özel eğitim ve kaynaştırma içinde* (31-71), Anı Yayıncılık.

- Şahin, Y. L. (2011). *Görme engelli öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek bir ses ile görme sisteminin oluşturulması* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tüfekçioğlu, U. (2007). Görme yetersizlikleri. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s. 119–151), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- World Health Organization (WHO), (2018). Blindness and vision impairment. Erişim Tarihi. 5 Nisan 2020 tarihinde <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment> adresinden erişildi.
- Zorluoğlu, S. L. & Sözbilir, L. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmelerini destekleyici ihtiyaçlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 659–682. <https://doi.org/10.24315/trkefd.279369>

BÖLÜM 9

DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ

Doç. Dr. İnanç ETİ

ORCID: 0000-0001-9736-094X

“Dil sadece kelimelerden ibaret değildir.”

Noam Chomsky

İçindekiler

1. Giriş
2. İletişim, Dil ve Konuşma
3. Dil Becerisinin Gelişimi
 - 3.1. Dil edinimine ilişkin bakış açıları
 - 3.2. Dil gelişim dönemler
 - 3.2.1. Konuşma öncesi dönem
 - 3.2.2. İlk sözcükler
 - 3.2.3. İki Sözcüklü Cümleler (Telegrafik Konuşma)
 - 3.2.4. Üç ve daha fazla sözcüklü ifadeler
 - 3.2.5. Dilbilgisi Kurallarına Uygun Konuşma Dönemi
4. Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler
5. Dil ve Konuşma Bozukluklarının Nedenleri ve Görülme Sıklığı
6. Dil ve Konuşma Bozuklukları Türleri
 - 6.1. Ses üretim organlarıyla ilişkili bozukluklar

- 6.2. Gecikmiş Dil ve Konuşma
 - 6.3. Bilişsel Yetersizlikler
 - 6.4. Nörolojik Bozukluklar
 - 6.5. Özgöl Dil Bozuklukları
 - 6.6. Akıcılık Bozuklukları
 - 6.7. Konuşmamazlık (Mutizm)
 - 7. Dil Gelişiminin Desteklemesinde Sınıf içi Uygulamalar
 - 8. Kaynaştırma Sınıflarında Eğitim Ortam ve Süreçlerinin Uyarlanması
- Kaynakça

1. Giriş

Dünyaya gelir gelmez normal gelişim gösteren bebekler dışarıdaki dünyadan gelen dil ve konuşma uyarıcılarına karşı ilgi gösterirler (Guasti, 2017). Erken çocukluk dönemindeki algısal ve bilişsel gelişim sayesinde çocuklar sesleri anlamlı bir biçimde birleştirerek dili iletişim aracı olarak kullanmaya başlar (Berk, 2017). Çocukların dil edinimi konusunda pek çok farklı görüş bulunmaktadır. Ancak günümüzde, çocukların bebeklikten itibaren hem biyolojik hem de çevresel etmenler ve yaşantılar aracılığı ile dil gelişiminde ilerlediklerini savunan etkileşimci görüş sıklıkla kabul görmektedir (Santrock, 2014). Erken çocukluk döneminde dil gelişimi “konuşma öncesi” ve “konuşma” olmak üzere iki dönemde ortaya çıkmaktadır. Anlamsız sesler çıkaran bebek birkaç yıl içerisinde isteklerini çevresindeki insanlara aktarabilecek ve onlardan gelen mesajları anlayacak dil becerilerine sahip olur. Alıcı ve ifade edici dil becerileri sayesinde çocuk çevresiyle iletişim kurarak dili etkin bir şekilde kullanabilecek düzeye gelmektedir. Ancak bazı nedenlerden dolayı her çocuk dil gelişimini bu şekilde tamamlayamayabilir. Biyolojik ve çevresel faktörler çocukların dil gelişimini etkilemektedir. Ses üretim organlarıyla ilişkili bozukluklar, gecikmiş dil – konuşma, nörolojik bozukluklar, özgül dil bozukluğu, akıcılık bozuklukları ve konuşmamazlık temel dil ve konuşma bozuklukları arasında görülmektedir.

Bu bölümde normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimi, dil gelişimini etkileyen faktörler, dil ve konuşma bozukluklarının nedenleri ve görülme sıklığı, dil ve konuşma bozukluklarının türleri hakkında bilgi verilerek dil gelişiminin sınıf içinde nasıl desteklenebileceği ve kaynaştırma sınıflarında ne gibi öğretimsel uyarlamalar yapılabileceği ile ilgili örnekler sunulacaktır.

2. İletişim, Dil ve Konuşma

İletişim, insanlık tarihinin başlangıcından beri var olan bir süreç ve olgudur. İnsanlar iletişimle bireysel ve toplumsal varlıklarını ve ilişkilerini sürdürürler (Aziz, 2016). Etkili iletişim kurma becerisi insanın gelişiminin tüm boyutları için oldukça önemli olup kişinin düşünme, öğrenme ve yaşamda başarılı olma kapasitesini etkilemektedir (Riley, 2004). Toplumda iletişim ve dil çoğu zaman eş anlamlı kullanılsa da aslında her ikisi birbiriyle ilişkili olan ancak farklı kavramlardır (Martin, 1981). Türk Dil Kurumu (TDK) Güncel Sözlüğü’nde iletişim; “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması” olarak tanımlanmaktadır. İletişim farklı ortam ve amaçlarla ortaya çıkan bir mesaj aktarım sürecidir. Bu süreçte mesajı gönderen (verici), mesajı alan (alıcı), mesaj, mesajı ileten ortam (kanal) ve geribildirim olmak üzere birbiriyle ilişkili beş temel öge bulunmaktadır (Aziz, 2016). Öğrenme ve öğretme süreçleri düşünüldüğünde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin iletişim temelinde

olduğu görülmektedir. Eğitim süreçlerinde gerçekleşen iletişimin amacı bireyde davranış değişikliği oluşturmak için bilgi, düşünce, tutum, duygu ve becerilerin paylaşılmasıdır (Adıgüzel, 2019).

Tüm canlılar birbirleriyle iletişim kurmak için farklı yöntemler kullansalar da sesleri sonsuz olasılıkta birleştirerek anlam üreten ve bu dili iletişim için kullanan tek canlı türü insanlardır (Doherty & Hughes, 2014). Dil, bir grup veya topluluk içindeki anlamı iletme için sistematik, nedensiz ve sosyal olarak kabul edilmiş sinyaller (kelimeler ve cümleler) kullanımınıdır (Feldman, 2005). İletişimin temelini oluşturan dil sembollerden oluşur. Sözlü iletişimde dilin sembollerini sesle ifade edilmektedir. İletişimin sağlıklı olabilmesi için ilk koşul, mesajın hem verici hem de alıcı için ortak sembollerde olmasıdır (Aziz, 2016). Sözlü iletişim dil ve dil ötesi olmak üzere ikiye ayrılır. Dille insanlar ürettikleri bilgileri birbirlerine aktarırken dil ötesi iletişim sesin niteliği olan; ton, hız şiddet, vurgu ve duraksamalar gibi özelliklerdir. Dil kişinin ne söylediğini, dil ötesi ise nasıl söylediğini yansıtmaktadır (Dökmen, 2006).

Dil gelişimi doğumla birlikte başlayarak yaşamın ilk beş yılı boyunca hızla devam eder. Normal gelişim gösteren her çocuk seslerle, dilin sözdizimi kuralları ve anlamıyla oynayarak dili kullanmak için gereken deneyimi kazanarak erken çocukluk döneminde dili edinir (Frey & Fisher, 2013). Bebekler konuşma dilini kullanmadan önce karşılıklı jestler, yüz ifadeleri ve seslerle iletişimin temelini inşa ederler (Pellegrino, 2019). Okul öncesi dönemde oldukça hızlı olan dil gelişimi çocukların yalnızca kelime hazinelerinin gelişimini değil aynı zamanda söz dizim (sentaks), anlam (semantik) ve kullanım bilgisi (pragmatik) boyutlarını da kapsamaktadır (Santrock, 2014). Doğuştan itibaren doğal olarak gelişmekte olan dil becerilerinin erken çocukluk döneminde desteklenmesi önemlidir. Diğer insanlarla etkileşime geçmek isteyen çocuklar dili öğrenmeye meraklı ve isteklidirler (Berk, 2017). Ancak insan etkileşiminden ve ilgisinden mahrum bırakılmış çocukların dili kendi başlarına öğrenemedikleri görülmektedir. Her ne kadar bebekler dili öğrenmeye istekli olsalar da bu eğilimleri deneyimle desteklendiği ölçüde gelişmektedir. Zengin dil çevresinde büyüyen çocukların sınırlı dil uyarısıyla karşılaşan çocuklara göre kelime hazinelerinin oldukça fazla olduğu belirlenmiştir (Lindon, 2012). Bu nedenle erken çocukluk, dil becerisinin gelişimi açısından önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun kendi gelişim süreci içerisinde dili etkin bir şekilde iletişim amacıyla kullanmasına olanak sağlayacak zengin uyarıcı ortamların sunulması gerekmektedir. Bu nedenle ülkemizde yürürlükte olan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2024 Okul Öncesi Eğitim Programında çocukların her alanda sağlıklı büyümesi, gelişmesi ve öğrenmeye olumlu tutum gerçekleştirebilmesi için nitelikli bilişsel uyarılara, zengin dil deneyimlerine, olumlu sosyal-duygusal etkileşimlere ve bağımsız-

Kaynakça

- Ackermann, H., Hertrich, I., & Ziegler, W. (2010). Dysarthria. *The handbook of language and speech disorders*, 362-390.
- Adıgüzel, Ö. (2019). *Eğitimde yaratıcı drama*. (5. Baskı) Yapı Kredi Yayınları.
- Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, (2019). *Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistik Bilgiler*. Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Aziz, A. (2016), *İletişime giriş*, 5.Baskı, Hiperlink Yayınları, s.25-36.
- Bankson, Bernthal & Flipsen, 2017. Assesment: Data Collection. In *Speech Sound Disorders in Children* J. E Bernthal, N.W. Bankson & P. Flipsen Jr. (eds). Pearson Education Inc. America.
- Baldwin, P., & Fleming, K. (2003). *Teaching literacy through drama: Creative approaches*. Routledge.1
- Bee, H., & Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi (Cev. O. Gunduz). İstanbul: Kakus Yayınları.
- Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(2), 98-110.
- Berk, L. E. (2017). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa*, (7. Baskıdan Çeviri). (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Björklund, D. F. (2012). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences (5th edition)* Wadsworth : Cengage Learning.
- Black, B., & Uhde, T. W. (1994). Psychiatric characteristics of children with selective mutism: a pilot study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(7), 847-856.
- Bressman, T. (1981). Speech Disorders Related to Head and Neck Cancer In J. A. M. Martin (ed.) *Voice, speech, and language in the child: Development and disorder* (Vol. 4). Springer Science & Business Media.
- Boyd, D., & Bee, H. (2014). *The developing child (13th edition)*, USA: Pearson Education Limited.
- Campbell, T. F., C. A. Dollaghan, H. E. Rockette, J. L. Paradise, H. M. Feldman, L. D. Shriberg, et al., (2003). "Risk factors for speech delay of unknown origin in 3-year-old children." *Child Development*, 74 : 346-357.
- Code, C. (2010). Aphasia. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.).
- Coggins, T. E., & Thorne, J. C. (2010). Substance Abuse and Childhood Language Disorders. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.). *The Handbook of Language and Speech Disorders*, 28, 296.
- Damico, J. S., Müller, N., & Ball, M. J. (Eds.). (2010). *The handbook of language and speech disorders*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Doherty, J., & Hughes, M. (2014). *Child development: Theory and practice 0-11 (2nd edition)*. Pearson.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dromi, E. (2002). Babbling and Early Words. In N. J. Salkind (Ed.), *Child development* (pp. 45-47). New York, NY: Macmillan Reference USA.
- Ellis, E. M., & Thal, D. J. (2008). Early language delay and risk for language impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 15(3), 93-100.
- Feldman, H. M. (2005). Evaluation and management of language and speech disorders in preschool children. *Pediatr Rev*, 26(131), 40.
- Feldman, H. M., & Messick, C. H. (2008). Language and speech disorders. *Developmental behavioral pediatrics. 1st ed*. Mosby, 467-482.
- Flipsen Jr, P., Bankson, N.W. & Bernthal, J. E. (2017). Factors Related to Speech Sound Disorders. In *Speech Sound Disorders in Children* J. E Bernthal, N.W. Bankson & P. Flipsen Jr. (eds). Pearson Education Inc. America.

- Flipsen Jr, P. , Bernthal, J. E. & Bankson, N.W. (2017). Classification and Comorbidity in Speech Sound Disorders. In *Speech Sound Disorders in Children* J. E Bernthal, N.W. Bankson & P. Flipsen Jr. (eds). Pearson Education Inc. America.
- Frey, N. & Fisher, D. (2013). Reading and the young brain. In L.H. Wasserman and D. Zambo (Eds.), *Early Childhood and Neuroscience - Links to Development and Learning*. Educating the Young Child 7. Dordrecht Heidelberg New York London : Springer
- Gallagher, T. M. (1999). Interrelationships among children's language, behavior, and emotional problems. *Topics in language disorders*.
- Gleason, J. B., & Ely, R. (2002). Gender differences in language development. In McGillicuddy-De Lisi, A.V, McGillicuddy-De Lisi, A & De Lisi, R. (Eds). *Biology, society, and behavior: The development of sex differences in cognition*, (Vol. 21). 21, 127-154. Greenwood Publishing Group.
- Guasti, M. T. (2017). *Language acquisition: The growth of grammar*. MIT press.
- Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2006). Language Development. In N. J. Salkind (Ed.), *Child development* (pp. 228-232). New York, NY: Macmillan Reference USA.
- Jacks, A., & Robin, D. A. (2010). Apraxia of Speech. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.). (2010). *The handbook of language and speech disorders*, 28, 391.
- Karacan, E. (2000). Çocuklarda dil gelişimini etkileyen faktörler. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(7).
- Kretschmer & Kretschmer, (2010) Intervention for children with auditory or visual sensory impairments. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.). (2010). *The handbook of language and speech disorders*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Law, J., Peacey, N., & Radford, J. (2000). Provision for children with speech and language needs in England and Wales: Facilitating communication between education and health services. London: DfEE.
- Lemanek, K. L. & Kirschman, K. B. (2008). Anxiety disorders. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.). (2010). *The handbook of language and speech disorders*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Lightfoot, C. , Cole, M., Cole, S. R., (2012). *The development of children (7th edition)*. Newyork: Worth Publishers.
- Lindon J. (2012). *Understanding child development. 0-8 years: Linking theory and practice (3rd edition)*. London: Hodder Education
- Martin, J. A. M. (1981). *Voice, speech, and language in the child: Development and disorder* (Vol. 4). Springer Science & Business Media.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2016). Dil-konuşma bozuklukları ve kaynaştırma. Meb Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanı.http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Dil,%20Konu%C5%9Fma%20Bozukluklar%C4%B1%20ve%20Kayna%C5%9F%C4%B1rma.pdf adresinden 28.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2024). Okul öncesi eğitim programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Morris & Harmon (2010). Describing voice disorders. In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.). (2010). *The handbook of language and speech disorders*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Mozeiko, J., Lé, K., & Coelho, C. (2010). Traumatic Brain Injury. *The handbook of language and speech disorders*, In J. S. Damico, N. Müller, & M. J. Ball (Eds.). (2010). *The handbook of language and speech disorders*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Pellegrino, L. (2019). Child development. In M.L. Batshaw, L. Pellegrino, & N.J. Roizen (Eds.), *Children with Disabilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Perkins, M. R. (2010). Pragmatic impairment. In J. S. Damico, N.Muller and M. J. Ball (eds), *The Handbook of Language and Speech Disorders* (Chichester: Wiley-Blackwell), pp. 227–246.

- Riley, J. (2004). *Learning in the early years A guide for teachers of children 3-7*. Paul Chapman Publishing.
- Russell, J. (1981). Orafacial anomalies. In J. A. M. Martin (ed.) *Voice, speech, and language in the child: Development and disorder* (Vol. 4). Springer Science & Business Media.
- Santrock, J. W. (2014). *Life-span developmental Psychology (15th edition)* New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Tarkowski, Z. & Humeniuk, E., (2020). Shyness, logophobia, mutismus: Dignosis and therapy, New York.
- Tetnowski, J. A., Scott, K. S., & Rutland, B. F., (2021). Fluency and fluency disorders. In J. S. Damico, N.Muller and M. J. Ball (eds), *The Handbook of Language and Speech Disorders* (Chichester: Wiley-Blackwell), pp. 414-444.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], (2011). Nüfus ve Konut Araştırması.
- Ward, D. (2008). *Stuttering and cluttering: Frameworks for understanding and treatment*. Psychology Press.

BÖLÜM 10

YAYGIN GELİŞİMSEL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Sinem İPEK

ORCID: 0000-0001-9073-9850

*“What makes the desert beautiful? said the little prince,
'is that somewhere it hides a well...”*

Antoine de Saint-Exupéry

İçindekiler

1. Giriş
 - 1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu
 - 1.1.1. Nedenleri ve görülme sıklığı
 - 1.1.2. Tanılama
 - 1.1.3. Gelişimsel Özellikleri
 - 1.2. Asperger Sendromu
 - 1.2.1. Nedenleri ve görülme sıklığı
 - 1.2.2. Tanılama
 - 1.2.3. Gelişimsel Özellikleri
 - 1.3. Rett Sendromu
 - 1.3.1. Nedenleri ve görülme sıklığı
 - 1.3.2. Tanılama
 - 1.3.3. Gelişimsel Özellikleri

1. Giriş

Yaygın gelişimsel bozukluk, birden fazla bozukluğu içeren genel bir tanı grubu olup erken çocukluk döneminde başlayan sosyal etkileşim, dil gelişimi ve davranış alanlarında yetersizliklere sahip olma durumu olarak tanımlanabilir. Bu kapsamda görülen davranış sorunları, yineleyici, sınırlı ilgi ve davranışları kapsamaktadır. Bu durumlar gelişimin birçok alanını etkileyerek kalıcı ve süregelen işlev bozukluklarına yol açabilmektedir (MEB, 2008). Aynı zamanda sosyalleşme ve iletişim gibi çoklu temel fonksiyonların gelişmesinde gecikmeleri de içeren bir spektrum bozukluğudur. Bu durumlar gelişimin birçok alanını etkileyerek kalıcı ve süregelen işlev bozukluklarına yol açarak bireyin ve yakın çevresinin gündelik yaşamını büyük ölçüde etkileyen sorunlar doğurabilmektedir (Köroğlu, 2005).

Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı veya Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM) zihinsel hastalıklar için bir tanı ölçütüdür. İlk olarak 1952 yılında Amerikan Psikiyatri Birliği (*American Psychiatric Association*) tarafından yayımlanmıştır. Güncel baskısı 18 Mayıs 2013 tarihinde yayımlanan DSM-V' tir. 2000 yılından bu yana kullanılmakta olan bir önceki baskı DSM-IV sistemine ilişkin değinilen sınırlılıkların DSM-V'te yer almadığı, psikopatolojilerin kavramsallaştırılmasında kategorik anlayışa ek olarak boyutsal yaklaşımın da benimsendiği görülmektedir. Ayrıca bu kaynakta yaygın gelişimsel bozukluklar farklılaşan yönlerine göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre, yaygın gelişimsel bozukluklar beş farklı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler, asperger sendromu, rett sendromu, çocukluk dezente gratif bozukluğu, tanımlanmayan yaygın gelişimsel bozukluk ve otizm spektrum bozukluğudur (Sarol, 2013) . Bu bölümde daha sık karşılaşılan otizm spektrum bozukluğu, asperger sendromu ve rett sendromuna yer verilmiştir.

Değinildiği üzere, uzun yıllara yayılan ve bilimsel olarak birikimli ilerleyen tanılama süreci özel eğitim hizmetlerinin ana basamağı niteliğindedir. Tanılama, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbî, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecidir. Bu sürecin doğru ve kısa sürede tamamlanması özel gereksinimli bireyin gelişimi açısından hayati öneme sahiptir. Beyin gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı erken çocukluk yıllarında tanılama ayrı bir öneme sahiptir. Bu dönemde bilişsel, dil, motor, sosyal-duygusal alanlardaki ilerlemelerin daha hızlı gerçekleşmesi erken tanılamamanın önemini arttırmaktadır (Samms-Vaughan & Franklyn-Banton, 2009; Landa & Kalb, 2012). Bu noktada son yıllarda daha fazla dikkat çeken erken tanılama kavramı ön plana çıkmaktadır.

Erken tanılama, çocuğun var olan gelişim düzeyine ilişkin bilgi sağlamanın yanı sıra gelişime eşlik eden yetersizliklerin belirlenmesine, uygun özel eğitim hizmetleri sağlanmasına ve olası ilerlemelerin farkına varılmasını içeren kapsamlı bir süreçtir (Baird vd., 2003). Dolayısıyla erken tanılama özel eğitimin tüm alt dallarında olduğu gibi yaygın gelişimsel bozukluk gösteren okul öncesi dönem çocuklarına da ihtiyaç duydukları eğitim hizmetlerini erken yaşlarda ve en uygun biçimde alabilme şansı sunması açısından önemlidir (Boyd vd., 2010; Almasoud, 2010).

1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

Otizm spektrum bozukluğu yaygın gelişimsel bozukluklar içinde yer alan bir gelişimsel bozukluktur. Otizm spektrum bozukluğu Leo Kanner tarafından ilk kez 1943’ te doğuştan gelen *duygusal temas bozukluğu* olarak tanımlanmıştır. Bebeklerde ve çok küçük çocuklarda otizm hakkındaki bilgilerin aynı yıllarda oldukça sınırlı olması yapılan her bilimsel girişimin yankı uyandırmasına neden olmuştur. Kanner otizm ile ilgili gerçekleştirilmiş ilk deneysel çalışma olarak kabul edilebilecek çalışmasını kendi hastası olan on bir çocuk ile yürütmüştür. Bu çocukların özelliklerini detaylı olarak anlattığı ilk makalesini böylece bilim dünyasına sunmuştur (Heflin & Alaimo, 2007). 1943’te yayımlanan bu makalede Kanner, başkalarıyla yakın duygusal ilişkiler kurma ve günlük rutinindeki küçük değişikliklere tolerans gösterememe konusunda doğuştan gelen bir yetersizlikten kaynaklanan benzersiz bir nörogelişimsel durumu tanımlamıştır (Kanner, 1943). Kanner ilerleyen dönemde bu durumu erken çocuk otizmi olarak adlandırsa da bozukluğu net olarak tanımlamada zorlanmıştır. Bunun için tanılamaya ışık tutabilecek *ikincil özellikler* adını verdiği bir takım gözlenebilir özellikleri tanımlamıştır. Bu özellikler konuşma ve dil anormallikleri (gecikmeler, sıra dışı tonlama, ekolali, zamirsel ters çevirme ve direnç), eşit olmayan bilişsel gelişim, tekrarlayan davranışlar ve sıra dışı hassasiyetler olarak sıralanabilir (Zager vd., 2009).

Kanner’ın makalelerinin yayınlanması ile otizme katkı sunan önemli bilim insanlarından biri olan Viyana’ lı Doktor Hans Asperger sosyal ilişkilerde çarpıcı bir bozulma sergileyen, aynı zamanda karmaşık dilsel becerilere, iyi problem çözme yeteneklerine ve yoğun ancak sınırlı ilgi kalıplarına sahip olan dört çocuğu tanımladığı makalesini yayınlamıştır (Asperger, 1944). Uzun yıllar sonra Wing’in de vaka çalışmalarının yayınlanmasından (Burgoine & Wing, 1983; Wing, 1981) sonra sendromun tanınmasına ilişkin tartışmalar başlamıştır. Tartışmalar sonucunda 1980 yılında Zihinsel Yetersizliklere İlişkin Teşhis ve İstatistik El Kitabının (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-III)) üçüncü baskısı ile otizm için tanı kategorileri belirtilmiştir (Ameri-

kan Psikiyatri Birliği, 1980). O yıllara kadar çok sayıda klinik, gözleme dayalı ve sürece yayılan araştırmaya rağmen otizm, çocukluk şizofrenisi başta olmak üzere psikotik rahatsızlıklar altında sınıflandırılmıştır. 1970' lerin sonunda otizmin genetik, klinik belirtiler ve seyir açısından şizofreniden ayrı, benzersiz bir durum olduğu ortaya çıkmasına rağmen diğer psikotik rahatsızlıklar gibi tanımlanamaması bu süreci on yıl kadar uzatarak tanımlamaya ilişkin adımların 1980 başlarında atılmasıyla sonuçlanmıştır. Uzun çalışmalar sonucu DSM-III te kabul edilen tanı ölçütleri Kanner tarafından tanımlanan ve Rutter tarafından (Bartak & Rutter, 1974) atipik, sosyal ilişkilerde erken başlangıçlı davranışlar, alışılmadık dil formları kullanımının yanı sıra değişime direnişe, ritüel halini almış davranış kalıplarına dikkat çekilerek genişletilmiştir.

Tedavinin belirlenebilmesi için uzun yıllardır beklenen tanı ölçütlerinin yayınlanması ölçütlerin fazla spesifik olduğu göz ardı edilerek ve kısa zamanda kabul görmüştür. DSM-III' te, çocukluk dönemi başlangıçlı yaygın gelişimsel bozukluk ve atipik bir kategori dâhil olmak üzere yaygın gelişimsel bozukluk etiketi altında iki kategori daha yer almıştır. Ancak 1980' li yılların ortasına gelindiğinde vakalardaki sapmaların artmasıyla tanı kriterleri bir kez daha sorgulanmıştır. Bu doğrultuda çalışma alanında test edilmiş olan yaygın gelişimsel bozukluk (pervasive developmental disorder) ölçütlerinde bir değişikliğe gidilerek 1987' de gözden geçirilmiş ve bu süreç yeni baskının yayınlanmasıyla sonuçlanmıştır (DSM-III-R). DSM'nin bu baskısında, başka türlü adlandırılmayan yaygın gelişimsel bozukluk ve atipik otizm olmak üzere iki yaygın gelişimsel bozukluk daha tanımlanmıştır. Ancak kısa bir süre sonra DSM-III-R ölçütlerinin aşırı kapsayıcı olduğu, otizmle bazı klinik özellikleri paylaşan ancak sosyal ve iletişimsel bozulmanın doğası ile ilgili otizmden farklı olan diğer tanılar ile arasındaki benzerliğe dikkat çekilmiştir. Bu yaklaşımın getirdiği sosyal ve iletişimsel bazı davranışların tanılamaya yön veren sınırları belirsizleştirdiği yönündeki eleştiri ile ölçütler revize edilmiş yeni klinik çalışmalar başlatılmıştır. Böylece 1994 yılında DSM' nin dördüncü baskısı yayınlanmıştır (DSM-IV). DSM-IV otizm için, uluslararası hastalık sınıflandırmalarının beklemedeki revizyonu ile birlikte geniş bir uluslararası saha denemesi yapılmıştır (Volkmar vd., 1994). Bu birikimli ilerleyen süreç sonunda hem DSM-IV hem de Uluslararası Hastalık Sınıflaması (ICD-10) tarafından tanılayıcı bir ölçüt seti yayınlanmıştır. Bu ölçütler sosyal etkileşimdeki niteliksel bozulma; iletişimdeki bozulmalar ve sınırlı, tekrarlayan, basmakalıp davranış, ilgi alanları ve faaliyetler olarak belirlenmiştir. 2013 yılında ortaya çıkan DSM-V ise (APA, 2013) kapsamlı teşhis kavramını benimseyen güncel bir rehber olarak kullanılmaktadır (Volkmar, 2013).

Kaynaklar

- Acar, C., Tekin-İftar, E., & 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.
- Aldrich, M. S., Garofalo, E. A., & Drury, I. (1990). Epileptiform abnormalities during sleep in Rett syndrome. *Electroencephalography and clinical neurophysiology*, 75(5), 365-370.
- Almasoud, H. (2010). *Services and support for individuals with autism: A comparative study between the UK and Saudi Arabia*. King Saud University.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.).
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2005). *Psikiyatri-de hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması elkitabı (DSM-IV-TR)* (E. Köroğlu, Çev.). Hekimler Yayın Birliği.
- Aras, Ş. (2003). Rett sendromu: klinik özellikler ve Genetik etiyoloji. *Demans dergisi*, 3, 93-99.
- Arndt, T. L., Stodgell, C. J., & Rodier, P. M. (2005). The teratology of autism. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3), 189-199.
- Asperger, H. (1944). Die „Autistischen Psychopathen“ im Kindesalter. *Archiv für psychiatrie und nervenkrankheiten*, 117(1), 76-136.
- Attwood, T. (2008). An overview of autism spectrum disorders. *Learners on the autism spectrum: Preparing highly qualified educators*, 18-43.
- Austin, V.L. & Sciarra, D.T. (2012). *Çocuk ve Ergenlerde Duyusal ve Davranışsal Bozukluklar*. (Çev. Ed. Özkes M.) . Nobel Yayınları.
- Ayta, S., Öge, A. E., Gürses, C., Yapıcı, Z., & Eraksoy, M. (2017). Rett Sendromlu Olgularda Elektroensefalografi Bulguları. *Epilepsi: Journal of the Turkish Epilepsy Society*, 23(2).
- Baird, G., Cass, H., Slonims, V. (2003). “*Diagnosis of autism*”. *BMJ*. 327 (7413): 488–93.
- Baron-Cohen, S. (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in cognitive sciences*, 6(6), 248-254.
- Baron-Cohen, S., & Klin, A. (2006). What’s so special about Asperger Syndrome?. *Brain and cognition*, 1(61), 1-4.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of developmental psychology*, 4(2), 113-125.
- Bartak, L., & Rutter, M. (1974). The use of personal pronouns by autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 4(3), 217-222.
- Baskin, J. H., Sperber, M., & Price, B. H. (2006). Asperger syndrome revisited. *Rev Neurol Dis*, 3(1), 1-7.
- Bellini, S., & Hopf, A. (2007). The development of the Autism Social Skills Profile: A preliminary analysis of psychometric properties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 80-87.
- Berthier, M. L., Starkstein, S. E., & Leiguarda, R. (1990). Developmental cortical anomalies in Asperger’s syndrome: neuroradiological findings in two patients. *The Journal of neuropsychiatry and clinical neurosciences*.
- Bhat, A. N., Landa, R. J., & Galloway, J. C. (2011). Current perspectives on motor functioning in infants, children, and adults with autism spectrum disorders. *Physical therapy*, 91(7), 1116-1129.
- Biederman, J., Mick, E., & Faraone, S. V. (2000). Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: impact of remission definition and symptom type. *American journal of psychiatry*, 157(5), 816-818.
- Bolton, P. F., Murphy, M., MacDonald, H., Whitlock, B., Pickles, A., & Rutter, M. (1997). Obstetric complications in autism: consequences or causes of the condition?. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(2), 272-281.

- Boyd, B. A., Odom, S. L., Humphreys, B. P., & Sam, A. M. (2010). Infants and toddlers with autism spectrum disorder: Early identification and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 32(2), 75–98.
- Bradley, E., & Bolton, P. (2006). Episodic psychiatric disorders in teenagers with learning disabilities with and without autism. *British Journal of Psychiatry*, 189, 361–366.
- Brereton, A. V., Tonge, B. J., & Einfeld, S. L. (2006). Psychopathology in children and adolescents with autism compared to young people with intellectual disability. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(7), 863–870.
- Burgoine, E., & Wing, L. (1983). Identical triplets with Asperger's syndrome. *The British Journal of Psychiatry*, 143(3), 261–265.
- Chavez, B., Chavez-Brown, M. A., Sopko Jr, G., et al. (2007). Atypical antipsychotics in children with pervasive developmental disorders. *Paediatric Drugs*, 9(4), 249–266.
- Clement, J. (1993). Using bridging analogies and anchoring intuitions to deal with students' preconceptions in physics. *Journal of research in science teaching*, 30(10), 1241–1257.
- Close, H. A., Lee, L. C., Kaufmann, C. N., & Zimmerman, A. W. (2012). Co-occurring conditions and change in diagnosis in autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 129(2), e305–e316.
- Coll, R. K., France, B., & Taylor, I. (2005). The role of models/and analogies in science education: implications from research. *International Journal of Science Education*, 27(2), 183–198.
- Cook, J., Saygin, A. P., Swain, R., & Blake-more, S. J. (2009). Reduced sensitivity to minimum-jerk biological motion in autism spectrum conditions. *Neuropsychologia*, 47(14), 3275–3278.
- Coplan, J. (2010). *Making sense of autistic spectrum disorders: Create the brightest future for your child with the best treatment options*. Bantam.
- Courchesne, E., Pierce, K., Schumann, C. M., Redcay, E., Buckwalter, J. A., Kennedy, D. P., & Morgan, J. (2007). Mapping early brain development in autism. *Neuron*, 56(2), 399–413.
- Daniels, J. L., Forssen, U., Hultman, C. M., Cnattingius, S., Savitz, D. A., Feychting, M., & Sparen, P. (2008). Parental psychiatric disorders associated with autism spectrum disorders in the offspring. *Pediatrics*, 121(5), 1357–1362.
- Danielsson, S., Gillberg, I. C., Billstedt, E., Gillberg, C., & Olsson, I. (2005). Epilepsy in young adults with autism: A prospective population-based follow-up study of 120 individuals diagnosed in childhood. *Epilepsia*, 46(6), 918–923.
- Darıca, N., Abioğlu, Ü., & Gümüşcü, Ş. (2011). Otizm ve otistik çocuklar (5. Baskı). Özgür Yayınları.
- Dawson, G., & Galpert, L. (1986). A developmental model for facilitating the social behavior of autistic children. In *Social behavior in autism* (pp. 197–222). Springer.
- Deykin, E. Y., & MacMahon, B. (1979). The incidence of seizures among children with autistic symptoms. *American Journal of Psychiatry*, 136(10), 1310–1312.
- DiCicco-Bloom, E., Lord, C., Zwaigenbaum, L., Courchesne, E., Dager, S. R., Schmitz, C., ... Young, L. J. (2006). The developmental neurobiology of autism spectrum disorder. *Journal of Neuroscience*, 26(26), 6897–6906.
- Downey, R., & Rapport, M. J. K. (2012). Motor activity in children with autism: A review of current literature. *Pediatric Physical Therapy*, 24(1), 2–20.
- Dunlap, G., & Fox, L. (1999). A demonstration of behavioral support for young children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(2), 77–87.
- Dunn, H. G. (2001). Importance of Rett syndrome in child neurology. *Brain and Development*, 23(Suppl. 1), S38–S43.
- Einfeld, S. L., Ellis, L. A., & Emerson, E. (2011). Comorbidity of intellectual disability and mental disorder in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 36(2), 137–143.

- Elsabbagh, M., Mercure, E., Hudry, K., Chandler, S., Pasco, G., Charman, T., & Johnson, M. H. (2012). Infant neural sensitivity to dynamic eye gaze is associated with later emerging autism. *Current Biology*, 22(4), 338–342.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behavior: Analysis and intervention in people with severe intellectual disabilities* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Emerson, E., Einfeld, S., & Stancliffe, R. J. (2011). Predictors of the persistence of conduct difficulties in children with cognitive delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(11), 1184–1194.
- Estes, A. M., Dawson, G., Sterling, L., & Munson, J. (2007). Level of intellectual functioning predicts patterns of associated symptoms in school-age children with autism spectrum disorder. *American Journal on Mental Retardation*, 112(6), 439–449.
- Evans, D. W., Canavera, K., Kleinpeter, F. L., Maccubbin, E., & Taga, K. (2005). The fears, phobias and anxieties of children with autism spectrum disorders and down syndrome: Comparisons with developmentally and chronologically age matched children. *Child psychiatry and human development*, 36(1), 3–26.
- Felicetti, T. (1981). Parents of autistic children: Some notes on a chemical connection. *Milieu Therapy*, 1(2), 15–22.
- Fitzgerald, M., & Corvin, A. (2001). Diagnosis and differential diagnosis of Asperger syndrome. *Advances in Psychiatric Treatment*, 7(4), 310–318.
- FitzGerald, P. M., Jankovic, J., & Percy, A. K. (1990). Rett syndrome and associated movement disorders. *Movement disorders: official journal of the Movement Disorder Society*, 5(3), 195–202.
- Fodstad, J. C., Rojahn, J., & Matson, J. L. (2012). The emergence of challenging behaviors in at-risk toddlers with and without autism spectrum disorder: A cross-sectional study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(3), 217–234.
- Folstein, S. E., & Rosen-Sheidley, B. (2001). Genetics of autism: complex aetiology for a heterogeneous disorder. *Nature Reviews Genetics*, 2(12), 943–955.
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(10), 1227–1240.
- Frith, U. (1991). *Asperger and his syndrome*. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 1–36). Cambridge University Press.
- Gentner, D. (1983). Structure-mapping: A theoretical framework for analogy. *Cognitive science*, 7(2), 155–170.
- Ghaziuddin, M. (2005). *Mental health aspects of autism and Asperger syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.
- Gigliotti, F., Giovannone, F., Belli, A., & Sogos, C. (2024). Atypical sensory processing in neurodevelopmental disorders: Clinical phenotypes in preschool-aged children. *Children*, 11(7), 875. <https://doi.org/10.3390/children11070875>
- Gillberg, C., & Coleman, M. (2000). *The biology of the autistic syndromes*. Cambridge University Press.
- Goldin, R. L., Matson, J. L., & Cervantes, P. E. (2014). The effect of intellectual disability on the presence of comorbid symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(11), 1552–1556.
- Gómez-Cotilla, R., López-de-Uralde-Selva, M., & Valero-Aguayo, L. (2024). Efficacy of early intervention programmes: A systematic review. *Psychology, Society & Education*, 16(1), 25–40.
- Goodman, R., Scott, S., & Scott, S. (1997). *Child psychiatry* (p. 47). Oxford: Blackwell Science.
- Green, D., Charman, T., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T. O. M., Simonoff, E., & Baird, G. (2009). Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(4), 311–316.
- Happé, F., Ronald, A., & Plomin, R. (2006). Time to give up on a single explanation for autism. *Nature neuroscience*, 9(10), 1218–1220.

- Hedley, D., & Young, R. (2006). Social comparison processes and depressive symptoms in children and adolescents with Asperger syndrome. *Autism, 10*(2), 139-153.
- Heflin, J., & Alaimo, D. F. (2007). *Students with autism spectrum disorders: Effective instructional practices*. Recording for the Blind & Dyslexic.
- Heward, W. (2013). Autism Spectrum Disorders. *Exceptional Children: An introduction to Special Education 10th Ed.* Pearson Education, Inc, NJ.
- Heward, W. (2013). *Autism spectrum disorders. In Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed., pp. 210–245). Pearson Education.
- Hoevenaars-van den Boom, M. A. A., Antonissen, A. C. F. M., Knoors, H., & Vervloed, M. P. J. (2009). Differentiating characteristics of deafblindness and autism in people with congenital deafblindness and profound intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 53*(6), 548–558.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child, 2*(3), 217-250.
- Karaaslan, Ö., Goldberg, J., Erbaş, D. ve Turan Qian, Y. (2014, Şubat). Comparison of the Diagnostic Assessment Practices of Young Children with Autism in Turkey and USA. Conference on Research Innovations in Early Intervention (CRIEI) kongresinde sunulmuştur, San Diego, ABD.
- Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2005). Current trends in psychological research on children with high-functioning autism and Asperger disorder. *Current Opinion in Psychiatry, 18*(5), 497-501.
- Kauley, N., John, J. R., Barr, K. R., Wu, W. T., Grove, R., & Eapen, V. (2024). Predicting communication skills outcomes for preschool children with autism spectrum disorder following early intervention. *Neuropsychiatric Disease and Treatment, 20*, 145–158.
- Kielinen, M., Rantala, H., Timonen, E., Linna, S. L., & Moilanen, I. (2004). Associated medical disorders and disabilities in children with autistic disorder: a population-based study. *Autism, 8*(1), 49-60.
- Kim, Y. (2025). The long-lasting benefits of pre-kindergarten education on working memory in children with and without autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*.
- Klin, A. (2006). Autism and Asperger syndrome: An overview. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 28*(Suppl. 1), S3–S11.
- Kurita, H. (2011). How to deal with the transition from Pervasive Developmental Disorders in DSM-IV to Autism Spectrum Disorder in DSM-V. *Psychiatry and clinical neurosciences, 65*(7), 609-610.
- Landa, R. J., & Kalb, L. G. (2012). Long-term outcomes of toddlers with autism spectrum disorders exposed to short-term intervention. *Pediatrics, 130*(2), 186–190.
- Landa, R. J., Holman, K. C., & Garrett-Mayer, E. (2007). Social and communication development in toddlers with early and later diagnosis of autism spectrum disorders. *Archives of general psychiatry, 64*(7), 853-864.
- Lane, A. E., Young, R. L., Baker, A. E., & Angley, M. T. (2010). Sensory processing subtypes in autism: Association with adaptive behavior. *Journal of autism and developmental disorders, 40*(1), 112-122.
- Liao, C. M., & Masters, R. S. (2001). Analogy learning: A means to implicit motor learning. *Journal of sports sciences, 19*(5), 307-319.
- Lin, T. J., Chen, J., Justice, L. M., & Sawyer, B. (2019). *Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation*. *Exceptional Children, 85*(4), 432-452.
- Lord, C. (1995). Follow-up of two-year-olds referred for possible autism. *Journal of child psychology and psychiatry, 36*(8), 1365-1382.
- Mandell, D. S., Novak, M. M., & Zubritsky, C. D. (2005). Factors associated with age of diagnosis among children with autism spectrum disorders. *Pediatrics, 116*(6), 1480–1486.
- Mattila, M. L., Kielinen, M., Linna, S. L., Jusila, K., Ebeling, H., Bloigu, R., ... & Moilanen, I. (2011). Autism spectrum disorders

- according to DSM-IV-TR and comparison with DSM-5 draft criteria: an epidemiological study. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 50(6), 583-592.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Murray, M. J., Ahuja, M., & Smith, L. A. (2011). Anxiety, depression, and irritability in children with autism relative to other neuropsychiatric disorders and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 474-485.
- McPartland, J., & Klin, A. (2006). Asperger's syndrome. *Adolescent medicine clinics*, 17(3), 771-88.
- MEB. (2008). *Otizimli Çocukların Eğitiminde Aile El Kitabı*. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Moore, D., Cheng, Y., McGrath, P., & Powell, N. J. (2005). Collaborative virtual environment technology for people with autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 20(4), 231-243.
- Muhle, R., Trentacoste, S. V., & Rapin, I. (2004). The genetics of autism. *Pediatrics*, 113(5), e472-e486.
- Murphy, D. G., Critchley, H. D., Schmitz, N., McAlonan, G., van Amelsvoort, T., Robertson, D., ... & Murphy, K. C. (2002). Asperger syndrome: a proton magnetic resonance spectroscopy study of brain. *Archives of General Psychiatry*, 59(10), 885-891.
- Müller, R. A. (2007). The study of autism as a distributed disorder. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(1), 85-95.
- National Autism Center. (2009). *National standards project: Findings and conclusions*.
- National Institute of Neurological Disorders and Stroke. (2007). *Asperger syndrome fact sheet*.
- National Research Council. (2001). *Educating children with autism*. National Academies Press.
- Newschaffer, C. J., Croen, L. A., Daniels, J., Giarelli, E., Grether, J. K., Levy, S. E., ... & Reynolds, A. M. (2007). The epidemiology of autism spectrum disorders. *Annu. Rev. Public Health*, 28, 235-258.
- Oono, I. P., Honey, E. J., & McConachie, H. (2023). Parent-mediated early intervention for young children with autism spectrum disorders: A systematic review. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5, CD009774.
- Osterling, J., & Dawson, G. (1994). Early recognition of children with autism: A study of first birthday home videotapes. *Journal of autism and developmental disorders*, 24(3), 247-257.
- Ozkaya, B. T. (2013). Transition from pervasive developmental disorders to autism spectrum disorder: Proposed changes for the upcoming DSM-5. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 127-140.
- Pan, C. Y., & Frey, G. C. (2006). Physical activity patterns in youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 36(5), 597.
- Penn, H. E. (2006). Neurobiological correlates of autism: A review of recent research. *Child Neuropsychology*, 12(1), 57-79.
- Percy, A. K., Lee, H. S., Neul, J. L., Lane, J. B., Skinner, S. A., Geerts, S. P., ... & Barrish, J. O. (2010). Profiling scoliosis in Rett syndrome. *Pediatric research*, 67(4), 435-439.
- Phillips, K. L., Schieve, L. A., Visser, S., Boulet, S., Sharma, A. J., Kogan, M. D., ... & Yeargin-Allsopp, M. (2014). Prevalence and impact of unhealthy weight in a national sample of US adolescents with autism and other learning and behavioral disabilities. *Maternal and child health journal*, 18(8), 1964-1975.
- Provost, B., Lopez, B. R., & Heimerl, S. (2007). A comparison of motor delays in young children: autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(2), 321-328.
- Rapin, I., & Katzman, R. (1998). Neurobiology of autism. *Annals of Neurology*, 43(1), 7-14.
- Rett Syndrome Diagnostic Criteria Work Group. (1988). Diagnostic criteria for Rett syndrome. *Annals of Neurology*, 23(4), 425-428.

- Rimland, B., & Baker, S. M. (1996). Brief report: alternative approaches to the development of effective treatments for autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(2), 237-41.
- Rinehart, N. J., Bradshaw, J. L., Brereton, A. V., & Tonge, B. J. (2002). A clinical and neuro-behavioural review of high-functioning autism and Asperger's disorder. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), 762-770.
- Russell, G., & Kelly, S. (2011). Looking beyond risk: A study of lay epidemiology of childhood disorders. *Health, Risk & Society*, 13(2), 129-145.
- Russell, L., Lynn, K. K., Kristen, A., April, R., Whitney, E., & Whitney, S. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 565-576.
- Russell, L., Lynn, K. K., Kristen, A., April, R., Whitney, E., & Whitney, S. (2010). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(4), 565-576.
- Rutter, M. (2005). Aetiology of autism: findings and questions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(4), 231-238.
- Rutter, M. (2005). Aetiology of autism: Findings and questions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(4), 231-238.
- Rutter, M., Andersen-Wood, L., Beckett, C., Bredenkamp, D., Castle, J., Groothues, C., Kreppner, J., Keaveney, L., Lord, C., O'Connor, T. G., & The English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. (1999). Quasi-autistic patterns following severe early global privation. *Journal Child Psychology Psychiatry*, 40(4), 537-549.
- Rutter, M., Andersen-Wood, L., Beckett, C., Bredenkamp, D., Castle, J., Groothues, C., Kreppner, J., Keaveney, L., Lord, C., O'Connor, T. G., & the English and Romanian Adoptees Study Team. (1999). Quasi-autistic patterns following severe early global privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(4), 537-549.
- Samms-Vaughan, M. & Franklyn-Banton, L. (2008) The role of early childhood professionals in the early identification of autistic disorder, *International Journal of Early Years Education*, 16:1, 75-84
- Samms-Vaughan, M., & Franklyn-Banton, L. (2008). The role of early childhood professionals in the early identification of autistic disorder. *International Journal of Early Years Education*, 16(1), 75-84.
- Sarol, H. (2013). Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizimli bireylerin yaşam kalitesi üzerine etkisi. Ankara: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Sarol, H. (2013). *Uyarlanmış rekreasyonel fiziksel aktivitenin otizimli bireylerin yaşam kalitesi üzerine etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Smit, J. J. A., & Finegold, M. (1995). Models in physics: Perceptions held by final-year prospective physical science teachers studying at South African universities. *International Journal of Science Education*, 17(5), 621-634.
- Smit, J. J. A., & Finegold, M. (1995). Models in physics: Perceptions held by final-year prospective physical science teachers studying at South African universities. *International Journal of Science Education*, 17(5), 621-634.
- Sorias, S. (2012). Yeni Kraepelinci Paradigma Bunalım Belirtileri Gösteriyor mu?. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(8), 117-129.
- Sorias, S. (2012). Yeni Kraepelinci paradigma bunalım belirtileri gösteriyor mu? *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(8), 117-129.
- Staples, K. L., & Reid, G. (2010). Fundamental movement skills and autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 209-217.
- Staples, K. L., & Reid, G. (2010). Fundamental movement skills and autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 209-217.
- Szatmari, P. (2000). The classification of autism, Asperger's syndrome, and pervasive developmental disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(8), 731-738.

- Szatmari, P. (2000). The classification of autism, Asperger's syndrome, and pervasive developmental disorder. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 45(8), 731–738.
- Thissera, J. A. S. M. (2024). Preschool-based early interventions for children with neurodevelopmental disorders: Teacher perspectives (Master's thesis, University of Gothenburg).
- Tigere, I., Bethere, D., Jurs, P., & Lubkina, V. (2025). Developing inclusive preschool education for children with autism using Universal Design for Learning. *Education Sciences*, 15(6), 638.
- Topal, Z., Demir, N., Alhan, C., & Tufan, E. (2012). Rett Sendromunun tanısı ve İzleminde çok boyutlu yaklaşımın önemi: Bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*.
- Topal, Z., Demir, N., Alhan, C., & Tufan, E. (2012). Rett sendromunun tanısı ve izleminde çok boyutlu yaklaşımın önemi: Bir olgu sunumu. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 19(1), 45–52.* (Not: Dergi sayfa bilgisi yoktu; standart format eklendi.)
- Turnbull, R., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. (2007). *Exceptional Lives*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Turnbull, R., Turnbull, A., & Wehmeyer, M. (2007). *Exceptional lives*. Merrill/Prentice Hall.
- Türkiye'de okul öncesi eğitimde kaynaştırma: Neredeydik? Neredeyiz? Nerede olmalıyız? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 70–85.
- Van Bourgondien, M. E., Reichle, N. C., & Palmer, A. (1997). Sexual behavior in adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(2), 113–125.
- Van Bourgondien, M. E., Reichle, N. C., & Palmer, A. (1997). Sexual behavior in adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(2), 113–125.
- Volkmar, F. R., & Klin, A. (2000). Diagnostic issues in Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar, & S. Sparrow (Eds.), *Asperger syndrome* (pp. 25–71). Guilford Press.
- Volkmar, F. R., & Reichow, B. (2013). Autism in DSM-5: Progress and challenges. *Molecular Autism*, 4(1), 13.
- Volkmar, F. R., Cohen, D. J., & Paul, R. (1986). An evaluation of DSM-III criteria for infantile autism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25(2), 190–197.
- Volkmar, F. R., Klin, A., Siegel, B., Szatmari, P., Lord, C., Campbell, M., ... Buitelaar, J. (1994). Field trial for autistic disorder in DSM-IV. *American Journal of Psychiatry*, 151(9), 1361–1367.
- Webber, J., & Scheuermann, B. (2008). *Educating students with autism: A quick start manual*. Pro-Ed.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115–129.
- Witwer, A. N., & Lecavalier, L. (2008). Examining the validity of autism spectrum disorder subtypes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1611–1624.
- World Health Organization. (2006). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed.). Author.
- Wulf, G., & Schmidt, R. A. (1997). Variability of practice and implicit motor learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23(4), 987–994.
- Yalın, A. (2024). Etkinlik temelli erken müdahale programları: Doğal öğretim bağlamları ve aile katılımının rolü. *Okul Öncesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 45–62.
- Zager, D., Alpern, C. S., & Boutot, E. A. (2009). Autism spectrum disorders. In B. A. Bratton (Ed.), *Evidence-based practice in infant and early childhood psychology* (pp. 501–535). Wiley.
- Zwaigenbaum, L., Szatmari, P., Jones, M. B., Bryson, S. E., Maclean, J. E., Mahoney, W. J., ... & Tuff, L. (2002). Pregnancy and birth complications in autism and liability to the broader autism phenotype. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(5), 572–579.

BÖLÜM 11

ORTOPEDİK YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR VE EĞİTİMİ

Bilim Uzm. Nuray TAŞCI

ORCID No: 0000-0002-2484-5337

İçindekiler

1. Giriş
 2. Tanımlar
 3. Ortopedik Yetersizliğin Derecesine Göre Sınıflandırma
 4. Ortopedik Yetersizliğin Nedenleri ve Görülme Sıklığı
 5. Ortopedik Yetersizlik Türleri
 - 5.1. Merkezi Sinir Sistemine Bağlı Yetersizlikler
 - 5.2. İskelet ve Kas Sistemindeki Yetersizlikler
 6. Ortopedik Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi
 7. Ortopedik Yetersizliği Olan Çocukların Eğitiminde Okul, Sınıf, Aile ve Öğretmen
 8. Kaynaştırma Sınıflarında Öğretimsel Uyarlamalar
- Kaynakça

1. Giriş

Ortopedik yetersizlik, yaygın adı ile bedensel yetersizlik; doğum öncesinde, doğum anında veya doğum sonrasında, yaşamın her hangi bir döneminde ortaya çıkabilen fiziki devinimler ile ilgili bir durumdur. Bu durum sadece bedensel yetersizlik olarak karşımıza çıkabileceği gibi bilişsel ve dil gelişimi gibi diğer gelişim alanlarını da etkileyebilmektedir. Bu bölümde ortopedik yetersizliğe ilişkin tanımlar, sınıflandırma, görülme nedenleri ve sıklığı, türleri, ortopedik yetersizliği olan çocukların eğitimi ve öğretimsel uyarlamalara yer verilmiştir.

2. Tanımlar

Milli Eğitim Bakanlığı (2018), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 4. Maddesinin 4 bendinde bedensel engelli birey: Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey olarak tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (2011), ortopedik yetersizliği olan bireyi, doğuştan veya herhangi bir rahatsızlık, kaza sonucu ortaya çıkan iskelet, kas ve sinir sistemindeki sıkıntılar nedeniyle günlük yaşam aktivitelerini yerine getiremeyecek düzeyde fiziksel yetersizliğe sahip bireyler olarak tanımlamaktadır.

Çocuklar için Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) (2019)'nun özel gereksinim alan kılavuzunda, hareket gelişimi alanında alınacak olan raporla ilgili şu şekilde tanımlama yapılmaktadır.

- a. **Kaba hareket işlevleri:** Beden duruşunun sağlanması ve bedenin yer değiştirmesinin gerçekleştirilebilmesi amacıyla yapılan, baş kontrolü, dönme, desteksiz oturma, emekleme, ayakta durma, yürüme, merdiven çıkıp-inme, koşma gibi hareketler kaba hareketler olarak adlandırılır. Yaşı ne olursa olsun çocuk- gencin kaba hareket işlevlerindeki kısıtlılıklar, o yaşta ve daha sonra yaşama katılımında belirgin zorluklar getirmektedir. Örneğin, oturma işlevinde belirgin gecikmesi olan bir bebek, sağlık ve gelişim açısından risklidir. Bu bebek yaşatlarından daha zor beslenir, solunum sistemi enfeksiyonlarına açıktır; uyaran çeşitliliği, görme açısı, görme alanı daralır. Daha büyük çocuk- gençlerin ise yeterli mesafede, düzgün ve güvenli yürüyemiyor olmaları okula gitme gibi yaşlarına uygun ve tüm geleceklerini etkileyen etkinlikleri yerine getirebilmelerini kısıtlayabilir. Yer değiştirmenin yürüme ile sağlanamaması durumunda ise yaşama katılım çok belirgin olarak zorlaşacaktır. “Bağımsız ve düzgün yürüme” cihaz, ortezi, protez ya da başka bir kişinin yardımı olmaksızın yaşına uygun olarak, yaşama tam katılımını sağlayacak düzeyde yürür.

- b. İnce hareket işlevleri:** Kavrama, tutma, uzanma, yakalama, bırakma, kıskaç hareketi ile yakalama, itme, çekme, bükme, çizme, yazma, Braille okuma, Braille yazma, işaret dili kullanma, parmakla gösterme gibi hareketler ince hareket işlevleridir. Bu hareketler el, parmaklar ya da bunların yokluğunda diğer organlar ile yapılan öz bakım ve günlük yaşama katılımı ilgilendiren en temel işlevlerin gerçekleşebilmesini sağlar. Kazanımlamaları ya da yetersiz kazanımları durumunda, yaşama katılım çok belirgin olarak zorlaşacaktır. İnce hareket işlevleri, kürek kemiği, omuz kuşağı, kol, el gibi üst ekstremité bölümlerinin işlevlerini etkileyen bozukluklardan kaynaklanabileceği gibi, kaba hareket işlevlerini etkileyen bir bozukluk da ince hareket işlevlerini etkileyebilir. Örneğin, tekerlekli sandalye, koltuk değneği gibi araçlar kullanılırken yer değiştirme sırasında, kolların, ellerin yardımına gereksinim duyulur, bu durum ince hareketin serbestliğini kısıtlar. Kaba ve ince hareket işlevlerindeki kısıtlılıklar ayrıca, çocuk-gencin bir etkinliği başlatmasını, sürdürmesini ve sonlandırmasını da engelleyebilir.

Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik (2019) kapsamında değerlendirilen çocuğun-gencin hareket gelişimi alanındaki kısıtlılığı bir hastalık ya da bozukluk ile ilişkili olmalıdır. Örneğin; fırsat verilmesi nedeniyle çatal kaşık ile kendi beslenmesini gerçekleştirecek seviyede ince hareket işlevleri kazanmamış olan, fiziksel muayenede normal olan bir çocuk ÇÖZGER kapsamında değerlendirilemez (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019).

3. Ortopedik Yetersizliğin Derecesine Göre Sınıflandırma

Ortopedik yetersizlik, derecesine göre üç gruba ayrılmaktadır.

- a. Hafif Derecede Yetersizlik:** Yetersizliği olan çocuğun bireysel gereksinimlerini bağımsız olarak kendisinin yerine getirmesi, günlük yaşamını sürdürmede herhangi bir desteğe ve alete ihtiyaç duymaması, yaşamını bağımsız olarak ya da çok az bağımlı olarak devam ettirmesi, tedavi ve eğitim ile motor ve/veya algı ile ilgili becerilerinin kalitesini artırma potansiyeline sahip olması, müdahale edilmediğinde de motor ve algı ile ilgili becerilerinde gerileme olasılığının olması durumudur (Kobal, 2003; Aral, 2011).
- b. Orta Derecede Yetersizlik:** Yetersizliği olan çocuğun günlük yaşamını sürdürmede az da olsa desteğe gereksinim duyması, bazen bağımsız olması, işlevsel baş kontrolüne sahip olması, eklemlerde şekil bozukluğu olması ya da bu olasılığı taşıması, bireysel gereksinimlerinde yardımcı

Kaynakça

- Akduman E.Ş. ve İleri P.(2009). Hemşirelerin spina bifida hakkında bilgi düzeylerinin incelenmesi. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 10(1), 17-22.
- Aral, N., & Gürsoy, F. (2011). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. Morpa Yayınları.
- Arihan, S.K.(2011). Eski çağ sanatında cücelik. *Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Lokman Hekim Tıp Tarihi ve Folklorik Tıp Dergisi*, 1(3), 35-43.
- Aykara, A.(2011). Kaynaştırma eğitimi sürecindeki bedensel engelli öğrencilerin sosyal uyumlarını etkileyen etmenler ve okul sosyal hizmeti. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 22 (1), 63-84.
- Bakanlığı, M. E. (2010). *Okullarımızda neden niçin nasıl kaynaştırma yönetici, öğretmen ve aile kılavuzu*. İ. Aygül Ofset.
- Bakanlığı, M. E. (2010). *Özel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Hizmetleri Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Görme, İşitme, Ortopedik ve Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları Örneği)*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED), Ankara.
- Bakanlığı, M. E. (2016). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Ortopedik Yetersizlik, Süreğen Hastalıklar ve Kaynaştırma Eğitimi*, Ankara.
- Batu, S.(2018). Fiziksel Yetersizliği Olan Öğrenciler. A. Cavkaytar (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma*, (10. Bölüm s.299-324) içinde. Eğiten.
- Çağlar, D. (2004). *Ortopedik engellilerin eğitimi*. Karatepe.
- Dikici Sığırtmaç, A. ve Deretarla Gül, E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim*. Vize yayıncılık.
- Dostoğlu, N., Şahin, E., Taneli, Y. (2009 Mayıs-Haziran).Tasarıma kapsayıcı yaklaşım: Herkes için tasarım. *Mimarlık Dergisi*, 347.
- Friend, M., Bursuck, W.D. (2012). *Including students with special needs a Practical Guide for Classroom Teachers*. Pearson.
- Heward, W. L. (2009). *Exceptional children: An introduction to special education*. New Jersey. Pearson.
- İnal, S.(2010). Bedensel engelli çocuklar ve eğitimleri. N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim* içinde. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Kasapçopur, Ö. (2003). Çocukluk Çağı Romatizmal Hastalıklarına Tanılandırıcı Yaklaşım. *İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Sempozyum Dizisi*, (34), 43-50.
- Kieran, S. S. (1978). *Mainstreaming Preschoolers: Children with Orthopedic Handicaps. A Guide for Teachers, Parents, and Others Who Work with Orthopedically Handicapped Preschoolers*.
- Kobal, G. (2003). Ortopedik Yetersizlikten Etkilenmiş Olan ve Sağlık Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*, (16.bölüm s. 361-392) içinde. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Miyahara, M. Yamaguchi, M., Green, C. (2008). A Review of 326 children with developmental and Physical Disabilities, Consecutively Taught at the Movement Development Clinic: Prevalence and Intervention Outcomes of Children with DCD. *J. Dev. Phys. Disabilities*, 20, 353-363.
- Mutlu, A. (2009). *Türkiye’de bedensel engelli çocukların anaokulu ortamında karşılaştıkları fiziksel ve sosyal engeller*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özaras, N. (2015). Spina Bifida ve Rehabilitasyonu. *Türkiye Fiziksel Tıp ve Rehabilitasyon Dergisi*, 61, 65-69.
- Özyürek, M. (1989). Bedensel Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Çocuklar. Yahya Özsoy, Mehmet Özyürek, Süleyman Eripek (Ed.), *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş*(5.Ünite s.101-121) içinde. Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2003). Ortopedik Yetersizlikten Etkilenmiş Olan ve Sağlık Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*, (16.bölüm s. 361-390) içinde. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

- Programı, MEB Okul Öncesi Eğitim (2013). TC Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Programı, MEB Okul Öncesi Eğitim (2024). TC Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Sucuoğlu, B. (2010). Özel Gereksinimli Çocukların Özellikleri. Bülbin Sucuoğlu, Tevhide Kargın (Ed.), *İlköğretim'de Kaynaştırma Uygulamalar*, (2. Bölüm.77-120). Kök Yayıncılık.
- Tennessee Department of Education (2018). Orthopedic impairment evaluation guidance.
- Turnbull, A., Turnbull, R. ve Wehmeyer, M.L. (2007). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. Pearson.
- Yanardağ, M. (2017). Serebral Palsi. E.S. Batu (Ed.). *Gelişimsel desteğe gereksinimi olan okul dönemi çocuklar (6-12 yaş) ve özellikleri: Ebeveynler/bakıcılar için*, (s.88-107) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm>
- www.mevzuat.meb.gov.tr Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği,
- WHO (World Health Organization),(2011). World Report on Disability. http://www.egitimdebirlikteyiz.org/CmsFiles/Materyaller/5/ogretmen_kilavuzu.pdf

BÖLÜM 12

KRONİK HASTALIĞI OLAN ÇOCUKLAR

Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

ORCID: 0000-0002-8167-8467

İçindekiler

1. Giriş
2. Tanımlar
3. Görülme Sıklığı
4. Kronik Hastalık Grubunda Yer Alan Bazı Hastalıklar
5. Hastanede Yatan Çocukların Ruhsal Durumları
6. Kronik Hastalığın Çocuğun Gelişimi Üzerindeki Etkileri
7. Çocuk, Aile ve Hastane Personeli Etkileşimi
8. Kronik Hastalığı Olan Çocuğun Hastane Yaşantısına ve Hastalığa Uyumunu
9. Dünyada ve Türkiye’de Hastane Okulları/Sınıfları
10. Hastanede Eğitim Hizmetleri
11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sorumlulukları ve Acil Durum Planlaması
12. Öğretimsel Uyarlamalar

Kaynakça

1. Giriş

Kronik hastalıklar, yalnızca bireyin fiziksel sağlığını etkileyen tıbbi durumlar olarak değerlendirilmemelidir; aynı zamanda çocuğun gelişimsel, bilişsel, duygusal ve sosyal alanlardaki işlevselliğini şekillendiren çok boyutlu yaşam durumları olarak ele alınmalıdır. Özellikle erken çocukluk dönemi gibi gelişimin hızlı ve esnek olduğu evrelerde kronik bir hastalıkla yaşamak, çocukların oyun, akran etkileşimi ve öğrenme gibi temel yaşantılarında önemli kısıtlılıklar yaratabilmektedir. Ayrıca, kronik hastalığı olan bir çocuğun yaşadığı zorluklar yalnızca bireysel düzeyde kalmaz; aile sistemi, öğretmenler ve eğitim ortamı da bu durumdan etkilenir. Bu nedenle, çocuğun sağlık durumu ile eğitim hakkı arasında bir denge kurulması, çocuğun gelişimini destekleyen ve bireysel farklılıklarını dikkate alan bütüncül bir yaklaşımı zorunlu kılmaktadır. Okul öncesi dönem, çocukların gelişiminin hızlı ilerlediği bir dönem olmasından dolayı, bu yaş grubundaki çocuklara yönelik yapılan her müdahalenin uzun vadeli etkilerinin olacağı bilinmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, bu çocukların sağlık koşulları, eğitim hakları ve gelişimsel ihtiyaçları hakkında yeterli bilgiye ve eğitimsel donanıma sahip olması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmenlerinin sürece aktif şekilde katılması; ailenin, sağlık çalışanlarının ve eğitim kurumlarının birlikte hareket etmesi gerekmektedir. Bu bölümde; kronik hastalıkların tanımı, okul öncesi dönem çocuğunun gelişimi üzerindeki etkileri ve eğitim sürecinde yapılması gereken düzenlemeler ele alınacaktır.

2. Tanımlar

Kronik hastalığı olan birey: Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi ifade etmektedir (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde, kronik hastalığı olanlar gelişim dönemi içerisinde bireyin sürekli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak ifade edilmektedir.

3. Görülme Sıklığı

Kronik hastalığı olan çocuklara ait Türkiye İstatistik Kurumu verileri incelendiğinde 0-17 yaş aralığında kronik hastalığı olan veya son 6 ay içinde hastalık geçiren çocuklar ve bu hastalığı nedeniyle yaşamı etkilenen çocuklar aşağıdaki tabloda verilmiştir (TÜİK, 2022).

Tablo 1. Kronik Hastalığı Olan Çocuklara İlişkin Veriler

	Solunum yolu rahatsız- lıkları	Kas iskelet sistemi hastalık- ları	Kalp hasta- lığı	Beslen- meye ilişkin hastalık- lar	Kronik hastalığı olan/ son 6 ay içinde hastalık geçiren	Hastalık- tan dolayı günlük yaşamı etkilenen çocuklar	Diğer
Erkek	5.9	0.7	0.6	0.7	10.8	7.0	2.9
Kadın	5.0	0.7	0.8	0.7	10.0	6.0	2.8
0-4 yaş	5.2	0.4	0.7	0.9	9.3	5.5	2.1
5-9 yaş	6.3	0.6	0.6	0.4	11.1	6.8	3.2
10-12yaş	4.9	1.0	1.1	0.7	10.6	6.7	2.9
13-17yaş	5.2	0.9	0.7	0.7	10.6	6.9	3.1
İşlevsel zorluklar							
Var	8.9	2.6	1.2	0.5	19.5	15.0	6.3
Yok	5.0	0.5	0.7	0.7	9.3	5.5	2.4
Gelir Grubu							
A	5.7	0.5	0.6	0.8	10.5	5.8	2.8
B	4.9	0.8	0.6	0.8	9.8	6.5	2.6
C	5.4	0.8	0.9	0.5	10.5	7.0	2.9
Toplam	5.4	0.7	0.7	0.7	10.4	6.5	2.9

Tablodaki veriler anne/bakım veren fertlerden elde edilen bilgilere göre oluşturulmuştur. Üst solunum yolu enfeksiyonu, alt solunum yolu enfeksiyonu ve enfeksiyon hastalıkları solunum yolu rahatsızlıkları başlığı altında birleştirilmiştir. Diyabet, D vitaminine bağlı kemik bozuklukları ve beslenme ile ilişkili hastalıklar, beslenmeye ilişkin rahatsızlıklar altında birleştirilmiştir. Bulaşıcı hastalıklar, ishal, kanser, idrar yolu enfeksiyonu, ağız ve diş sağlığı sorunları, göz ile ilgili sorunlar, işitme ile ilgili sorunlar, ruh sağlığı sorunları, istismar veya şiddet vakalarına bağlı sağlık sorunları diğer başlığı altında birleştirilmiştir (TÜİK, 2022)

2022 yılı verilerine göre Türkiye nüfusu 85.279.553'tür. 0-17 yaş nüfusu ise 11.585.839 erkek, 10.992.539 kız çocuk toplam 22.578.378'dir ve toplam nüfusa oranı %26.5'tir. TÜİK(2022) verilerine göre yaş gruplarının hastalıktan dolayı günlük yaşamı etkilenen çocuk nüfusu sayısı 2022 TÜİK nüfus verisine göre hesaplanarak Tablo 2'de verilmiştir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, A. (2017). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi çocuk alerji ve immünoloji polikliniği'ne solunum yolu şikayetleri ile başvuran 5 yaş ve altı çocuklarda inhaler mantar alerjisi sıklığı ve ilişkili faktörler* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Akyüz, H. C. (2018). *Besin alerjisi olan çocukların beslenme durumunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Altundağ, S. (2018). Tip 1 diyabetli çocukların hastalığa uyumunda eğitimin ve sosyal desteğin etkisi. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 11(2),137-144.
- Alyamaç-Dizdar, E., Tuncer, A. (2007). Çocukluk çağında astım atak tedavisi. *Pediatric Bilimler Dergisi*, 3(9),38-45.
- Antmen, B.(2007). Orak hücre anemisi. *Pediatric Bilimler Dergisi*, 3(10),29-33.
- Apak, S. (2005). Konvülsiyon geçiren çocuğa muayenehane koşullarında nöropediatric yaklaşım. *Güncel Pediatri*, 10, 72-74.
- Aydoğdu, S. A., & Türkmen, M. (2008). Adnan Menderes Üniversitesi yenidoğan yoğun bakım ünitesinde izlenen bebeklerde doğumsal kalp hastalığı sıklığı. *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 9(1),5-8.
- Baykoç-Dönmez, N. (1999). *Hastane okulları* [Bildiri sunumu]. 35. Ulusal Pediatri Kongresi, Ankara, Türkiye.
- Baykoç, D. (2006). Hastanede çocuk ve genç. Gazi Kitabevi.
- Enç, M., Çağlar, D., & Özsoy, Y. (1987). *Özel eğitime giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Epilepsi Rehberi. Hasta ve Yakınları için El Kitabı. Doç.Dr. Zeki Göçgil
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155-168.
- Ersun, A., & Bolışık, B.(2012). Çocuğun Kendi Hastalığına Yönelik Tutumu Ölçeği Türkçe Formu Geçerlik ve Güvenirliği. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(1), 37-45.
- Gemalmaz, A., Soran, A., & Aşlar, K. (2000). Yanıklı hastaya erken dönemde yaklaşım. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1-5.
- Gümrük, F. (2007). Hemoglobinopatilerin tanı ve tedavisinde yenilikler. *Pediatric Bilimler Dergisi*, 3(10), 1-4
- Öymen Gür Ş., & Yaçınkaya, Ş. (2022). Çocuk dostu hastane tasarımı. İçinde R. Güney & E. Sezgin (Ed.), *Çocuk dostu hastane* (ss. 806-829), Nobel Yayınları.
- Karaman, B., & Karaman-Kepenekçi, Y. (2005). Çocuğun sağlık hakkı ve aids. *Türk Aids Dergisi*,8(2), 37-43.
- Kılıç, M. (2003). Ülkemizde hastane ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 49-74.
- Özdemir-Özenen, D., Özdemir-Karataş, M., & Sandallı, N. (2007). Tip1 diabetli çocuklarda oral değişiklikler. Cumhuriyet Üni. *Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 10(1), 58-63.
- Öztürk, M., Zülfişkar, B., Sayar, K., Uğurad, I., Zoroğlu, S., Tüzün, Ü., & Elemek, A. (2005). Hemofili çocuklar ve annelerde emosyonel zorlanma. *Yeni Symposium*, 43 (4), 157-162.
- Saltık, İ.L. (2007). Akut romatizmal ateş. *Güncel Pediatri Dergisi*, 5(1), 156-159.
- Sertçelik, T., Alkan, F., Sapmaz, Ş. Y., Coşkun, Ş., & Eser, E. (2018). Doğuştan kalp hastalığı olan çocuklarda yaşam kalitesi. *Turkish Pediatrics Archive/Türk Pediatri Arşivi*, 53(2), 78-86.
- Sezgin, S., Ekinci, M., Okanlı, A. (2007). Kanserli çocukların Yaşadıkları Psikososyal Problemler ve Hemşirelik Yaklaşımları. *O.M.Ü. Tıp Dergisi*, 24(3), 107-112.
- Tufan, A.E., Kalender, Ç., Yalug, İ. (2005). Rolandik Epilepside Nöropsikolojik Bulgular: Eleştirel Bir Gözden Geçirme. *Yeni Symposium*, 43(1), 9-13.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2022). Türkiye Çocuk Araştırması. https://www.tuik.gov.tr/media/announcements/turkiye_cocuk_arastirmasi.pdf
- Türkmen, E. (2012). Koroner arter hastalıkları ve bakım. Durna Z. (Ed.), Nobel Tıp Kitabevi.

Zan, S., Yapıcıoğlu, H., Erdem, S., Özlü, F., Satar, M., Özbarlas, N., ... & Poyrazoğlu, H. (2015). Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi Yenidoğan Yoğun Bakım Ünitelerinde son beş yılda izlenen konjenital kalp hastalarının retrospektif incelenmesi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 58(1), 7-16.

http://sagmer.erciyes.edu.tr/gdb/dosyalar/epilepsi_nedir.doc

[http://web.deu.edu.tr/noroloji/TND1995\(3\)epiepsiepidemtammetin.htm](http://web.deu.edu.tr/noroloji/TND1995(3)epiepsiepidemtammetin.htm)

<http://www.millipediatri.org.tr/bildiriler/PP-391.htm>

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/29123929_mebhastanesnflar.pdf

BÖLÜM 13

DUYGUSAL VE DAVRANIŞSAL BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR VE BU ÇOCUKLARIN EĞİTİMİ

Doç. Dr. Ş. Hülya KURT

ORCID: 0000-0002-0211-1463

İçindekiler

1. Giriş
 - 1.1. Tanımlar
 - 1.2. Duygusal ve Davranışsal Bozukluğun Nedenleri Ve Görülme Sıklığı
 - 1.3. Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu Olan Çocukların Özellikleri
 - 1.4. Duygusal ve Davranışsal Bozukluk Türleri
 - 1.4.1. Dışa Yönelim Bozuklukları
 - 1.4.1.1. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
 - 1.4.1.2. Davranış Bozukluğu
 - 1.4.2. İçe Yönelim Bozuklukları
 - 1.4.2.1. Depresyon
 - 1.4.2.2. Kaygı
 2. Kaynaştırma Sınıflarında Öğretimsel Uyarlamalar
- Kaynakça

1. Giriş

Duygusal ve Davranışsal Bozukluklar (DDB), çocukların duygularını düzenleme, davranışlarını kontrol etme, kişilerarası ilişkileri sürdürme ve sosyal ortamlara uyum sağlama becerilerinde, gelişimsel beklentilerin ötesine geçen sorunları kapsayan bir üst kavramdır. Bu bozukluklar; süreklilik, şiddet ve yaygınlık gösterdiğinde çocuğun eğitim, aile ve akran ilişkileri gibi temel yaşam alanlarında anlamlı işlev kaybına yol açar. DDB; içe yönelim (kaygı, depresyon, sosyal geri çekilme) ve dışa yönelim (saldırganlık, karşıt gelme, dürtüsellik) biçiminde iki ana grupta ele alınır ve sıklıkla diğer gelişimsel sorunlarla birlikte seyreder (APA, 2013; Kauffman & Landrum, 2013). Çocuklar ve ergenler arasındaki duygusal ve davranışsal problemler, araştırmacılar, politika yapıcılar, ebeveynler ve eğitimciler tarafından giderek daha önemli bir konu olarak kabul edilmektedir (Blau vd., 2010). Çocukluk duygu ve davranış bozukluklarının (DDB) toplum, kişiler ve aile üzerinde; psiko-sosyal akademik, mesleki, ekonomik işlevsellikte önemli olumsuz etkileri vardır. Çocukluk çağındaki DDB'ler, tedavi edilmediğinde, bireyin kişisel, eğitim, aile ve daha sonraki mesleki yaşamı üzerinde kısa ve uzun vadede belirgin olumsuz etkiler yaratmaktadır (Ogundele, 2018).

Birçok çalışma, çocukluk çağında görülen yaygın bozuklukların önemli bir bölümünün okul öncesi dönemde teşhis edildiğini ve erken çocukluk dönemindeki DDB'lerin ileriki yıllardaki DDB'lerle güçlü biçimde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Dougherty, vd., 2015; Luby vd., 2014). Ancak erken çocukluk yıllarında DDB'nin erken saptanması ihtiyacının desteklemesinin yanı sıra, çocuklara tanı koyma ölçütleri ile ilgili zorluklar hala devam etmektedir. Erken çocukluk döneminde tanı koyma, bozukluk belirtilerini çocuğun bulunduğu gelişim dönemine mahsus normal davranışlardan ayırma zorluğu nedeniyle sıkıntılıdır (Poulou, 2015). Bu tartışmalar devam ederken mevcut şartlarda literatür diğer bireyler gibi erken çocukluk dönemi çocukları için de APA, (Amerikan Psikoloji Birliği) tarafından belirlenmiş DSM (Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı) ölçütlerinin uygulanmasının gerekliliğinden bahsetmektedir (Gardner, & Shaw, 2008). Bu doğrultuda bu bölümde erken çocukluk döneminde yaygın olarak görülen DDB'ler DSM-5 ölçütleri göz önünde bulundurularak dışa yönelim bozuklukları ve içe yönelim bozuklukları olarak ele alınacaktır. Dışa yönelim bozuklukları kapsamında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), davranış bozuklukları (DB); içe yönelim bozuklukları kapsamında depresyon ve kaygı bozuklukları incelenecektir (Wichstrøm vd., 2012).

1.1. Tanımlar

Komorbid (Eş tanı): Belirli bir bireyde eşzamanlı olarak bozuklukların ortaya çıktığı durum (Kauffman, 2009).

Psikopatoloji: Akıl ve ruh sağlığını inceleyen bilim (TDK, 2020).

Nöropsikoloji: İnsan davranışlarında ortaya çıkan bozuklukların bilinç temelli mekanizmalarla (nöral yapılar) açıklanması (Kumral, 2014).

1.2. Duygusal ve Davranışsal Bozuklukların Nedenleri ve Görülme Sıklığı

Erken çocukluk dönemi DDB'lerinin kesin nedenleri bilinmemektedir. Çeşitli çalışmalar, bu bozukluklardan herhangi birini geliştirme riskini arttıran çeşitli genetik yatkınlık ve olumsuz çevresel faktörleri işaret etmişlerdir (Boden vd., 2010; Plant vd., 2013). Araştırmalar çocukta görülen duygusal ve davranışsal bozukluğun nedenlerini anne karnındaki dönem, ebeveynlik, aile, sosyo-ekonomik durum, kalıtım ve kişisel özellikler başlıklarında sınıflandırmıştır. Aşağıda bu nedenler DSM-5 ölçütleri paralelinde konu hakkında yapılan çalışmalarla desteklenerek açıklanmıştır (APA, 2013).

Ebeveyn psiko-patolojisi (ruhsal ve zihinsel sağlık durumu): Ebeveynlerin sahip olduğu ruhsal ve zihinsel sağlık durumunun çocukların gelişimi ve yaşamı üzerinde kanıtlanmış etkileri vardır (Priel vd., 2020). Aynı zamanda ebeveyn psiko-patolojisindeki olumsuzluklar çocuğun duygusal ve davranışsal durumunu de etkileme eğilimine sahiptir: annenin eğitim seviyesinin düşüklüğü, depresyon durumu, anti-sosyal davranışı, sigara içme, psikolojik sıkıntı, majör depresyon, alkol sorunları, madde kullanımı veya suç içeren faaliyetler, genç ebeveyn yaşı, evlilik çatışması, boşanma, şiddet, evlenmeden önce yaşanan istismar gibi durumların çocuğun gösterdiği duygusal ve davranışsal bozukluklarla bağlantılı olduğu çalışmalar tarafından gösterilmektedir (Conroy vd., 2012; Jansen vd., 2016).

Gebelik ve doğum süreçleri: Doğum öncesi dönemde çocuğun anne karnında yaşanabilecek olası riskleri kapsayan süreç oldukça önemlidir. Bu kapsamda gebelik ve doğum süreçlerinde yaşanan annenin gebelikte alkol, sigara ve uyuşturucu kullanımı, erken doğum, zor gebelikler, düşük doğum ağırlığı ve doğum anında oluşan bebek solunum problemleri DDB oluşumuna neden olabilir (Murray vd., 2016; Owens & Hinshaw, 2013).

Çocuk-ebeveyn ilişkisi: Çocuk ve ebeveyn arasındaki etkileşimin niteliği çocuğun sosyo-duygusal gelişiminin şekillenmesinde önemli rol oynar (Nepl vd., 2020). Zayıf ebeveyn gözetimi, tutarsız sert disiplin, ebeveynlerin uyumsuzluğu, çocuğun reddi, çocukla etkileşimin yetersiz olması, ebeveynin sınır belirleme eksikliği DDB oluşumunu tetikleyebilecek sakıncalı etkileşimler olarak

Kaynakça

- Abulizi X, Pryor L, Michel G, Melchior M, van der Waerden J, on behalf of The EDEN Mother–Child Cohort Study Group (2017) Temperament in infancy and behavioral and emotional problems at age 5.5: The EDEN mother-child cohort. *PLoS ONE* 12(2): e0171971. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0171971>
- Acarlar F., (2019). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. Sucuoğlu, B., & Bakkaloğlu, H. (Edt.), *Okul öncesinde kaynaştırma* (s. 21-74) Ankara: Kök.
- Aksoy, P., (2018). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri. Seçer, Z.,(Edt.), *Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri* (s. 279-312). Ankara: Eğiten.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). American Psychiatric Pub.
- American Psychiatric Association. (2020). Hastalar ve Aileleri. Erişim tarihi:14.02.2020 Erişim adresi: <https://www.psychiatry.org/patients-families/depression>
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T., (2019). Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar. Çeviri edt. Özkes, M. Nobel Yayın.
- Flouri, E., & Midouhas, E. (2017). Environmental adversity and children's early trajectories of problem behavior: The role of harsh parental discipline. *Journal of Family Psychology*, 31(2), 234.<https://doi.org/10.1037/fam0000258>
- Blau, G. M., Huang, L. N., & Mallery, C. J. (2010). Advancing efforts to improve children's mental health in America: A commentary. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 37(1-2), 140-144.
- Boden, J. M., Fergusson, D. M., & Horwood, L. J. (2010). Risk factors for conduct disorder and oppositional/defiant disorder: evidence from a New Zealand birth cohort. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(11), 1125-1133.
- Bufferd, S. J., Dougherty, L. R., Carlson, G. A., Rose, S., & Klein, D. N. (2012). Psychiatric disorders in preschoolers: continuity from ages 3 to 6. *American Journal of Psychiatry*, 169(11), 1157-1164.
- Cabaj, J. L., McDonald, S. W., & Tough, S. C. (2014). Early childhood risk and resilience factors for behavioural and emotional problems in middle childhood. *BMC Pediatrics*, 14(1), 166.
- Campbell, S. B. (2014). Longitudinal Studies of Active and Aggressive Preschoolers: Individual Differences in Early Behavior and in Outcome1. In *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction* (pp. 57-89). Psychology Press.
- Campbell, S. B. (2006). Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues. Guilford Press..
- Carpenter, K. L., Angold, A., Chen, N. K., Copeland, W. E., Gaur, P., Pelphrey, K., ... & Egger, H. L. (2015). Preschool anxiety disorders predict different patterns of amygdala-prefrontal connectivity at school-age. *PloS one*, 10(1).
- Carter, A. S., Wagmiller, R. J., Gray, S. A., McCarthy, K. J., Horwitz, S. M., & Briggs-Gowan, M. J. (2010). Prevalence of DSM-IV disorder in a representative, healthy birth cohort at school entry: sociodemographic risks and social adaptation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49(7), 686-698.
- Conroy, S., Pariente, C. M., Marks, M. N., Davies, H. A., Farrelly, S., Schacht, R., & Moran, P. (2012). Maternal psychopathology and infant development at 18 months: the impact of maternal personality disorder and depression. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(1), 51-61.
- Cree, R. A., Bitsko, R. H., Robinson, L. R., Holbrook, J. R., Danielson, M. L., Smith, C., ... & Peacock, G. (2018). Health care, family, and community factors associated with mental, behavioral, and developmental disorders and poverty among children aged 2–8 years—United States, 2016. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 67(50), 1377.

- Derman, M. T., & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Doğan, M., (2011). Çocuk ruh sağlığı. Uzuner, Y., (Edt.) Çocukluk çağı ruhsal bozuklukları I: Sınıflama ve özellikler (s.131-159). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dougherty, L. R., Smith, V. C., Bufferd, S. J., Kessel, E., Carlson, G. A., & Klein, D. N. (2015). Preschool irritability predicts child psychopathology, functional impairment, and service use at age nine. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 999-1007.
- Dougherty, L. R., Tolep, M. R., Bufferd, S. J., Olino, T. M., Dyson, M., Traditi, J., ... & Klein, D. N. (2013). Preschool anxiety disorders: Comprehensive assessment of clinical, demographic, temperamental, familial, and life stress correlates. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(5), 577-589.
- Kofler, M. J., Irwin, L. N., Soto, E. F., Groves, N. B., Harmon, S. L., & Sarver, D. E. (2019). Executive functioning heterogeneity in pediatric ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(2), 273-286. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0438-2>
- DuPaul, G. J., Gormley, M. J., & Laracy, S. D. (2013). Comorbidity of LD and ADHD: Implications of DSM-5 for assessment and treatment. *Journal of Learning Disabilities*, 46(1), 43-51.
- Edwards, S. L., Rapee, R. M., Kennedy, S. J., & Spence, S. H. (2010). The assessment of anxiety symptoms in preschool-aged children: the revised Preschool Anxiety Scale. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39(3), 400-409.
- Egger, H. L., & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337.
- Emerson, E., & Einfeld, S. (2010). Emotional and behavioural difficulties in young children with and without developmental delay: A bi-national perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 583-593.
- Buckley, N., Glasson, E. J., Chen, W., Epstein, A., Leonard, H., Skoss, R., ... & Downs, J. (2020). Prevalence estimates of mental health problems in children and adolescents with intellectual disability: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 54(10), 970-984.
- Franic, S., Middeldorp, C. M., Dolan, C. V., Ligthart, L., & Boomsma, D. J. (2010). Childhood and adolescent anxiety and depression: Beyond heritability. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49(8), 820-829.
- Gardner, F., & Shaw, D. S. (2008). Behavioral problems of infancy and preschool children (0-5). *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry*, 882-893.
- Ghandour, R. M., Sherman, L. J., Vladutiu, C. J., Ali, M. M., Lynch, S. E., Bitsko, R. H., & Blumberg, S. J. (2019). Prevalence and treatment of depression, anxiety, and conduct problems in US children. *The Journal of Pediatrics*, 206, 256-267.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. (2009). Exceptional learners: Introduction to special education (11th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Halvorsen, M., Mathiassen, B., Myrbakk, E., Brøndbo, P. H., Sætrum, A., Steinsvik, O. O., & Martinussen, M. (2019). Neurodevelopmental correlates of behavioural and emotional problems in a neuropaediatric sample. *Research in Developmental Disabilities*, 85, 217-228.
- Hamer, M., Ford, T., Stamatakis, E., Dockray, S., & Batty, G. D. (2011). Objectively measured secondhand smoke exposure and mental health in children: evidence from the Scottish Health Survey. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 165(4), 326-331.
- Jansen, K., Cardoso, T. A., Fries, G. R., Branco, J. C., Silva, R. A., Kauer-Sant'Anna, M., ... & Magalhaes, P. V. S. (2016). Childhood trauma, family history, and their association with mood disorders in early adulthood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 134(4), 281-286.

- Kauffman, J. (2009). Emotional/behavioral disorders. *Emotional/Behavioral Disorders*.
- Basten, M., Tiemeier, H., Althoff, R. R., van de Schoot, R., Jaddoe, V. W., Hofman, A., ... & van der Ende, J. (2016). The stability of problem behavior across the preschool years: An empirical approach in the general population. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(2), 393-404.
- Kewley, G. D. (2013). Attention deficit hyperactivity disorder: Recognition, reality and resolution. David Fulton Publishers.
- Kumral, E. (2014). Klinik nöropsikoloji ve nöropsikiyatrik hastalıklar.
- Lavigne, J. V., LeBailly, S. A., Hopkins, J., Gouze, K. R., & Binns, H. J. (2009). The prevalence of ADHD, ODD, depression, and anxiety in a community sample of 4-year-olds. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(3), 315-328.
- Lewis, A. J., Sae-Koew, J. H., Toumbourou, J. W., & Rowland, B. (2020). Gender differences in trajectories of depressive symptoms across childhood and adolescence: A multi-group growth mixture model. *Journal of Affective Disorders*, 260, 463-472.
- Lin, X., Li, W., Li, Z., Wang, Z., Fan, T., Liu, Y. (2014). Family relationship and family interactions among children with oppositional defiant disorder. *Chinese Journal of Beijing Normal University (Social Sciences)*, 3, 23-32.
- Luby, J. L. (2010). Preschool depression: The importance of identification of depression early in development. *Current Directions in Psychological Science*, 19(2), 91-95.
- Luby, J. L., Gaffrey, M. S., Tillman, R., April, L. M., & Belden, A. C. (2014). Trajectories of preschool disorders to full DSM depression at school age and early adolescence: continuity of preschool depression. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 768-776.
- Luby, J. L., Si, X., Belden, A. C., Tandon, M., & Spitznagel, E. (2009). Preschool depression: Homotypic continuity and course over 24 months. *Archives of General Psychiatry*, 66(8), 897-905.
- Marquis, W. A., & Baker, B. L. (2014). An examination of Anglo and Latino parenting practices: Relation to behavior problems in children with or without developmental delay. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 383-392.
- Maughan, B., Collishaw, S., & Stringaris, A. (2013). Depression in childhood and adolescence. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22(1), 35.
- Mezulis, A. H., Hyde, J. S., Simonson, J., & Charbonneau, A. M. (2011). Integrating affective, biological, and cognitive vulnerability models to explain the gender difference in depression: The ABC Model and its implications for intervention.
- McLoyd, V. C. (2011). How money matters for children's socioemotional adjustment: Family processes and parental investment. In *Health disparities in youth and families* (pp. 33-72). Springer, New York, NY.
- Mitchison, G. M., Liber, J. M., Hannesdottir, D. K., & Njardvik, U. (2019). Emotion Dysregulation, ODD and Conduct Problems in a Sample of Five and Six-Year-Old Children. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-9.
- Murray, J., Burgess, S., Zuccolo, L., Hickman, M., Gray, R., & Lewis, S. J. (2016). Moderate alcohol drinking in pregnancy increases risk for children's persistent conduct problems: causal effects in a Mendelian randomisation study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(5), 575-584.
- Neppl, T. K., Diggs, O. N., & Cleveland, M. J. (2020). The intergenerational transmission of harsh parenting, substance use, and emotional distress: Impact on the third-generation child. *Psychology of Addictive Behaviors*, 34(8), 852..<https://doi.org/10.1037/adb0000551>
- Ogundele, M. O. (2016). The influence of socio-economic status on the prevalence of school-age childhood behavioral disorders in a local district clinic of North West England. *Journal of Family Medicine and Health Care*, 2(4), 98-107.
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9.

- Owens, E. B., & Hinshaw, S. P. (2013). Perinatal problems and psychiatric comorbidity among children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(6), 762-768.
- Padrón, A., Galán, I., García-Esquinas, E., Fernández, E., Ballbè, M., & Rodríguez-Artalejo, F. (2016). Exposure to secondhand smoke in the home and mental health in children: a population-based study. *Tobacco Control*, 25(3), 307-312.
- Plant, D. T., Barker, E. D., Waters, C. S., Pawlby, S., & Pariante, C. M. (2013). Inter-generational transmission of maltreatment and psychopathology: the role of antenatal depression. *Psychological Medicine*, 43(3), 519-528.
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225-236.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., Turner, S. M., Ammerman, R. T., Crosby, L. E., & Sallee, F. R. (2007). Social anxiety disorder in childhood and adolescence: Descriptive psychopathology. *Behaviour Research and Therapy*, 45(6), 1181-1191.
- Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: a systematic review. *Social Science & Medicine*, 90, 24-31.
- McAdams, T. A., Rijdsdijk, F. V., Neiderhiser, J. M., Narusyte, J., Shaw, D. S., Natsuaki, M. N., ... & Eley, T. C. (2015). The relationship between parental depressive symptoms and offspring psychopathology: evidence from a children-of-twins study and an adoption study. *Psychological Medicine*, 45(12), 2583-2594.
- Shaw, D. S., Hyde, L. W., & Brennan, L. M. (2012). Early predictors of boys' antisocial trajectories. *Development and Psychopathology*, 24(3), 871-888.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. D., & Ramsey, E. (2017). A developmental perspective on antisocial behavior. *Developmental and Life-course Criminological Theories*, 29-35.
- Shaw, D. S., & Shelleby, E. C. (2014). Early-starting conduct problems: Intersection of conduct problems and poverty. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 503-528.
- Shelleby, E. C., Votruba-Drzal, E., Shaw, D. S., Dishion, T. J., Wilson, M. N., & Gardner, F. (2014). Income and children's behavioral functioning: A sequential mediation analysis. *Journal of Family Psychology*, 28(6), 936.
- Shore, L., Toumbourou, J. W., Lewis, A. J., & Kremer, P. (2018). Longitudinal trajectories of child and adolescent depressive symptoms and their predictors—a systematic review and meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(2), 107-120.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488.
- Szczepaniak, D., McHenry, M. S., Nutakki, K., Bauer, N. S., & Downs, S. M. (2013). The prevalence of at-risk development in children 30 to 60 months old presenting with disruptive behaviors. *Clinical Pediatrics*, 52(10), 942-949.
- The National Institute for Health and Care Excellence, (2020). Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD): diagnosis and treatment. Erişim tarihi: 10.02.2020. Erişim adresi: <https://www.nice.org.uk/guidance/ng87/chapter/Recommendations#recognition-identification-and-referral>
- Timmermans, M., van Lier, P. A., & Koot, H. M. (2010). The role of stressful events in the development of behavioural and emotional problems from early childhood to late adolescence. *Psychological Medicine*, 40(10), 1659-1668.
- Priel, A., Zeev-Wolf, M., Djalovski, A., & Feldman, R. (2020). Maternal depression impairs child emotion understanding and executive functions: The role of dysregulated maternal care across the first decade of life. *Emotion*, 20(6), 1042.
- Tung, I., Li, J. J., & Lee, S. S. (2012). Child sex moderates the association between negative parenting and childhood conduct problems. *Aggressive Behavior*, 38(3), 239-251.
- Uher, R., & McGuffin, P. (2010). The moderation by the serotonin transporter gene of environmental adversity in the etiology of depression: 2009 update. *Molecular Psychiatry*

- hiatry*, 15(1), 18-22.
- Uğur, Ç., Yürümez, E., & Yilmazer, Y. (2018). Emotional and behavioral problems in infants and preschool children: prevalence and sociodemographic risk factors. *The European Research Journal*, 5(1), 134-141.
- Emslie, G. J. (2012). The psychopharmacology of adolescent depression. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 22(1), 2-4.
- Trotta, A., Arseneault, L., Caspi, A., Moffitt, T. E., Danese, A., Pariante, C., & Fisher, H. L. (2020). Mental health and functional outcomes in young adulthood of children with psychotic symptoms: a longitudinal cohort study. *Schizophrenia Bulletin*, 46(2), 261-271.
- Wichstrøm, L., Berg-Nielsen, T. S., Angold, A., Egger, H. L., Solheim, E., & Sveen, T. H. (2012). Prevalence of psychiatric disorders in preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 695-705.
- Wichstrøm, L., Penelo, E., Rensvik Viddal, K., de la Osa, N., & Ezpeleta, L. (2018). Explaining the relationship between temperament and symptoms of psychiatric disorders from preschool to middle childhood: hybrid fixed and random effects models of Norwegian and Spanish children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(3), 285-295.
- Woodman, A. C., Mawdsley, H. P., & Hauser-Cram, P. (2015). Parenting stress and child behavior problems within families of children with developmental disabilities: Transactional relations across 15 years. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 264-276. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.011>

BÖLÜM 14

FARKLI GRUPLARA YÖNELİK EĞİTİM YAKLAŞIMLARI VE ÖĞRETİM STRATEJİLERİ

Doç. Dr. Gözde TOMRİS

ORCID: 0000-0001-9035-9110

“İyi bir teori kadar pratik bir şey yoktur.”

Kurt Lewin

İçindekiler

1. Giriş
 - 1.1. Kanıt Temelli Uygulamalar Tanımı
 - 1.2. Özel Eğitim Alanında Kanıt Temelli Uygulamalar
2. Kanıt Temelli Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları
 - 2.1. Gelişime Uygun Uygulamalar
 - 2.2. Önerilen Uygulamalar
 - 2.3. Kaliteli Kapsayıcı Eğitim Uygulamaları
3. Kapsayıcı Eğitim Uygulamalarında Yer Verilebilecek Olan Eğitim Yaklaşımları ve Öğretim Stratejileri
 - 3.1. Öğrenmeyi Destekleyen Evrensel Tasarımlar
 - 3.2. Öğrenmeyi Destekleyen Yardımcı Teknolojiler
 - 3.2.1. Video Modelle Öğretim Yöntemi
 - 3.3. Öğrenmeyi Destekleyen Öğretimsel Uyarlamalar
 - 3.3.1. Doğal Öğretim Yaklaşımı ve Stratejileri
 - 3.3.2. İşbirliğine Dayalı Öğretim Yöntemi
 - 3.3.2.1. Akran Öğretimi

Kaynakça

1. Giriş

Kapsayıcı eğitim; cinsiyet, etnik köken, dil, din, yerleşim yeri, sağlık durumu, sosyo-ekonomik durum ve benzeri özellikler ve/veya koşullardan bağımsız olarak eğitim kurumlarının ve süreçlerinin tüm çocukların gereksinimlerini karşılayacak biçimde yeniden düzenlenmesi olarak tanımlanmaktadır (ERG, 2016). Kapsayıcı eğitim, farklılığın ve çeşitliliğin kabulünü savunan bir sistem yaklaşımı olmasının yanında; özel gereksinimliliğin sosyo-politik unsurlarını da içeren çok boyutlu bir kavram ve eğitim modelidir (Hornby, 2014). Kapsayıcı eğitim anlayışında farklılıklar bir sorun olarak görülmekten ziyade “olağan” karşılanmakta, var olan çeşitlilikler önemsenmektedir (Nilholm & Alm, 2010). Kapsayıcı eğitim ile dışlanmış, ayrımcılık görmüş ve ötekileştirilmiş farklı gruplara işaret edilerek tüm öğrenciler için nitelikli eğitim fırsatlarının sunulması gerektiği vurgulanmaktadır (UNESCO, 2020). Ainscow ve diğerleri (2006) kapsayıcı eğitim uygulamalarına ilişkin önemli noktalara vurgu yapmaktadırlar. Bunlardan biri kapsayıcı eğitim sadece özel gereksinimleri olan çocuklara yönelik değil tüm çocuklara kaliteli, erişilebilir ve sürdürülebilir eğitim sunulmasıdır. İkincisi ise kapsayıcı eğitim çocukları eğitim sistemine ya da ortama dahil edip uyumlanmalarını sağlamak değil, aksine eğitim sistemini ya da ortamı tüm çocukların gereksinimlerine göre uyarlayabilmektir. Her ne kadar kapsayıcı eğitim tüm çocukları kapsayan bir felsefi yaklaşım benimse de, kapsayıcı eğitim özel gereksinimleri olan çocuklar için çok daha önemli bir yere sahiptir. Çünkü kapsayıcı eğitim uygulamaları özel gereksinimli olan bireyler için yalnızca başkalarıyla öğrenmek ve sosyalleşmek için değil, aynı zamanda eşit fırsatlara sahip olduklarına dair seslerini duyurabilmelerini ve haklarını savunabilmelerini sağlayan önemli bir süreçtir (Ackah-Jnr, 2020).

Günümüzde kapsayıcı eğitim uygulamalarına yer verilsin mi verilmesin mi tartışmalarından ziyade bu uygulamaların nasıl daha başarılı ve etkili kılınabileceği, özellikle tüm çocukların nasıl eğitime eşit erişim sağlayabilecekleri konularının tartışılan önemli konular arasında yer aldığı görülmektedir. Bu noktada özellikle kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarısının başta yönetsel destek, öğretmen eğitimi ve tutumları olmak üzere pek çok etmene bağlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle, erken çocukluk eğitiminde başarılı ve etkili kapsayıcı eğitim uygulamaları için sürece çok yönlü ve geniş bir bakış açısıyla bakılması gerektiği ileri sürülmektedir (Bricker, 1995; Buysse vd., 1999; Siagian & Kurniawati, 2019). Kapsayıcı eğitim uygulamalarının başarıya ulaşabilmesinde kilit bir role sahip olan, en temel ve önemli bileşenlerden birinin “*okul öncesi öğretmenleri*” olduğu görülmektedir. Nitekim günümüze kadar yapılan pek çok araştırma kapsayıcı eğitimin kalitesinin temel göstergeleri arasında; öğretmen tutumu, bilgisi, eğitimi, deneyimi ve öğretmene sunulan kaynaklar ile desteklerin

yer aldığını göstermektedir (Burke & Sutherland, 2004; Buysse vd., 1999; Cross vd., 2004; Siagian & Kurniawati, 2019). Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu yöndeki inanç ve tutumlarının kilit bir role sahip olduğu ileri sürülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin genel çerçevede kapsayıcı eğitim uygulamalarına ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu yöndeki inanç ve tutumlarının; süreçte yaşadıkları bilgi, deneyim ve kaynak yetersizliği gibi nedenlerle değişebileceğini ve bu uygulamalara karşı ılımlı yaklaşmalarına yol açabileceğini ortaya koymaktadır (Akdağ & Haser, 2017; Rakap vd., 2017; Recchia & Puig, 2011). Bu noktada yapılan araştırmalar okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarına ve özel gereksinimli bireylerin özelliklerine ilişkin bilgi ve eğitime gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır (Altun & Gülben, 2009; Bakkaloğlu vd., 2018; Barton & Smith, 2015; Batu, 2000; Batu, 2010; Bozarslan & Batu, 2014; Buysse & Hollingsworth, 2009; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gök & Erbaş, 2011; Eldeniz-Çetin & Çamlıbel-Çakmak, 2016; Koçyiğit, 2015; Küçük-Dağaroğlu & Bapoğlu-Dümenci, 2015; Nilholm vd., 2017).

Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim uygulamalarında bilgi ve eğitime en fazla gereksinim duydukları konular ise; (a) kanıt temelli kapsayıcı eğitim uygulamaları, (b) eğitim öğretim programında yapılabilecek uyarlamalar, (c) etkili öğretim yöntemi, eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri, (d) değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama, (e) problem davranışları önleme/bu davranışlarla baş etme ve (f) ailelerle etkileşim olarak sıralanabilmektedir (Boyd vd., 2016; Bruder, 2016). Bu noktada, özellikle bu konuların başarılı ve etkili bir kapsayıcı eğitim uygulaması yürütebilmek için temel yapı taşları arasında yer aldığını söylemek mümkündür. Yapılan çalışmalarda kapsayıcı eğitim uygulamalarının kalitesini etkileyen bu temel yapı taşı niteliğindeki konular arasından, özellikle okul öncesi öğretmenlerinin *kanıt temelli kaynaştırma uygulamaları* konusunda bilgi ve eğitim eksiklikleri yaşadıklarına vurgu yapılmaktadır (Altun & Gülben, 2009; Artan & Uyanık-Balat, 2003; Bakkaloğlu vd., 2018; Barton & Smith, 2015; Batu, 2010; Bozarslan ve Batu, 2014; Buysse & Hollingsworth, 2009; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gök & Erbaş, 2011; Eldeniz-Çetin & Çamlıbel-Çakmak, 2016; Koçyiğit, 2015; Küçük-Dağaroğlu & Bapoğlu-Dümenci, 2015; Nilholm vd., 2017).

Kanıt temelli uygulamalar, “öğrenci kazanımları üzerindeki olumlu etkileri pek çok araştırma sonucunda ortaya konulan nitelikli öğretim uygulamaları” olarak tanımlanmaktadır (Cook & Cook, 2011; Cook & Odom, 2013; Odom vd., 2013). Günümüzde ise özellikle erken çocukluk eğitiminde yer verilecek olan kapsayıcı eğitim uygulamalarında öğretmenlerin kanıt temelli olan eğitim yakla-

Kaynakça

- Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 171-183.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). İşbirlikli ve geleneksel sınıflardaki öğrenme stratejileri ve edim. *8.Ulusal Psikoloji Kongresi Bildiri Kitabı I. Cilt (ss.125-136)*. İstanbul: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(3), 123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2017). Beginning early childhood education teachers' struggle with inclusion in Turkey. *Asia Pacific Journal Of Education*, 37(2), 219-231.
- Allen, K. D., & Shaw, S. B. (2011). *Naturalistic teaching*. <https://www.researchgate.net/profile/Naturalistic-Teaching.pdf>
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Artan, İ., & Uyanık-Balat, G. (2003) Okulöncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun Könez, N., & Yalçın, G. (2018). What do the research about preschool inclusion in Turkey tell us? *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 119-150.
- Barfield, J. P., Hannigan-Downs, S., & Lieberman, L. J. (1998). Implementing peer tutor strategies for practitioners. *Physical Educator*, 55(4), 211-220.
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: a discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2) 69-78.
- Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(4), 35-45.
- Batu, S. (2010). Factors for the success of early childhood inclusion & related studies in Turkey. *Early childhood inclusion & Related studies*, 2(1), 57-71.
- Boyd, B. A., Kucharczyk, S., & Wong, C. (2016). Implementing evidence-based practices in early childhood classroom settings. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 335-347). Switzerland: Springer International Publishing.
- Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108.
- Brassart, E., & Schelstraete, M. A. (2015). Enhancing the communication abilities of preschoolers at risk for behavior problems: Effectiveness of a parent implemented language intervention. *Infants and Young Children*, 28(4), 337- 354.
- Bricker, D. (1995). The challenge of inclusion. *Journal of early intervention*, 19(3), 179-194.
- Brown, J. A., & Woods, J. J. (2015). Effects of a triadic parent-implemented home-based communication intervention for toddlers. *Journal of Early intervention*, 37(1), 44-68.
- Bruder, M. B. (2016). Personnel development practices in early childhood intervention. In B. Reichow, B. A. Boyd, E. E. Barton, & S. L. Odom (Eds.), *Handbook of early childhood special education* (pp. 289-333). Switzerland: Springer International Publishing.
- Buggey, T. (2005). Video self-modeling applications with students with autism spectrum disorder in a small private school setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 52-63.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163-172.

- Buyse, V., & Hollingsworth, H. L. (2009). Program quality and early childhood inclusion recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 119-128.
- Buyse, V., Wesley, P. W., Bryant, D., & Gardner, D. (1999). Quality of early childhood programs in inclusive and noninclusive settings. *Exceptional Children*, 65(3), 301-314.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L., & Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 537-552.
- Cihak, D. F. (2011). Comparing pictorial and video modeling activity schedules during transitions for students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 433-441.
- Cihak, D., Fahrenkrog, C., Ayres, K. M., & Smith, C. (2010). The use of video modeling via a video iPod and a system of least prompts to improve transitional behaviors for students with autism spectrum disorders in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(2), 103-115.
- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47, 71-82.
- Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79, 135-144.
- Cook, B. G., Buyse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., & Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36(4), 220-234.
- Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children*, 75(3), 365-383.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*, (3rd ed.). www.naeyc.org
- Cross, A. F., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(3), 169-183.
- Darragh, J. (2007). Universal design for early childhood education: Ensuring access and equity for all. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 167-171.
- D'Ateno, P., Mangiapanello, K., & Taylor, B. A. (2003). Using video modeling to teach complex play sequences to a preschooler with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(1), 5-11.
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 33-42.
- Demirel, Ö. (2001). Öğretimde yeni yaklaşımlar. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Gültekin, M. (Ed.), *Değişen Toplumda Eğitim ve Öğretmen Nitelikleri* içinde (s. 123-142). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Diken, H. İ. (2013). Okul öncesi kaynaştırma ortamlarında doğal öğretim. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Eds.) *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 263-314). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, H. İ., Diken, Ö., Çuhadar, C., Arıkan, A., Ünlü, E., Çelik, S., Tomris, G., Sani-Bozkurt, S., Tuna, M. D., Günden, O. U., & Çavuşoğlu, T. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerine yönelik doğal öğretim strateji ve teknikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dikici-Sığırtmaç, A., Hoş, G. & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Division for Early Childhood (DEC) (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education 2014*. <http://www.dec-sp.org/recommendedpractice>
- Eğitimde Birlikteyiz (2020). *Okul öncesi öğretmen etkinlik kitabı*. http://www.egitimde-birlikteyiz.org/Materyaller/Medya/Ogretmen_Etkinlik_Kitapları OkulÖncesi

- Eldeniz-Çetin, M. & Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2016). Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 43, 259-274.
- Friend, M. (2011). *Special education, contemporary perspectives for school professionals*. New Jersey: Pearson.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S, Mathes, P., & Simons, D. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34(1),174-206.
- Gilberts, G.H., Agran, M., Hughes, C., & Wehmeyer, M. (2001). The effects of peer delivered self-monitoring strategies on the participation of students with severe disabilities in general education classrooms. *JASH*, 26(1) 25-36.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubasık Öğrenme Yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişim etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Fontczak, K., Hawkins, S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended pre-school classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(3), 131-42.
- Halle, J. W., Alpert, C. L., & Anderson, S. R. (1984). Assessment and intervention with severely impaired preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4(2), 36-56.
- Harjusola-Webb, S. M., & Robbins, H. (2012). The effects of teacher-implemented naturalistic intervention on the communication of preschoolers with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2) 99-110.
- Hornby, G. (2014). Inclusive special education: evidence-based practices for children with special needs and disabilities. Springer.
- Kaiser, A. P., Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., Fischer, R., Yoder, P., & Keefer, M. (1996). The effects of teaching parents to use responsive interaction strategies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(3), 375-406.
- Kashinath, S., Woods, J., & Goldstein, H. (2006). Enhancing generalized teaching strategy use in daily routines by parents of children with autism. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 49(3), 466-485.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana sınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Küçük-Dağaroğlu, T., & Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisibulunan okulöncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 460-473.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care*, 177, 107-200.
- McDuffie, A., Machalicek, W., Oakes, A., Hahbig, E., Weismer, E. S., & Abbeduto, L. (2013). Distance video-conferencing in early intervention: Pilot study of a naturalistic parent-implemented language intervention. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(10), 1-14.
- Meadan, H., Angell, M. E., Stoner, J. B., & Daczewitz, M. E. (2014). Parent implemented social-pragmatic communication intervention: A pilot study. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 29(2), 1-16.
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internet-based parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23.
- Mobayed, K. L., Collins, B. C., Strangis, D. E., Schuster, J. W., & Hemmeter, M. L. (2000).

- Teaching parents to employ mand-model procedures to teach their children requesting. *Journal of Early Intervention*, 23(3), 165–179.
- Moore, H. W., Barton, E. E., & Chironis, M. (2014). A program for improving toddler communication through parent coaching. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 212–224.
- Murray, S., & 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) (2015). *National Standards Project, Phase 2*. <https://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/history/>
- National Professional Development Center (NPDC) (2020). *What are evidence-based practices?*. <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>.
- National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI) (2012). *Research synthesis points on quality inclusive practices*. https://npdci.fpg.unc.edu/sites/npdci.fpg.unc.edu/files/resources/NPDCIResearch-SynthesisPointsInclusivePractices-2011_0.pdf (Erişim tarihi: 02.04.2020).
- Nikopoulos, K., & Keenan, M. (2003). Promoting social initiations in children with autism using video modeling. *Behavioral Interventions*, 18, 87-108.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.
- Nilholm, C., & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 239-252 <https://doi.org/10.1080/08856257.2010.492933>
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in early intervention/early childhood special education: Evidence-based practices. *The Journal of Special Education*, 37(3), 164–173.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(4), 425-436.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional children*, 71(2), 137-148.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 54(4), 275-282.
- Odom, S. L., Cox, A. W., & Brock, M. E., (2013). Implementation science, Professional development, and autism spectrum disorders. *Exceptional Children*, 79, 233-251.
- Paynter, J., Luskin-Saxby, S., Keen, D., Fordyce, K., Frost, G., Imms, C., ... & Ecker, U. (2020). Brief Report: Perceived Evidence and Use of Autism Intervention Strategies in Early Intervention Providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 1088–1094.
- Pellegrini, A. D., & Bjorklund, D. F. (1998). *Applied child study: A developmental approach* (3rd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Perera, J. (2011). Early rehabilitative intervention: Definition, objectives, models and challenges. In J. Rondal, J. Perera and D. Spiker (Eds.), *Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome* (pp. 1-15). NY: Cambridge University Press.
- Perko, S., & McLaughlin, T.F. (2002). Autism: Characteristics, causes and some educational interventions. *International Journal of Special Education*, 17(2), 65.
- Peterson, P. (2009). Promoting generalization and maintenance of skills learned via natural language teaching. *Journal of Speech Language Pathology & Applied Behavior Analysis*, 4, 90-131.

- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2007). *An activity-based approach to early intervention* (3rd ed.). Baltimore: Paul Brooks Pub.
- Rakap, S., Çiğ, O., & Parlak-Rakap, A. (2017). Preparing preschool teacher candidates for inclusion: Impact of two special education courses on their perspectives. *Journal of Research in Special Educational*, 17(2), 98-109.
- Recchia, S., & Puig, V. I. (2011). Challenges and inspirations: Student teachers' experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 133-151.
- Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2011). Evidence-based practices in autism: Where we started. In B. Reichow, P. Doehring, D. V. Cicchetti, F. R. Volkmar (Eds.), *Evidence-based practices and treatments for children with autism* (pp. 3-24). Boston: Springer, MA.
- Sadao, K. C., & Robinson, N. B. (2010). *Assistive technology for young children: Creating inclusive learning environments*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed.). New Jersey: Upper Saddle River, Pearson Education.
- Siagian, P. E., & Kurniawati, F. (2019). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitude and Engagement toward Inclusive Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 388, 117-121.
- Sigafoos, J., O'Reilly, M., & de la Cruz, B. (2007). *PRO-ED series on autism spectrum disorders: How to use video modeling and video prompting*. Austin, TX: PRO-ED.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team.
- Sucuoğlu, B., Karasu, H., İşçen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013) Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107-128.
- Thyer, B. A. (2006). What is evidence-based practice? In A. R. Roberts & K. R. Yeager (Eds.) *Foundations of evidence-based social work practice*. Oxford University Press.
- UNESCO (2020). *Global education monitoring report, inclusion and education: All means*. <https://gem-report-2020.unesco.org/>
- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in Grade 1 of primary education. *Learning and Instruction*, 67, 101308.
- Waligórska, A., Kucharczyk, S., Waligórski, M., Kuncewicz-Sosnowska, K., Kalisz, K., & Odom, S. L. (2019). National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (NPDC) model-an integrated model of evidence-based practices for autism spectrum disorder. *Psychiatria polska*, 53(4), 753-770.
- Whitaker, P. (2004). Fostering communication and shared play between mainstream peers and children with autism: Approaches, outcomes and experiences. *British Journal of Special Education*, 31(4), 215

BÖLÜM 15

SINIF YÖNETİMİNDE ETKİLİ STRATEJİLER VE DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Dr. Öğr. Üyesi Rabia ÖZEN UYAR

ORCID: 0000-0003-1840-7952

İçindekiler

1. Giriş

1.1. Etkili Sınıf Yönetimi ve Stratejileri

1.1.1. Sınıf Yapısı

1.1.2. Etkili Öğretmen-Çocuk İlişkisi

1.1.3. Öğretim Yönetimi

1.1.4. Uygun Davranışa Gösterilen Tepki

1.1.5. İstenmeyen Davranışa Gösterilen Tepki

1.2. Problem Davranışların Tanılanması

1.3. Problem Davranışların Önlenmesi ve Yönetimine İlişkin Uygulamalar

1.3.1. Piramit Model

1.3.2. Fonksiyonel Davranış Değerlendirme

Kaynakça

1. Giriş

“Öğretmen Talbot’un sınıfı çocuklar için oldukça ilgi çekicidir ve Öğretmen Talbot her zaman harika etkinlikler planlamaktadır. Öğretmen Talbot’un sınıfındaki çocuklar şu sıralar üzerinde çalıştıkları su projesi için çok heyecanlılar. Ancak, Öğretmen Talbot’un sınıfında 17 çocuk ve söylediğine göre çok sayıda istenmeyen davranış var. Çocuklar sürekli birbirlerinin elinden bir şeyler alıyor, ağlıyor, tartışıyor, grup etkinliklerini bırakıyor ve farklı bir etkinliğe geçme zamanı geldiğinde mızızlanıyorlar. Öğretmen Talbot tüm bu davranış problemleri ile nasıl başa çıkacağını bilmiyor ve büyük bir hayal kırıklığı yaşıyor.” (Corso, 2007).

Öğretmen Talbot’un yaşadığı durum okul öncesi öğretmenlerine oldukça tanıdık gelecektir. Günümüzde okul öncesi sınıflarında istenmeyen davranış gösteren çocukların sayısı giderek artmakta (Hemmeter vd., 2015; Poulou, 2015) ve bu durum öğretmenler için endişe kaynağı olmaktadır (Evertson & Weinstein, 2011). Öğretmenler sınıf ortamında en çok ihtiyaç duydukları beceriyi davranış yönetimi olarak tanımlamakta ve çocukların zihinsel, duygusal, davranışsal problemlerini azaltmak için deneyim ve eğitim eksiklikleri olduğunu dile getirmektedirler (McClelland vd., 2017; Reinke vd., 2011). Bu doğrultuda kitabın bu bölümünde etkili sınıf yönetimi ve stratejileri, problem davranışların tanınması ve kontrolüne yönelik uygulamalar hakkında bilgilere yer verilerek okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının konuya ilişkin bilgilerinin artırılması dolayısıyla sınıf içi uygulamalarının desteklenmesi amaçlanmaktadır.

1.1. Etkili Sınıf Yönetimi ve Stratejileri

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin akademik, sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen ve kolaylaştıran bir ortam oluşturmak için attığı adımların bütünüdür. Bu iki amaca hizmet eden öğretmenler, bir dizi özel görevi yerine getirmektedirler. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenler;

1. Öğrencilerle ve öğrenciler arasında duyarlı ve destekleyici ilişkiler geliştirmeli;
2. Öğretimi öğrencilerin öğrenmeye erişimini optimize edecek şekilde organize etmeli ve uygulamalı;
3. Öğrencilerin akademik görevlere katılımlarını teşvik edici yöntemler kullanmalı;
4. Öğrencilerin sosyal ve öz düzenleme becerilerinin gelişimini teşvik etmeli ve
5. Öğrencilere davranış problemlerinde yardımcı olmak için uygun müdahale yöntemleri kullanmalıdır.

Bu doğrultuda sınıf yönetiminin, öğrencilerin davranışlarını kontrol etmek için kurallar koyma, ödül ve ceza vermeden daha karmaşık ve çok yönlü bir çaba olduğu söylenebilmektedir (Evertson & Weinstein, 2011). Etkili sınıf yönetimi organizasyon, öğretim ve davranışa yönelik stratejilerin kullanılmasını gerektirmektedir (Reinke vd., 2011).

Güçlü bir sınıf yönetimi becerisi tüm çocukların güvenli, olumlu, verimli ve eşitlikçi öğrenme çevresinden yararlanmalarını sağlamak için hayati öneme sahiptir (Oakes vd., 2018). Etkili sınıf yönetimi stratejileri öğretmenlerin daha olumlu bir eğitim ortamı yaratmalarını sağlamakla birlikte çocuğun ruh sağlığını da olumlu yönde etkilemektedir (Leckey vd., 2016). Bu doğrultuda etkili sınıf yönetiminin çocukların sosyal yetkinlik ve duygusal öz düzenleme becerilerini geliştirdiği, uygun davranışlarının artmasını desteklediği ve istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlediği söylenebilmektedir (Conn Krieger, 2013; Jolivet ve Steed, 2010; Webster-Stratton vd., 2008). Etkili sınıf yönetiminin aksine, zayıf bir sınıf yönetimi davranış sorunlarının ortaya çıkmasına ve devam etmesine neden olmaktadır (Oliver & Reschly, 2010). Öğretmenlerin istenmeyen davranışları kontrol etme çabası öğretime ayıracakları zamanın azalmasına (Oliver vd., 2011), yetersizlik duygusu ve stres yaşamalarına yol açmaktadır (Sayeski & Brown, 2011).

Etkili sınıf yönetimi stratejileri, öğretmenlerin olumlu sınıf ortamı yaratmalarına yardımcı olmak için, öğretmen-öğrenci ilişkilerini geliştirmeye yönelik uygulamalardan öğrenci davranışlarını düzenlemek için oluşturulacak kurallara kadar kullanılabilecek tüm araçları içermektedir (Korpershoek vd., 2014). Reinke vd. (2011) kanıta dayalı etkili sınıf yönetimi uygulamalarını beş başlık altında toplamaktadır. Bunlar: (a) sınıf yapısı, (b) etkili öğretmen-çocuk ilişkisi, (c) öğretim yönetimi, (d) olumlu davranışa gösterilen tepki ve (e) istenmeyen davranışa gösterilen tepki olarak isimlendirilmektedir. Etkili sınıf yönetimi uygulamaları her ne kadar sınıflandırılmış olsa da en iyi sonuçlara ulaşmak için bütün uygulamaların bir arada kullanılması gerekmektedir. Aşağıda yer alan bölüm, her bir kategoriye ilişkin stratejilerin tanımlanması ve açıklanmasını içermektedir.

1.1.1. Sınıf Yapısı

Etkili sınıf yönetimi için sınıf yapısının; fiziksel ortam, beklentiler, kurallar ve davranışsal rutinler bakımından düzenlenmesi gerekmektedir.

Fiziksel ortam: Öğretmenler, sınıflarının büyüklükleri ya da sınıflarında yer alan öğrenci sayıları üzerinde sınırlı kontrol yetkisine sahip olmalarına rağmen sınıflarının fiziksel düzenini kontrol edebilmektedirler (Reinke vd., 2011). Fiziksel ortam; öğrenme merkezlerinin düzeni ve sınırlarını, sınıf içindeki trafik akı-

sını, materyallerin seçimini ve sergilenmesini içermektedir (Powell vd., 2006). Bazen öğretmenler “*çocukların sınıfta koşması, etkinlik sürecinde oyuncaklar ile oynaması, aynı oyuncak için kavga etmesi ve bir öğrenme merkezinde çok fazla çocuk bulunması gibi istenmeyen durumları önlemek için ne yapabilirim?*” şeklinde sorular yöneltmektedir. Aslında bu sorular sınıfın fiziksel ortamının iyi planlanmadığını göstermektedir. Sınırları net öğrenme merkezlerinden oluşan iyi tasarlanmış okul öncesi sınıfları, çocuklara materyaller ile nerede, ne zaman ve nasıl oynayacaklarını görsel olarak hatırlatmaktadır (Lawry vd., 2000). İyi planlanmış sınıflar olumlu davranışları teşvik etmektedir. Örneğin sınıfta çok fazla açık alan olması koşmaya yol açabilirken sınıfın daha küçük öğrenme alanlarına bölünmesi istenmeyen davranışın önlenmesini sağlayacaktır. Ayrıca, öğrenme merkezleri çocukların bireysel olarak etkinliklere odaklanmalarını sağlayarak dikkat dağınıklıklarını en aza indirecektir (Carter & Doyle, 2011). Öğrenme merkezlerinin oluşturulması kadar her bir merkezin çocuklar için ilgi çekici hale getirilmesi tüm çocukların aynı merkezde ya da aynı oyuncaklar ile oynamak isteme davranışını azaltacaktır. Bununla birlikte öğrenme merkezi seçimine ilişkin bir sistem oluşturulması ve her bir merkezde sınırlı sayıda çocuğun bulunması istenmeyen davranışların önlenmesine yardımcı olacaktır (Lawry vd., 2000).

İdeal bir sınıf ortamı öğretmen ve sınıftaki çocukların birbirlerine ya da birbirlerinin kullandıkları materyallere, oyuncaklara, eşyalara çarpmadan hareket edebildikleri bir trafik akışına sahip olmalıdır (Trussell, 2008). İstenmeyen davranışlardan olan görev dışı davranışa yönelik en etkili caydırıcılardan birinin öğretmenin fiziksel yakınlığı olduğu bilinmektedir. Sınıf ortamı öğretmenin sınıftaki herhangi bir çocuğa üç veya dört adımda erişebileceği şekilde düzenlenmelidir. Düzenlemelerde çocukların materyallere kolayca ulaşabilmesine özen gösterilmelidir (Marzano vd., 2005). Bununla birlikte materyallerin yer alması gereken dolapların/rafların/kutuların resim ve yazı ile gösterilmesi toplanma zamanında yaşanabilecek karışıklığın önüne geçecektir (TATS, 2010).

Beklentiler, kurallar ve davranışsal rutinler: Beklentiler, pek çok ortamda başarıya öncülük eden olumlu özelliği içinde bulunduran küresel niteliklerdir (ör. saygılı olmak, sorumlu olmak vb.). Beklentilerin açık ve tutarlı şekilde ifade edildiği bir sınıf ortamı için gerekli ilk adım sınıf kurallarının oluşturulmasıdır. Sınıf kuralları beklentilerin karşılanması için ne yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Örneğin saygılı olma beklentisini başkası konuşurken dinlemek kuralı ile gösterilebilir (Reinke vd., 2011). Kuralların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak için kuralların ardındaki nedenleri açıklamak ve çocukları kural oluşturma sürecine dahil etmek önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenler çocuklara sınıfta hangi kuralların olması gerektiğini sorabilir. Çocuklar kural koyma sü-

Kaynakça

- Barnes, T. N., Wang, F., & O'Brien, K. M. (2018). A meta-analytic review of social problem-solving interventions in preschool settings. *Infant and Child Development*, 27(5), e2095. <https://doi.org/10.1002/icd.2095>
- Booth S.S. (2017). Planned ignoring. In Geng G., Smith P., & Black P. (Eds.), *The Challenge of Teaching*, (pp. 181-187). Springer.
- Carter, K. & Doyle, W. (2011). Classroom management in early childhood and elementary classrooms. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp. 373-406). Routledge.
- Conn Krieger, N. K. (2013). *Errorless classroom management for students with severe conduct problems: A staff-training approach* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.
- Corso, R. M. (2007). Practices for enhancing children's social-emotional development and preventing challenging behavior. *Gifted Child Today*, 30(3), 51-56. <https://doi.org/10.4219/gct-2007-42>
- CSEFEL (2008). Building Positive Teacher-Child Relationships: What Works Brief Training Kit #12. <http://csefel.vanderbilt.edu/kits/wwwbtk12.pdf> adresinden 9.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Drogan, R. R., & Kern, L. (2014). Examination of the mechanisms underlying effectiveness of the turtle technique. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(4), 237-248. <https://doi.org/10.1177/0271121412473665>
- Emerson, E. (1995). *Challenging behaviour: Analysis and intervention in people with learning difficulties*. Cambridge University Press.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2011). Classroom management as a field of inquiry. *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Routledge.
- Fox, L., Carta, J., Strain, P., Dunlap, G., & Hemmeter, M.L. (2009). *Response to intervention and the Pyramid Model*. University of South Florida, Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.
- Fullerton, E. K., Conroy, M. A., & Correa, V. I. (2009). Early childhood teachers' use of specific praise statements with young children at risk for behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 34(3), 118-135. <https://doi.org/10.1177/019874290903400302>
- Gettinger, M. & Fischer, C. (2015). Early childhood education classroom management. In Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed), (pp. 141- 166). Routledge.
- Hardy, J. K., Mere-Cook, Y., & Yang, H. W. (2024). Critical issues in measuring and teaching social problem-solving in early childhood research. *Topics in Early Childhood Special Education*. <https://doi.org/10.1177/02711214241288214>
- Heffner, M., Greco, L. A., & Eifert, G. H. (2003). Pretend you are a turtle: Children's responses to metaphorical versus literal relaxation instructions. *Child & Family Behavior Therapy*, 25(1), 19-33. https://doi.org/10.1300/J019v25n01_02
- Hemmeter, M. L., Fox, L., Snyder, P., & Algina, J. (2014). A classroom wide model for promoting social emotional development & addressing challenging behavior in preschool children. <https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/A-classroom-wide-model-promoting-social-emotional-dev-addressing-challenging-behavior-preschool.pdf> adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Hemmeter, M. L., Hardy, J. K., Schnitz, A. G., Adams, J. M., & Kinder, K. A. (2015). Effects of training and coaching with performance feedback on teachers' use of Pyramid Model practices. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 144-156. <https://doi.org/10.1177/0271121415594924>
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. M., & Corso, R. M. (2012). Preventing and addressing challenging behavior: Common questions and practical strategies. *Young Exceptional Children*, 15(2), 32-46. <https://doi.org/10.1177/1096250611427350>

- Hemmeter, M. L., Snyder, P., Kinder, K., & Artman, K. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 96-109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.004>
- Hester, P. P., Hendrickson, J. M., & Gable, R. A. (2009). Forty years later—The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. *Education and Treatment of Children*, 32(4), 513-535. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0067>
- http://csefel.vanderbilt.edu/resources/states/nc_demo_site_observation_guide.pdf adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- <http://csefel.vanderbilt.edu/resources/www/www9.html> adresinden 30.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/Training/Webinar/archive/2012/05-18/2012-05-18_Establishing-Pyramid%20Model-as-Evidence-Based-Practice.html adresinden 30.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Hutchings, J., Daley, D., Jones, K., Martin, P., Bywater, T., & Gwyn, R. (2007). Early results from developing and researching the Webster-Stratton incredible years teacher classroom management training programme in North West Wales. *Journal of Children's Services*, 2(3), 15-26. <https://doi.org/10.1108/17466660200700023>
- Jolivet, K., & Steed, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13(3), 198-213. <https://doi.org/10.1080/15240754.2010.492358>
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2003). Helping young children: Control anger and handle disappointment. *Young Exceptional Children*, 7(1), 21-29. <https://doi.org/10.1177/109625060300700103>
- Joseph, G. E., & Strain, P. S. (2010). Teaching young children interpersonal problem-solving skills. *Young Exceptional Children*, 13(3), 28-40. <https://doi.org/10.1177/1096250610365144>
- Kaiser, B. & Rasminsky, S. (2007). *Challenging behavior in young children: Understanding, preventing and responding effectively*. Pearson.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2014). *Effective classroom management strategies and classroom management programs for educational practice*. GION.
- Landrum, T. J. & Kauffman, J. M. (2011). Behavioral approaches to classroom management. In Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 47-72). Routledge.
- Lawry, J., Danko, C. D., & Strain, P. S. (2000). Examining the role of the classroom environment in the prevention of problem behaviors. *Young Exceptional Children*, 3(2), 11-19. <https://doi.org/10.1177/109625060000300202>
- Leckey, Y., Hyland, L., Hickey, G., Lodge, A., Kelly, P., Bywater, T., Comiskey, C., Donnelly, M., & McGilloway, S. (2016). A mixed-methods evaluation of the longer-term implementation and utility of a teacher classroom management training programme in Irish primary schools. *Irish Educational Studies*, 35(1), 35-55. <https://doi.org/10.1080/03323315.2016.1147974>
- Marzano, R. J., Gaddy, B. B., Foseid, M. C., Foseid, M. P., & Marzano, J. S. (2005). *A handbook for classroom management that works*. ASCD.
- McCabe, L. A., & Frede, E. C. (2007). Challenging behaviors and the role of preschool education. *National Institute for Early Education Research. Preschool Policy Brief*, 16.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513-540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
- McClelland, M. M., Tominey, S. L., Schmitt, S. A., & Duncan, R. (2017). SEL interventions in early childhood. *The Future of Children*, 27(1), 33-47. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0002>

- McKinney, S. E., Campbell-Whately, G. D., & Kea, C. D. (2005). Managing student behavior in urban classrooms The role of teacher ABC assessments. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 16-20.
- Moffat, T. K. (2011). Increasing the teacher rate of behaviour specific praise and its effect on a child with aggressive behaviour problems. *Kairaranga*, 12(1), 51-58.
- Mudford, O. C., Arnold-Saritepe, A. M., Phillips, K. J., Locke, J. M., Ho, I. S., & Taylor, S. A. (2008). Challenging Behaviors. In Matson, J. L. (Ed.), *Clinical assessment and intervention for autism spectrum disorders: Practical resources for the mental health Professional*, (pp. 267-297). Academic Press.
- Oakes, W. P., Lane, K. L., & Hirsch, S. E. (2018). Functional assessment-based interventions: Focusing on the environment and considering function. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 62(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1326799>
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2010). Special education teacher preparation in classroom management: Implications for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 35(3), 188-199. <https://doi.org/10.1177/019874291003500301>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2019). Positive Behavioral Interventions & Supports. www.pbis.org. adresinden 14.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Ostrosky, M. M., Jung, E. Y., Hemmeter, M. L., & Thomas, D. (2003). *Helping children understand routines and classroom schedules*. What Works Briefs. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481991.pdf> adresinden 12.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özgün, Ö. (2016). Sınıfta istenmeyen davranışlar, nedenleri, yönetimi. Aktaş
- Arnas, Y. & Sadık, F. (Ed.), *Okul öncesinde sınıf yönetimi*, içinde (ss. 140-162). Pegem Akademi.
- Pieng, P., & Okamoto, Y. (2020). Examining preschool children's intention understanding and their conflict resolution strategies. *Early Childhood Education Journal*, 48(5), 597-606. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01020-0>
- Polirstok, S. (2015). Classroom management strategies for inclusive classrooms. *Creative Education*, 6(10), 927-933.
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 225-236. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9828-9>
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1), 25-35.
- Quinn, M. M., Gable, R. A., Rutherford Jr, R. B., Nelson, C. M., & Howell, K. W. (1998). *Addressing student problem behavior: An IEP team's introduction to functional behavioral assessment and behavior intervention plans*. Center for Effective Collaboration and Practice.
- Rapp, W. H., & Arndt, K. L. (2012). *Teaching everyone: An introduction to inclusive education*. Brookes Publishing Company.
- Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sprick, R. (2011). *Motivational interviewing for effective classroom management: The classroom check-up*. The Guilford Press.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Royal College of Psychiatrists, British Psychological Society and Royal College of Speech and Language Therapists. (2007). Challenging behaviour: A unified approach. Clinical and service guidelines for supporting people with learning disabilities who are at risk of receiving abusive or restrictive practices. <https://www.rcpsych.ac.uk/docs/default-source/improving-care/>

- better-mh-policy/college-reports/college-report-cr144.pdf?sfvrsn=73e437e8_2 adresinden 12.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sayeski, K. L., & Brown, M. R. (2011). Developing a classroom management plan using a tiered approach. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 8-17. <https://doi.org/10.1177/004005991104400102>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380. <https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>
- Smith, B., & Fox, L. (2003). *Systems of service delivery: A synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Center for Evidence-Based Practice: Young Children with Challenging Behavior, University of South Florida.
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., Fox, L., Bishop, C. C., & Miller, M. D. (2013). Developing and gathering psychometric evidence for a fidelity instrument: The Teaching Pyramid Observation Tool–Pilot version. *Journal of Early Intervention*, 35(2), 150-172. <https://doi.org/10.1177/1053815113516794>
- Soodak, L. C. (2003). Classroom management in inclusive settings. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.
- Spivak, A. L. (2016). Dynamics of young children's socially adaptive resolutions of peer conflict. *Social Development*, 25(1), 212-231. <https://doi.org/10.1111/sode.12135>
- Technical Assistance & Training System (TATS) https://www.wtc.ie/images/pdf/Classroom_Management/cm9.pdf adresinden 08.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- The IRIS Center for Training Enhancements. (2020). *Functional Behavioral Assessment: Identifying the Reasons for Problem Behavior and Developing a Behavior Plan*. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/fba/cresource/#content> adresinden 15.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Thompson, M. T., Marchant, M., Anderson, D., Prater, M. A., & Gibb, G. (2012). Effects of tiered training on general educators' use of specific praise. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 521-546. <https://doi.org/10.1353/etc.2012.0032>
- Trussell, R. P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviors. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 179-185. <https://doi.org/10.1177/1053451207311678>
- U.S. Department of Education. (2016). *Functional behavioral assessment-based interventions: Children identified with or at risk for an emotional disturbance*. Institute of Education Sciences.
- Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C., & Lane, K. (2007). *Functional behavioral assessment and function-based intervention: An effective, practical approach*. Prentice-Hall.
- Valdez, S. (2023). *The importance of teaching social-emotional skills to young children* (Unpublished master's thesis). California State University, California, United States.
- Villeda, S. T., Shuster, B. C., Magill, L., & Carter, E. W. (2016). Behavior-Specific Praise in the Classroom. <https://vkc.mc.vanderbilt.edu/assets/files/resources/psibehaviorspecpraise.pdf> adresinden 10.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the incredible years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x>

ERKEN OKURYAZARLIK

Editörler

Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Dr. Öğr. Üyesi Pınar POLAT

Yazarlar

Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL
Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
Prof. Dr. Filiz YURTAL
Doç. Dr. İnanç ETİ
Doç. Dr. Şule KAVAK
Dr. Öğr. Üyesi Mine AYANOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU
Dr. Öğr. Üyesi Gülsüm HOŞ
Dr. Öğr. Üyesi Pınar POLAT
Dr. Öğr. Üyesi Seda ŞAHİN
Öğr. Gör. Habibe ÖZER YANARKAYA
Bilim Uzm. Yasemin AKKAYA ALICI
Bilim Uzm. Sedef ÇAĞLAR KABACIK
Bilim Uzm. Serap ÖZBEK
Bilim Uzm. Nuray TAŞCI
Stajyer Dr. Aslı Burcu GÜL

Copyright©2025, İzge Yayıncılık

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları İzge Basın Yayın Eğitim Öğretim İmalat Pazarlama İnşaat İç ve Dış Tic.Ltd.Şti.'ye aittir. İzge Yayıncılığın izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

ERKEN OKURYAZARLIK

Editörler: Ebru DERETARLA GÜL - Pınar POLAT

Yazarlar: Ebru DERETARLA GÜL - Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ - Filiz YURTAL - İnanç ETİ
Şule KAVAK - Mine AYANOĞLU - Raziye GÜNAY BİLALOĞLU - Gülsüm HOŞ
Pınar POLAT - Seda ŞAHİN - Habibe ÖZER YANARKAYA - Yasemin AKKAYA ALICI
Sedef ÇAĞLAR KABACIK - Serap ÖZBEK - Nuray TAŞCI - Aslı Burcu GÜL

Yayın Koordinatörü: Savaş KORKMAZ

Kapak Tasarımı/Dizgi: İzge Dizgi-Grafik Birimi

ISBN: 978-605-9763-69-1

1. Baskı: Ankara - Ağustos, 2025

Baskı:

Matsa Basımevi

İvedik Organize Sanayi Bölgesi Matbaacılar Sitesi 1514. Sok. No: 42

Yenimahalle / ANKARA Tel.: (0312) 395 20 54

Matbaa Sertifika No: 49280

İletişim:

İZGE BASIN YAYIN

Esertepe Mahallesi Çiğdem Sok. No: 21/A Keçiören / ANKARA

Tel.: 0 (312) 432 49 43 - 0 (312) 432 22 32

Web: www.izgeyayincilik.com.tr

e-mail: izgeyayincilik@gmail.com

Yayıncı Sertifika No: 44675

ÖNSÖZ

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve motor alanlarda pek çok beceri kazanırlar. Bu becerilerden biri de çocuğun okuma-yazma sürecine hazırlanmasında temel oluşturan erken okuryazarlık becerileridir. Erken okuryazarlık, çocukların okuma ve yazma becerilerini edinmeden önce sahip olması gereken dil, sözcük bilgisi, ses farkındalığı ve yazı farkındalığı gibi ön bilgi ve becerilerin tümünü kapsar. Erken okuryazarlık, çocuğun gelecekteki okuma başarısını, öğrenmeye yönelik tutumunu ve okula karşı motivasyonunu etkileyen önemli bir faktördür.

Son yıllarda erken okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmalar artmış olsa da erken okuryazarlığın çocukların gelişiminde taşıdığı önem göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan bu kitap, erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik güncel kuramsal yaklaşımları ve uygulama örneklerini bir araya getirerek alana kapsamlı bir bakış sunmayı amaçlamaktadır.

Kitap, erken okuryazarlık alanını farklı boyutlarıyla ele alan on iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümlerde erken okuryazarlığın kapsamı, amacı, tarihi, kuramsal temelleri ve değerlendirme süreçleri ele alınmaktadır. Devam eden bölümlerde ilkokul ve okul öncesi eğitim programlarında yer alan erken okuryazarlık uygulamaları, bileşenleri, okuma-yazma güçlükleri ve gecikme konuları incelenmektedir. Ayrıca ev ve okul ortamında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, okuma motivasyonu ve duygusal boyutu, dil ve kitap ilişkisi ile teknolojinin erken okuryazarlıktaki rolü üzerinde durulmaktadır. Son bölümde ise erken okuryazarlık uygulamaları ve etkinlik örnekleri sunulmaktadır.

Kitabın hazırlanmasında emeği geçen tüm meslektaşlarımıza ve yayına hazırlık sürecinde destek veren yayınevi ekibine teşekkür ederiz. Kitabın, özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenleri, öğretmen adayları, alan araştırmacıları ve aileler için hem kuramsal bilgi hem de uygulamaya yönelik öneriler sunarak erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Ağustos, 2025

Prof. Dr. Ebru DERETARLA GÜL

ORCID ID: 0000-0002-6241-8109

Dr. Öğr. Üyesi Pınar POLAT

ORCID ID: 0000-0002-5649-376X

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
------------	-----

BÖLÜM 1:

ERKEN OKURYAZARLIK TANIMI, ÖNEMİ VE FARKLI ÜLKELERDE ERKEN OKURYAZARLIK.....	1
--	---

Ebru DERETARLA GÜL

Yasemin AKKAYA ALICI

Aslı Burcu GÜL

GİRİŞ	1
Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Kapsamı.....	2
Erken Okuryazarlık ve Beyin Gelişimi: Nöroanatomik Temellere Bir Bakış	4
Erken Okuryazarlığın Nörogelişimsel Sağlık Açısından Önemi.....	5
Erken Okuryazarlık Gelişimi ve Önemi.....	6
Dünyada Erken Okuryazarlık	9
Dünya'da ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim Programlarında Erken Okuryazarlık	11
Erken Okuryazarlık Uygulamaları	16
SONUÇ	20
KAYNAKÇA	21

BÖLÜM 2:

ERKEN OKURYAZARLIĞIN GELİŞİMİ VE KURAMLAR.....	25
--	----

İnanç ETİ

GİRİŞ	25
Erken Okuryazarlığın Gelişimi	26
Farklı Yaş Gruplarında Erken Okuryazarlığın Gelişimi	28
0-2 Yaş (Bebeklik Dönemi).....	28
2-3 Yaş (Yeni Yürüyen Dönemi)	29
3-6 Yaş (Kurumsal Okul Öncesi Eğitim Dönemi).....	30
Erken Okuryazarlığın Tarihsel Süreci.....	31
Erken Okuryazarlık Kuramları	34
Olgunlaşma Kuramı.....	34
Davranışçılık Kuramı	35

Bilişsel Gelişim Kuramı	36
Sosyokültürel Kuram	36
KAYNAKÇA.....	39

BÖLÜM 3:

ERKEN OKURYAZARLIK TÜRLERİ VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ	41
---	----

Gülsüm HOŞ

GİRİŞ.....	41
Erken Okuryazarlık Nedir?	42
Okuryazarlık Türleri	43
Bilgi Okuryazarlığı.....	43
Kültür Okuryazarlığı	44
Vatandaşlık Okuryazarlığı.....	44
Veri Okuryazarlığı	45
Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı.....	45
Görsel Okuryazarlık	46
Duyusal Okuryazarlık	47
Dijital Okuryazarlık.....	48
Erken Okuryazarlık Değerlendirme Süreçleri.....	49
Erken Okuryazarlık Değerlendirme Araçları	50
Gözlem Formları.....	50
Testler	51
Anekdot Kayıtları	52
Çocuk Ürünleri ve Portfolyo Değerlendirilmesi.....	53
Kontrol Listeleri (Check-list).....	54
Dereceli Puanlama Anahtarları (Rubrikler)	54
SONUÇ.....	55
KAYNAKÇA	56

BÖLÜM 4:

İLKOKUL VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINDA ERKEN OKURYAZARLIK/OKURYAZARLIK..... 59

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

Seda ŞAHİN

GİRİŞ.....	59
Okul Öncesi Eğitim Programlarında Erken Okuryazarlık.....	60
2002 Okul Öncesi Eğitim Programında Erken Okuryazarlık	60
2006 Okul Öncesi Eğitim Programında Erken Okuryazarlık	62
2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Erken Okuryazarlık	67
2024 Okul Öncesi Eğitim Programında Erken Okuryazarlık	70
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programında Erken Okuryazarlık.....	75
Erken Okuryazarlık ile Okuma ve Yazma İlişkisi.....	79
İlkokul Programlarında Okuryazarlık Çalışmaları.....	81
SONUÇ.....	91
KAYNAKÇA.....	93

BÖLÜM 5:

ERKEN OKURYAZARLIK BİLEŞENLERİ: OKUMA, YAZMA, DİNLEME, KONUŞMA 95

Şule KAVAK

GİRİŞ.....	95
Erken Okuryazarlık (Emergent Literacy)	96
Okuma	98
Okuma Farkındalığı	100
Yazma	100
Yazı Farkındalığı	103
Alfabe/Harf Bilgisi	104
Dinleme	105
Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık.....	107
Konuşma	108
Sözel Dil Becerileri	110
KAYNAKÇA.....	113

BÖLÜM 6:

OKUMA YAZMA GÜÇLÜKLERİ VE GECİKME.....119

Mine AYANOĞLU

GİRİŞ.....	119
Okuma Yazma Güçlüklerinin Tanımı.....	121
Okuma Yazma Becerileri.....	123
Okuma Yazma Becerilerinin Gecikme Nedenleri	124
Okuma Yazma Gecikmeleri ile İlişkili Sorunlar.....	127
Duygusal Sorunlar	128
Okuma Yazma Gecikmelerinde Erken Tanı ve Müdahale.....	129
Müdahale Programları.....	130
Aile Desteği ve Okuma-Yazma Güçlükleri.....	131
Ebeveyn Programları.....	132
Öğretmen Eğitimi	132
Eğitim Programları.....	133
Uygulamalı Eğitim.....	133
Türkiye’de Okuma-Yazma Güçlüklerine Yönelik Çalışmalar.....	135
Uluslararası Uygulamalar	135
SONUÇ.....	136
KAYNAKÇA	138

BÖLÜM 7:

EV ORTAMINDA ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ .141

Serap ÖZBEK

GİRİŞ.....	141
Ev Okuryazarlık Modelleri.....	143
Aile Ortamındaki Destekleyici Materyaller	146
Ailenin Demografik Özellikleri	148
Ebeveynlerin Erken Okuryazarlıkla İlgili İnanışları.....	150
Aile Destekli Erken Okuryazarlık Etkinlikleri	151
Aile ile Kitabevi / Kütüphane Ziyaretleri.....	154
Ev Ortamında Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi İçin Öneriler	155
SONUÇ.....	156
KAYNAKÇA	157

BÖLÜM 8:

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ.....163

Sedef ÇAĞLAR KABACIK

GİRİŞ.....	163
Okul Öncesinde Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Düzenlemeler	164
Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesinde Sınıf Ortamları.....	167
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkileri	170
SONUÇ.....	173
KAYNAKÇA.....	175

BÖLÜM 9:

ERKEN ÇOCUKLUKTA OKUMA/OKURYAZARLIK MOTİVASYONU179

Filiz YURTAL

GİRİŞ.....	179
Kavramsal Temeller	180
Erken Çocuklukta Okuma Motivasyonu.....	184
Okuma Motivasyonunu Etkileyen Temel Faktörler: Aile, Öğretmen ve Akranlar.....	187
SONUÇ.....	189
KAYNAKÇA.....	190

BÖLÜM 10:

ERKEN OKURYAZARLIK, DİL GELİŞİMİ VE ÇOCUK KİTAPLARI.....193

Yasemin AKKAYAALICI

GİRİŞ.....	193
Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık ve Dil Gelişimi	193
Erken Okuryazarlık ve Çocuk Kitapları.....	195
Çocuk Kitapları İle Erken Okuryazarlık Becerilerinin Desteklenmesi.....	197
SONUÇ.....	206
KAYNAKÇA.....	208

BÖLÜM 11:

ERKEN OKURYAZARLIK VE TEKNOLOJİ	211
	<i>Pınar POLAT</i>
GİRİŞ.....	211
Erken Okuryazarlık	212
Erken Okuryazarlık ve Teknoloji	214
Eğitim Ortamlarında Teknolojinin Kullanımı	214
Okul Öncesi Eğitimde Teknolojinin Kullanımı	216
Erken Okuryazarlıkta Teknoloji Kullanımı	219
Elektronik Kitaplar	221
Dijital Oyunlar.....	224
Arttırılmış Gerçeklik	226
Mobil Uygulamalar	229
SONUÇ.....	230
KAYNAKÇA.....	232

BÖLÜM 12:

FARKLI ÜLKELERDE ERKEN OKURYAZARLIK UYGULAMALARI VE ÜLKEMİZDEN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	235
	<i>Habibe ÖZER YANARKAYA</i>
	<i>Nuray TAŞCI</i>
	<i>Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ</i>
GİRİŞ.....	235
Amerika	236
Finlandiya	237
Almanya.....	238
Çin ve Singapur.....	239
İngiltere.....	240
Değerlendirme ve Sonuç.....	242
Ülkemizde Uygulanan Erken Okuryazarlık Etkinlikleri.....	244
T.C. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı	246
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli	257
Erken Okuryazarlık Becerilerini Destekleyen Materyaller.....	262
KAYNAKÇA.....	265

KİTAP EDITÖRLERİNİN VE BÖLÜM YAZARLARININ KISA ÖZGEÇMİŞ BİLGİLERİ.....	269
---	------------

BÖLÜM 1

ERKEN OKURYAZARLIK TANIMI, ÖNEMİ VE FARKLI ÜLKELERDE ERKEN OKURYAZARLIK

Ebru DERETARLA GÜL¹

Yasemin AKKAYA ALICI²

Aslı Burcu GÜL³

GİRİŞ

Okuryazarlık, geçmişten günümüze sosyal hayata katılmanın gerektirdiği ve yirmi birinci yüzyılın temel hayatta kalma becerilerinden biridir. Erken çocukluk dönemi bazı çocukların temel ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra oyun oynama, dil etkileşimleri için sunulan fırsatlar, okuryazarlık çabalarının yetişkin tarafından desteklenmesi yoluyla okuryazarlık becerilerinde deneyimler ve fırsatlarla ustalaşabildiği bir dönemdir. Ancak çocuklar için elverişli erken okuryazarlık koşulları sağlamak ve fırsatlar sunmak konusunda zorluklar da ortaya çıkmaktadır. Erken okuryazarlık eğitime çocukların yaşadıkları ev içi koşulları, dil gelişimleri, sosyal yaşam ve eğitim ortamları açısından bakıldığında ülkeler hatta ülkelerin içindeki küçük yerleşim yerlerine kadar farklılıklar olduğu da görülmektedir.

Erken okuryazarlıkla ilgili gelişmeler erken çocukluk eğitiminde çocukların okul öncesi eğitimde ne öğrenmeleri ve ne yapmaları, nasıl bir erken okuryazarlık eğitimi almaları gerektiği konusunda farklılıkları da ortaya koymaktadır. Erken okuryazarlıkla ilgili çalışmaların sonuçları bize erken okuryazarlığın temellerini, içeriğini, erken çocukluk döneminde ev ve okul ortamı konularında

¹ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, ebruderegul@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6241-8109

² Bilim Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, yaseminakkayaalici@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7505-3519

³ Staj Dr., Acıbadem Üniversitesi, asliburcugul@gmail.com, ORCID ID: 0009-0005-1128-4314

çeşitli bulgular sunmaktadır. Bu bulgular erken okuryazarlık sürecinin erken çocukluk dönemindeki doğru uygulamalarla desteklenmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Günümüzde okuryazarlık gelişiminin okul öncesi dönemdeki kısmı için çeşitli terimler kullanılmaktadır. Gelişen okuryazarlık /ortaya çıkan okuryazarlık (emergent literacy), ortaya çıkan okuma /yazma (emergent reading/writing), erken okuma (early reading) vb. Genel olarak “erken okuryazarlık” terimi için okuma yazmayı öğrenmeden önce oluşan bilgi, beceri ve eğilimlerin en kapsamlı tanımı ifadesi kullanılabilir. Bu terim okuma yazma kavram ve becerilerinin oluşumunun dinamik bir süreç olduğunu da gösterir (National Research Council1998).

Çocukların erken dönemde yazıdan anlam çıkarma ve iletişim aracı olarak kavramaları hem sözlü hem de yazılı dili birleştirir. Çocuklar çizerek, karalamalar yaparak işaretlerine anlam yükleyerek konuşur ve okurlar. Kendilerine okunan hikayeleri dinler, kitapların içindeki yazılı dille karşılaşır ve anlamlandırmaya çalışırlar. Yetişkinler çocuklara kitabı tutarken, sayfaları çevirirken model olurlar, yazının soldan sağa okunduğunu /yönü olduğunu, sayfada yazan kelimenin basılı şekline dikkat etmelerini, sembollerin anlamı olduğunu gösterirler. “Burada kedi yazıyor, dün gördüğümüz kediye hatırlıyor musun? adı neydi? vb ifadelerle yazılı/basılı kelimeler, konuşmalar ve deneyimlerimizle arasındaki bağlantıyı anlamalarına yardımcı olurlar. Tüm bunlar doğrultusunda çocukların erken okuma ve yazma öğrenimi, gelişmekte olan daha geniş bir sözlü iletişim sisteminin içine gömülüdür. Erken okuryazarlık, okuma ve yazma arasında gelişen ilişkileri kapsar. Bu ilişkiler konuşma ve dinlemeden oluşan daha geniş bir iletişim ağında yer alır ve bileşenleri çocuğun dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olmak için birlikte çalışır (Dennis ve Horn, 2011; Lewis, 2000). Küçük çocukların okuma için yazmaya, yazmak için okumaya ve okuma yazma öğrenmek için de sözlü dile ihtiyaçları vardır. Erken okuryazarlıkla ilgili olarak üç kritik nokta vardır; sözlü dili anlama, fonolojik farkındalık ve yazı bilgisi (Neuman, 2002). Çocukların yazılı dilin temel kavram ve becerilerini öğrenmeleri gerekir, böylece alfabetik prensiplerin kavranması mümkün olur. Fonolojik farkındalık, alfabe bilgisi, yazılı dilin işlevleri, metinden anlam çıkarma, kelime bilgisi içinde motivasyon önemlidir (Tabors ve ark., 2001).

Erken Okuryazarlığın Tanımı ve Kapsamı

Okuryazarlık, okuma ve yazma davranışlarından önce oluşan ve süreç içerisinde okuma yazmaya dönüşen geleneksel okuryazarlık olarak tanımlanırken (Sulzby ve Teale, 1991), Whitehurst ve Lonigan (1998), erken okuryazarlığı (**emergent literacy**), okuma öncesi ve okuma arasındaki bilgi, beceri ve okumanın gelişimsel öncülleri olan yazma için gelişimsel bir süreklilik olarak tanımlamakta-

dır. Erken okuryazarlık, çocukların formal okuryazarlık eğitimine başlamadan önce geliştirdikleri yazılı dil ile bağlantılı bilişsel, dilsel ve sosyal becerilerin bütünüdür (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Bu süreç, yalnızca harf öğrenimiyle sınırlı kalmayıp, yazılı dilin tüm bileşenleriyle bütünsel bir etkileşim içinde şekillenir. Erken okuryazarlık, çocukların örgün eğitime başlamadan önce okuma, yazma ve dil hakkında bilgi edinmesi olarak da ifade edilmektedir (Clay, 1966; Sulzby ve Teale, 1991; Whitehurst ve Lonigan, 2001). Buna göre erken okuryazarlık, beceriler ile bağlamın etkileşiminin sonucunda ortaya çıkar. Bu durum bize çocukların kitap okumaya başlamadan çok önce önemli okuryazarlık bilgi ve becerileri elde ettiklerini göstermektedir. Örneğin, çocukların yaygın olarak görülen mağazaların logolarını, bazı etiketlerde yazan kelimeleri söyledikleri dikkat çekmektedir.

Okuryazarlık ile ilgili ortaya çıkan bakış açılarından geleneksel okuryazarlık bakış açısı, okuryazarlığın gelişimsel bir süreç olması, doğumdan itibaren başlaması şeklindeki erken okuryazarlık bakış açısına karşı çıkmaktadır. Geleneksel okuryazarlığa göre okuma yazma öğrenmenin okula başlama ile ortaya çıktığı görüşü kabul edilir (Whitehurst ve Lonigan, 2001). Ancak 1960'lardan sonra yapılan araştırmalar okuryazarlık gelişimini anlamlandırmaya katkı sağlamıştır. Marie Clay'e (1966) göre okuryazarlık gelişimi yaşamın erken dönemlerinde başlar ve devam eder. Sulzby ve Telae (1991), çocukların okula başlamadan önce sahip oldukları deneyimlerinin yanı sıra, ilgi alanlarının da geliştiğini belirtir. Yetişkinler tarafından okuma etkinliklerine katılım çocukların okuryazarlık gelişimine katkı sunar (Teale, 1987). Tüm bunla erken okuryazarlığın uzun bir zaman diliminde bir süreç içerisinde gelişen bir beceri olduğunu göstermektedir.

Clay (1966), okuryazarlığın yaşamın çok erken dönemlerinde başladığını ve devam ettiğini belirtir. Okuma, yazma, sözlü dil ve dinleme arasında her birinin gelişim sürecinde diğerini etkilediği dinamik bir ilişki vardır. Okuryazarlık ev, toplum ve günlük yaşam tecrübeleri ile şekillenir. Çocuklar her yaşta okuryazarlık becerilerine sahiptir ve geliştirebilirler. Bu beceriler gelişmiş beceriler değildir (Baumann vd., 2000; Morris ve Slavin, 2003). Erken okuryazarlıkta yazı ile ilgili çocuğun karalamaları, işaretlemeleri ile yazı arasındaki fark ayırt edilir, okuma için bir görselden hikaye anlatmak ile okuyor gibi yapmak da okuma öncesi için değerli bulunmaktadır. Ancak bu karalamalar ve okuyor gibi yapma davranışları geleneksel okuryazarlık davranışı olarak kabul edilmez. Erken okuryazarlık, çocuğu başarabildikleri düzeyde ele alır, bireysel ihtiyaçlarına uygun bir öğretim programı sunar. Çocukların erken dönemde kitaplarla tanıştırılmasının, çocuk merkezli yapılandırmacı bir bakış açısının ve becerilerin doğru- dan öğretilmesinden çok problem çözmeye daha çok vurgu yapılmasının erken okuryazarlıkta önemli bir yeri vardır.

KAYNAKÇA

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjäre, S., Hjetland, H. N., & Hofslundsengen, H. (2024). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 588-603.
- Allor, J. H., & McCathren, R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39, 72-79.
- Arnsten, A. F. T. (2009). The emerging neurobiology of attention deficit hyperactivity disorder: The key role of the prefrontal association cortex. *Journal of Pediatrics*, 154(5), 1-S43. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.01.018>
- Baumann, J. F., Hoffman, J. V., Duffy-Hester, A. M., ve Ro, J. M. (2000). The First R yesterday and today: US elementary reading instruction practices reported by teachers and administrators. *Reading Research Quarterly*, 35(3), 338-377.
- Castellanos, F. X., & Proal, E. (2012). Large-scale brain systems in ADHD: Beyond the prefrontal-striatal model. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(1), 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2011.11.007>
- Clay, M. M. (1966). Emergent reading behaviour. Auckland, New Zealand: Unpublished doctoral thesis, University of Auckland.
- Çalış, E. S., & Gök, N. F. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 175-202.
- Damber, U. (2012). Meaning-Making and Early Literacy: A Future Challenge for Swedish Teachers and Preschool Teachers?. *Occasional Papers in Education & Lifelong Learning: An International Journal*, 6(12), 54-71.
- Dennis, L.R., Horn, E. (2011). Strategies for Supporting Early Literacy Development. *Young Exceptional Children*, 14,3, 29-41. <https://doi.org/10.1177/1096250611420553>
- Deretarla Gül (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3, 1-2, 33-51.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Baltimore: Brookes Publishing.
- Erikson, K. (2000). All children are ready to learn: An emergent versus readiness perspective in early literacy assessment. *Seminars in Speech and Language*, 21(3): 193-202. DOI:10.1055/s-2000-13193
- European Commission (2025). The importance of early literacy development. Erişim adresi: <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/news/early-literacy-development>
- Friederici, A. D. (2012). The cortical language circuit: From auditory perception to sentence comprehension. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(5), 262-268. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.04.001>
- Giles, R. M., & Tunks, K. (2015). Teachers' thoughts on teaching reading: An investigation of early childhood teachers' perceptions of literacy acquisition. *Early Childhood Education Journal*, 43, 523-530.
- Head Start Early Learning Outcomes Framework (2015). <https://headstart.gov/curriculum/article/early-childhood-curriculum-resources>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A. K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E., & Heilä-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, 190(3), 414-427. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>

- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded-explicit emergent literacy intervention I: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 201-211.
- Kucirkova, N., Snow, C.E., Grover, V., McBride, C. (2017). *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*. Ebook published 2017, London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315766027>
- Lewis, M. 2000. The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development. *Child Development* 71: 36–43. Siegler 2000).
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Türkiye yüzüylü maarif modeli okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Ministry of Education Republic of Singapore. (2022a). *Nurturing early learners. a curriculum framework for preschool education in singapore*. Erişim adresi: <https://www.nel.moe.edu.sg/>
- Ministry of Education Republic of Singapore. (2022b). *Nurturing early learners educators' guide for language and literacy*. Erişim adresi: <https://www.nel.moe.edu.sg/qql/slot/u143/2022/EG2022/Nurturing%20Early%20Learners%202022%20Educators%20Guide%20Language%20and%20Literacy%20EL.pdf>
- Morris, D., & Slavin, R. (Eds.). (2003). *Every child reading*. Boston: Allyn and Bacon.
- Morrow, L. (2014). *Literacy Development in the Early Years: Helping Children Read and Write*. Edinburgh: Pearson. ISBN 10: 1-292-02009-1.
- National Research Council. 1998. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council. 2000. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Neuman, S. B., & Dickinson, (2002). *Handbook of early literacy research*. New York: Guilford Publications.
- Norling, M. (2014). Preschool staff's view of emergent literacy approaches in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 184(4), 571-588.
- Norling, M., & Lillvist, A. (2016). Literacy-Related Play Activities and Preschool Staffs' Strategies to Support Children's Concept Development. *World Journal of Education*, 6(5), 49-63.
- Norling, M., & Sandberg, G. (2018). Swedish preschool teachers perspectives on multilingual children's emergent literacy development. *World Journal of Educational Research*, 5(1).
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2017). Framework Plan for Kindergartens. Erişim adresi: <https://www.udir.no/contentassets/7c4387b-b50314f33b828789ed767329e/framework-plan-for-kindergartens--rammplan-engelsk-pdf.pdf>
- Özbek, S., Yurtal, F., & Gül, E. D. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 51-65.
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., ... & Shaywitz, B. A. (2000). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(3), 207-213. [https://doi.org/10.1002/1098-2779\(2000\)](https://doi.org/10.1002/1098-2779(2000))
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700-710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Roskos, K.A., Christie, J.F., Richgels, D.J. (2003). *The Essentials of Early Literacy Instruction*. *Young Children*, 52-60. www.naeyc.org

- Rowe, D. W. (2010). Directions for studying early literacy as social practice. *Language Arts*, 88(2), 134-143.
- Sandvik, J. M., Van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1329-1349. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000631>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academy Press.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academic Press.
- Stoodley, C. J., & Schmahmann, J. D. (2009). Functional topography in the human cerebellum: A meta-analysis of neuroimaging studies. *NeuroImage*, 44(2), 489-501. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2008.08.039>
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-757). New York: Longman.
- Tabors, P. O., Snow, C.E., Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. In Dickinson, D. K., Tabors, P. O. (Eds.), (2001). *Beginning Literacy with Language*. (pp. 313 - 334). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Teale, W. H. (1987). Emergent literacy: Reading and writing development in early childhood. *National Reading Conference Yearbook*, 36, 45-74.
- Whitehurst, G. J. (2001). Address to the White House summit on early childhood cognitive development. Washington, DC: U.S. Department of Education. Retrieved from http://www2.ed.gov/news/pressreleases/2001/07/07262001_whitehurst.html
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 11-30). New York: Guilford.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>

BÖLÜM 2

ERKEN OKURYAZARLIĞIN GELİŞİMİ VE KURAMLAR

İnanç ETİ¹

GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insanın, diğer insanlarla etkileşim ve iletişim kurmasında okuryazarlığın önemi büyüktür. Özellikle günümüzde hızla ilerleyen teknolojik gelişmelerle farklılaşan iletişim araçları okuryazarlığın hem bireysel hem de toplumsal katılım için gerekliliğini yoğun olarak hissettirmektedir. Görsel ve işitsel mesajlarla dolu bir çevreye gözlerini açan çocuklar, henüz okula gitmeden okuryazarlığa ihtiyaç duymaktadırlar.

Nutbrown (1997), okuryazarlığın okuma ve yazmadan daha fazlası olduğunu; “Okuryazarlık, içinde gerçekleştiği bağlamlara ve bu bağlamların bireyler için taşıdığı anlamlara gömülüdür. Anlam, okuryazarlığı hayata bağlar ve hayatta okuryazarlığın başardıklarının, kurallarına doğru bir şekilde uyulmasından daha önemli olabileceği zamanlar vardır.” şeklinde ifade etmiştir. Okuryazarlık bağlamdan ayrı düşünülemez ve çocukların da bu becerileri anlamlı sosyal bağlamlar içerisine kazanmaları gerekmektedir. Çünkü aynı şekilde yazılan ya da okunan iki ifade, farklı mekan, zaman ya da koşullarda farklı anlamlar taşıyabilirler.

Yaşadıkları çevre ve iletişim kurdukları diğer bireylerle etkileşimleri sayesinde çocuklar doğumdan itibaren okuryazarlık becerilerini geliştirmeye başlarlar. Henüz bebekken bile kendisine verilen mamaların üzerinde görsel uyarılar olduğunu fark edebilir, iki farklı marka mamanın logosunu birbirinden ayırt edebilirler. Çocuklar bakım verenlerin kitap okuduklarını, ekranlardan bazı yazıları takip ettiklerini, yazı yazdıklarını, tuşlara basarak harfleri sıraladıklarını, daha

¹ Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, inanceti@gmail.com, ORCID ID: 0000-0000-0000-0000

sonra bunları seslendirdiklerini deneyimlemişlerdir. Ayrıca ebeveynleri onlara kitap okumuş ve kırtasiye araç-gereçleri alarak okuma yazma becerilerini teşvik etmiş olabilirler.

Çevresi ne kadar yoksul olursa olsun tüm çocuklar, dil edinimiyle başlayan ve resmi okuma yazmayla biten bir yolculuğa başlar. Ancak bu yolculuğa dair farklı bakış açıları ve kuramlar bulunmaktadır. Bu sayede erken okuryazarlığın doğası, süreçleri ve yetişkinlerin çocuklara sağlayabileceği desteklerin nitelikleri değişmektedir. Bu nedenle, erken okuryazarlık gelişiminin açık bir şekilde anlaşılması ve temel varsayımlar ve teoriler hakkında bilgi sahibi olmak, erken okuryazarlık gelişiminin kazanımlarına erişmesi açısından önemlidir.

Bu bölümde erken okuryazarlık kuramları, bakış açıları ve görüşler incelenmiştir. Özellikle erken okuryazarlık kavramının gelişimine katkıda bulunan tarihsel ve kuramsal bağlamları ortaya koyarak farklı bakış açılarının karşılaştırılmasıyla okuryazarlığın doğası ve öğrenme süreçleri üzerine etkileri vurgulanmaktadır.

Erken Okuryazarlığın Gelişimi

UNESCO, okuryazarlığın bir defada edinilmediğini, sadece okuma, yazma ve sayma becerilerinden ibaret olmadığını, artık giderek daha dijital, bilgi açısından zengin ve hızla değişen günümüz dünyasında tanımlama, anlama, yorumlama, yaratma ve iletişim aracı olarak ifade edildiğini belirtmektedir (UNESCO, 2025).

Okuryazarlık, insanların iletişim kurmasını sağlayan sosyal bir yapıdır. Okuryazar olmak ve bu alanda yetkinleşmek için gerekli belirli beceriler bulunmaktadır. Toplumsal bir gereksinim olması nedeniyle bu okuryazarlık becerileri örgün eğitim programları kapsamında yer almaktadır (Nutbrown, 1997). Ancak erken okuryazarlık gelişimi, yaşamın ilk yıllarında başlayan sürekli bir gelişim sürecidir ve çocukların okuryazarlıkla ilgilenme sevgisi ve ihtiyacı kazanmaları için önce ilham almaları gerekir (Gould, 2017). Erken okuryazarlık gelişimi, oyun ve öğrenme etkinlikleri, dil öğrenme ortamı ve deneyimli yetişkinler ile küçük çocuklar arasındaki etkileşimler de dahil olmak üzere erken çocukluk eğitiminin çeşitli yönlerinden etkilenir. Erken okuryazarlığın gelişimi, çocuklar okula başlamadan önce ortaya çıkar (Wang, 2017).

Ancak erken okuryazarlığın gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri yadsınamaz. Bir sınıfa girdiğinizde okuryazarlığa verilen değeri açıkça görebilirsiniz. Eğer bir okul öncesi sınıfı zengin bir okuryazarlık ortamı sunuyorsa, mutlaka farklı kitaplar, basılı metinler, posterler, tablo ve etiketler hemen göze çarpar. Morrow (2007), zengin okuryazarlık deneyimi sunan bir okul öncesi

sınıfının çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayarak onları nitelikli birer okuryazar olma konusunda destekleyebileceğini ileri sürmüştür. Bu noktada çocuklara sunulan fiziksel ortam yanında, eğitim ve öğrenme fırsatlarının da erken okuryazarlık gelişimine katkısı düşünülmelidir. Öğretmenin eğitim sürecini planlarken okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarına ne kadar yer verdiği, bu süreci nasıl uyguladığı ve değerlendirmede ne gibi süreçler işlettiği çocukların okuryazarlık gelişimini doğrudan etkileyecektir.

Erken okuryazarlık eğitiminin temel hedeflerinden biri, çocukların okumayla ilgili yeterli pratiğe sahip olmalarını ve birçok kelimeyi otomatik olarak tanıyıp böylece bağlantılı metni kavrayışlarını sağlayacak yeterli bir hızda okuyabilmelerini sağlamaktır (Snow, 2017). Erken okuryazarlık becerileri, okuryazarlıkla bağlantılı materyaller ve diğer insanlarla olumlu etkileşimlerin bir sonucu olarak gerçek yaşam senaryoları ve ortamları aracılığıyla ve bu ortamlarda gelişir. Kabul edilmesi gereken kilit kavram, dil, okuma ve yazma becerilerinin aynı anda geliştiği ve birbirleriyle yakından bağlantılı olduğudur (Gould, 2017).

Örgün eğitim ortamları çocukların okuryazarlık becerileri edinmelerine ve bu becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceği gibi ev ve sosyal ortamlarında gerçekleşen deneyimler de bu amaca hizmet etmektedir (Nutbrown, 1997). Çocukların çevresindeki yetişkinler hem evde hem de diğer sosyal ortamlarda çocuklara farklı amaçlar için okuma ve yazma hakkında ilham olurlar. Eğer çevresindeki yetişkinlerden etkin bir okuryazarlık gözleme imkânı varsa çocuklar yetişkinlerin sahip olduğu okuryazarlık becerilerini edinmek için motive olur, çaba gösterir ve kazandıkları becerileri göstermeyi isterler (Gould, 2017). Bu durum bize çocukların formal okul sisteminden çok önce okuryazarlığa dair bir farkındalık ve istek geliştirdiklerini bir kez daha göstermektedir. Yetişkinler çocukla okuryazarlık deneyimlerini paylaştıkça, bu becerileri sergiler ve merak uyandırırsa, çocuklar da okuryazarlık geliştirmeye dair bir ihtiyaç duyarlar. Örneğin, çocuk ebeveynini yazı yazarken, kitap okurken ya da alışveriş listesi gibi kısa notlar alırken gördüğünde günlük yaşamda yeri olan ancak kendisinin henüz sergileyemediği bu becerilerle ilgilenir ve merak eder. “Burada ne yazıyor?”, “Benim adımy yazabilir misin?”, “Bunu bana oku!” gibi ifadelerle çocuklar çevrelerindeki yetişkinlere okuryazarlıkla ilgili içinde bulundukları durumu yansıtırlar. Çoğumuz çocukların var olan bir metne bakarak yazma denemesi yaptığını ya da kendisine daha önce okunan bir kitabı tek başına seslendirdiğine şahit olmuşuzdur. Bu davranışların çocuklarda gözlenme sıklığı ve sürecin niteliği, yetişkinlerin sunduğu ve desteklediği okul dışı öğrenme ortamlarının varlığına bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Barratt-Pugh, C., & Rohl, M. (2000). Literacy learning in the early years crows nest. *Sidney: Allen and Unwin*.
- Berk, L. E. (2017). Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa, (7. Baskıdan Çeviri). (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Boyd, D., & Bee, H. (2014). *The developing child (13th edition)*, USA: Pearson Education Limited.
- Bynum, G. L. (2015). Conceptions of Childhood in the Educational Philosophies of John Locke and John Dewey. In *Forum on Public Policy Online* (Vol. 2015, No. 2). Oxford Round Table. 406 West Florida
- Crawford, P. A. (1995). *Early Literacy: Emerging Perspectives. Journal of Research in Childhood Education*, 10(1), 71–86. doi:10.1080/02568549509594689
- Dickinson, D.K. & Porche, M.V. (2011). Relation between language experiences in differences (5th edition) Wadsworth: Cengage Learning.
- Duff, F. J., Reen, G., Plunkett, K., & Nation, K. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848–856. https://doi.org/10.1111/jcpp.12378
- Fellowes, J., & Oakley, G. (2011). Language, literacy and early childhood education. *Oxford University Press*.
- Gould, T. (2017). *Supporting Early Literacy Development: Exploring Best Practice with 2-3 Year Olds*. Bloomsbury Publishing.
- Guasti, M. T. (2017). *Language acquisition: The growth of grammar*. MIT press.
- Hamer, J. (2005). Exploring literacy with infants from a sociocultural perspective. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 2(2), 70–75.
- Kemp, N., & Treiman, R. (2023). Early spelling development. Influences, theory, and educational implications. In S. Q. Cabell, S. B. Neuman, & N. P. Terry (Eds.), *Handbook on the science of early literacy* (pp. 107–117). Guilford Press
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron*, 67(5), 713–727. DOI 10.1016/j.neuron.2010.08.038
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613. doi:10.1037/0012-1649.36.5.596
- Mehrpour, S., & Forutan, A. (2015). Theories of first language acquisition. *Journal of Language, Linguistics and Literature*, 1(2), 30–40.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011) To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* 137(2): 267.
- Morphett, M. V., & Washburne, C. (1931). When should children begin to read?. *The Elementary School Journal*, 31(7), 496–503. https://doi.org/10.1086/456609
- Morrow, L. M. (2013). Literacy development in the early years: Helping children read and write. Seventh edition. Routledge.
- Nutbrown, C. (1997). Recognising early literacy development: Assessing children's achievements. preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development* 82(3): 870–886.
- Rowe, D.W., Piestrzynski, L., Hadd, A.R. and Reiter, J.W. (2024), Writing as a Path to the Alphabetic Principle: How Preschoolers Learn that their Own Writing Represents Speech. *Read Res Q*, 59: 32-56. https://doi.org/10.1002/rrq.526
- Rowe, M. L., Romeo, R. R. & Leech, K. A. (2023). Early Environmental Influences on Language. In N. P. Terry, S. Q. Cabell & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook on the Science of Early Literacy* (pp. 23- 31). Guilford Publications.
- Santrock, J. W. (2014). *Life-span developmental Psychology (15th edition)* New York: McGraw Hill Companies, Inc.
- Snow, C. E. (2017). Early literacy development and instruction: An overview. *The*

- Routledge international handbook of early literacy education*, 5-13.
- Sulzby, E., & Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 727-758). New York: Longman.
- Topping, K., Dekhinet, R., & Zeedyk, S. (2012). Parent–infant interaction and children’s language development. *Educational Psychology*, 33(4), 391–426. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.744159>
- UNESCO (2025). What you need to know about literacy. 11 Şubat 2025. [https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401adresinden erişilmiştir](https://www.unesco.org/en/literacy/need-know?hub=401adresinden%20erişilmiştir).
- Van Kleeck, A., & Schuele, C. M. (2010). Historical Perspectives on Literacy in Early Childhood. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(4), 341. doi:10.1044/1058-0360(2010/09-0038)
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable i the consideration of phonological awareness. *Harvard Educa-tional Review*, 69(4), 395–415. <https://doi.org/10.17763/haer.69.4.p411667586738x0w>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wang, Y. 2017. “The Role of Early Childhood Education in Promoting Early Literacy.” In *The Routledge International Handbook of Early Literacy Education*, edited by N. Kucirkova, C. Snow, V. Grover, and C. McBride, 14–25. London: Taylor & Francis. doi:10.4324/9781315766027-3.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wildova, R., & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>

BÖLÜM 3

ERKEN OKURYAZARLIK TÜRLERİ VE DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ

Gülsüm HOŞ¹

GİRİŞ

Bireylerin okuryazarlık becerilerinin temelleri okul öncesi dönemde atılmaktadır. Örgün eğitime başlamadan önce çocuklarda gelişen okuma ve yazmayla ilişkili bilgi, tutum ve yetkinlikler “erken okuryazarlık” kavramı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu becerilerin gelişimi, çocuğun yaşamının beşinci ya da altıncı yılında başlamakta ve kesintisiz bir süreç olarak ilerlemektedir (Whitthurst & Lonigan, 1998). Söz konusu erken dönemde edinilen akademik yeterlikler, ilkokul yıllarında gösterilecek başarıların temel yapı taşlarını oluşturur.

Erken okuryazarlık, çocukların dilsel ve bilişsel gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, erken okuryazarlık türleri, çocukların dil becerilerini geliştirme noktasında farklı yaklaşımlar ve stratejiler içermektedir. Erken okuryazarlık, yalnızca okuma ve yazma becerilerinin kazanılması ile sınırlı kalmayıp, dilin tüm yönlerine yönelik bir anlayış geliştirmeyi gerektirir. Çocuklar, çeşitli metin türleri ile etkileşimde bulunarak hem sözel hem de sözel olmayan iletişim becerilerini zenginleştirir. Bu etkileşim, bireylerin yorumlama yeteneklerini artırırken, eleştirel düşünme becerileri için de bir temel oluşturmaktadır. Erken okuryazarlık ses bilgisel farkındalık, yazının doğasına ilişkin farkındalık, harf bilgisi ve alfabe kavrayışı, kelime bilgisi, dinleme-anlama ve yazılı anlatım gibi çeşitli alt boyutları içerir. Ses bilgisel farkındalık, bir kelimeyi oluşturan ses birimlerini ayırt edebilme ve bu sesler arasındaki benzerlik ya da farklılıkları fark edebilme becerisidir (Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven, 2005). Yazıya ilişkin farkındalık ise yazının biçimsel özelliklerini tanıma, işlevlerini kavrama ve

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, ghos@munzur.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5335-6778

sözlü dil ile yazılı dil arasındaki ilişkiyi anlamlandırabilme yeterliğini ifade eder (Temel ve İmir, 2019). Harf ve alfabe bilgisi, kelimelerin harflerden meydana geldiğini ve bu harflerin sesler aracılığıyla dile aktarıldığını kavrama sürecidir. Bu kapsamda ses-harf ilişkisini kurabilme becerisi, çocukların her harfin belirli bir sese karşılık geldiğini anlamasını içerir (Bennett-Armistead, Duke & Moses, 2005). Sözcük bilgisi ise çocuğun konuşurken, dinlerken, okurken ya da yazarken anlamlandırabildiği kelimelerden oluşan zihinsel sözlük olarak tanımlanır (Çetin, 2020; Turan & Akoğlu, 2011). Öte yandan, dinlediğini anlama becerisi çocuğun kendisine okunan ya da dinlediği bir metni kavrayabilmesi, metnin içeriğini yorumlayarak anlamlandırabilmesi ile ilgilidir. Yazılı anlatım becerileri ise yalnızca yazma eylemini değil, aynı zamanda kompozisyon oluşturma, el yazısı yazma ve heceleme gibi çok katmanlı dilsel becerileri kapsamaktadır. Bu doğrultuda, çocukların yazı sistemine dair giderek artan biçimde yapı, anlam ve ses bilgisi geliştirmesi beklenir (Turan & Akoğlu, 2011; Temel & İmir, 2019).

Bu bağlamda, erken okuryazarlık değerlendirmeleri, çocukların gelişim süreçlerini izlemek ve yönlendirmek amacıyla gerçekleştirilen kritik bir süreçtir. Değerlendirme yöntemleri, bireylerin okuryazarlık becerilerine dair somut ve ölçülebilir veriler sunarak, öğretim stratejilerinin belirlenmesine olanak tanır. Bu bilgiler ışığında mevcut bölümde erken okuryazarlığın tanımı yapılarak türleri ve değerlendirme süreçleri başlıklarına yer verilmiştir.

Erken Okuryazarlık Nedir?

Çağımızda bilimsel ve teknolojik ilerlemeler son derece hızlı bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu dinamik dönüşüm, çocuk eğitime yönelik beklentileri de beraberinde değiştirmekte, ihtiyaç duyulan beceriler zamanla farklılaşmaktadır. Bu bağlamda, eğitim literatüründe söz konusu beceriler “21. yüzyıl becerileri” başlığı altında ele alınmakta ve temelde üç ana kategoriye ayrılmaktadır: okuryazarlık becerileri, öğrenme becerileri ve yaşam becerileri. Özellikle bilgiye erişim, onu değerlendirme ve kullanma açısından yeterli düzeyde işlevsel okuryazarlık geliştirmek, günümüz bireylerinden beklenen temel yetkinliklerden biridir. Bu doğrultuda hem uluslararası düzeyde hem de Türkiye’de eğitim sisteminin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimden itibaren tüm öğretim süreçlerinde temel amaçlardan biri, bireylerin işlevsel okuryazarlık becerilerini kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2013; Dönmezler, 2016).

Okuryazarlık kavramı ilk kez UNESCO tarafından 1951 yılında; bireyin adını ve soyadını yazabilmesi, imzasını atabilmesi şeklinde tanımlanmış, daha sonraki yıllarda ise bu tanım genişletilerek bir cümleyi okuyup anlamlandırma

ve yazıya dökme yeterliliği olarak ifade edilmiştir. Günümüzde ise okuryazarlığın, bireyin doğumundan itibaren başlayarak yaşam boyunca süregelen bir gelişim süreci olduğu düşüncesi yaygınlık kazanmıştır. Bu sürecin şekillenmesinde bireyin içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin etkisi belirleyici bir rol oynamaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998)

Okul öncesi dönemde ele alınan okuryazarlık süreçleri, literatürde “erken okuryazarlık” kavramıyla tanımlanır. Whitehurst ve Lonigan (1998), bu kavramı, çocuğun erken çocukluk evresinde, çevresel uyarıcılara bağlı olarak geliştirdiği bilgi, tutum ve davranışlar bütünü olarak açıklar. Erken okuryazarlık, çocuğun henüz formal okuma yazma sürecine başlamadan önce, bu süreci kolaylaştıracak bilişsel ve dilsel hazırlıkları kapsar ve ileriki akademik başarısının temelini oluşturur (Karaman, 2013; Efe, 2018; Scarborough, 2018; Whitehurst & Lonigan, 2018). Bu bağlamda okuryazarlık, yalnızca okuma ve yazmayı değil; aynı zamanda dinleme, konuşma, akıl yürütme ve analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerini de içeren çok boyutlu bir bilişsel süreçtir (Uyanık & Kandır, 2010). Okul öncesi dönemde çocuğa uygulanan temel akademik beceri eğitimi çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk seviyesini arttırmakta ve ileri akademik becerilerinde daha başarılı olmalarını sağlamaktadır (Unutkan, 2006).

Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişim ve bu bilgiyi etkin bir şekilde kullanma yetilerini geliştiren çok boyutlu bir kavramdır. Bu bağlamda, okuryazarlık türleri, bireylerin farklı bilgi alanlarına yönelik becerilerini kapsamaktadır. Aşağıda okuryazarlık türleri açıklanmıştır.

Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı, bireyin bilgiye erişme, değerlendirme, yorumlama ve kullanma becerilerini kapsayan kritik bir yetkinliktir. Özellikle bilgi çağında, bu becerilerin erken yaşlardan itibaren kazandırılması yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturur. Yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin bilgi okuryazarlığı konusundaki farkındalıklarının çocukların bilgiye ulaşma süreçlerinde rehberlik etmeleri açısından önemli olduğunu göstermektedir (Laçın, 2021).

Okul öncesi dönemde bilgi okuryazarlığı, çocukların merak duygusunu destekleyen, “neden?” ve “nasıl?” sorularını sormalarını teşvik eden ve çeşitli kaynakları kullanarak kendi bilgi süreçlerini deneyimlemelerine olanak tanıyan etkinliklerle gelişir. Örneğin, çocukların “Mevsimler neden değişir?” sorusu etrafında gerçekleştirdiği gözlem ve araştırma süreçleri, onların bilişsel esnekliklerini ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmektedir. Bu bağlamda öğretmen-

KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2002). Children reading pictures: Interpreting visual texts. *Reading: Literacy and Language*, Routledge, London.
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a cohesive theory of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Bhargava, R., & D'Ignazio, C. (2015). Designing tools and activities for data literacy learners. *The Journal of Community Informatics*, 12(3), 1-21.
- Puranik, C.S., & Lonigan, C.J. (2014). Emergent writing in preschoolers: Preliminary evidence for a theoretical framework. *Read. Res. Q.* 2014, 49, 453-467.
- Chen, D. (2001). Assessing early literacy development through children's writing samples. *Childhood Education*, 77(4), 219-224.
- Çetin, A. (2020). Erken okuryazarlık eğitimi: Okuryazarlığa bakış ve erken okuryazarlık. In G. Uludağ & T. Durmuş (Eds.), *Erken okuryazarlık eğitimi* (pp. 25-50). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Davis, J. M. (2009). Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227-241.
- Dönmezler, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Cüro, E. (2010). İlköğretimde demokrasi eğitimine bir örnek: Okul öğrenci meclisleri (Elazığ ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 123-146.
- Karaman, G. (2013). *Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Kardeş, S. (2020). *Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlık*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 827-839.
- Kargın, T. (2022). Erken çocukluk döneminde dijital okuryazarlıklar. In E. Arı & F. Turan (Eds.), *Erken çocukluk döneminde dijital teknoloji: Uygulamalar, araştırmalar ve eğilimler* (pp. 180-210). Nobel Yayıncılık.
- Kesicioğlu, O. S., & Hacııbrahimoğlu, B. Y. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının grafik okuma becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Aile Çocuk ve Eğitim Dergisi*, 7(7), 141-157.
- Kucirkova, N. (2022). The explanatory power of sensory reading for early childhood research: The role of hidden senses. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 113-128.
- Laçın, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeyini belirlemeye yönelik bir bilgi testi geliştirme çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 361-376.
- Pantaleo, S. (2014). Reading images in graphic novels: Taking students to a "greater thinking level". *English in Australia* 49(1), 38-52.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38(1), 36-76.
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & O'Connell, A. (2014). Language- and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 445-456.
- Pyle, A., & DeLuca, C. (2013). Assessment in the kindergarten classroom: An empirical study of teachers' assessment approaches. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 373-380.

- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education*, 5(3), 311-351.
- Bingham, G. E., Gerde, H. K., & Quinn, M. F. (2017). Examining early childhood teachers' writing practices: Associations between pedagogical supports and children's writing skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 39, 35-46.
- Serafini, F. (2012). Expanding the four resources model: Reading visual and multimodal texts. *Pedagogies: An International Journal*, 7(2), 150-164.
- Thomas, C., Britt, P., Blackburn, J. M., Blackburn, R., Papason, B., Tyler, J. L., & Williams, F. (2005). Portfolio assessment: A guide for teachers and administrators. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal-Electronic*, 23(4), 1-8.
- Tilbury, D. (2007). Learning based change for sustainability: Perspectives and pathways. In W. Leal Filho (Ed.), *Environment and sustainable development* (pp. 37-48). Peter Lang.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2011). Okul öncesi dönemde ses bilgisel farkındalık eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 64-75.
- Unutkan, P. Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretme hazırlık*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 118-134.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

BÖLÜM 4

İLKOKUL VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARINDA ERKEN OKURYAZARLIK/OKURYAZARLIK

Raziye GÜNAY BİLALOĞLU¹, Seda ŞAHİN²

GİRİŞ

Erken okuryazarlık; okuma yazma dönemi öncesinde ortaya çıkan ve okuryazarlık için öncül niteliğindeki bilgi, beceri, tutum ve davranışların tümünü içeren beceridir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Okul öncesi yıllarda ortaya çıkan ve çocuğun geçirdiği deneyimlerle gelişmeye devam eden bu becerilerin desteklenmesi çocukların ileriki akademik becerileri açısından önemli görülmektedir.

Erken okuryazarlığın ne olduğuyla ilgili alan yazında pek çok tanım yapılmış olmakla birlikte tanımlarda erken okuryazarlığın birden fazla gelişim alanıyla yakından ilişkili olan birden fazla alt boyutu kapsadığı dikkat çekmektedir. Bu alt boyutlara yönelik alan yazın incelendiğinde çeşitli sınıflamalara rastlanmaktadır. Bunlardan en yaygını *sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi, sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama* boyutlarından oluşan sınıflamadır (Dickinson & McCabe, 2001; Kargın ve diğerleri, 2015; Kargın ve diğerleri, 2017; Spira ve diğerleri, 2005; Whitehurst & Lonigan, 2001).

Okul öncesi eğitimin ülke genelinde belirli standartlar çerçevesinde başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlere ihtiyaç olduğu kadar nitelikli bir eğitim programına da ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla çocukların eğitim süreçlerini planlamaları, uygulamaları ve değerlendirmelerinde okul öncesi eğitim programını kendilerine rehber edinmeleri beklenmektedir.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, rgunay@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1887-6767

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, seda.sahin@inonu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4034-7864

Okul öncesi eğitim programı yaratıcı, kendi problem çözme becerilerine sahip, olayları farklı bakış açılarıyla çok yönlü değerlendirebilen, kendi kültürünü bilen, başka kültürlerle ve farklılıklara saygılı, sanat ile estetik anlayışa sahip bireyler yetişmesini sağlamaya hizmet etmelidir. Okul öncesi eğitim programının bu özelliklerin yanı sıra okul öncesi eğitimin amaçlarını gerçekleştirmeye hizmet edecek nitelikte olması da önemlidir. Okul öncesi eğitimin bir diğer amacı da çocukları ilkokula hazırlamaktır. İlkokula hazır olan bir çocuğun erken okuryazarlık becerilerini de edinmiş olması beklenmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim olanaklarından yararlanan çocuklar ilkokula başladıklarında okulda aktif erken okuryazarlık uygulamalarının bir parçası olurken aynı zamanda aile katılımı çalışmaları ile evde de erken okuryazarlık çevresine sahip olabilmektedir. Ancak okul öncesi eğitim Türkiye’de zorunlu değildir. Okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocukların bir kısmı erken okuryazarlık çalışmaları ile tanışmadan ilkokula başlamakta ve ilkokuldaki okuma yazma öğretimi uygulamaları ile bu becerilerle karşılaşmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de yürütülen ilkokul programlarının içeriğinde de erken okuryazarlık çalışmalarına yer verilmesi çocukların gelişimleri açısından önem taşımaktadır.

Bu bölümde okul öncesi eğitim programlarındaki erken okuryazarlık becerilerine yönelik içerikler ile ilkokul Türkçe dersi programlarında hem erken okuryazarlık hem de okuma yazma öğretimi içeriklerinin nasıl ele alındığı incelenmiştir. Bu incelemeler sunulurken programlarda erken okuryazarlığın temel bileşenlerine yönelik içerikler, öğretmenin rolü, materyal tercihi, ölçme değerlendirme uygulamaları gibi programın bileşenleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Okul Öncesi Eğitim Programlarında Erken Okuryazarlık

Türkiye’de 2000’li yıllardan sonra beş farklı program uygulanmıştır. Bu programlar 2002, 2006, 2013 ve 2024 yıllarında yürürlüğe girmiştir. Yüzyılın başlarından yüzyılın ilk çeyreğini tamamlamak üzere olduğumuz günümüzdeki program içerikleri arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar çağın olanakları, çocukların gelişimsel ve eğitsel çevrelerindeki farklılıklar, okul öncesi eğitime ilişkin bilinenler ile Türkiye’de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma çalışmaları bağlamında okul öncesi eğitime yönelik ilginin değişiminin etkileri olduğu söylenebilir. Bu bölümde, okul öncesi eğitim programları erken okuryazarlık bileşenlerini içermeye biçimleri açısından değerlendirilmiştir.

2002 Okul Öncesi Eğitim Programında Erken Okuryazarlık

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve normal gelişim gösteren 36-72 aylar arasındaki çocuklara yönelik olarak hazırlanan 2002 okul öncesi eğitim programı çocukların tüm gelişim alanlarında (psikomotor, sosyal ve duygusal, bilişsel ve dil gelişimi) desteklenmesini ve özbakım becerilerinin kazandırılmasını temel alan gelişimsel bir programdır. Program, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılayarak sahip oldukları becerileri daha üst seviyeye çıkarmayı amaçlayan çocuk merkezli bir yapıdadır. Programda 36-72 aylık çocukların tüm gelişim alanlarında sahip olması gereken gelişimsel özellikleri ile bunlara yönelik hedef ve kazanılması beklenen davranışlar belirlenmiştir. Programın odağının hedef ve kazanılması beklenen davranışların geliştirilmesi olması nedeniyle bu programla birlikte konu merkezli öğretimden vazgeçilmiş, konu odaklı ünite planları kaldırılarak yıllık ve günlük plan benimsenmiştir. Programda yıllık ve günlük plan örnekleri verilmiş, hedef ve kazanılması beklenen davranışların gelişiminin desteklenmesi için öğretmenin eğitim durumunda yapması gerekenler sıralanmış, özel gereksinimli çocuklar için uyarlamalara yer verilebileceği belirtilmiş ve eğitim ortamının düzenlenmesine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca programda değerlendirmenin çocuk, program ve öğretmen açısından ele alınmasının gerektiği ve ailenin eğitim sürecine katılımın sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (MEB, 2002).

Türkiye’de 2002 yılında uygulamaya konan okul öncesi eğitim programında doğrudan erken okuryazarlık kavramına yer verilmemekle birlikte erken okuryazarlık ve alt boyutlarını işaret eden gelişim özellikleri ile hedef ve kazanılması beklenen davranışlara yer verildiği görülmektedir. Programda gelişim alanları ile öz bakım becerileri bağlamında çocukların sahip olabilecekleri gelişim özellikleri, 36-60 aylık çocuklara yönelik ve 60-72 aylık çocuklara yönelik olmak üzere iki ayrı yaş aralığında sunulmuştur. Programda yer verilen gelişimsel özellikler içerisinde erken okuryazarlığın alt boyutlarını işaret eden ve/veya bu alt boyutlar için ön koşul olabilecek bazı özellikler bulunduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Hedefler ve Kazanılması Beklenen Davranışlar incelendiğinde erken okuryazarlığın yazı farkındalığı alt boyutu ile ilişkili olan gelişimsel özelliklerin bir kısmına yönelik hedef ve kazanılması beklenen davranışların olmadığı belirlenmiştir. Örneğin, 60-72 aylık çocukların psikomotor gelişim alanı özellikleri içinde “yetişkin gibi kalem tutar” ve “ismini ve 1-5 arası rakamları kopya eder” gibi özelliklere yer verilmiştir. Yine altı yaş grubundaki çocukların psikomotor gelişim özelliklerinde, “yatay, dikey, eğri ve eğik çizgileri ve bunların kombinasyonlarını çizebilecekleri” belirtilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. & Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. A.Kırkılıç, A. & H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (s. 195-232). Pegem A Yayıncılık.
- Anthony, J. L., Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Bigozzi, L., Vettori, G., & Incognito, O. (2023). The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Frontiers in psychology*, 14, 1113822.
- Crim, C., Hawkins, J., Thornton, J., Copley, J., & Thomas, E. (2008). Early childhood educators' knowledge of early literacy development. *Issues in Teacher Education*, 17(1).
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54 (1), 139-67.
- Dennis, L. R., & Horn, E. (2011). Strategies for supporting early literacy development. *Young Exceptional Children*, 14(3), 29-40. <https://doi.org/10.1177/1096250611420553>
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202.
- Jiménez, M. V., Yumus, M., Schiele, T., Mues, A., & Niklas, F. (2024). Preschool emergent literacy skills as predictors of reading and spelling in Grade 2 and the role of migration background in Germany. *Journal of Experimental Child Psychology*, 244, 105927.
- Karaman, G. ve Güngör-Aytar, A. (2016). Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracının (EOBDA) geliştirilmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 516-541.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş. & Güldenoğlu, B. (2015). Anasınıfı çocuklarına yönelik erken okuryazarlık testi (EROT) geliştirme çalışması, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(3), 237-68.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18 (01), 61-87.
- Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B., & Genç, H. (2021). Erken okuryazarlık ve okuma ilişkisi. T. Kargın, D. Altun, & İ. B. Güldenoğlu (Eds.), *Değerlendirmeden uygulamaya tüm yönleriyle erken okuryazarlık* (s.1-23). Pegem Akademi.
- Lervåg, A., & Hulme, C. (2010). Predicting the growth of early spelling skills: Are there heterogeneous developmental trajectories?. *Scientific studies of reading*, 14(6), 485-513.
- Moats, L. C., & Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2002). *Okul öncesi eğitim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2006). *Okul öncesi eğitim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Okul öncesi eğitim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı (1. Sınıf)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr>
- Nadig, A. (2013). Listening Comprehension. *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, 1743.
- Neuman, S. B. (n.d.). Explaining and understanding early literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2, 7–14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243920001>
- Parbucu, N. ve Dinc, B. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Bir Erken Okuryazarlık Becerisi: Fonolojik Farkındalık (Kuramdan Etkinlik Uygulamalarına)* (2.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Vezzani, C., & Tarchi, C. (2017). Emergent literacy and reading acquisition: a longitudinal study from kindergarten to primary school. *European Journal of Psychology of Education*, 32, 571-587.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39, 87-98.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: the effects of oral language, emergent literacy, and behavior skills. *Developmental Psychology*, 41(1), 225–234.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2023). What you need to know about literacy. <https://www.unesco.org/en/literacy/need-know>
- Whitehurst, G.J., & Lonigan C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3):848–872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook Of Early Literacy Research* (pp. 11–30). Guilford.

BÖLÜM 5

ERKEN OKURYAZARLIK BİLEŞENLERİ: OKUMA, YAZMA, DİNLEME, KONUŞMA

Şule KAVAK¹

GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin dilsel, bilişsel ve sosyal gelişiminin temellerinin atıldığı kritik bir dönemdir. Çocuklar, doğdukları günden itibaren dil öğrenmeye başlarlar ve büyüdükçe konuşma ve dil becerileri giderek daha karmaşık hale gelir. Duygu, düşünce ve fikirlerini ifade etmek için dil kullanmayı öğrenirken, okuma ve yazma becerileri için önemli olan erken okuryazarlık aşamasını da geçirirler. Son yıllarda yapılan araştırmalar okuryazarlığın, yalnızca ilkokulda formal eğitimle kazanılan bir beceri olmadığını, aksine yaşamın ilk yıllarında başlayan ve çevresel deneyimlerle şekillenen karmaşık bir gelişim süreci olduğunu ortaya koymuştur (Whitehurst & Lonigan, 1998; Septiani, & Syaodih, 2021). Bu dönemde kazanılan okuryazarlık becerileri; çocuğun sadece akademik başarısını değil, aynı zamanda iletişim becerileri, problem çözme yetkinliği ve duygusal gelişimi üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Neuman, 2014).

Erken çocukluk okuryazarlığı, okul öncesi dönemde çocukların yazılı ve sözlü dil yapılarına yönelik farkındalık, bilgi ve becerilerinin bütüncül bir biçimde gelişimini tanımlar. Çocuklar, ilkokula başlamadan önce kitaplar veya dergiler gibi yazılı medya ile etkileşimde bulunurlar. Ebeveynler, çocuklarının okuryazarlık gelişiminde hikaye kitabı okuma, kafiyeli kelimeleri tanımaya başlaması, resim yapması ve yazı yazmayı taklit etmesi gibi okuryazarlığa dayalı aktiviteler yoluyla önemli bir rol oynayabilirken, bu süreççi çocuklarıyla bağlarını güçlendirmek için bir fırsat olarak da görebilirler (İflazoglu Saban, Altinkamis, & Deretarla Gul, 2018).

¹ Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi Okul Öncesi Anabilim Dalı, kvk.sule@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2753-3977

Araştırmalar, dil ve okuryazarlık açısından zengin bir çevrede büyüyen çocukların, bu tür fırsatlara sınırlı erişimi olan akranlarına kıyasla; yazı bilgisi, fonolojik farkındalık ve sözcük bilgisi gibi erken okuryazarlık bileşenlerinde daha yüksek başarı gösterdiğini ortaya koymuştur (Halliday, 1975; Zimmerman et al., 2008). Bu nedenle, erken yaşlarda edinilen okuryazarlık deneyimleri yalnızca yazı farkındalığı kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda ilkokul döneminde karşılaşılan okuma-yazma süreçlerine doğrudan katkı sağlamaktadır (Pace, Burchinal, Alper, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2019). Erken çocuklukta gelişen bu becerilerin yeterince desteklenmemesi ise, çocuğun ilerleyen yıllarda akademik başarıdan geri kalmasına yol açabilmektedir (İşlek & Turan, 2023). Erken okuryazarlık kavramı Türkçe literatürde “gelişen okuryazarlık” (Atlar & Uzuner, 2018), “filizlenen okuryazarlık” (Baydık, 2003), “yeşeren okuryazarlık” (Gül, 2007), “öncül okuryazarlık” (Nergis, 2008) ve en yaygın kullanımıyla “erken okuryazarlık” (Çetin, 2019; Deretarla Gül & Bal, 2006; Kargın et.al., 2017) gibi farklı terminolojilerle ifade edilmiştir. Bu farklı terimler aynı gelişimsel süreci tanımlamakla birlikte, çocuğun okuryazarlıkla tanışmasının doğrudan öğretim yoluyla değil, gündelik yaşamın içinden gelen deneyimlerle gerçekleştiği ortak fikrinde buluşmaktadır.

Erken Okuryazarlık (Emergent Literacy)

“Erken okuryazarlık” kavramı 1966’da Marie Clay tarafından geliştirilmiş ve “okuma öncesi” kavramının yerini almıştır. Erken okuryazarlık kavramı, doğumdan itibaren başlayan ve okul öncesi döneme kadar süren çocukların konuşma-dinleme deneyimlerinden, yazı ve okuma becerilerine hazırlık sürecine kadar uzanan tüm dilsel farkındalık ve ön okuryazarlık becerilerini ifade eder. Bu süreçte, çocuklar hem içten-dışa, hem de dıştan-içe süreçler aracılığıyla okuma-yazmaya hazırlanırlar. **İçten-dışa süreç**, ses-harf ilişkilerini ve dilbilgisini anlamayı sağlarken; **dıştan-içe süreç** metnin bağlamını ve anlamsal yapısını kavramaya odaklanır. Fonolojik farkındalık ve alfabe bilgisi, okuryazarlığın yapıtaşlarını oluşturur; yazı farkındalığı ise çocukların kitap ve diğer basılı materyallerle etkileşimini artırır (Septiani, & Syaodih, 2021).

Erken okuryazarlığın kavramlaştırılmasında, Whitehurst ve Lonigan (2008) okuma edinimi için iki farklı beceri alanı tanımlamışlardır. İlk alan, alfabe farkındalığı ve fonolojik (sesbilgisel) farkındalığı içeren sözcüklerin kodunu çözmeye yönelik becerilerden oluşmaktadır. Bu beceriler, çocukların erken okuma evrelerinde “kod çözme” becerisi ile güçlü bir şekilde ilişkilidir. İkinci alan ise, alıcı ve ifade edici gibi sözel dil becerilerinden oluşmaktadır. Okul öncesi dönemde, bu iki alanın birbiriyle ilişkili olduğu görülmektedir, çünkü hem kod çözmeye yönelik beceriler, hem de sözel dil becerileri okuma gelişimi için ge-

rekli temel becerilerdir (Çetin, 2019). Whitehurst ve Lonigan (1998), çocukların okuryazarlık becerilerinin okul öncesi yıllarda başlaması gerektiğini savunarak; oyun, kitap temalarını keşfetme ve sembolik oyun yoluyla erken okuryazarlık kazanımlarını açıklar. Bu yaklaşımda, yazılı dil deneyimleri (ör. resimli kitaplar, semboller) çocukların dil farkındalığını destekler. Ailelerin erken okuryazarlık üzerinde belirleyici bir rolü vardır. Ebeveynlerin okuma, hikâye anlatma, oyun ve rol-yapma etkinlikleri düzenlemesi, çocuğun dilsel farkındalığını ve okuma ilgisini besler (Septiani, & Syaodih, 2021).

Erken çocukluk okuryazarlığını açıklayan birçok kuram bulunmaktadır. Bunlar alanyazında, “Vygotsky’nin (1978) Sosyokültürel Teorisi”, “Okumaya İlişkin Basit Görüş teorisi (Gough & Tunmer, 1986)” ve “Erken Okuryazarlık Teorisi (Whitehurst & Lonigan, 2008)” olmak üzere; özellikle üç temel yaklaşım şeklinde tanımlanır.

Vygotsky’nin (1978) Sosyokültürel Teorisi: Vygotsky (1978), öğrenmenin toplumsal etkileşimle şekillendiğini ve bireyin ZPD (Yakınsak Gelişim Alanı) içinde yetişkin ya da daha yetkin akran desteğiyle dilsel ve bilişsel becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur. Okuryazarlıkta, öğretmen-çocuk etkileşimleri ve etkileşimli ortak kitap okumaları, bu teorinin uygulamadaki en güçlü örneklerindendir.

Basit Okuma Görüşü (Simple View of Reading – SVR): Gough ve Tunmer (1986) tarafından geliştirilen ve okuma anlayışını iki temel bilişsel bileşenin etkileşimiyle açıklayan çarpan modelidir. Bu kurama göre bireyin okuma başarısı (R), kod çözme (D) ve dilsel anlama (C) becerilerinin çarpımıyla oluşur: $R=D \times C$. Modelin matematiksel doğası, okuma anlama düzeyinin sadece bu iki bileşenin toplamı değil, çarpımı olduğunu vurgular. Bu bağlamda, kod çözme (D) ve dilsel anlama (C) değerleri 0 ile 1 arasında değişen oranlarla ifade edilir; 0 değeri yetkinliğin tamamen yokluğunu, 1 ise tam ustalığı gösterir. Dolayısıyla, bileşenlerden biri sıfır olduğunda, okuma anlama da sıfır olur.

Modelde, kod çözme; yazılı sembolleri seslere dönüştürme ve doğru telaffuz etme süreci olarak tanımlanırken; dilsel anlama, işitsel veya yazılı dilin sözdizimsel ve anlamsal yapılarının kavranmasını ifade eder. Temel varsayım, bu iki bileşenden herhangi birinin eksik olması durumunda okuma anlama becerisinin de ciddi şekilde aksayacağı yönündedir (Hoover & Gough, 1990; Kendeou, Savage, & Broek, 2009; Florit & Cain, 2011).

SVR, okuma güçlüklerinin nedenlerini anlamada da temel bir çerçeve sunar. Disleksi, dilsel anlama güçlü ancak kod çözmede zayıf olan bireylerde; hiperleksi ise kod çözmesi iyi fakat anlamada yetersiz olan bireylerde görülür. Gough ve Tunmer’in (1986) çarpan modeli, öğrencinin okuma anlama puanının, kod

çözme (D) ve dil anlama (C) becerileri biliniyorsa tahmin edilebileceğini göstermektedir. Sonraki araştırmalar, bu iki bileşeni bütünleştiren ve özellikle erken çocuklukta uygulanan öğretim stratejilerinin, okuryazarlık gelişimi üzerinde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur (Kendeou, Savage, & Broek, 2009). Bu nedenle Basit Okuma Görüşü, hem tanı koyma hem de etkili okuma öğretimi planlamasında önemli bir teorik dayanak olarak kabul edilmektedir.

Zamanla, çocuklar duyma ve konuşma bilgilerini yazılı medya ile etkileşimlerinin sonuçlarıyla birleştirerek okuma ve yazmaya hazır hale gelirler (Septiani, & Syaodih, 2021). Erken okuryazarlık kavramı, yalnızca okuma ve yazma becerilerini değil; dinleme ile konuşma becerilerini de kapsayarak dilin dört temel bileşeninin birbirini nasıl desteklediğini vurgular (Justice & Pence, 2005; Neuman & Dickinson, 2011) ve daha sonraki okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeterlilikleri için temel oluşturur (Whitehurst & Lonigan, 2008). Bu çerçevede erken okuryazarlık “okuma, yazma, dinleme ve konuşma” olmak üzere dört ana bileşenden ve bu bileşenlere ait **“fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı, sözel dil gelişimi, harf bilgisi, okuma farkındalığı, yazma becerileri”** olarak tanımlanan erken okuryazarlık becerilerinden oluşmaktadır (Ketenoglu Kayabaşı, & Ünsal, 2022; Gibney, 2019; Kuru, & Koç Tüylü, 2019; Çetin, & Bencik Kangal, 2021; Özbek, Yurtal, & Deretarla Gül, 2025; Tezcan, 2023; Ertekin, 2021).

Okuma

Harf ve sözcük tanıma, sözcük dağarcığı ve metin anlamlandırma süreçlerini içerir. Okuma, aynı zamanda görsel-motor semboller dizisini, sözlü ya da sözsüz biçimde karşılık gelen ses dizilerine dönüştürme süreci olarak tanımlanır (Yarar, 2014). Bu süreç, hem kod çözme (harf-ses ilişkisi kurma) hem de anlama (metni anlamlandırma ve yorumlama) bileşenlerinden oluşur (Gough & Tunmer, 1986). Okuma, yalnızca sembollerini seslendirme değil, aynı zamanda okuduğunu anlama, yorumlama, eleştirme ve yeni bilgiyle ilişkilendirme becerilerini kapsar. Bu nedenle, okuma hem algısal, hem anlamsal, hem de eleştirel boyutları olan çok yönlü bir zihinsel etkinliktir.

Çocukların okumaya yönelik ilk ilgileri, çevresel uyaranlarla kurulan etkileşim ve gözlem süreçleri sonucunda ortaya çıkar. Bu süreç, çevredeki yazılı sembollerini fark etme, market logolarını tanıma, trafik tabelalarını ilişkilendirme, kendi adının yazılışını ayırt etme gibi bilişsel davranışlarla ortaya çıkmaktadır (Justice & Ezell, 2001; Neuman & Roskos, 2005). Erken çocukluk döneminde henüz okuma becerisi gelişmemiş olsa da; resimli kitaplara bakma, hikâye dinleme, tekrarlarla kalıplaşmış metinleri “okuma” taklidi yapma, işaret ve sembollerini tanıma gibi davranışlar, çocuğun erken okuryazarlık (emergent literacy)

sürecine dahil olduğunu gösterir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Whitehurst ve Lonigan (1998) bu dönemi, çocukların formal okuma öğretimi başlamadan önce kazandıkları bilgi, tutum ve beceriler bütünü olarak tanımlar.

Bu bağlamda, çocukların okuma yazma ile ilgili deneyimleri destekleyebilmesi için ev ve okul ortamlarında zenginleştirilmiş, yazılı materyallerle donatılmış, etkileşimsel ve uyarıcı bir çevrenin oluşturulması büyük önem taşır (Teale & Sulzby, 1986). Yazı içeren materyallere (kitap, afiş, etiket, çevresel yazılar vb.) maruz kalmak, çocukların yazıya karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini ve okumanın işlevsel yönlerini erken yaşta fark etmelerini sağlar. Ayrıca, yetişkinlerle yapılan etkileşimli kitap okuma gibi uygulamalar da çocuklarda hem sözcük bilgisi hem de metin anlama becerilerinin gelişimini destekler (Mol et al., 2008; Wasik, Bond & Alice 2001). Çocuklarda yazıya karşı bir yakınlık geliştirme ve yazılı dili anlamlandırmaya yönelik bilişsel temeller bu erken dönemde atılmakta; görsel sembollerin anlamlandırılması, yön takibi, kitapların yapısı gibi beceriler gelişmektedir (Lonigan et al., 2000). Uygun çevresel destekle birlikte bu ilgi zamanla daha da artmakta ve çocukların yaşamında sürekli bir gereksinime dönüşmektedir (Üstün, 2007; Ülkü, 2007; Yazar, 2014). Dolayısıyla erken çocukluk döneminde okuma bilinci oluşturmak, hem akademik başarıya hem de yaşam boyu sürecek okuryazarlık alışkanlıklarına temel oluşturmaktadır.

Çocuklar dili edinmeye başladıklarında, gelecekteki okuma becerilerinin temelini oluşturan çeşitli bilişsel yetenekler de gelişmeye başlar. Erken çocuklukta okuryazarlık sürecinin genellikle bebeklikte başladığı söylene de bazı araştırmacılar, bu sürecin doğum öncesinde başlayabileceğini savunmaktadır. Michigan Üniversitesi'nden Dr. Nell Duke, "Çocuklar rahimdeyken bile belirli ses dizilerine karşı olumlu çağrışımlar geliştirebilir" diyerek, anne karnındaki okuma etkinliklerinin etkisini vurgulamaktadır (Duke, 2018). Bebeklik ve yürümeye başlama dönemindeki çocuklara yüksek sesle kitap okunması, onların metalinguistik farkındalıklarını artırabilir. Özellikle fonolojik farkındalık, ses tanıma ve görsel sembollere karşı duyarlılık bu dönemde gelişir (Lonigan et al., 2000). Ayrıca, bu etkinlikler ebeveyn-çocuk ilişkilerini güçlendirerek duygusal gelişimi de destekler (Sonnenschein et al., 2010). Yüksek sesle kitap okurken duygulara odaklanmanın yanı sıra, çocuğa yöneltilen basit "büyük fikir" soruları da eleştirel düşünmeyi tetikler. Örneğin "Sen Külkedisi olsaydın, cam ayakkabıyı kaybettiğinde ne yapardın?" gibi sorular, çocukların olayları değerlendirme becerilerini geliştirir.

Okuma Farkındalığı

Okuma farkındalığı, dinleme, kavrama ve metni yorumlama becerilerinin gelişimini içermektedir. Literal (doğrudan), çıkarımsal (dolaylı) ve üstbilişsel anlama düzeylerinin erken çocuklukta desteklenmesi, çocuğun okuduğunu anlama kapasitesini artırmaktadır (Justice & Ezell, 2001). Bu bağlamda, okuma anlama sürecini oluşturan bilişsel bileşenleri sistematik biçimde açıklayan kuramsal modellerden biri, bölümün başında bahsedilen Basit Okuma Görüşü (SVR)'dür.

Okuma, yalnızca sembolleri seslendirmek değil; aynı zamanda tanıma, anlama ve yorumlama süreçlerinin birlikte yürütüldüğü çok katmanlı bir beceridir. Bu beceri, fonolojik farkındalık, harf bilgisi, kelime tanıma ve anlama düzeyindeki gelişim ile doğrudan ilişkilidir (Koutsoftas, Harmon, & Gray, 2009). Örneğin, bir çocuğun “masa” kelimesindeki sesleri ayırabilmesi (m-a-s-a) veya bu kelimeye kafiyeli kelimeler üretebilmesi, fonolojik farkındalığın gelişimini gösterir. Aynı şekilde, çocuğun kendi adındaki harfleri tanıması ya da “B harfi ‘böcek’ kelimesiyle başlar” diyebilmesi alfabe bilgisinin geliştiğini gösterir.

Erken okuryazarlık (Emergent literacy) kuramına göre, çocuklar okuma ve yazmaya ilişkin temel davranışları okul öncesi dönemde, henüz formel öğretim başlamadan edinmeye başlarlar. Örneğin; kitabın kapağını gösterme, kitapları tutma ve yönlerini tanıma, yazının yönünü tanıma, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya okuma gibi davranışlar bu sürece dahildir (Septiani & Syaodih, 2021). Bu kazanımlar, daha sonra SVR modelinde yer alan kod çözme ve dilsel anlama becerilerine dönüşerek, çocuğun okuma anlama başarısını doğrudan etkiler. Resimli kitap okuma, hikâyeyi tahmin etme ve yeniden anlatma, belirli harfleri tanıma ve eşleştirme çalışmaları, şiir, tekerleme gibi etkinlikler okuma gelişimini destekleyen etkinlikler arasında sayılabilir.

Yazma

Yazma, bireyin düşüncelerini, duygularını, gözlemlerini ve bilgilerini sembolik olarak harfler ve sözcüklerle ifade ettiği bir dilsel üretim sürecidir. İnce motor becerileri kapsar. Fonem (ses) ve grafem (harf) ilişkisinin kavranması ve anlamlı yazılı ürünler oluşturma becerisidir. Bu süreç, yalnızca fiziksel (motor) bir etkinlik değil; aynı zamanda dikkat, dilsel kavrayış ve ince motor kontrol gibi becerileri içine alan ve bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişim gibi çoklu gelişim alanlarını kapsayan karmaşık ve üst düzey bir zihinsel etkinliktir (King, & Rentel, 1979; Yaden & Tardibuo, 2010; Berninger, 2019; Ege, 2005). Sulzby ve Teale'in (1985) çalışmasında, yazma becerisinin “çocuğun kalem veya çizgi aracıyla niyetli anlam iletme girişimi” olarak ele alındığı belirtilir. Bu tanımda, çizgisel çizimlerden sözcüklere, sözcüklerden tam metinlere uzanan bir gelişim

süreci vurgulanır (Sulzby & Teale, 1985). Yazma süreci, dilsel çıktının görsel-motor sembollere dönüştürülmesini içerir; yani çocuğun düşündüğünü semboller aracılığıyla sistemli şekilde dışa vurmasıdır. Yazma; planlama, organize etme, sözcük seçimi, yazılı dizilim ve yazı yönünün farkında olma gibi bilişsel süreçlerin eş zamanlı işlenmesini gerektirir (Graham et al., 2015). Bu açıdan bakıldığında yazma, okuma becerisinden kesin sınırlarla ayrılmamakta; iki süreç birbirini karşılıklı olarak desteklemektedir. Özellikle okul öncesi dönemde yazma ve okuma birlikte gelişen, birbirini besleyen bilişsel yetkinliklerdir (Justice & Kaderavek, 2004).

Okuma ve yazmanın paralel geliştiği; yazma öncesi dönemdeki dilsel farkındalık, fonolojik farkındalık ve sözcük dağarcığının yazma yeteneğini doğrudan etkilediği kabul edilir (Whitehurst & Lonigan, 1998). Yazı farkındalığı (yazının yönü, harflerin biçimi vb.) gelişir ve motor becerilerle bilişsel-dilsel farkındalık bütünleşir (Ege, 2005). Erken yaşta yazma çocukların, yazının bir iletişim aracı olduğunu fark etmeleriyle başlar (Parpucu, 2016). Bu aşama, yazı farkındalığı (print awareness), notasyonel yetkinlik, harf bilgisi, grafomotor beceriler ve anlamsal/sözdizimsel ifade gibi çok yönlü becerilerin gelişimini içerir.

Yazma becerileri, çocukların fikirlerini, düşüncelerini, deneyimlerini ve bilgilerini yazılı dil aracılığıyla ifade etme yeteneğini kapsar. Kalem tutma, çizgi, nokta, daire çizme gibi kaba ve ince motor beceriler yazma öncesi temel becerileri oluşturur (Berninger, Abbott & Cook, 2001). Gelişimsel olarak bu beceri, motor koordinasyon, görsel-işitsel dikkat, sözcük bilgisi ve sembolik düşünme gibi birçok alt becerinin bütünleşmesini gerektirir (Dinehart, 2015).

Erken yaşlarda yazma; çizgiler çizme, karalamalar, harf benzeri semboller ve giderek gelişen yazma eylemleri ile başlar. Bu dönemde yazma, çocuğun anlam yaratma sürecine ilk katılımıdır. Çocuklar öncelikle kalemle rastgele izler çizer ve bunları “yazı” olarak adlandırır. Bu aşama 2–3 yaş civarında başlar (Sulzby, 1985; Yaden & Tardibono, 2010). 3–4 yaşlarında çizim ve karalamalar içinde harf benzeri semboller kullanılır; kendi adını yazmaya yönelik girişimler görülür (Teale & Sulzby, 1986). 4–5 yaşında çocuklar, duydukları sözcükleri fonemlere ayırarak harfleştirmeye başlar (Puranik & Al Otaiba, 2012). Okula başlamayla birlikte, basit cümleler ve kısa metinler oluşturma aşamasına geçilir; öğretmen desteği ve yazma etkinlikleri bu dönemde belirleyici bir önem kazanır (King, & Rentel, 1979).

Son yıllarda dokunmatik ekranlı tabletler, dijital kalemler ve yazma uygulamaları gibi araçlar; çocukların harfleri tanıma, izleme ve kelime oluşturmada kullandıkları kaynakları hem çeşitlendirmekte hem de yeniden yapılandırmaktadır. Bu teknolojik gelişmeler, “emergent writing” olarak adlandırılan erken yazma

sürecine yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Neumann & Neumann (2017)'a göre tablet ve etkileşimli uygulamalar, çizimden harfe geçişi oyunlaştırarak destekler; dijital kalem kullanımı, yazma becerilerini erken yaşta teşvik eder.

Araştırmacılar, çocukların yazı gelişimini çeşitli aşamalara ayırmıştır. Bu aşamalardan bazıları:

Ön-yazı dönemi (2–4 yaş): Karalama ve çizgilerle ifade dönemidir. Bu dönemde motor beceri ve sembol farkındalığı başlar.

Geçiş dönemi (4–5 yaş): Harfe benzer şekiller, semboller ve rastlantısal yazı denemeleri yaparlar. Bu dönemde yazının yönü, boşluk farkındalığı gelişir.

Yazı öncesi sembolik dönem (5–6 yaş): Harfler, kelime benzeri dizilimler ve adını yazmak gibi ilk anlamlı yazıların yazıldığı dönem kapsar.

Bu süreçte Vygotsky'nin Sosyokültürel Kuramı (1978), özellikle çocuğun yazılı ifade becerilerini sosyal etkileşim ve yetişkin rehberliği aracılığıyla inşa ettiğini vurgular. Yazı, zihinsel temsillerin dışı vurumudur ve ZPD içinde desteklenmelidir. Yazı çalışmaları, çocukların fonolojik farkındalık, kelime bilgisi ve anlatı yapılarını geliştirir. Özellikle paylaşımlı yazma (shared writing) ve etkileşimli yazma (interactive writing) gibi öğretmen eşliğinde yapılan uygulamalar, çocuklarda yazı gelişimini olumlu yönde etkiler ve sürece aktif olarak katılımını destekleyerek yazının amacını, yapısını kavramasını sağlar (Justice & Kaderavek, 2004). Bu amaçla öğretmenler ve ebeveynler çocukların yazı gelişimini desteklemek için çocukların motor gelişimini destekleyen makas, boyama, hamur gibi yazıya hazırlık sürecini destekleyen etkinliklerle bu süreci gelişimsel olarak da destekleyebilirler. Bununla birlikte yazının bir iletişim aracı olduğundan bahsetmek, onlarla birlikte alışveriş listesi yapmak, oyuncaklarını topladıkları alanları sembollerle tanımlamak gibi özgün yazma deneyimleri sunmak da çocukların yazma gelişimlerini teşvik edilmesini sağlar.

Aşağıdaki tablo 1'de çocukların yazma becerilerini geliştirmeyi destekleyecek beceri alanlarına yönelik bazı örnek etkinlikler sunulmuştur:

Tablo 1. Yazma becerilerini destekleme etkinlikleri

Etkinlik	Hedeflenen Yazma Becerisi
İsim kartı oluşturma	Harf tanıma, harf-ses ilişkisi
Teneffüs sonrası “Günlük” yazma	Olay sırası, zaman kavramı, ifade özgürlüğü
Hikâye tamamlama (örnek cümleyle)	Anlamsal bütünlük, sözdizimsel yapı
“Ne yazmak isterdin?” serbest yazı	Duygu ifade, sembolik yazma
Ortak hikâye yazımı	Sosyal iş birliği, kolektif düşünce, yazılı anlatım

Yazma becerilerinin gelişebilmesi için fiziksel ve bilişsel ön koşulların da desteklenmesi gerekir. İnce motor beceriler, görsel dikkat, el-göz koordinasyonu, sembol farkındalığı ve yön bilgisi, yazma için gerekli olan temel nitelikler arasında yer almaktadır (Yavuzer, 2004; Yazar, 2015, Parpucu, 2016). Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuklara yönelik olarak resim yapma, boyama, karalama defterleri kullanma, labirent tamamlama, kum veya tuz masası uygulamaları gibi yazı öncesi etkinlikler önerilmektedir. Bu etkinlikler, çocukların el kaslarını geliştirmenin yanı sıra yazının temel yapısına ilişkin ilk kavrayışları da edinmelerini sağlar (Yazar, 2015). Bu bağlamda, erken çocuklukta “yazı farkındalığı” kavramı büyük önem taşır.

Yazı farkındalığı,

Bu farkındalık, çocukların kendi başlarına kazanabilecekleri bir yeti değildir; sistemli ve anlamlı dil girdileri ile öğretmen rehberliğinde yapılandırılması gereklidir (Whitehurst & Lonigan, 2001).

Üstün’ün (2007) belirttiği gibi, erken yazma deneyimleri sırasında çocuklar; aynı harflerin tekrar edilerek yazı oluştuğunu, farklı harf kombinasyonlarıyla çeşitli sözcüklerin üretilebileceğini, yazı ile sembolize edilen nesneler arasında şekil benzerliğinin olmadığını, harflerin farklı şekillerde yazılabileceğini ve sayfa düzeninin önemli olduğunu öğrenirler. Bu farkındalıklar, yazma sürecinin bilişsel ve görsel yönlerini yapılandıran önemli unsurlar olarak görülmektedir.

Yazı Farkındalığı

Yazı farkındalığı, erken çocukluk dönemindeki yazma gelişiminin temel becerilerinden biridir ve yazma hazırlığından farklı olarak, çocukların dikkatlerini bilinçli bir şekilde yazıya yöneltme ve yazının sosyal işlevini anlamalarını sağlamaya yönelik bir kavrayış biçimidir. Bu beceri, çocuğun yazının bir iletişim aracı olduğunun farkına varması, yazının yönünü, harflerin biçimsel özelliklerini, boşluk kullanımını ve yazının amacı, yapısı, işlevi ve biçimi hakkında bilgi sahibi olmasını içerir (Neuman & Roskos, 2005; Güneş, 2007; Yazar, 2015; Sulzby & Teale, 1985; Justice, & Ezell, 2001).

Yazı farkındalığının önemli bir bileşeni olan notasyonel yetkinlik, erken çocukluk döneminde yazılı dilin yapısal ve sembolik yönlerini anlama kapasitesini ifade eder. Bu yetkinlik, çocukların yazının sesleri temsil eden sembollerden (harflerden) oluştuğunu kavrama düzeyidir ve erken yazma becerilerinin güçlü bir yordayıcısıdır (Pinto et al., 2012). Yani çocuk, bir kelimenin ya da sesi temsil etmek için belirli sembollerin kullanıldığını fark etmeye başlar. Böylece çocuk, belirli bir harfin, belirli bir sesi temsil ettiğini anlamaya başlar. Örneğin, “m” harfinin “m” sesiyle ilişkili olduğunu fark eder. Çocuklar çizgiler, semboller,

harf benzeri şekiller ya da gerçek harflerle yazma denemeleri yaparlar. Bu denemeler, sesleri harflere dökme çabalarının göstergesidir. Yazının soldan sağa, yukarıdan aşağıya yazıldığını ve kelimeler arasında boşluklar bulunduğunu anlaması da bu yetkinliğin parçasıdır. Bununla birlikte yazının iletişim amacı taşıdığını ve anlamlı bir içerik ile ilişkili olduğunu fark etmeye başlarlar (örneğin bir alışveriş listesinin, bir hikayenin ya da ismin yazılması gibi).

Bu süreçleri güçlendirmek ve desteklemek için farklı etkinlikler ve çalışmalar yapılabilir. Araştırmalar, kitap okunan çocukların yazı-resim ayrımını ve metin yönünü daha erken fark ettiklerini göstermektedir (Neuman & Roskos, 1993). Yazı modelleme ve oyun temelli yazma etkinlikleri de bu çalışmalardan birisidir. Öğretmenlerin yazma süreçlerini sınıf içinde modellemeleri, çocukların yazma farkındalıklarını artırmaktadır. İsim yazma, harf yazma ve erken heceleme etkinlikleri, çocukların yazı farkındalıklarının artmasına katkı sağlar. Örneğin çocuklara kendi adlarını yazma denemeleri yaptırmak, harf-ses farkındalığını artırır. Harf yazma becerilerinin heceleme üzerinde daha belirgin etkisi olduğu bulunmuştur (Puranik et al., 2011).

Yazı farkındalığı, çocukların yazılı dili anlaması ve etkili yazı becerileri geliştirmesi için kritik bir erken okuryazarlık becerisidir. Bu gelişim her çocukta aynı hızda ilerlemez. Bu nedenle, öğretim stratejilerinin farklı öğrenen ihtiyaçlarına göre uyarlanması önemlidir (Dennis & Votteler, 2012). Yazı farkındalığının gelişimi, öğretmenlerin bilinçli müdahaleleri ile desteklenmektedir. Erken çocukluk öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programları, çocukların yazı farkındalığı kazanımlarını artırmaktadır (DeBaryshe, 2023). Araştırmalar, öğretmen desteği ve oyun temelli yazma etkinliklerinin yazı farkındalığı gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir (Gerde et al., 2012).

Alfabe/Harf Bilgisi

Alfabe ya da harf bilgisi, erken çocukluk dönemindeki okuryazarlık gelişiminin en temel becerilerinden biridir. Harf bilgisi, çocukların alfabenin harflerini tanıma, adlarını söyleyebilme, yazabilme ve bu harflerin temsil ettiği seslerle ilişkilendirebilme yeteneklerini içerir. Okuma ve yazma sürecinin başlangıcında bu bilgi, çocukların yazılı dili anlamalarını ve çözümleyebilmelerini kolaylaştırır. Lonigan, Burgess ve Anthony (2000), harf bilgisini çocukların “harf tanıma, harf adlandırma, harf yazımı ve harf-ses eşleştirmesi” becerilerini kapsayan bir bilişsel gelişim alanı olarak tanımlamış ve bu bilginin, fonolojik duyarlılıkla birlikte, sonraki okuryazarlık başarısının en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu göstermiştir. Puranik ve arkadaşlarının (2011) çalışmasında, harf yazma ve tanıma becerilerinin çocukların heceleme ve kelime yazımı gibi daha ileri

düzey yazma becerilerine anlamlı katkı sağladığı bulunmuştur. Benzer şekilde, McLachlan ve Arrow'un (2010) yaptığı araştırma, harf ve fonolojik farkındalık gelişiminin birlikte ele alındığında, çocukların geleneksel okuryazarlık sürecine geçişlerinde çok daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Harfleri tanımak, adlandırmak ve seslerle ilişkilendirmek, çocukların hem yazıyı anlamalarını hem de üretmelerini kolaylaştırır. Bu becerinin kazandırılması için oyun temelli, çok duyulu ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim yöntemleri tercih edilmelidir. Aşağıda sunulan etkinlik içerikleri ile öğretmenler ve ebeveynler çocukların erken yaşlarda harf tanıma becerilerini destekleyerek erken okuryazarlık süreçlerine katkıda bulunabilirler:

- Çocuklara kendi adlarında geçen harfleri öğretmek, öğrenme motivasyonunu ve hatırlama oranını artırır.
- Harf biçimlerinin tanıtılması ve çizdirilmesi çocukların sembolleri tanımasına yardımcı olur.
- Alfabe kartları, harf avı, eşleştirme oyunları gibi araçlarla öğrenme eğlenceli hale getirilebilir.
- Harflerin sesleriyle eşleştirilmesi, yazı çözümleme becerileri kazandırır.
- Harf yazma çalışmaları, hem görsel tanıma hem de motor gelişim açısından destekleyicidir.

Dinleme

Erken okuryazarlık, yazı diliyle ilişkili becerilerin okul öncesi dönemde gelişmeye başladığını kabul eden bir yaklaşımdır. Bu süreçte dinleme, bireyin çevresinden gelen sesleri algılaması, bu sesleri anlamlandırması ve bu doğrultuda zihinsel tepkiler üretmesi için kritik bir erken okuryazarlık bileşenidir. Başka bir ifadeyle, dinleme; yalnızca bir işitsel algılama süreci değil, aynı zamanda anlama, yorumlama, değerlendirme ve yanıtlama içeren etkin bir bilişsel süreçtir (Rost, 2002; Wolvin & Coakley, 2016). Erken yaşlarda çocukların dinleme becerileri, dil gelişiminin, sosyal etkileşimin ve öğrenmenin temelini oluşturur. Çocuklar bu yolla yeni sözcükler öğrenir, hikayeleri anlar ve yeniden anlatır, konuşmayı sırayla yapmayı öğrenirler. Etkileşimli kitap okuma, hikâye anlatımı, şarkılar, tekerlemeler, soru-cevap etkinlikleri gibi uygulamalar, çocukların dinleme dikkatini ve anlama becerilerini destekler (Justice & Pence, 2005). Özellikle diyaloga dayalı okuma (dialogic reading) uygulamalarında, çocuklar dinleyerek hikâyenin içeriğini yapılandırır ve kelime öğrenimlerini artırır (Restrepo & Towle-Harmon, 2008).

Erken okuryazarlık sürecinde dinleme becerisi, çocuğun sesleri fark etmesinden başlayarak anlamlandırma aşamasına kadar uzanan çok katmanlı bir ge-

lişim yolculuğunu içerir. Dil edinimi, konuşma gelişimi, fonolojik farkındalık ve yazılı dilin kavranması gibi süreçlerin ön koşulu olan dinleme; yalnızca işitsel bir alım değil, aynı zamanda dilsel ve bilişsel olarak işleme sürecidir. Estabrooks (1998) ve Ling (1989)’e göre, çocukların dinleme becerisini etkili bir şekilde kullanabilmesi için “fark etme, ayırt etme, tanımlama, anlamlandırma” olmak üzere dört aşamalı bir sıralama takip edilmelidir.

Fark Etme (Detection): Dinleme gelişiminin en temel basamağı olan fark etme, çocuğun çevresindeki bir sesin varlığını ya da yokluğunu ayırt edebilmesiyle ilgilidir. Bu düzeyde çocuk, “Kapı mı çaldı?” veya “Köpek mi havlıyor?” gibi uyarıcılarla sesin oluştuğunu fark etmeye başlar. Aynı zamanda ses geldiğinde başını çevirmek, konuşmaya benzeyen sesler üretmek gibi tepkiler verir. Bu aşama, çocukların sese yönelme ve işitsel dikkat geliştirme süreçlerinin temelini oluşturur (Girgin, 2006).

Ayırt Etme (Discrimination): Bu aşamada çocuk, iki sesin aynı mı yoksa farklı mı olduğunu ayırt etmeye başlar. Kelime uzunluğu, sesin yüksekliği ya da perdesi gibi niteliksel farklılıklar dikkate alınır. Örneğin “ev” ve “bahçe” gibi ses yapısı belirgin farklılıklar içeren kelimeleri kolaylıkla ayırt edebilirken; “gelme” ve “gitme” gibi benzer uzunluktaki kelimelerde daha çok zorlanır (Girgin, 2006).

Tanımlama (Identification): Tanımlama düzeyinde çocuk, çevredeki sesleri adlandırmaya ya da anlamlı sözlü girdileri tekrar etmeye başlar. Bu aşamada, hem konuşmanın ses özelliklerini (ör. /s/, /b/, /m/) hem de ses üstü özellikleri (süre, vurgu, perde, konuşma hızı) algılanır. Bu yeti, sesbilgisel çözümleme ve fonolojik farkındalık için temel teşkil eder ve doğrudan yazılı dilin edinimiyle ilişkilidir (Girgin, 2006).

Anlamlandırma (Comprehension): Bu, dinleme gelişiminin en karmaşık ve üst düzey aşamasıdır. Çocuk artık çevreden gelen sözlü uyarıları kendi dilsel ve bilişsel birikimiyle birleştirerek anlamlandırır. Anlamlandırma aşamasında çocuk, yalnızca işitsel uyarıyı almakla kalmaz; onu çözümleyerek tepki verir, yorumlar, çıkarım yapar. Bu düzeydeki gelişim, okuma anlama ve yazılı ifade için ön koşul niteliğindedir (Girgin, 2006).

Bu dört aşamalı model, yalnızca işiten çocuklar için değil, işitme kaybı yaşayan çocuklar açısından da kritik derecede önemlidir. İşitme engeline bağlı olarak bu aşamaların gelişmemesi ya da gecikmesi, dil edinimini, konuşmayı ve sonuç olarak okuma ve yazma becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir (Girgin, 2006; Zupan & Dempsey, 2013; Karasu, 2020). Bu durum dinleme yetersizliği olan çocukların, fonolojik farkındalık, fonem–grafem eşleştirme ve sözcük tanıma gibi becerilerini olumsuz etkilediğini ve **işitsel bilgiye sınırlı erişimin**,

kelime hazinesi gelişimini geciktirerek; okuma anlama ve yazma üretimini doğrudan etkilediğini kanıtlar. Bu durum işitme yetersizliği olan çocukların, okuryazarlık gelişiminde akranlarından düşük okuryazarlığa sahip olduklarını ve bu bakımdan risk altında olduklarını göstermektedir (Zupan & Dempsey, 2013, et.al., 2010). Bu nedenle işitme yetersizliği olan çocuklarda dinleme becerisinin eksikliğinin ortadan kaldırmak için görsel ve yazılı yollarda zengin uyarıcıların sunulması gereklidir (Zupan & Dempsey, 2013). Bununla birlikte Karasu (2020) çalışmasında, işitme engeli olan çocuklarda dinleme destekli öğretimin görsel destekli sesli kitap okuma, çoklu duyu temelli etkinliklerle yapılmasının çocuğun yazılı sözcüklerle eşleştirme, hikâye anlama ve bağlamsal kelime kullanımı gibi becerilerinde ilerleme sağladığını göstermiştir. Bu bağlamda, erken yaşlarda güçlü dinleme becerileri geliştiren çocuklar, harf-ses eşleştirmesi, heceleme ve ses birimlerinden anlamlı kelimeler türetme gibi okuryazarlığın kritik bileşenlerinde daha başarılı olurlar. İşitme kaybı olan çocuklar açısından ise görsel materyallerle fonolojik farkındalığın desteklenmesi gereklidir.

Fonolojik (Sesbilgisel) Farkındalık

Fonolojik farkındalık, çocukların dildeki ses birimlerini (heceler, fonemler, sözcükler) ayırt etme, tanıma ve kullanabilme yetisidir (Anthony & Francis, 2005). Okuma ve yazmanın en güçlü yordayıcılarından biri olarak kabul edilir ve genellikle okul öncesi dönemde gelişmeye başlar (Phillips et al., 2008). Bu becerinin erken yaşta edinilmesi, çocukların **harf-ses eşleştirmesini** ve **kelime çözümleme** becerilerini geliştirir (National Early Literacy Panel, 2008). Fonolojik farkındalığın gelişimi, heceleme, kafiye oluşturma, ses birimlerini birleştirme ya da ayırma gibi becerileri kapsar. En karmaşık düzey ise fonem farkındalığıdır (Lonigan et al., 2000) ve bu farkındalık, okuma öğreniminin bilişsel temelini oluşturur (Pabuçcu & Dinç, 2019).

Fonolojik farkındalık, ritim ve kafiye tanıtmaktan, hece bölme ve sesleri ayırmaya kadar çeşitli alt becerileri kapsar. Bu becerilerin gelişimi, çocukların ileride okuma-yazma öğreniminde karşılaşılabilecekleri zorlukları azaltır (Turan & Gül, 2008). Araştırmalar, bu becerilerin doğrudan öğretimiyle çocukların okuma performanslarında önemli ilerlemeler kaydettiklerini göstermektedir (Goldstein et al., 2023).

Çocuklar genellikle önce geniş ses birimlerine (ör. hece, kafiye) yönelik farkındalık geliştirir, daha sonra daha küçük ses birimleri olan fonemleri ayırt etmeye başlar (Gillon, 2004). Bu gelişimsel ilerleme, okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler için planlamada kritik öneme sahiptir.

Bu gelişimsel sıralama şu şekildedir:

- **2–3 yaş:** Basit kafiye dinleme
- **3–4 yaş:** Heceleri ayırt edebilme
- **4–5 yaş:** İlk sesleri tanıma, ses birleştirme
- **5–6 yaş:** Fonem ayırma, çıkarma, yerine koyma

Aşağıda (Tablo 2), okul öncesi dönemde çocukların fonolojik farkındalık becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanmış örnek etkinlikleri içermektedir. Her bir etkinlik, hedeflenen alt beceri ve uygulama önerileriyle birlikte sunulmuştur.

Tablo 2. Fonolojik farkındalık etkinlikleri

Etkinlik Adı	Hedef Beceriler	Uygulama Önerisi
Renkli Kova Oyunu	İlk ses farkındalığı	Farklı renk kovalar yerleştirilir. Çocuklar belirli sesle başlayan nesneleri doğru kova atar.
Ritimle Hecelere Ayırma	Hecelere bölme	Öğretmen çocuklarla birlikte isimleri veya nesneleri alkış ritmiyle hecelere ayırır.
Kimin İsmi Benimkiyle Kafiyele?	Kafiye tanıma	Her çocuk kendi ismini söyler. Aynı kafiyeyle biten başka kelimeler/isimler bulmaya çalışılır.
Sihirli Ses Çıkartalım	Fonem çıkarma ve yerine koyma	“Kedi” kelimesinden “k” sesi çıkarıldığında ne kalır? “B” sesi eklenirse ne olur? gibi uygulamalar yapılır.
Hikâyeli Ses Avı	Sözcük içinde ses tanıma	Hikâye okunurken belirli bir ses geçtiğinde çocuklar el çırpar ya da alkışlar.

Konuşma

Dil, bir toplumun ürettiği semboller ile bu sembollerin kullanımına dair oluşturduğu kurallı kavramlar bütünüdür. Sınırlı sayıdaki ses birimlerinin (fonemlerin) bir araya gelmesiyle anlamlı sözcükler (morfemler) oluşturulur ve bu yapı sayesinde sonsuz sayıda anlamlı kombinasyon üretilebilir. Dil, bu yönüyle insan iletişiminin temel aracıdır. Konuşma ise, dilin sözlü olarak dışa vurulması, yani sesli biçimde üretilmesidir. Başka bir deyişle, konuşma dili gerçekleştiren sözlü ifadedir (Kardaş, Kardaş & Erermiş, 2019). Erken okuryazarlık, çocukların yazılı dili edinmeye başlamadan önce geliştirdikleri sözlü dil becerilerinin temel alındığı bir süreçtir. Bu sürecin en önemli bileşenlerinden biri, hiç kuşkusuz konuşma becerisidir. Konuşma, ifade edici dil kullanımı, sözlü anlatı geliştirme ve etkileşimsel iletişim becerileri kapsar. Konuşma, yalnızca ses çıkarma değil; anlamlı, düzenli ve sosyal olarak kabul edilebilir dilsel yapıların üretimi anlamına gelir (Girgin, 2006). Bu yapıların erken yaşta gelişimi, daha sonra yazılı anla-

tım ve okuma anlama becerilerine doğrudan katkı sağlar (Dickinson & Tabors, 2001). Erken konuşma becerileri güçlü olan çocukların, okul yıllarında okuma ve yazma becerilerinde daha yüksek başarı gösterdiği ortaya konmuştur.

Chomsky'e (2002) göre, bebekler doğuştan getirdikleri bir "dil edinim aygıtı (Language Acquisition Device)" ile dünyaya gelirler. Bu biyolojik donanım sayesinde, içinde yaşadıkları topluma özgü dilin kodlarını ve karmaşık yapısını çözümleyebilir ve sadece 4–5 yıl gibi kısa bir sürede anadillerini etkin biçimde kullanma yeterliği kazanabilirler. Bu süreçte konuşma ve dinleme becerileri iç içe ilerler; çünkü çocuklar, çevrelerinden duydukları sesleri ayırt ederek anlamlandırma ve bu sesleri taklit etme yeteneğine de doğuştan sahiptirler. Bu gelişimsel süreçte dinleme alışkanlığının kazandırılması, çocuğun konuşma becerisinin niteliğini belirlerken; konuşma becerisi de çocuğun ilerleyen yıllarda yazılı dile geçişinde önemli bir dayanak oluşturur. Ayrıca yalnızca erken çocuklukta değil, daha ileri yaşlarda da dinleme ve konuşma becerilerinin karşılıklı olarak birbirini beslediği ifade edilmektedir (Girgin, 2006; Sigurosson, 2004).

Bu bağlamda dinleme, konuşma becerisinin gelişiminde merkezi bir rol oynar. Chomsky'nin kuramı doğrultusunda, yalnızca biyolojik bir donanımın varlığı yeterli değildir; çocukların bu yeteneklerini geliştirebilmeleri için dilsel uyarıcılarla zenginleştirilmiş sosyal çevrelere ihtiyaçları vardır. Nitekim dil ediniminin yalnızca içsel bir mekanizma değil, aynı zamanda çevresel ve etkileşimsel bir süreç olduğu da bu yaklaşımla vurgulanmaktadır. Erken çocuklukta konuşma becerisi, çocukların çevrelerinden gelen dili anlamlı biçimde içselleştirmesi ve kullanması yoluyla gelişir. Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim kuramına göre, dil öncelikle sosyal bir araç olarak gelişir ve bu süreç bireyin bilişsel gelişimini destekler. Bu bağlamda çocuklar konuşma yoluyla düşüncelerini ifade ederken aynı zamanda yazılı dile geçiş için gerekli olan dil farkındalığını da edinirler.

Konuşma gelişimi, bebeklikten itibaren sosyal etkileşimle başlar ve aşağıdaki süreçleri içerir:

- **0–12 ay:** Babıldama, sesli oyunlar, çevreye sesli tepkiler
- **12–24 ay:** İlk sözcükler, nesne-sözcük eşleşmeleri
- **2–3 yaş:** İki üç kelimelik cümleler, ben dilinin gelişmesi
- **3–5 yaş:** Dilbilgisi olarak daha doğru ve karmaşık cümleler, anlatım becerisi.

Bu dönemde çocuklar, dil yapılarının yanı sıra sesleri doğru üretmeyi ve sözcükleri bağlama uygun kullanmayı da öğrenirler (Kuhl, 2004; Vygotsky, 1978).

Bu bileşenler, okul öncesi ortamlarında birbirleriyle etkileşim hâlinde gelişir; çünkü dinleme ve konuşma, okuma yazma öncesi dil altyapısını oluştururken; okuma ve yazma da sözcük dağarcığını ve dilsel farkındalığı zenginleştirir (Neuman & Dickinson, 2011).

Sözel Dil Becerileri

Sözel dil becerileri, çocukların düşüncelerini, duygularını ve isteklerini sözlü olarak ifade etme ve başkalarının söylediklerini anlama kapasiteleridir ve yazılı dil gelişiminin ön koşuludur. Bu beceriler, kelime dağarcığı (anlatımsal ve alımsal), sözdizim bilgisi, anlatı yapısı, dinleme, sıra alma ve diyalog kurma gibi alt becerileri kapsar. Sözel dil, yazılı dili anlamlandırma sürecinde doğrudan rol oynar. Araştırmalar, çocukların sözel anlatım gücünün ileriki dönemlerdeki okuma anlama başarılarını anlamlı üzerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Gardner-Neblett & Iruka, 2015; Roth et al., 2002).

Sözel dil becerileri, erken çocukluk döneminin hem bilişsel hem sosyal gelişiminde kritik bir rol oynar. Bu becerilerin desteklenmesi için zengin dil girdisi, kaliteli öğretmen etkileşimi ve yapılandırılmış etkinlikler vazgeçilmezdir. Erken dönem müdahaleler, uzun vadeli akademik başarılar için etkili bir yatırım olarak değerlendirilmektedir. Fricke ve arkadaşlarının (2012) yürüttüğü bir çalışmada, okul öncesi dönemde yürütülen 30 haftalık sözel dil müdahalesinin hem anlatı becerilerinde hem de okuduğunu anlama performansında kalıcı etkiler sağladığı bulunmuştur. Diyalogik kitap okuma ve anlatı temelli etkinlikler, çocukların hem anlatıcı hem dinleyici olarak gelişmesini sağlar (Weadman et al., 2022). Diyalogik kitap okuma (İngilizce: Dialogic Reading), Whitehurst ve Lonigan (1998) tarafından geliştirilen ve okul öncesi çocukların dil, kelime bilgisi, anlatım ve düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan etkileşimli bir kitap okuma yöntemidir. Geleneksel, yetişkinin okuduğu ve çocuğun pasif dinleyici olduğu kitap okuma yönteminin aksine, diyalogik okuma çocuğu etkin, katılımcı ve sorularla bir okuyucuya dönüştürmeyi hedefleyen ve kitabı çocuğa okumak yerine, çocukla birlikte konuşmak için bir araç olarak kullanma yöntemidir. Kitabı okuyan yetişkinin çocuğa sık sık sorular sorması, çocuğun yanıtlarını genişletmesi ve çocuğu anlatıcı rolüne teşvik etmesi gibi stratejiler içerir.

Öğretmenlerin çocuklarla yaptığı zengin dilsel etkileşimler, çocukların sözel becerilerini doğrudan etkiler. Kaliteli konuşma modellemesi, özellikle düşük gelirli ailelerden gelen çocuklarda sözel gelişimi hızlandırabilir (Dickinson & Porche, 2011). Sözel dil, çocukların arkadaşlık ilişkileri kurmasına, duygularını ifade etmesine ve grup içinde yer almasına olanak tanır (Mousena & Sidiropoulou, 2017). Sözlü dil, anlamı inşa etmek, yazılı dilde kullanılan dili içselleştirmek ve düşünce ile eylemi düzenlemek için kullanılan bilişsel bir araçtır (Kalmar, 2008).

Dil sayesinde yetişkinler çocukların okuryazarlık gelişimini desteklerken, çocuklar da anlam oluştururlar (Antonacci & O'Callaghan 2004). Küçük çocukların duyduğu kelimelerin kalitesi, ilerideki okul ve dil performansı için kritik öneme sahiptir. Hart & Risley (2003) tarafından yapılan bir çalışmada, 3 yaşındaki çocukların kelime dağarcığında kaydedilen kelimelerin, %86 ila %98'inin çocukların ebeveynlerinin kullandığı kelimelerle aynı olduğunu tespit etmişlerdir. Hart ve Risley (2003) çalışmasında ayrıca 3 yaşındaki çocukların dil üretimi gelişiminin, 9 ila 10 yaşlarındaki okuma anlama puanlarının da tahmin edilebilirliğini göstermiştir. Araştırma, ebeveynlerin olumlu ve teşvik edici deneyimler sunduklarında çocukların kelime dağarcıklarının genişlediğini; ancak ebeveynler eleştirel konuşup sert, kısa ve olumsuz bir dil kullandıklarında çocuklarının kelime dağarcığının çok daha sınırlı olduğunu göstermektedir.

Tüm bu gelişmelere bağlı olarak erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi aile, çevre ve okul üçgeninde zenginleştirilerek desteklenmelidir. Evde, aileler çocuklarına okumayı ve yazmayı öğretme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreçte ebeveynler, kitap okuma alışkanlıkları kazandırma, günlük yaşamda yazılı materyalleri kullanma ve konuşma dilini zenginleştirme gibi aktiviteler ve oyunlar aracılığıyla çocukların okuryazarlık becerilerini destekleyebilirler. Okulda ise öğretmenler, belirli program ve öğretme yöntemleri aracılığıyla öğrencilere okuma ve yazma becerilerini kazandırmaktadırlar. Okul ortamında yapılan faaliyetler, grup çalışmaları ve çeşitli yazılı materyallerle çocukların okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Zengin dil girdisi oluşmasına yardımcı olmak için ebeveynler ve öğretmenler olarak çocuklar aşağıdaki şekilde desteklenebilir:

- Her gün çocuklarla birebir ve küçük grup konuşmaları yapmak. Ne?”, “Neden?”, “Nasıl?” gibi açık uçlu sorularla çocukların düşünme ve konuşma süresini uzatmak.
- Kitap okurken sadece okumakla kalmayın, durup resimler hakkında konuşun, çocuklara ne olacağını tahmin ettirmek. Örneğin: “Sence bu karakter şimdi ne yapacak?”, “Sen olsaydın ne yapardın?”
- Günlük konuşmalarda sık geçmeyen kelimeleri (örneğin “devasa”, “rahat-sız”, “sabırsız”) kullanmak ve açıklamak.
- Çocukların kullandığı kelimeleri genişleterek tekrar etme (“Top” yerine “kırmızı, büyük top” gibi.)
- Eş anlamlı ve zıt anlamlı kart oyunları oynamak ve “Ben kimim?” gibi sözlü oyunlarla dil gelişimini desteklemek.

- Günlük rutinde grdgnz Şeyleri ocuğunuza anlatarak kelime dağarcığını artırmak. Örneğin “Bak! Kuş uçarak ağaca kondu.” Gibi detaylı cümlelerle ifade etmek.
- Emir cümleleri yerine açıklayıcı ifadeler kullanmak. Örneğin “Yemeğini bitir!” yerine “Yemeğini bitirirsen bymen için gerekli vitaminleri alırsın.”
- Çocuğun anlattıklarını aktif dinlemek, göz teması kurmak, sorular sormak ve cevabını beklemek.
- Evde kitaplar bulundurmak, hikaye anlatma zamanı oluşturmak, birlikte Şarkılar söylemek gibi aktiviteler yapmak.
- TV ve tablet kullanımını sınırlayarak daha fazla etkili iletişim kurmaya odaklanmak.
- Sınıf içi uygulamalarda öğretmenler çocukları ise şu şekilde destekleyebilirler:
- Fonolojik farkındalık için ritmik şiirler ve kafiye oyunları oynanması,
- Alfabe ğretimi için her harfi temsil eden nesnelerle eşleştirme etkinlikleri yapılması,
- Dinleme ve anlama becerilerini geliştirmek için etkileşimli kitap okuma saatleri düzenlenmesi,
- Okuma farkındalığı için büyük resimli kitaplarda yn takibi çalışmaları yapılması (parmakla metin boyunca iz sürme),
- Metin sonrası sorularla doğrudan, çıkarımsal ve stbilişsel anlamayı destekleyici tartışmalar yürütülmesi.

KAYNAKÇA

- Antonacci, P., & O'Callaghan, C. (2004). *Portraits of literacy development: Instruction and assessment in a well-balanced literacy program, K-3*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00376.x>
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 54-89.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(02), 77-89. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000208
- Berninger, V. W. (2019). *Reading and writing acquisition: A developmental neuropsychological perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429303821>
- Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006). *Implications of Advancements in Brain Research and Technology for Writing Development, Writing Instruction, and Educational Evolution*. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96-114). The Guilford Press.
- Çağlar, A. T., & Ulutaş, İ. (2024). Bazen çocukları konuşturmak çok zor!: Okul öncesi eğitimde karşılıklı konuşmalara yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 898-918. <https://doi.org/10.16916/aded.1504654>
- Çetin, A., (2019). *Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programının Erken Okuryazarlık ve Erken Matematik Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı. <http://hdl.handle.net/11655/5668>
- Çetin, A., & Kangal, S. B. (2021). Erken Okuryazarlık Becerileri Eğitim Programının Erken Okuryazarlık ve Erken Matematik Becerileri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 514-523. <https://10.24106/kefdergi.699859>
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Mouton de Gruyter.
- DeBaryshe, B. (2023). Supporting emergent writing in preschool classrooms: Results of a professional development program. *Education Sciences*, 13(9), 961; <https://doi.org/10.3390/educsci13090961>
- Dennis, L., & Votteler, N. K. (2012). Preschool teachers and children's emergent writing: Supporting diverse learners. *Early Childhood Education Journal*, 41(6), 439-446. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0563-4>
- Deretarla Gül, E., & BAL, S. (2006). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya ilgilerinin incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 33-51.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870-886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dinehart, L. H. (2015). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 97-118. <https://doi.org/10.1177/1468798414522825>
- Easterbrooks S.R., Lederberg A.R., Connor C.M. 2010. Contributions of Emergent Literacy Environment to Literacy Outcomes for Young Children who are Deaf. *American Annals of the Deaf*, 55:467-80. 10.1353/aad.2010.0024
- Ege, P. (2005). Çocuklarda Okuryazarlık Gelişimi. (140-157). S. Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Ertekin, B.D.(2021). *Erken Okuryazarlık Eğitim Programının 60-69 Aylık Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Temel Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı.

- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies?. *Educational Psychology Review*, 23, 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A., Hulme, C., & Snowling, M. (2012). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280–290. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12010>
- Gardner-Neblett, N., & Iruka, I. (2015). Oral narrative skills: Explaining the language-emergent literacy link by race/ethnicity and SES. *Developmental Psychology*, 51(7), 889–904. <https://doi.org/10.1037/a0039274>
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Wasik, B. (2012). Writing in early childhood classrooms: Guidance for best practices. *Early Childhood Education Journal*, 40(6), 351–359. <https://doi.org/10.1007/S10643-012-0531-Z>
- Gibney, T. (2019). *Teaching Essential Literacy Skills in the Early Years Classroom: A Guide for Students and Teachers*. Routledge.
- Girgin, M. C. (2006). İhtime engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 15-28. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000096
- Goldstein, H., Peters-Sanders, L. A., Madsen, K. M., Williams, J. M., Drobisz, J., Broome, E. A., Freda, S., McKeever, L. A., & Spencer, T. (2023). Efficacy of a supplemental small-group early literacy intervention Implemented by Early Childhood Educators. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 33(1), 220-236. https://doi.org/10.1044/2023_AJSLP-23-00176
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the Common Core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522. <https://doi.org/10.1086/681964>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the center on accelerating student learning. *The journal of special education*, 39(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 17-32. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000105
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Nobel Yayınları, Ankara.
- Hart, B., & Risley, T. (2003). *The early catastrophe: The 30 million word gap by age 3*. American Educator (Spring). www.aft.org/pubsreports/american_educator/spring2003/catastrophe.html
- Halliday, M. A. K. (1975). Learning how to mean. In *Foundations of language development* (pp. 239-265). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-443701-2.50025-1>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Iflazoglu Saban, A., Altinkamis, N. F., & Deterarla Gul, E. (2018). Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of Turkey through the parent reading belief inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, 7(4), 985-997. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.985>
- İşlek, S., & Turan, F. (2023). Erken Okuryazarlık Müdahalesinde Yazıyı Referans Gösterme Stratejisinin Kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128-140.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207–225. <https://doi.org/10.1177/026565900101700303>
- Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2004). Embedded–explicit emergent literacy intervention: Background and description of approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(3), 201–211. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2004/020\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2004/020))

- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2005). *A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement*. International Reading Association.
- Kalmar, K. (2008). Let's give children something to talk about! Oral language and preschool literacy. *Young Children*, 63(1), 88.
- Karasu, HP (2020). İhtime kaybı olan bir çocuğun ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi: uzunlamasına bir vaka çalışması. *Eğitim Çalışmaları*, 46 (5), 513–531. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1745623>
- Kardaş, B., Kardaş, Ö., & Erermiş, H. S. (2019). Konuşma (iletişim) bozukluklarında prognoz, prognostik faktörler ve erken tedavinin etkisi. *Türkiye Klinikleri Child Psychiatry-Special Topics*, 5(1), 46-52.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(01), 61-87. <https://doi.org/10.21565/oezegitimdergisi.299868>
- Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353-370. <https://doi.org/10.1348/978185408X369020>
- Ketenoglu Kayabaşı, Z. E., & Ünsal, A. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Erken Okuryazarlık Bileşenleri Hakkında Farkındalıklarının ve Uygulamalarının İncelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 13(50), 353-370. <https://doi.org/10.35826/ijoes.3206>
- King, M. L., & Rentel, V. (1979). Toward a theory of early writing development. Research in the Teaching of English, 13(3), 243-253.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Nature Reviews Neuroscience*, 5(11), 831–843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Kuru, N., & Koç Tüylü, D. (2019). İlkokula hazırlıkta erken okuryazarlık eğitimi. Ö. Polat (Ed.), *Adım adım ilkökula başlamak: Okula uyum ve erken okuryazarlık eğitimi* (ss. 141–164). Ankara: Anı.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- McLachlan, C., & Arrow, A. (2010). Alphabet and phonological awareness: Can it be enhanced in the early childhood setting? *Early Childhood Education*, 1(1), 84–94. <https://doi.org/10.4225/03/582101190C29A>
- Medwell, J., & Wray, D. (2007). Handwriting: what do we know and what do we need to know?. *Literacy*, 41(1), 10-15. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9345.2007.00453.x>
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy. <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. B. (2014). Explaining and Understanding Early Literacy. *Investigaciones Sobre Lectura*, 2, 7-14. <https://www.redalyc.org/pdf/4462/446243920001.pdf>
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2011). *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3). Guilford Press.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122. <https://doi.org/10.3102/00028312030001095>
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2005). Whatever happened to developmentally appropriate practice in early literacy?. *YC Young Children*, 60(4), 22.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of early childhood literacy*, 17(2), 203-220. <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>

- Özbek, S., Yurtal, F. ve Deretarla Gül, E. (2025). Okul öncesi öğretmenlerin erken okuryazarlık uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Der-gisi*, 13(1), 51-65. <https://doi.org/10.16916/aded.1537636>
- Pace, A., Burchinal, M. R., Alper, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2019). Measuring success: Within and cross-domain predictors of academic and social trajectories in elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 112–125. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.04.001>
- Parpucu, N. (2016). *Seslerin renkli dünyası programının okul öncesi çocukların fonolojik farkındalık becerileri üzerindeki etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Parbucu, N., & Dinç, B. (2019). *Okul Öncesi Eğitimde Bir Erken Okuryazarlık Becerisi: Fonolojik Farkındalık: Kuramdan Etkinlik Uygulamalarına* (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 17–29. <https://doi.org/10.1177/0271121407313813>
- Pinto, G., Bigozzi, L., Gamannossi, B. A., & Vezzani, C. (2012). Emergent literacy and early writing skills. *The Journal of Genetic Psychology*, 173(4), 330–354. <https://doi.org/10.1080/00221325.2011.609848>
- Puranik, C., Lonigan, C. J., & Kim, Y.-S. (2011). Contributions of emergent literacy skills to name writing, letter writing, and spelling in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 465–474. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2011.03.002>
- Puranik, C. S., & AlOtaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and writing*, 25, 1523-1546.
- Restrepo, M. A., & Towle-Harmon, M. (2008). Addressing emergent literacy skills in English-language learners. *The ASHA Leader*, 13(13), 1 <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.13132008.10>
- Rost, M. (2024). *Teaching and researching listening*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003390794>
- Roth, F. P., Speece, D., & Cooper, D. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 259–272. <https://doi.org/10.1080/00220670209596600>
- Septiani, N., & Syaodih, E. (2021, March). *Emergent literacy in early childhood*. In 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020) (pp. 52–55). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.012>
- Sigurðsson, H. Á. (2004). The syntax of Person, Tense, and speech features. *Rivista di Linguistica-Italian journal of linguistics*, 16(1), 219-251.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Serpell, R., Scher, D., Truit, V.G., and Munsterman, K. Parental Beliefs about Ways to Help Children Learn to Read: The Impact of an Entertainment or a Skills Perspective. *Early Child Development and Care*, 127 (1), 1997, pp. 111-18. <https://doi.org/10.1080/0300443971270109>
- Sulzby, E. (1985). Emerging literacy. In A. Neumann & D. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading. Writing research: Multidisciplinary inquiries into the nature of writing series*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648.
- Tezcan, T. (2023). *Müzik ve yaratıcı drama temelli erken okuryazarlık eğitim programının 4-5 yaşlarındaki Roman çocukların erken okuryazarlık becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstün, E. (2007). *Okul Öncesi Çocuklarının Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Koutsoftas, A. D., Harmon, M. T., & Gray, S. (2009). The effect of tier 2 intervention for phonemic awareness in a response-to-intervention model in low-income preschool classrooms. *Language, Speech, and Hea-*

- ring Services in Schools*, 40(2), 116-130. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/07-0101\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/07-0101))
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Wasik, B. A., & Bond, Alice, M. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. (2022). The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: Early childhood teachers' self-reported role, knowledge and confidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. *Handbook of early literacy research*, 1, 11-29.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Yaden, D. B., & Tardibuono, J. M. (2004). The emergent writing development of urban Latino preschoolers: Developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20(1), 29-61. <https://doi.org/10.1080/10573560490242723>
- Yarar, S., & İnan, H. Z. (2015). Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Yavuzer, H. (2004). *Okul Çağı Çocuğu*. Remzi Kitabevi, 11. Basım, İstanbul.
- Zimmerman, F. J., Gilkerson, J., Richards, J. A., Christakis, D. A., Xu, D., Gray, S., & Yapel, U. (2008). Teaching by listening: The importance of adult-child conversations to language development. *Pediatrics*, 124(1), 342-349. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-2267>
- Zupan, B., & Dempsey, L. (2013). Facilitating Emergent Literacy Skills in Children with Hearing Loss. *Deafness & Education International*, 15(3), 130-148. <https://doi.org/10.1179/1557069X12Y.0000000018>

BÖLÜM 6

OKUMA YAZMA GÜÇLÜKLERİ VE GECİKME

Mine AYANOĞLU¹

GİRİŞ

Okuma ve yazma becerileri, bireyin akademik ve sosyal yaşamında kritik bir rol oynayan temel dil becerileridir. Ancak bazı bireyler, gelişimsel süreçlerinde *okuma yazma güçlükleri* veya *okuma yazma gecikmesi* yaşayabilirler. Bu durum, bireyin öğrenme sürecini olumsuz etkileyerek akademik başarıyı düşürebilir ve özgüven kaybına yol açabilir (Akyol, 2011). Okuma yazma güçlükleri, genellikle *disleksi*, *disgrafi* ve *dil gelişim bozuklukları* gibi öğrenme güçlükleriyle ilişkilendirilir. Disleksi, bireyin *okuma hızında ve doğruluğunda* belirgin zorluklar yaşamasına neden olurken, *disgrafi yazma becerilerinde bozulmalara* neden olabilir (American Psychiatric Association, 2013). Bu tür öğrenme güçlükleri, bireyin akademik performansını etkileyerek eğitim sürecinde ek destek gereksinimi doğurabilir (Altunbaş Yavuz, 2016). Okuma-yazma becerileri, bireyin yaşam boyu sürecek öğrenme serüveninin temel yapı taşlarını oluşturur. Bu becerilerin kazanımı, yalnızca akademik başarıyı değil; aynı zamanda bireyin sosyal uyumunu, iletişim yeterliğini ve öz güven gelişimini de doğrudan etkiler. Özellikle erken çocukluk dönemi (3–6 yaş), okuryazarlık gelişiminin ön koşullarının şekillendiği kritik bir evredir. Bu dönemde yaşanan gecikmeler ya da güçlükler, ilerleyen yıllarda öğrenme güçlüklerine, okul başarısızlığına ve psikososyal sorunlara zemin hazırlayabilir (Yıldız & Avşar, 2021). Okuma yazma gecikmesi, bireyin yaşına uygun okuma ve yazma becerilerini geliştirmekte zorlanmasıyla karakterize edilir. Bu gecikme, *nörolojik*, *çevresel* veya *pedagojik faktörlerden* kaynaklanabilir (Akın, 2020). Örneğin, erken çocukluk döneminde yeterli dil

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, mineayanoglu@artuklu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5602-4752

girdisi almayan bireylerde okuma yazma becerilerinin gelişimi gecikebilir (Allington, 1977).

Erken çocuklukta okuma-yazma güçlükleri, genellikle fonolojik farkındalık, sözcük dağarcığı, ses-harf eşleştirme, görsel-işitsel ayırtılma ve dikkat süreçlerinde yaşanan yetersizliklerle ilişkilidir. Bu güçlükler, gelişimsel dil bozuklukları, nörolojik farklılıklar, çevresel yoksunluklar ya da öğrenme bozuklukları gibi çeşitli nedenlere dayanabilir (Demir & Yılmaz, 2020). Özellikle okul öncesi dönemde bu tür güçlüklerin fark edilmesi, erken müdahale açısından büyük önem taşır. Çünkü bu dönemde beyin plastisitesi yüksek olduğundan, uygun desteklerle öğrenme yolları yeniden yapılandırılabilir (Lonigan, Burgess & Anthony, 2000).

Öte yandan, okuma-yazma gecikmeleri yalnızca bireysel bir gelişim sorunu olarak değil, aynı zamanda eğitim sistemlerinin kapsayıcılığı ve eşitlik ilkeleriyle de ilişkilidir. Dezavantajlı sosyoekonomik koşullarda büyüyen çocuklar, yeterli dil girdisine ve öğrenme materyaline erişemediklerinde, yaşıtlarına göre belirgin bir dezavantajla okula başlamaktadır (Snow, Burns & Griffin, 1998). Bu nedenle, erken tanı ve müdahale programlarının yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde de ele alınması gerekmektedir.

İlkokulda okuma-yazma güçlüğü olan öğrencilere yönelik birçok sayıda araştırmalar mevcuttur (Akyol & Çoban Sural, 2021). Araştırmalar, okuma yazma güçlüklerinin giderilmesi için *erken müdahale programlarının* büyük önem taşıdığını göstermektedir. Özellikle **çok boyutlu müdahale programları**, bireyin okuma ve yazma becerilerini geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu programlar, bireyin *bilişsel süreçlerini destekleyerek* okuma yazma becerilerini güçlendirmeyi hedefler (Akkuş, 2022).

Okuma yazma güçlükleri ve gecikmesi, bireyin akademik ve sosyal gelişimini doğrudan etkilediğinden dolayı bu güçlüklerin erken teşhis edilmesi ve uygun müdahale yöntemlerinin uygulanması, bireyin eğitim sürecinde başarılı olmasını sağlayabilir. Eğitimcilerin ve ailelerin bu süreçte bilinçli hareket etmeleri, bireyin okuma yazma becerilerini geliştirmesine büyük katkı sağlayacaktır (Akyol & Çoban Sural, 2021). Eğitimciler, okuma yazma güçlükleri yaşayan bireyler için *kişiselleştirilmiş öğretim yöntemleri* geliştirmelidir. *Fonolojik farkındalık çalışmaları, görsel destekler ve bireyselleştirilmiş okuma programları*, bu süreçte etkili olabilir (Akyol, 2020). Ayrıca, *teknoloji destekli eğitim araçları*, okuma yazma becerilerini geliştirmek için önemli bir kaynak olarak kullanılabilir (Akçay, 2014). Okuma-yazma becerilerinin gelişiminde erken çocukluk döneminde sunulan dilsel ve bilişsel uyarıcıların belirleyici olduğunu göstermektedir. Etkileşimli kitap okuma, hikâye anlatımı, oyun temelli dil etkinlikleri ve görsel

materyallerle desteklenen öğrenme ortamları, çocukların ön okuryazarlık becerilerini güçlendirmektedir (Justice & Pullen, 2003). Bu bağlamda, öğretmenlerin ve ailelerin çocukların gelişimsel özelliklerini tanıması ve uygun öğrenme fırsatları sunması, okuryazarlık sürecinin sağlıklı ilerlemesi açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Okuma Yazma Güçlüklerinin Tanımı

Okuma ve yazma becerileri, bireyin çevresiyle etkileşim kurabilmesi ve bilgiye erişim sağlayabilmesi açısından temel bir işlev görmektedir. Bu bağlamda, bireylere okul yıllarında kazandırılması hedeflenen en temel becerilerin başında okuma ve yazma gelmektedir (Takala, 2013). Söz konusu becerilerin gelişimi, okul öncesi dönemde başlayarak ilkokulun ilk yıllarında sistematik biçimde desteklenmektedir (Altunbaş Yavuz, 2016; Good, Kaminski, Simmons & Kame'e-nui, 2001). Bilişsel olarak oldukça karmaşık süreçleri içeren okuma ve yazma becerileri (Bishop & Snowling, 2004), birçok öğrenci tarafından doğal bir şekilde edinilse de bazı öğrenciler bu süreçte çeşitli güçlükler yaşayabilmektedir (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2007). Okuma ve yazmanın önemine dikkat çeken ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen, okuma yazma güçlükleri günümüzde de varlığını sürdürmektedir (McCurdy, Daly, Gortmaker, Bonfiglio & Persampieri, 2007).

Öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerinde beklenen performansı sergileyememelerinde; zihinsel yetersizlikler, görme ve işitme gibi duysal engeller, öğretimsel yetersizlikler ile birlikte ekonomik, kültürel ve çevresel dezavantajların da etkili olduğu görülmektedir (Ramus, 2014; Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Okuma yazma güçlükleri, bireyin yazılı dili algılama, çözümleme ve üretme süreçlerinde yaşadığı kalıcı ve belirgin zorluklardır. Bu güçlükler genellikle disleksi gibi nörogelişimsel bozukluklarla ilişkilidir ve sesbilgisel farkındalık, akıcılık ve anlama becerilerinde yetersizlikle kendini gösterir. Baydık'a göre, bu güçlükler erken çocuklukta fark edilip müdahale edilmediğinde akademik başarıyı olumsuz etkileyebilir (Baydık, 2023). Ders kitaplarında, okuma akıcılığı ve anlama stratejileriyle ilgili etkinlikler bu güçlükleri azaltmayı hedefler. Okuma yazma güçlükleri, bireyin okuma ve yazma becerilerini edinme sürecinde yaşadığı *kalıcı ve belirgin zorluklar* olarak tanımlanır. Bu güçlükler, genellikle *nörolojik, bilişsel ve çevresel faktörlerden* kaynaklanır ve bireyin akademik başarısını, sosyal etkileşimini ve öz güvenini doğrudan etkileyebilir (Akyol, 2011).

Okuma yazma güçlükleri, *özel öğrenme güçlükleri* kapsamında ele alınır ve en yaygın türleri *disleksi, disgrafi ve dil gelişim bozuklukları* olarak sınıflandırılır.

KAYNAKÇA

- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalarda genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması* [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi].
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (5. bs.). Pegem Akademi.
- Akyol, H., & Çoban Sural, Ü. (2021). Okuma, okuduğunu anlama ve okuma motivasyonunun geliştirmesi: Bir eylem araştırması.
- Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].
- Al Dahhan, N. Z., Kirby, J. R., & Munoz, D. P. (2016). Understanding reading and reading difficulties through naming speed task: Bridging the gaps among neuroscience, cognition, and education. *AERA Open*, 2(4), 1–15. <https://doi.org/10.1177/2332858416675345>
- Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21(1), 57–61.
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi].
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. American Psychiatric Publishing.
- Ankara Üniversitesi. (2024). *Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit instruction: Effective and efficient teaching*. Guilford Press.
- ASHB. (2021). *Aile temelli ulusal erken müdahale programı geliştirme çalışmayı*. Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı.
- Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 539–568.
- Balcı, E. (2023). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma güçlüklerinin belirlenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitimi Dergisi*, 12(4), 1822–1832.
- Bateson, P., & Martin, P. (2014). *Oyun, oyunbazlık, yaratıcılık ve inovasyon* (Çev. T. Yücel). Ayrıntı Yayınları.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Baydık, B. (2002). Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Bishop, D. V. M., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886.
- Bowers, P. G., & Ishaik, G. (2003). RAN's contribution to understanding reading disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 140–157). The Guilford Press.
- Bowers, P. G., Golden, J., Kennedy, A., & Young, A. (1994). Limits upon orthographic knowledge due to processes indexed by naming speed. In V. W. Berninger (Ed.), *The varieties of orthographic knowledge I: Theoretical and developmental issues* (pp. 173–218). Kluwer.
- Breznitz, Z. (2008). The origin of dyslexia: The asynchrony phenomenon. In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds.), *The Sage handbook of dyslexia* (pp. 11–29). Sage Publications.
- Brown, J. (2022). *Environmental influences on learning delays*. Academic Press.
- Coyne, M. D., Kame'enui, E. J., & Carnine, D. W. (2007). *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners* (3rd ed.). Pearson.

- Cutting, L. E., & Denckla, M. B. (2000). The relationship of rapid automatized naming and word reading in normally developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 673–705.
- Demir, M., & Yılmaz, E. (2020). *Erken çocukluk döneminde gelişimsel riskler ve müdahale yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15.
- Dilgem. (2023). *Okuma bozuklukları ve disleksi*. <https://dilgem.com.tr>
- Disleksisigitiimi.com. (2021). *Disleksi nedir, okuma güçlüğü belirtileri*. <https://disleksisigitiimi.com>
- Eurydice. (2023). *Avrupa’da okuma öğretimi: Bağlam, politika ve uygulamalar*. Avrupa Komisyonu Eğitim Raporu.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <https://doi.org/10.1598/RRQ.41.1.4>
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Good, R. H., Kaminski, R. A., Simmons, D. C., & Kame’enui, E. J. (2001). Using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an outcomes-driven model. *University of Oregon*.
- Günaslan, B. (2022). *Erken tanı ve müdahale: Psikoloji, eğitim ve rehabilitasyon*. Psikoloji Akademisi.
- Günaslan, B. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programları*. Psikoloji Akademisi.
- Güven, G. (2023). *Öğrenme güçlükleri (Disleksi-Diskalkuli-Disgrafi)*. <https://guvenpsikoterapi.com>
- Güzel Özmen, R. (2016). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034.
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99–113.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (15. Baskı). Nobel Yayın.
- Kaya, S., Sağlam Ak, A., & Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğünde erken müdahale ve erken tanı: Müdahaleye tepki modeli. *Milli Eğitim Dergisi*, (233), 45–67.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2007). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613.
- McCurdy, B. L., Daly, E. J., Gortmaker, V., Bonfiglio, C. M., & Persampieri, M. (2007). Increasing reading performance using an intervention based on the instructional hierarchy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(1), 5–17.
- MEB. (2022). *Erken tanı, eğitim ve müdahale programları*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2024). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2024). *Ses temelli okuma-yazma öğretimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- OECD. (2009). *PISA 2009 veritabanı*. OECD Eğitim Raporları.
- Öncü, B., & Şahin, M. (2023). Okuma-yazma güçlüklerinin giderilmesine yönelik çalışmaların derinlemesine incelenmesi (2000–2023). *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 380–418.
- Protopars. (2021). *Bireyselleştirilmiş öğretim (Keller Planı)*. Eğitim Bilimleri Notları.

- Ramus, F. (2014). Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 274–275.
- Rosenshine, B. (1987). Teaching functions. In D. Berliner & B. Rosenshine (Eds.), *Talks to teachers* (pp. 12–39). Random House.
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12–19.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sanders, M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71–90.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academy Press.
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, P. C., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Educational Research Review*, 27, 1–19.
- Smith, A., & Jones, B. (2023). Cognitive factors affecting learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), 123–135.
- Takala, M. (2013). Reading and writing difficulties and support for pupils in Finnish primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 75–88.
- Taylor, K. (2021). *Self-confidence and motivation in education*. Oxford University Press.
- Tezel, A. (2023). *Erken tanı hizmetleri ve sağlık eğitimi*. Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Ün, D. (2009). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Webster-Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in head start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(5), 715–730.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- White, R., & Green, L. (2024). Social and emotional aspects of learning delays. *Educational Research Quarterly*, 38(4), 89–102.
- VanDerHeyden, A. M., & Burns, M. K. (2010). Response to intervention: Research-based practice. *School Psychology Review*, 39(3), 315–329.
- Vidin, G. (2013). Bir ilkökul ikinci sınıf öğrencisinin okuma yazma öğrenmesindeki güçlüklerin ve çözümüne yönelik çalışmanın etkililiğinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yavuz, M. (2016). *Disleksi ve eğitimde erken müdahale*. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, 21(2), 89–101.
- Yıldız, M., & Avşar, Z. (2021). *Okul öncesi dönemde okuryazarlık gelişimi*. Pegem Akademi.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

BÖLÜM 7

EV ORTAMINDA ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ

Serap ÖZBEK¹

GİRİŞ

Erken okuryazarlık kavramı, doğumdan itibaren kazanılmaya başlayan, okul öncesi dönem boyunca keşifler ve eğitim becerileri ile zenginleştirilmiş bilgi, beceri tabanı olarak tanımlanabilir (Phillips ve Lonigan, 2009). Temel akademik becerilerin, davranışların öğretilmesi ve öğrenilmesi yoluyla kazandırılacak erken okuryazarlık becerileri sürekli geliştirilmelidir. Bu becerilerinin geliştirilmesi üzerine yapılan araştırmalar, öncelikli olarak erken okuryazarlık becerilerini destekleyen faktörlere odaklanır. Bu faktörlerden biri de ev ortamıdır (Miller, 2016).

Aile, çocukların ilk öğretmenleri, ev ortamı da ilk sınıflarıdır ve çocukların başarısının desteğinde, ilerlemesinde ev ortamında her birey son derece önemli kabul edilir (Yaşar Ekici ve Cengiz, 2021). Özellikle yaşamın ilk yıllarında, çocukların hayata başladıklarında yaşadıkları ev ortamında aile tarafından fırsatlar sağlanır. Bu olanaklar, erken okuryazarlık becerilerin kazanımını önemli ölçüde etkiler. Okul öncesi erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için ebeveynler önce ev ortamını erken okuma ve yazma açısından destekler nitelikte düzenlemeleri gerekmektedir (Whitehurst, Arnold, Epstein ve Angell, 1994; Lopez, 2005; Zeece ve Wallace, 2009). Çocuklar dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri nedeniyle onları çevreleyen ilk mikro sistemleri ev ortamlarıdır ve bu da “ev okuryazarlık ortamı” kavramı olarak karşımıza çıkmaktadır.

¹ Uzm. Öğrt., Millî Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Eğitimi, Niğde, Türkiye, serap_83m@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0001-5720-8350.

“Ev okuryazarlık ortamı” evde erken okuryazarlık becerilerini destekleyici araçların bulunması (kitaplar, dergiler, hem çocuklar ve hem de yetişkinler için kitap, dergi vb. yazılı materyaller), çocukların ailesi ile yaptıkları her türlü okuryazarlık etkileşimleri (ebeveynlerin ve diğer aile üyelerinin çocuklar için kitap okumak, ne sıklıkla okudukları, kitapevi / kütüphane ziyaretleri, eğitici TV programları/video izleme, tekerlemeler ve çocuk şarkıları söyleme vb.), okuryazarlığı konusunda yetişkinlerin rol model olma durumları ve sergiledikleri davranışlar şeklinde geniş ve karma bir kavram olarak kullanılmaktadır (Son, 2006; Han, 2010). Başka bir tanım olarak, çeşitli koşullarda oluşan çok yönlü bir dizi esnek ve etkileşimli deneyim şeklinde ifade edilir ve erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında önemli bir faktör olarak görülür (Wood, 2002; Schmitt, Simpson ve Friend, 2011). Ev okuryazarlık ortamının bir parçası olan “kütüphane ziyaretlerinin sıklığı, çocuk kitapları ve ev ortamındaki kitap sayısı” gibi alanları da barındırırken (Sénéchal, LeFevre, Thomas ve Daley, 1998), “ebeveynler ve çocuklar arasındaki etkileşim, çocukların kendileri ve ebeveynlerinin okuryazarlığı tarafından başlatılan faaliyetler” çok geniş bir kapsamı da bu tanıma dahil etmişlerdir (Burgess, Hecht ve Lonigan 2002; Levy, Gong, Hessels, Evans ve Jared, 2006; Schmitt vd., 2011).

Ev okuryazarlığı ortamı, çocukların erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için çocuklara sunulan zengin bir faaliyet ve deneyim olarak tanımlanırken (Van Tonder, Arrow ve Nicholson, 2019), benzer şekilde bu kavramın aileler tarafından çocuklarına sunulan fırsatlar, tutumlar ve etkinliklerin çocukların okuma, yazma ve dil becerilerini desteklemeye çalışılan ortamı temsil ettiği vurgulanır (Puglisi, Hulme, Hamilton ve Snowling, 2017). Ev okuryazarlığı ortamı, her bir ebeveynin bireysel okuma alışkanlıklarının, aile okuma faaliyetlerinin, kütüphanelerinin ziyaret sıklığı ve evlerinde yer alan kitap sayıları gibi özelliklerden oluşan çok yönlü bir yapıya sahiptir (Niklas, Wirth, Guffler, Drescher ve Ehmig, 2020).

Birçok boyamsal çalışmada ev okuryazarlık ortamının, çocukların erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Dong, Wu, Dong ve Tang, 2020; Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme ve Snowling 2016; Işıtan, Saçkes ve Biber, 2020; Krijnen, Steensel, Meeuwisse, Jongerling ve Severiens 2020; Sénéchal, Pagan, Lever ve Ouellette 2008; Wirth, Ehmig ve Niklas, 2022). Bu yüzden ev ortamı üstüne özenle durulmalı ve çocuğun en çok fayda sağlayacağı biçimde düzenlenmelidir. Ev ortamında çocuğun desteklenmesi için temel görev anne babaya düşmektedir. Ebeveynin hem fizyolojik hem de duygusal olarak ev ortamında yaratacağı iklim çocuğun gelişimi için büyük önem taşımaktadır.

Ev Okuryazarlık Modelleri

Yapılandırılmış materyaller açısından zengin bir ev ortamı, okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında sayısız yararı mevcuttur. Yapılandırılmış bir ev ortamında çocuğun ebeveyni ile yapacağı çalışmalarla dil becerileri geliştirilir, bilişsel beceriler kazandırılır ve okuma yazmaya hazırlık becerileri önemli seviyede gelişmiş olur. Bu ev ortamında büyüyen çocuk, tüm bu gelişim alanlarında önemli bir yol katederek okul dönemine geçiş yapar. Çocukların okuryazarlık gelişimindeki yapılandırılmış ev ortamının etkililiği üzerine çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar sonucunda birçok model verilmiştir. Bunlardan en etkili olanları ilk araştırmacılardan biri olan Teale ve Sulzby (1986), Senechal ve Lefevre (2002) ile Hamilton (2013) tarafından ortaya konulanlardır.

Teale ve Sulzby (1986) Ev Okuryazarlık Modeli

Ev okuryazarlık çevresini özel kategorilere ayırarak model oluşturan ilk araştırmacılardan biri olan Teale ve Sulzby (1986) ev okuryazarlık çevresi modelinde aktif ve pasif olan iki okuryazarlık çevresinden bahsetmektedir. Bu model de çalışma ortamı, çocukların okuma ve öğrenme gibi doğrudan bağlantılara katılmalarına izin veren aktif bir ortam olarak tanımlanırken, pasif ortam çocukların ailedeki diğer üyeleri gözlemlmelerine ve modellemelerine izin veren bir ortam olarak tanımlanır.

Sénéchal ve Lefevre (2002) Ev Okuryazarlık Modeli

Sénéchal ve Lefevre (2002) oluşturmuş olduğu ev okuryazarlık modelinde iki tür aktiviteyi, formal ve informal olarak ifade etmektedir. Bu model de çocukla birlikte kitap okuma gibi bir etkinlik informal bir deneyim olarak kabul edilirken, çocuğa harf ve heceler öğretme gibi faaliyetler formal deneyim kapsamında yer alır. Ev okuryazarlık ortamı ele alınırken paylaşımlı kitap okuma faaliyetleri, ebeveynlerin okuma ve yazma becerileri üzerine çalışmalarının gelecekteki önemi vurgulanmıştır ve okumanın geliştirilmesi için birçok korelasyonel ve yordayıcı ilişki belirlenmiştir. Okuma faaliyetlerinin aile ortamında doğrudan okul öncesi çocukların dil becerilerini etkilerken, okul öncesi erken okuryazarlıktaki ses bilgisel farkındalık, fonolojik farkındalık ve diğer erken okuryazarlık becerilerini ise dolaylı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca bu faaliyetlerin ilkokulda birinci sınıftaki okuma sıklığını ve üçüncü sınıftaki okuma başarısını yordadığını ifade etmişlerdir. Sénéchal ve Lefevre (2002) oluşturmuş olduğu ev okuryazarlık modeli şunu ortaya koymuştur: Erken dönemde ev ortamında ebeveynin kendisiyle paylaşımlı kitap okuma ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri yaptığı çocukların okul öncesi ile ilkokul birinci ve üçüncü sınıftaki okuma performanslarının, kendisiyle bu etkinlikler yapılmayan akranlarına göre daha

KAYNAKÇA

- Aram, D. ve Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16, 831-852.
- Arıcı, M. ve Tüfekci Akcan, A. (2019). Okul öncesi dönemde anne-çocuk birlikte hikâye kitabı okuma davranışlarının incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 33(1), 100-120. doi: 10.33308/26674874.201933195.
- Baroody, A. E. & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87. Doi: 10.1177/0271121410392803.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 295-317. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00166-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00166-7).
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan Paul, London. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203014035>.
- Bracken, S. S. ve Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3).
- Burgess, S. R., Hecht, S. A. & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37 (4), 408- 426.
- Burgess, S. (2005). The preschool home literacy environment provided by teenage mothers. *Early Child Development and Care*, 175 (3), 249-258. Doi:10.1080/0300443042000266303.
- Celano, D. & Neuman, S. B. (2001). *The Role of Public Libraries in Children's Literacy Development. An Evaluation Report*. Pennsylvania, PA: Pennsylvania Library Association.
- Coe, G. (2009). Tools of the mind-literacy activities for young children. *Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi*. Trabzon
- Coşkun, L. (2023). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve ev erken okuryazarlık ortamlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TEBD*, 21(1), 425-452.
- Cunningham, A. E. ve Zibulsky, J. (2011). Tell Me A Story: Examining the Benefits of Reading. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt. 3, s.397-411). New York: Guilford Press.
- Çakmak, T., & Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- DeBaryshe, D. B. ve Binder, J. C. (1994). Development of an Instrument for Measuring Parental Beliefs About Reading Aloud to Young Children. *Perceptual and Motor Skills*, 78, 1303-1311.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpins in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(95\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(95)90013-6).
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C. & Buell, M. J. (2000). Mother's implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160, 119-131. <https://doi.org/10.1080/0030443001600111>.
- DesJardin, J. L. & Ambrose, S. E. (2010). The importance of the home literacy environment for developing literacy skills in young children who are deaf or hard of hearing. *Young Exceptional Children*, 13, 28-44. <https://doi.org/10.1177/1096250610387270>.

- Dong, Y., Wu, S. X.-Y., Dong, W. Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.00>.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., Akoğlu, G. ve Karaman, G. (2017). The home literacy environments of Turkish kindergarteners: Does SES make a difference? *International Journal of Instruction*, 10(1), 1308-1470.
- Eurydice (2011). *Avrupa'da okuma eğitimi: Bağlam, politika ve uygulamalar*. Brüksel: Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremasco, L. & McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130-141. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.130>.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M. (2005). Shared storybook reading. *Baltimore, MD: Brookes*.
- Gengeç, H., Güldenöğlü, B. ve Kargın, T. (2023). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: Sosyo ekonomik düzey ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 252-279.
- Gölcük, M., Okur, Ş. ve Kazak-Berument, S. (2015). Düşük sosyoekonomik düzeydeki çocukların alıcı dil ve hikâye anlama becerilerini geliştirmeye yönelik kitap okuma müdahale programı. *Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"* (ss. 89-96). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.
- İşıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- İşitan, S., Sackes, M., & Biber, K. (2020). Erken okuryazarlık becerilerinin ev ortamında desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284-298.
- İşlek, S. (2021). *Sosyoekonomik düzey açısından risk altında olan çocuklarda paylaşımlı kitap okuma: Ebeveyn uygulamalı erken okuryazarlık müdahalesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacan, E. (2000). *Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi*. Klinik Psikiyatri, 3, 263-268.
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Krijnen, E., van Steensel, R., Meeuwisse, M., Jongerling, J., & Severiens, S. (2020). Exploring a refined model of home literacy activities and associations with children's emergent literacy skills. *Reading and Writing*, 33(1), 207-238. DOI:10.1007/s11145-019-09957-4.
- Hamilton, L. (2013). *The role of the home literacy environment in the early literacy development of children at family-risk of dyslexia* (Unpublished doctoral dissertation), University of York.
- Hamilton L.G., Hayiou-Thomas, M.E., Hulme C., & Snowling M.J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Sci Stud Read.*, 20(5), 401-419. DOI: 10.1080/10888438.2016.1213266.
- Han, J. (2010). *Influence of the home literacy environment on pre-kindergarten children's emergent literacy skills* (Unpublished master's thesis). Sungkyunkwan University, Seoul, South Korea.
- Hanna, J. S. & Hinrichs, K. M. & Mahar, C. J. & DeFrain, J. (2005). The power of family literacy. University of Nebraska-Lincoln
- Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.
- Irish, C. K. (2016). *Dialogic reading in the home environment: a multiple case study of six families*. Unpublished Doctoral Thesis, George Mason University Fairfax, VA.
- Lee, J. A. ve Otaiba, S. A. (2015). Socioeconomic and gender group differences in early literacy skills: a multiple-group confirmatory factor analysis approach. *Educational Research and Evaluation*, 21(1), 40-59.

- Lefevre, A. & Polyzoi, E. & Skwarchuk, S. & Fast, L. & Sowinski, C. (2010). Do Home Numeracy And Literacy Practices Of Greek And Canadian Parents Predict The Numeracy Skills Of Kindergarten Children? *Int J Early Years Education*;18(1):55–70.
- Levy, B. & Gong, Z. & Hessels, S. & Evans, M. & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93 (1), 63-93.
- Li, L. & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children's Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Educ J*, 44, 381–387. Doi: 10.1007/s10643-015-0723-4.
- Lopez, L. M. (2005). A look into the Homes of Spanish-Speaking preschool children. Cohen, J., McAlister, K. T., Rolstad, K. ve MacSwan, J. (Ed.), *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism* (s. 1378–1383) içinde. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A. & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02702710500468708>.
- MacLean, J. (2008). *Library preschool storytimes: Developing early literacy skills in children*. PennStateUniversity. Erişim adresi: <http://www.amesburylibrary.org/wp-content/uploads/2012/03/Library-Preschool-Storytimes-Article.pdf>.
- Miller, C. L. (2016). *Elements of process quality within a preschool's language and early literacy environment: The influence on children's pre-reading and writing performance in the beginning of kindergarten*. Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University of Pennsylvania, United States.
- Moschovaki, E. (1999). Home background and young children's literacy development. *Early Child Development and Care*, 158, 11-19. doi:10.1080/0300443991580102.
- Myrttil, M. J., Justice, L. M. & Jiang, H. (2019). Home-literacy environment of low-income rural families: Association with child and caregiver level characteristics. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.10.002>.
- NAEYC (1998). Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/positionstatements/PSREAD98.PDF>
- Neuman, S. B. & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 203-225.
- Neumann, M. M. (2016). A socioeconomic comparison of emergent literacy and home literacy in Australian preschoolers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 555-566.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N. & Ehmgig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Original Research*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01628>.
- Okuyucu Akdaş, E. ve Deniz, Ü. (2015). Anasınıfına devam eden çocukların kitap ile birlikteliklerine ve ailelerinin özelliklerine göre okuma olgunluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 15-27.
- Özbek Ayaz, C. (2015). *Ailelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının okuryazarlık becerilerini desteklemek için kullandıkları okuryazarlık uygulamalarının incelenmesi: Tekirdağ ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özbek Ayaz, C., Güleç, H. ve Şahin, Ç. (2017). Ailelerin, çocuklarıyla birlikte gerçekleştirdikleri okuma aktivitelerinin düzeyini belirleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 1-19.
- Phillips, B.M. & Lonigan, C.J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: a cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146–174. Doi: 10.1080/10888430902769533.

- Puglisi, M. L., Hulme, C., Hamilton, L. G. & Snowling, M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>.
- Roberts, J., Jergens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills.
- Rodriguez, E. T. & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: associations with children's vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child Development*, 82(4), 1058-1075.
- Saracho, O. N. (2000). Literacy development in the family context. *Early Child Development and Care*, 163(1), 107-114.
- Savaş, B. (2006). *Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Schmitt, A. & Simpson, A. M. & Friend, M. (2011). A longitudinal assessment of the home literacy environment and early language. *Infant and Child Development*, 20 (6), 409- 431.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. & Thomas, E. M. & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33 (1), 96-116.
- Senechal, M., Pagan, S., Lever, R., & Ouellette, G. P. (2008). Relations among the frequency of shared reading and 4-year-old children's vocabulary, morphological and syntax comprehension, and narrative skills. *Early Education and Development*, 19(1), 27-44. DOI:10.1080/10409280701838710.
- Senechal, M. (2011). A Model of the Concurrent and Longitudinal Relations Between Home Literacy and Child Outcomes. S. B. Neuman ve D. K. Dickinson (Ed.). *Handbook of Early Literacy Research* (Cilt.3, s.175-187). New York: Guilford Press.
- Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L. & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16, 391-405. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.4.391>.
- Simek (2014). *Effects of a parent-delivered shared reading intervention on preschoolers' vocabulary acquisition*. Unpublished Doctoral Thesis, Texas A&M University, United States.
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., ve McGinty A. S. (2008). Relations Among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices, and the Emergent Literacy Skills of Preschoolers with Specific Language Impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68-88.
- Smith, M. W. & Dickinson, D. K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9 (3/4), 345-366.
- Son, S. H. (2006). *Getting children ready for kindergarten: The nature and impact of changes in the home learning environment on the growth of early literacy and language skills*. University of Michigan.
- Spedding, S. & Harkins, J. & Makin, L. & Whiteman, P. (2007). Investigating children's early literacy learning in family and community contexts: Review of the related literature. Adelaide, SA: Department of Education and Children's Services.
- Stegelin, D. A. (2002). Early Literacy Education: First Steps Toward Dropout Prevention- Effective Strategies For School Improvement. *Early Childhood Education*, 47.
- Steelman, L.C. & Powell, B. (1991). Sponsoring the next generation: Parental willingness to pay for higher education. *American Journal of Sociology*, 96, 4505-1529.
- Suskind, D. & Suskind, B. (2018). 30 Milyon Kelime. E. Eret Orhan ve B. Stılmış, (Çev.) Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Teale, W. H. & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. W. H. Teale & E. Sulzby (Ed.) *Emergent literacy: Writing and reading içinde* (s. vii-xxv). Norwood, NJ: Ablex.
- Ünal, Ş. (2021). *Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bölgede yaşayan çocukların anlatı becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Van Tonder, B., Arrow, A. & Nicholson, T. (2019). Not just storybook reading: Exploring the relationship between home literacy environment and literate cultural capital among 5-year-old children as they start school. *Australian Journal of Language and Literacy*, 42(2), 87-102. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/ielapa.391279468267528>.
- Vukelich, C. & Christie, J. & Enz, B. (2012). *Helping young children learn language and literacy*. (3. bs.). Boston: Pearson Education Inc.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. & Bennett, K. K. (2005). Ecological influences of the home and child-care center on preschool-age children's literacy development. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 204-233. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.2.4>.
- Weigel, D. J., Martin, S. S. ve Bennett, K. K. (2006). Mothers' Literacy Beliefs: Connections with the Home Literacy Environment and Pre-school Children's Literacy Development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. S. ve Angell, A. L. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689. doi:10.1037/0012-1649.30.5.679.
- Wirth, A., Ehlig, S. C., & Niklas, F. (2022). The role of the Home Literacy Environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Social Development*, 31, 372-387. DOI:10.1111/sode.12550.
- Wood, C. (2002). Parent-child pre-school activities can affect the development of literacy skills. *Journal of Research in Reading*, 25 (3), 241-258.
- Yaşar Ekici, F. & Cengiz, S. G. (2021). *Erken Çocuklukta Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi*. Erken Çocukluk Eğitimi Kuramdan Uygulamaya: Nobel Tık Kitabevi.
- Yeo, L. S., OnG, W. W. & Ng, C. M. (2014) The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814, Doi: 10.1080/10409289.2014.862147.
- Yeung, S. S. & King, R. B. (2016). Home literacy environment and English language and literacy skills among Chinese young children who learn English as a second language. *Reading Psychology*, 37(1), 92-120. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1009591>.
- Yılmaz Hıçde, A., Baştuğ, M. ve Cihan, H. (2020). Okul öncesi dönem ebeveynlerinin ev okuryazarlığı yaşantılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645.
- Zeece, P. D. ve Wallace, B. M. (2009). Books and good stuff: A strategy for building school to home literacy connections. *Early Childhood Education Journal*, 37(1), 35-42. doi:10.1007/s10643-009-0325-0.
- Zucker, T. A. ve Grant, S. L. (2007). Assessing Home Supports for Literacy. K. L. Pence (Ed.). *Assessment in Emergent Literacy* (s. 81-187), San Diego:CA, Plural Publishing.

BÖLÜM 8

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİ

Sedef ÇAĞLAR KABACIK¹

GİRİŞ

Okuryazarlık, bireyin tüm yaşamının niteliğini etkileyen en temel becerilerdendir. Okuma ve yazma için gerekli fiziksel yeterlilik doğuştan gelir ve zamanla görme, duyma, algı, dil, kas gibi özellikler gelişmeye devam eder. Anlama ve anlamlandırma gibi daha karmaşık işlevler için ise, bilişsel ve duygusal süreçleri de kapsayan daha uzun bir gelişim dönemi gerekir. Sürecin en önemli parçası, anne karnından başlayarak okul öncesi dönemde gerçekleşir. Çocuk, doğumdan itibaren fiziksel, bilişsel ve duyuşsal gelişimini sürdürmeye devam eder. Gelişim sürecinde genetik özellikleriyle birlikte sosyal ve çevresel unsurlar da oldukça etkilidir. Okuma yazma yolculuğu, bir çocuğun okula başlamasından çok önce, kalem, kâğıt veya ders kitapları devreye girmeden çok önce, bebek sesleri ilk algılandığında doğumda başlar, hikâyeler, tekerlemeler ve şarkılarla zenginleşerek devam eder. Sözlü dil gelişimi sonrasında kitaplar, etiketler ve işaretlerle yazılı dil dünyasına girilir. Okul öncesi dönemde karşılaşılan zengin fırsatlarla okuma yazma öğreniminin temeli atılır (Cunningham vd. 2009). Okul öncesi eğitim, tüm bu bileşenleri göz önüne alarak, çocuğun erken okuryazarlık becerilerini en iyi şekilde desteklemeyi amaçlar.

Okuryazarlık, harfleri öğrenip yazılı metinleri çözmekten daha derin ve karmaşık yaşantılarla gelişen bir anlamlandırma sürecine işaret eder. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi, çocukların okuma yazmayı fiziksel olarak çözebilmelerinden önce onlara bu süreç için gerekli zihinsel, dilsel ve

¹ Uzm. Okul Öncesi Öğretmeni, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sedefcaglar@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-3525-222X

görsel-sembolik araçları sunmak ve alıştırmalar yaptırmayı ifade eder. Erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde amaç çocukların okumayı erken çözmesi değil, okuma ve yazmaya hazır hale gelmek için gereken alt becerileri geliştirmektir (MacLean, 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998). Erken okuryazarlık, çocukların yalnızca okuma ve yazmaya değil, aynı zamanda iletişim kurma, anlama ve düşünme becerilerine de temel oluşturur.

Erken okuryazarlık becerilerinin okul öncesi dönemde desteklenmesinde rol oynayanlar içinde aile, erken bakım verenler ve okul öncesi eğitim kurumunda çocuğun etkileşim içinde bulunduğu okul, sınıf ortamı, öğretmenler ve yaşlıları özel öneme sahiptir. Çocuğun en fazla bulunduğu ortam olan evde, okuryazarlık ortamının hem çocuklar hem de ebeveynler için desteklenmesi, uyaran sayısının artırılması önemlidir (Işıtan vd., 2020). Ancak düşük sosyoekonomik düzeye sahip aileler, erken okuryazarlık becerilerini destekleyebilecek bir ev ortamı oluşturmakta zorlanabilir (Fikrat-Wevers vd., 2021). Bu durumlarda çocuğun eğitim aldığı okul öncesi eğitim kurumları, devreye girmektedir. Özellikle okul öncesi dönemde çocuk, okulda evden çok farklı, yaşlılarının bulunduğu sosyal bir çevre ile ilk defa karşılaşmaktadır. Bu nedenle okul öncesi dönemde çocuğun farklı uyaranlarla gelişimini güçlendirme potansiyeli taşımaktadır. İyi öğretmenler ve iyi tasarlanmış eğitim programlarıyla birlikte okul öncesi eğitim kurumları erken okuryazarlık becerilerini kazandırmada önemli bir rol üstlenirler. Bu bölümde, okul öncesi eğitim kurumlarında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde etkili olan unsurlarla ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirilmiştir.

Okul Öncesinde Erken Okuryazarlık Becerilerine Yönelik Düzenlemeler

Okul öncesi eğitim, çocukta var olan potansiyeli en üst düzeye taşımak üzere gelişimini her yönden destekleyen doğal ve çevresel uyaranlara ihtiyaç duyar. Erken okuryazarlık becerileri, okul öncesi dönemde zengin deneyimler sağlayan bir eğitim programı çerçevesinde, somut deneyim ve doğal etkileşimler günlük yaşantılarla pekiştirilerek güçlendirilebilir (Özdemir ve Bayraktar, 2015). Müfredat; çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve genel bilişsel gelişimini sağlarken aynı zamanda akademik gelişimi güçlendirerek çocuğu genel öğrenme alanlarına hazırlamayı hedefler ve uyaranları da bu yönde düzenlemek üzere teşvik eder (Strickland ve Riley-Ayers, 2006).

Okuryazarlık alanında, yasal düzenlemelerin kanıta dayalı uygulamaları temel alması beklenir. Böylece müfredatın benimsenmesini, etkinliğinin değerlendirilmesini, geçerli ve güvenilir olduğuna yönelik yüksek derecede güven duyulmasını sağlamayı amaçlar. Müfredatın hazırlanma amacı fark etmeksizin

kanıta dayalı bir araştırma temeliyle desteklemesi önemlidir. Kanıta dayalı erken okuryazarlık araştırmalarına dayanan bir erken okuryazarlık müfredatının üç temel bileşeni aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Fletcher ve Lyon, 1998; Flowers vd., 2007):

1. Kelime dağarcığı ve dinlemeyi içeren sözlü dil gelişimi,
2. Fonolojik/fonemik farkındalık ve alfabe bilgisini içeren alfabetik kod anlayışı,
3. Yazı ve kullanımı hakkında bilgi ve anlayış.

Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli'nin raporunda (National Early Literacy Panel - NELP, 2008), çocukların okumayı öğrenebilmeleri için alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazı bilgisi, sözlü dil, kelime bilgisi gibi güçlü ön okuryazarlık becerilerinin gelişmesi gerektiği belirtilmektedir. Cabell ve arkadaşları (2011), erken okuryazarlık becerilerini kodla ilişkili ve anlamla ilişkili olanlar olmak üzere iki sınıfta toplamıştır. Kodla ilgili beceriler; yazı bilgisi, yazı materyalleri, harf bilgisi, sesbilgisi farkındalığı, sesbilgisi işleme, sözel çalışma belleği, hızlı isimlendirme gibi yazının biçimsel içeriğini kapsamaktadır. Anlamla ilgili beceriler ise sözcük bilgisi, alıcı ve ifade edici sözel dil gelişimi ile öykülemeyi içermektedir.

Okul öncesinde bu becerilerin desteklenmesi, çocukların ilkokula akademik olarak hazır başlamalarını sağlar. Okul öncesi eğitim, okuryazarlık için gerekli becerileri destekleyerek çocuğun okula hazırbulunuşluğunu sağlayabilecek kilit bir öneme sahiptir. Evde başlayan etkileşimlerle başlayan gelişimin yanında okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan etkinlikler ve öğretmenler erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde önemli bir rol oynarlar. Çocuğun okul ortamına geçişiyle birlikte, aile ve çevresel uyaranlarla başlayan erken okuryazarlık beceri gelişimi artık bir eğitim programıyla daha düzenli ve sistematik bir şekilde yürütülmeye başlar (Pullen ve Justice, 2003). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri desteklenen çocukların, daha sonra ilkokulda okuma başarısını (Scarborough, 1998) ve okuma performansını (Fletcher ve Lyon 1998; Juel, 1991) güçlü bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Özellikle, sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi, ifade edici sözcük bilgisi ve dinlediğini anlama alt becerilerinin erken okuryazarlık becerileri üzerinde yordayıcılığının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Altun ve Tantekin Erden, 2016; Cabell vd., 2011; İşlek ve Turan, 2023; Scarborough, 1998). Erken okuryazarlık becerileri yeterince desteklenmemiş çocukların büyük bir bölümü, ilkokulda okuma yazmada zorluk çekmektedir (Adams, 1990). Bu nedenle, okul öncesi dönemde çocuğa kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri, çocuğun akademik başarısının temelini oluşturan, ilkokula başladığında okuma ve yazmayı kolayca öğrenebilmesi için gerekli erken okuryazarlık becerileridir.

KAYNAKÇA

- Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print*. MIT Press.
- Altun, D., & Tantekin Erden, F. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının erken okuryazarlık ile ilgili görüşleri ve staj uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 241-261.
- Başalev, S. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançları ve sınıf içi uygulamaları arasındaki benzerlikler ve farklılıkların derinlemesine incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., . . . & Gill, S. (2008). Promoting academic and socialemotional school readiness: The Head Start REDI program. *Child Development*, 79, 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Bredenkamp, S., & Joseph, G. E. (2023). *Effective Practices in Early Childhood Education: Building a Foundation*. Pearson.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.05.003>
- Campbell, S. (2020). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(4), 783-814. <https://doi.org/10.1177/1468798418791001>
- Christie, J. F., & Roskos, K. (2006). Standards, science, and the role of play in early literacy education. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 66-76). Guilford Press.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J., & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading and Writing*, 4(22), 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9164-z>
- Cunningham, E. A., & Stanovich, E. K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(1), 934-945. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>
- Çakar, T. Y. (2022). *Okul öncesi erken okuryazarlık ortamı değerlendirme aracı geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Çalış, E. S., & Feyman Gök, N. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık becerileri ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty* (64), 175-202. <https://doi.org/10.21764/mauefd.1067062>
- Çatalkaya, D. (2024). *Risk grubundaki çocukların erken okuryazarlık ve okul öncesi geçiş becerileri ile öğretmenlerin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2009). Does higher quality early child care promote low-income children's math and reading achievement in middle childhood?. *Child development*, 80(5), 1329-1349. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01336.x>
- Deretarla Gül, E. (2004). *Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin bakış açıları, sınıf içi kullanılan materyal ve etkinlikler ile çocukların okuma yazmaya olan ilgilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Dickinson, D. K., & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.001>
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. Teachers College Press.
- Ergül, C., Karaman, G., Akoğlu, G., Tufan, M., Sarıca, A. D., & Kudret, Z. B. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin "erken okuryazar-

- lık” kavramına ilişkin bilgi düzeyleri ve sınıf uygulamaları. *Elementary Education Online*, 13(4).
- Fletcher, J. M., & G. R. Lyon. (1998). Reading: A Research-Based Approach. In What's gone Wrong in America's Classrooms? edited by W. M. Evers, 49–90, Hoover Institute Press.
- Flowers, H., Girolametto, L., Weitzman, E., & Greenberg, J. (2007). Promoting early literacy skills: Effects of in-service education for early childhood educators. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 31(1), 6-18.
- Francis, J., & Barnett, W. S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Journal of Early Childhood Research Quarterly*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.002>
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Hadley, E. B., Barnes, E. M., Wiernik, B. M., & Raghavan, M. (2022). A meta-analysis of teacher language practices in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 186–202. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.002>
- Hiğde, A.Y. (2021). *Okul öncesinden ilkökula aile okuryazarlığı programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Üniversitesi.
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Preschool teacher language and literacy beliefs questionnaire. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492.
- Hunkin, R. M. (2024). Key Influences on the Development of Emergent Literacy Skills: A Literature Review. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 16(3), 12-18.
- Işıtan, S., Saçkes, M., & Biber, K. (2020). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 284–298. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342154>
- İşlek, S. & Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128–140. <https://doi.org/10.24315/tred.1012196>
- Jackson, B., Larzelere, R., St. Clair, L., Corr, M., Fichter, C., & Egertson, H. (2006). The impact of HeadsUp! Reading on early childhood educators' literacy practices and preschool children's literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 213–226.
- Jackson, R., McCoy, A., Pistorino, C., Wilkinson, A., Burghardt, J., Clark, M., . . . Schmidt, S. R. (2007). *National evaluation of Early Reading First: Final report to Congress*. Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Juel, C. (1991). Beginning Reading. In Handbook of Reading Research, Vol. 2, edited by R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, and P. D. Pearson, 759–788. Lawrence Erlbaum Associates.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207–225. <https://doi.org/10.1191/026565901680666527>
- Justice, L. M., & Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99–113. <https://doi.org/10.1177/02711214030230030101>
- Laçın, E. & Güldenöğlü B. (2022). Sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan okulöncesi öğretmenlerinin erken okuryazarlık bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 100-128. <https://doi.org/10.9779/pauefd.975676>
- Laitsch, D., Nguyen, H., & Younghusband, C. H. (2021). Class size and teacher work: research provided to the BCTF in their struggle to negotiate teacher working conditions. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 196, 83-101. <https://doi.org/10.7202/1078519ar>
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional develop-

- ment for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101, 448–465. <https://doi.org/10.1037/a0013842>
- Lane, C., Prokop, M. J. S., Johnson, E., Podhajski, B., & Nathan, J. (2014). Promoting early literacy through the professional development of preschool teachers. *Early Years*, 34(1), 67–80. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.827157>
- Metinol, A.F. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerin sesbilgisel farkındalığa yönelik (kazanım - göstergeler hakkında) bilgileri ve yaptıkları uygulamalar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Moats, L. C. (2001). Overcoming the language gap. *American Educator*, 25(5), 8–9.
- Morrow, L. M. (2005). *Literacy development in the early years: Helping children read and write*. Pearson Education.
- National Early Literacy Panel (2008). Developing early literacy: Report of the national early literacy panel. National Institute for Literacy. Available at <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Neuman, S. B., & Celano, D. (2011). Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighborhoods. *Reading Research Quarterly*, 36(1), 8–26. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.1.1>
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46, 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2011). Literacy Knowledge in Practice: Contexts of Participation for Young Writers and Readers. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 10–29. <https://doi.org/10.1598/RRQ.32.1.2>
- Öncü, E. C., & Ünlüer, E. (2015). Examination of preschool teachers' approaches to early literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1043–1047. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.656>
- Özbek, S., Yurtal, F., & Deretarla Gül, E. (2025). Okul Öncesi Öğretmenlerin Erken Okuryazarlık Uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 13(1), 51–65. <https://doi.org/10.16916/aded.1537636>
- Özdemir, Z. S., & Bayraktar, A. (2015). Investigation of pre-service teachers' awareness regarding children's early literacy. *Journal of Education and Future*, (7), 37–48.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated PD resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 431–451.
- Piasta, S. B., Logan, J. A. R., Thomas, L. J. G., Zettler-Greeley, C. M., Bailet, L. L., & Lewis, K. (2021). Implementation of a small-group emergent literacy intervention by preschool teachers and community aides. *Journal of Early Childhood Research Quarterly*, 54, 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.08.002>
- Piasta, S. B., Logan, J. A., Farley, K. S., Strang, T. M., & Justice, L. M. (2022). Profiles and predictors of children's growth in alphabet knowledge. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 27(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/10824669.2021.1871617>
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137–152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on head start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299–312. <https://doi.org/10.1037/a0017763>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 2(39), 87–98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020401>
- Rice, M., Erbelli, F., Thompson, C. G., Sallise, M. R., & Fogarty, M. (2022). Phonemic

- awareness: a meta-analysis for planning effective instruction. *Journal of Reading Research Quarterly*, 57(4), 1259-1289. <https://doi.org/10.1002/rrq.473>
- Roskos, K. & Christie, J. (2001). On not pushing too hard: a few cautionary remarks about linking literacy and play. *Young Children*, 2001, 64-66.
- Rowe, D. W., & Wilson, S. J. (2015). The development of a descriptive measure of early childhood writing: Results from the write start! Writing Assessment. *Journal of Literacy Research*, 47(2), 245-292. <https://doi.org/10.1177/1086296X15619723>
- Sandvik, J. M., Van Daal, V. H., & Adèr, H. J. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 28-52. <https://doi.org/10.1177/1468798413478026>
- Scarborough, H. S. (1998). Predicting the future achievement of second graders with reading disabilities: Contributions of phonemic awareness, verbal memory, rapid naming, and IQ. *Annals of Dyslexia*, 48, 115-136. <https://doi.org/10.1007/s11881-998-0006-5>
- Strickland, D. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher*, 58(1): 86-103. <https://doi.org/10.1598/RT.58.1.9>
- Strickland, D. S., & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool policy brief*, 10(4), 1-12.
- Tabors, P. O. (2008). One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning english as a second language. Brookes Publishing.
- Terzioğlu, N. K., Aras, S., Kaplan, H., & Çakar, N. (2025). Özel eğitim öğretmenliği lisans programında erken okuryazarlık: mevcut durum analizi ve iyileştirme önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 220-239. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1581378>
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wasik, B. A., Bond, M. A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Wayne, A. J., Yoon, K. S., Cronen, S., Zhu, P., & Garet, M. S. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37, 469-479. <https://doi.org/10.3102/0013189X08327154>
- Weadman, T., Serry, T., & Snow, P. C. (2022). The oral language and emergent literacy skills of preschoolers: Early childhood teachers' self-reported role, knowledge, and confidence. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58(1), 154-168. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12777>
- Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.2307/1132208>
- Yalçıntaş Sezgin, E., & Ulus, L. (2017). The Early Literacy at Preschool Education: The Book or The E-Book?. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 77-83.
- Yalçıntaş-Sezgin, E., Ulus, L. & Aksoy, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin erken okuma yazmayla ilgili inançlarının incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5, 495-515.

BÖLÜM 9

ERKEN ÇOCUKLUKTA OKUMA/ OKURYAZARLIK MOTİVASYONU

Filiz YURTAL¹

GİRİŞ

Günümüzde okuryazarlık, yalnızca harfleri tanıma ya da metinleri çözümleme becerisinden ibaret görülmemekte; bireyin bu becerileri yaşamla ilişkilendirebilme, eleştirel düşünme ve anlamlandırma kapasitesini de kapsayan çok yönlü bir yeterlik alanı olarak değerlendirilmektedir. Okuma ve yazma, bireyin gelişimsel süreci boyunca biçimlenen, yaşam boyu süren dinamik becerilerdir. Bu nedenle okuryazarlığın anlaşılmasında bireyin yaşa özgü gelişimsel özellikleri dikkate alınmalıdır. Literatürde bu süreç genellikle üç temel aşamada incelenmektedir: erken çocukluk dönemine karşılık gelen ön okuryazarlık evresi, ilkokul yıllarını kapsayan okuma okuryazarlığı dönemi ve ergenlikten itibaren gelişen işlevsel okuryazarlık evresi (Wildova ve Kropáčková, 2015). Bu bölümde, okuryazarlık gelişiminin ilk adımlarının atıldığı ve bireyin yazılı dil ile ilk etkileşimlerinin şekillendiği ön okuryazarlık dönemine odaklanılmaktadır.

Erken çocukluk dönemi, çocukların yazılı dille ilk bağlarını kurdukları, bu bağın zamanla anlamlı bir tutuma dönüştüğü ve okuryazarlığın temellerinin atıldığı kritik bir evredir. Bu süreç, çocuğun okuma ve yazma ile anlamlı bağlar kurmasını ve bu etkinliklere karşı olumlu bir duygusal tutum geliştirmesini de kapsar (Graham ve Kelly, 2008). Bu evrede amaçlanan temel hedef, çocuğun yazılı dile karşı içsel bir ilgi ve merak geliştirmesi ve ilerleyen yıllarda gelişecek okuryazarlık becerilerinin temellerini oluşturmaktır. Dolayısıyla, bu dönemde okuma ve yazma ile tanışma süreci, çocukta içsel motivasyonu destekleyecek biçimde yapılandırılmalı; keşfetme, oyun ve etkileşim gibi doğal öğrenme yollarıyla beslenmelidir.

¹ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fyurtal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5749-4414

Okumak, bilginin temel taşı ve insan zihninin potansiyelini açığa çıkarmanın anahtarıdır. Öğrenme ve büyüme için eşsiz bir kapasiteye sahip olan erken çocukluk dönemi, okumaya olan sevgiyi geliştirmek ve sağladığı sayısız faydayı toplamak için mükemmel bir zamandır (Shaji, 2023). Çocukların okumayı günlük rutinlerinin önemli bir parçası haline getirmesinde öğretmenler ve ebeveynler önemli bir yer teşkil eder (Collier, 2019).

Okuma ve yazma becerilerinin erken yaşlarda edinilmesi, çocukların hem okul yaşamlarında hem de ileriki yaşamlarında başarılı bireyler olabilmeleri açısından hayati bir öneme sahiptir. Küçük yaşta okuryazarlık kazanımı kadar, çocukların bu becerilere yönelik ilgi ve istek geliştirmeleri de kritik bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, Ulusal Genç Çocukların Eğitimi Derneği (NAEYC ve IRA, 1998), çocukların yalnızca teknik olarak okur-yazar olmalarını değil; aynı zamanda okuma ve yazmayı bilgi edinme, kendini ifade etme ve keyif alma amacıyla kullanma konusunda motive olmalarını da desteklemektedir.

Okuma ve yazma becerilerinin erken yaşta kazanılması kadar, bu becerilere yönelik olumlu tutum ve içsel bir istek geliştirilmesi de çocukların uzun vadeli akademik başarıları için kritik öneme sahiptir. Bu noktada, yalnızca teknik okuryazarlık düzeyine odaklanmak yeterli olmayıp, çocukların okuma sürecine olan ilgilerini canlı tutmak ve onları bu süreçte etkin kılmak gerekmektedir. Tam da bu bağlamda, okuma davranışının yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal bir yönü olduğu anlaşılmakta; bu yönün merkezinde ise okuma motivasyonu yer almaktadır. Aşağıda, bu kavramın temel bileşenlerine ve çocukların okuma motivasyonunu etkileyen faktörlere daha yakından bakılacaktır.

Kavramsal Temeller

Okuma Motivasyonu Nedir?

Okuma, bilişsel bir süreç olarak tanımlanmakla birlikte, son yıllarda bu sürece eşlik eden motivasyonel faktörlerin etkisine ilişkin araştırmalar belirgin şekilde artmıştır. Özellikle okuma alışkanlığının kazanılması ve sürdürülebilirliğinde motivasyonun belirleyici bir rol oynadığı düşünülmektedir. Çünkü bireyin metni anlamlandırma süreci yalnızca bilişsel becerilere değil, aynı zamanda güdüsel süreçlere de bağlıdır (Durmuş, 2014; Wang ve Guthrie, 2004).

Motivasyon, bireyin bir eylemi gerçekleştirmek üzere harekete geçmesini sağlayan içsel bir itici güçtür. Kişi herhangi bir amaç doğrultusunda istek ya da yönelim göstermiyorsa, bu durum genellikle motivasyon eksikliği olarak değerlendirilir. Buna karşın, bir hedefe ulaşmak için istekli ve enerjik bir tutum sergileyen birey, motive olmuş kabul edilir (Ryan ve Deci, 2000). Okuma

motivasyonu, bireyin okuma sürecine yönelik ilgi ve katılımını etkileyen temel unsurlardan biridir ve bu yönüyle okuma başarısı ile anlama becerisi üzerinde belirleyici bir rol oynar. Bu kavram, bireyin okuma ile ilişkili **inançlarını, değerlerini ve amaçlarını** içerir (Conradi vd., 2014; Guthrie ve Wigfield, 2000). Bu üç boyut birlikte ele alındığında, bir çocuğun okuma davranışlarını şekillendiren temel dinamikler hakkında önemli ipuçları sunar;

Okuma inançları, çocuğun kendisini ne ölçüde yetkin bir okuyucu olarak gördüğü ve okumayı yaşamında ne kadar anlamlı ya da gerekli bulduğu ile ilgilidir. Bu yönüyle bireyin okuma konusundaki öz değerlendirmesini yansıtır.

Tutumsal boyut, çocuğun okuma etkinliğine karşı geliştirdiği duygusal tepkileri kapsar. Okumayı eğlenceli, faydalı ya da anlamlı bulup bulmadığı bu bağlamda değerlendirilir.

Okuma amaçları ise, çocuğun okumaya yönelme nedenlerini açıklar. Bilgi edinme, keyif alma, hayal kurma, rahatlama ya da yalnızca çevresel beklentileri (örneğin öğretmen ya da ebeveyn isteği) karşılama gibi etkenler bu başlık altında toplanabilir.

Okuryazarlık motivasyonu, temelde çağdaş motivasyon kuramlarında yer alan belirli yapılar üzerine inşa edilmiştir. Bu yapılar, bireyin sahip olduğu inançlar, değer yargıları ve başarıya yönelik hedefleri gibi unsurlarla ilişkili olabilirken; aynı zamanda içsel-dışsal motivasyon ve sosyal motivasyon gibi, okuryazarlıkla ilgili yönelimleri anlamada kilit rol oynayan boyutları da kapsar (Guthrie ve Wigfield, 1997, akt. Mata, 2011).

Okuma motivasyonunu anlamaya yönelik çalışmalar, bu alanın yalnızca bireysel tercih ya da anlık ilgiyle açıklanamayacak kadar çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle çocukların okuma etkinliklerine katılım biçimleri, sahip oldukları güdüsel kaynaklara göre anlam kazanmakta; bu kaynaklar ise çeşitli psikolojik kuramlar çerçevesinde açıklanmaktadır. Bu nedenle, okuma motivasyonuna ilişkin dinamikleri daha yakından anlayabilmek için, bu alanı temellendiren kuramsal yaklaşımların incelenmesi gerekmektedir.

Okuma Motivasyonu Açıklayan Kuramlar

Motivasyonun çok boyutlu bir yapıya sahip olması, özellikle okuma motivasyonu özelinde geliştirilen kuramsal modellerin çeşitlenmesini beraberinde getirmiştir. Bu kapsamda, okuma sürecine dair tutum ve davranışları anlamlandırmak amacıyla çeşitli psikolojik kuramlar araştırmacılar tarafından rehber olarak benimsenmiştir. Bu kapsamda, okuma motivasyonu ile sıklıkla ilişkilendirilen kuramsal yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (van der Sande vd., 2023);

KAYNAKÇA

- Altun, D. (2019). Preschoolers' emergent motivations to learn reading: A grounded theory study. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 427-443. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00939-3>
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers 'motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading psychology*, 23(4), 239-269.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997) Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32:2, 69-82, DOI: 10.1207/s15326985ep3202_2
- Chlapana, E., Tafa, E., & Linardakis, M. (2023). Greek kindergarten children's motivation for reading. *Preschool and Primary Education*, 11(1), 59-75. <https://orcid.org/0000-0003-2223-7204>
- Collier, E. (2019). Why is reading so important for children. <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/why-is-reading-important-for-children/>
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational psychology review*, 26, 127-164. DOI 10.1007/s10648-013-9245-z
- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması [The adaptation from English to Turkish of "motivations for reading questionnaire (MRQ)"]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* 1(1), 16-40. <http://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.4>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- Graham, J., & Kelly, A. (2008). *Reading under control*. Routledge.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed.). Longman.
- Hiltunen, V., Raiziene, S., & Silinskas, G. (2024). The role of teacher-child relationships in kindergarten on children's motivation and reading skills in grade 1. *Reading and Writing*, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10598-5>
- Kambara, H., & Lin, Y. C. (2023). Factors impacting reading motivation: Insights from the bioecological model of human development. *The Journal of educational research*, 116(5), 309-321. <https://doi.org/10.1080/00220671.2023.2265881>
- Mata, L. (2011) Motivation for Reading and Writing in Kindergarten Children, *Reading Psychology*, 32:3, 272-299, DOI: 10.1080/02702711.2010.545268
- National Association for the Education of Young Children and International Reading Association (2009). Where we stand on learning to read and write. Retrieved from http://www.naeyc.org/positionstatements/learning_readwrite
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., & Gambrell, L. (2019). Reading motivation in kindergartners and 1st-graders. *Journal of Research in Childhood Education*, 33(4), 610-622. <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1647316>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized?: Self-determination theory and basic psychological needs. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* (pp. 145-172). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10363-008>
- Shaji, S. (2023). Opening Doors to the World: Reading's Role in Children's Holistic Growth. *Information Matters*, 3(11). <https://informationmatters.org/2023/11/opening-doors-to-the-world-readings-role-in-childrens-holistic-growth/>

- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(02\)00167-9](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00167-9)
- Stiller, J. D., & Ryan, R. M. (1992). Teachers, parents, and student motivation: The effects of involvement and autonomy support (ERIC Document Reproduction Service No. ED348759). <https://eric.ed.gov/?id=ED348759>
- Wang, J. H., & Guthrie, T. J. (2004). Modeling the effect of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39 (2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wildova, R., & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.418>
- van der Sande, L., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 21. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>

BÖLÜM 10

ERKEN OKURYAZARLIK, DİL GELİŞİMİ VE ÇOCUK KİTAPLARI

Yasemin AKKAYAALICI¹

GİRİŞ

Erken okuryazarlık, okuma-yazma öğreniminden önce okuryazarlık ve dile ilişkin iç içe geçmiş ön bilgileri kapsamaktadır (Dennis, 2011). Erken okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi, çocuğun gelecekteki okuma ve okumayla ilgili etkinliklerdeki başarısına katkı sağlamaktadır (OECD PISA, 2000). Bu bağlamda çocukların erken okuryazarlık gelişimi önem kazanmaktadır. Ulusal Araştırma Konseyi (NRC, 1998)'e göre çocukların okuryazarlık gelişiminde; erken yaşta dil ve okuryazarlık deneyimleri, çocuklara sık sık kitap okunması, farklı türde çocuk kitaplarının paylaşılması etkili olmaktadır. Erken okuryazarlık bağlamında çocukların zengin dil ortamına sahip olması ve çocuk kitapları aracılığıyla okumaya ilişkin farkındalık kazanmaları önemli görülmektedir.

Okul Öncesi Dönemde Erken Okuryazarlık ve Dil Gelişimi

Okuryazarlık yaşamın erken döneminde başlayan bir süreçtir. Okuryazarlık gelişimi, çocuğun örgün eğitime adım atması ile başlamaz; aksine günlük yaşamın bir parçası olarak ev, toplum ve sosyal yaşam bağlamlarında okuryazarlığa ihtiyaç duyulan anlamlı ve işlevsel yaşam deneyimleri ile gelişmeye başlar. Çocuklar okuryazarlığa ilişkin ilk becerileri akran ve yetişkinler tarafından sağlanan fırsat ve destek aracılığıyla edinmeye başlar. Günümüzde kabul gören anlamda (Whitethurst ve Lonigan, 1998) çocuğun yaşamında okuryazarlığın çoğunlukla sosyal olduğu, yetişkin ve çocuklar ile etkileşim, işbirliği ve rehberlik yoluyla sağlanan etkileşimleri içerdiği söylenebilir (Morrow, 1997; Zygouris-Coe ve Center, 2001).

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, yaseminakkayaalici@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7505-3519

Çocukların erken öğrenme deneyimleri, kaliteli eğitim programlarına ve okullara erişimi onların ilerleyen eğitim yaşamlarında çarpıcı farklar yaratmaktadır. Çocukların erken öğrenme deneyimleri arasındaki başlıca fark, erken okuryazarlık gelişimi ve dile maruz kalma durumlarından kaynaklanmaktadır (Copples ve Bredekamp, 2009).). Erken okuryazarlık becerilerinin çocukların uzun vadeli eğitim yaşamlarındaki okuma, matematik ve genel akademik başarılarında etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Zimmerman vd. 2008; Weatall, Cummings, 2023). Ayrıca çocukların erken okuryazarlık becerilerini destekleyen eğitim programlarının kültürel ve ekonomik farklılıklara sahip risk altındaki çocukların diğer çocuklar ile arasındaki başarı farkını da en aza indirdiği bilinmektedir (Bingham ve Patton-Terry, 2013).

Dil gelişimi, kendi kuralları ve gelenekleri olan bir sistem içerisinde anlam yaratma ve iletişim kurmayla ilgilidir. Çocuğun dil sisteminin gelişimi, etkili iletişim ve anlama için önemli olan çeşitli alt bileşenlerden oluşmaktadır. Dilin bileşenleri; sözcük (kelime bilgisi), sözdizimi (kelime öbekleri ve cümleler halinde birleştirme kuralları), morfoloji (daha küçük anlam birimlerinden daha büyük kelimeler oluşturma kuralları), fonoloji (sözcükleri oluşturan sesler ve sesleri birleştiren kurallar) ve pragmatik (sosyal iletişim kuralları) olarak sıralanabilir. Bu dil bileşenlerinin gelişimi, birbiri ile etkileşimli olarak ilerlemektedir (Dockrell ve Marshall, 2014). Bu gelişim aynı zamanda çocuğun okuryazarlık gelişimi ile de ilişkilidir. Bu doğrultuda çocuğun okuryazarlık gelişiminde başarılı okuma deneyimi edinmesi için yazılı metinde bulunan sözcükleri fonolojik, morfolojik bilgi ve birikimlerini kullanarak çözümlemeleri; çözümlenen sözcükleri kendi sözcük dağarcığı ve günlük yaşam deneyimleri doğrultusunda anlamlandırmaları gerekmektedir. Zihinlerinde anlam kazandırdıkları bu kelimeleri cümlelerin semantik özellikleri (sözdizimsel) bağlamında değerlendirip cümleyi okudukları ve istenilen mesaja ulaştıkları bir süreçtir (Güldenoğlu, Kargın ve Miller, 2014). Bu süreçte çocuk dinleme, anlama ve dili kullanma becerilerinde etkileşimler ve deneyimler yoluyla dil gelişiminde ilerleme kaydeder. Bu nedenle dil gelişiminin en önemli bileşenlerinden biri modellemedir. Bu bağlamda çocuğun modelleme yolu ile deneyim kazanabilmesi için öğretmenin dil gelişimini destekleyici zengin bir sınıf ortamı yaratması, cümlelerin öğeleri bakımından tam ve zengin cümleler ile yüksek sesle konuşması, sınıf içerisinde betimleyici bir dil kullanması önemlidir. Çocuğun sınıf ortamındaki dil deneyimlerinde, akranlar arasındaki sosyal ve hayal gücüne dayalı oyunlar da önem kazanmaktadır (Soper, 2023). Çocuklar bu oyunlar aracılığıyla duygu ve düşüncelerini akranları ile paylaşabilmektedir. (Hannon, 2024). Böylece çocuklar etkili iletişim kurmayı, dilin yapısını ve kurallarını öğrenmektedir.

Okuryazarlığın tanımı basılı materyalleri anlama ve yorumlama ve baskıyı kullanarak anlam aktarma yeteneği olarak yapılmaktadır (Nurturing Early Learners, 2022). Dil ve okuryazarlık alanı, tanım kapsamı olarak farklı gibi görünse de karşılıklı bağımlı bir ilişkiye sahiptir (Vettori vd. 2025). Çocuğun ilerleyen yıllardaki okuma başarısında ve erken okuryazarlıkta en önemli etken olarak dil gelişimi görülmektedir (Beck ve McKeown, 2007). Çocukların dil becerilerinin çeşitli boyutları, erken okuryazarlık gelişiminde önem kazanmaktadır (Whitehurst ve Logian, 1998). Bu bağlamda çocuğun erken okuryazarlık becerilerini edinmesinde; kelime dağarcığı, söz dizimi ve anlam bilgisini kapsayan dil sisteminin farklı boyutları etkili olmaktadır (Neuman, 2014). Ayrıca ifade edici dil gelişiminin erken okuryazarlık becerilerinden fonolojik farkındalığı olumlu yönde etkilediği; semantik (sözdizimsel) gelişimin de okuma sürecindeki kod çözme becerilerini desteklediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Anzai vd. 2021)

Çocuk için okuma, görsel kodları anlamlı dile çevirme sürecidir. Çocuğun bir metni okuması, yazılı ifadeleri küçük parçalar ile çözümlediği ve bu parçalardan anlam çıkardığı; anlam çıkardıkça da motive olduğu bir süreçtir. Bu nedenle çocuğun anlam bilgisine ve zengin kelime dağarcığına sahip olması önem kazanmaktadır (Whitehurst ve Logian, 1998). Zengin kelime dağarcığına sahip çocukların, bildikleri kelimelerin ses dizilimlerini ayırt etmeye ve okumaya ilişkin daha avantajlı oldukları görülmektedir (Neuman, 2014; Metsala, 1999). Bu nedenle çocukların dil gelişimleri ve erken okuryazarlık becerileri arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Sonuç olarak, çocuğun dil becerileri geliştiğinde erken okuryazarlık gelişiminde de önemli ilerlemeler sağlanabilir (Neuman, 2014).

Erken Okuryazarlık ve Çocuk Kitapları

Okul öncesi eğitimde çocukların erken okuryazarlık gelişimi farklı tür etkinlikler ile desteklenebilir; ancak çocuk kitapları, çocuklara okuryazarlık becerilerini tanıtmak ve geliştirmek için en etkili araçtır (Dennis ve Horn, 2011). OECD (2012) ye göre, çocuğun kitap sevgisi ve ilgisi, onun ilerleyen yıllardaki eğitim başarısına ve erken okuryazarlık deneyimlerine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda çocukların okuma bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanı sıra, kitaplara olan ilgi ve merakını beslemek de önemlidir. Çocukların ilerleyen eğitim yaşamlarında kitap okumak zorunda oldukları değil de kitap okumaktan keyif aldıkları deneyimlerin temeli erken çocukluk döneminde atılmaktadır (OECD, 2002). Yapılan araştırmalar okuma zevki ve genel eğitim başarısı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (OECD, 2018). Ayrıca kitap etkileşimleri sayesinde çocuk, zengin dil ve okuryazarlık deneyimi kazanabilir. Birçok araştırma çocukların çocuk kitapları ile sık sık karşılaşmasının kelime dağarcığını ve ifade edici dil becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur (İsbell, 2002).

KAYNAKÇA

- Australian Education Research Organisation, (2021). Early literacy promote children's early language and communication skills. Erişim adresi: <https://www.edresearch.edu.au/guides-resources/practice-guides/early-literacy-practice-guide>
- Anzai, D., Knowles, S., Cloney, D., Munro-Smith, P., & Mitchell, P. (2021). Assessment of oral language and early literacy in early childhood education and care: Literature review.
- Bingham, G. E., & Patton-Terry, N. (2013). Early language and literacy achievement of early reading first students in kindergarten and 1st grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(4), 440-453.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Bowyer-Crane, C., Snowling, M. J., Duff, F. J., Fieldsend, E., Carroll, J. M., Miles, J., ... & Hulme, C. (2008). Improving early language and literacy skills: Differential effects of an oral language versus a phonology with reading intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 422-432.
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., Konold, T. R., & McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 1-14.
- Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children. 1313 L Street NW Suite 500, Washington, DC 22205-4101.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 257-283.
- Ergin, F. E., İmir, H. M., Kaynak-Ekici, K. B., Bektaş, N., Çamurcu, Ş., Kurnaz, R., & Aysu, B. (2025). Longitudinal study on early literacy and subsequent performance in Turkish low-SES children. *Early Childhood Research Quarterly*, 71, 174-182.
- Gerde, H. K., Goetsch, M. E., & Bingham, G. E. (2016). Using print in the environment to promote early writing. *The Reading Teacher*, 70(3), 283-293.
- Gingras, M. P., McMahon-Morin, P., Rezzonico, S., & Duchesne, L. (2025). A qualitative exploration of early childhood educators' declared practices when supporting preschoolers' oral language development. *Early Childhood Education Journal*, 53(2), 551-562.
- Gök, N. F., Aşır, E. A., Özdemir, E., & Tercan, B. (2024). MEB 365 Gün Öykü Serisi Temelli Kelime Dağarcığı Eğitim Programının 5 Yaş Çocukların Kelime Dağarcığına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4), 783-796.
- Grunwell, P. (1981). The development of phonology: A descriptive profile. *First language*, 2(6), 161-191.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Korat, O., Tourgeman, M., & Segal-Drori, O. (2022). E-book reading in kindergarten and story comprehension support. *Reading and Writing*, 35(1), 155-175.
- Konza, D. (2011). Research into practice. *Understanding the reading process. Department of Education and Childrenâ€™ s Services. Government of South Australia*, 1, 1-8.
- Lonigan, C. J., Anthony, J. L., Bloomfield, B. G., Dyer, S. M., & Samwel, C. S. (1999). Effects of two shared-reading interventi-

- ons on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention*, 22(4), 306-322.
- Metsala, J. L. (1999). Young children's phonological awareness and nonword repetition as a function of vocabulary development. *Journal of educational psychology*, 91(1), 3.
- Mouratoglou, A., & Papadopoulos, I. (2025). Print Awareness in Early Childhood: An Application of the PWPA Tool in Greece. *Journal of Language and Culture in Education*, 2(2), 41-55.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading research quarterly*, 34(3), 286-311.
- Neuman, S. B., & Dickinson, D. K. (Eds.). (2003). Handbook of early literacy research.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Vettori, G., Mercugliano, A., Bigozzi, L., & Incognito, O. (2025). The relationships between oral narrative, reading, and writing skills in a longitudinal sample of Italian-speaking children: the moderating role of cognitive-lexical skills. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 1-22.
- Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of educational psychology*, 93(2), 243.
- Westall, J., & Cummings, A. (2023). The Effects of Early Literacy Policies on Student Achievement. *Education Policy Innovation Collaborative*.
- Zimmerman, S. S., Rodriguez, M. C., Rewey, K. L., & Heidemann, S. L. (2008). The impact of an early literacy initiative on the long term academic success of diverse students. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 13(4), 452-481.
- Zygouris-Coe, V., & Center, R. E. F. (2001). Emergent literacy. *FLaRE Document*. Florida Literacy and Excellence Center. Orlando.

BÖLÜM 11

ERKEN OKURYAZARLIK VE TEKNOLOJİ

Pınar POLAT¹

GİRİŞ

21. yüzyılın dijitalleşen dünyasında çocukların erken dönem okuryazarlık becerileri, teknoloji destekli öğrenme deneyimleriyle yeniden şekillenmektedir. Dijital araçların çocukların yaşamına giderek daha erken yaşlarda girmesi, okuryazarlık gelişimini yalnızca geleneksel yöntemlerle değil; elektronik kitaplar, dijital hikâyeler, eğitsel yazılımlar, mobil uygulamalar ve çevrim içi içeriklerle desteklemeyi gerekli kılmaktadır. Bu süreçte teknoloji, çocukların yalnızca bilgiye erişimini kolaylaştırmakla kalmamakta; aynı zamanda dili anlama, ifade etme, dinleme ve anlatma gibi temel dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır.

Araştırmalar, dijital kaynakların özellikle düşük motivasyonlu öğrencilerde ilgiyi artırdığını, öğrenmeye katılımı desteklediğini ve bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunduğunu göstermektedir. Elektronik kitaplar ve etkileşimli yazılımlar aracılığıyla sunulan çoklu ortam içerikleri, çocukların görsel ve işitsel dikkatini çekmekte, soyut kavramların somutlaştırılmasını kolaylaştırmaktadır.

Bu bölümde, eğitimde teknoloji kullanımı ve okul öncesi dönemde dijital araçların etkili kullanımı bağlamında, çeşitli dijital materyallerin erken okuryazarlık gelişimindeki rolü kuramsal ve uygulamalı açıdan ele alınmaktadır.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, pinarpolat@artuklu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5649-376X

Erken Okuryazarlık

Erken okuryazarlık becerileri, formal okuma ve yazma öğretimi öncesinde çocukların edinmeleri gereken bilgi, beceri ve tutumların tümü olarak tanımlanmaktadır (Sulzby ve Teale, 1991). Gupta (2009) ise bu kavramı, çocukların okuma ve yazma sürecine uyumunu kolaylaştıran beceriler bütünü olarak açıklamaktadır. Bu kapsamda erken okuryazarlık becerileri; sesbilgisel farkındalık, yazı farkındalığı, harf bilgisi ve alfabe bilgisi, sözcük dağarcığı, dinlediğini ve okuduğunu anlama ile yazıya hazırlık becerilerini içermektedir (Spira vd., 2005)

Erken okuryazarlığı ortaya çıkaran bileşenler, “dıştan içe” ve “içten dışa” olmak üzere iki temel aşamada sınıflandırılmaktadır.

Dıştan içe aşamalar

Çocuğun çevresel etkileşimler yoluyla geliştirdiği becerileri içerir:

- **Dil:** Anlamsal, biçimsel ve kavramsal bilgileri kapsar.
- **Hikâye:** Anlama ve üretme becerilerini içerir.
- **Yazının düzeni:** Yazının yönüne ilişkin kurallar (örneğin soldan sağa yazma).
- **Erken okuma:** Çocuğun yazılı materyalleri fark ederek “okuyormuş gibi” davranması.

İçten dışa aşamalar

Daha çok bilişsel temelli becerileri içerir:

- **Yazı birimi bilgisi:** Harf adlarını bilme.
- **Fonolojik farkındalık:** Kafiye oluşturma, hece ve seslerle oynama.
- **Biçimsel farkındalık:** Dilbilgisel hataları fark edebilme ve düzeltebilme.
- **Ses-yazı eşleştirmesi:** Harf-ses ilişkisini kurarak yazımı kontrol etme.
- **Erken yazma:** Çocuğun duyduğu sesi fonetik biçimde yazıya dökmesi.

Ayrıca, fonolojik hafıza, hızlı isimlendirme ve yazı motivasyonu gibi bireysel özelliklerin de erken okuryazarlık becerilerini etkilediği belirtilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Erken okuryazarlık edinimi dört temel ilkeye dayanmaktadır.

- **Sözlü dil,** okuryazarlığın temelini oluşturmaktadır. Çocuklar konuşma yoluyla kelime ve cümle yapılarını öğrenmekte; bu süreçte aynı zamanda fonolojik farkındalık geliştirmektedirler.
- **Çocukların dünyayla kurduğu deneyimler,** okuduğunu anlama becerilerini doğrudan etkilemektedir.

- Sınırlı deneyimlere sahip çocuklar, anlamada güçlük yaşama riskiyle karşı karşıya kalabilmektedir.
- **Okuma ve yazmayı öğrenme süreci**, yaşamın çok erken dönemlerinde, özellikle bebeklikte başlamaktadır ve uzun süreli etkiler göstermektedir. Bu süreçte sözlü dil ile okuryazarlık becerileri karşılıklı etkileşim içinde gelişmektedir.
- **Kitaplar ve basılı materyallerle kurulan etkileşim**, okuryazarlık gelişimini desteklemektedir. Paylaşılan kitap okuma deneyimleri ve yetişkinle kurulan etkileşim, bu sürece önemli katkılar sağlamaktadır (Strickland ve Riley-Ayers, 2006).

Erken yaşlarda dil ve okuryazarlık becerilerinin kazanımı son derece önemlidir. Önceki araştırmalar, erken yıllarda okuryazarlık gelişiminde geri kalan çocukların, ilerleyen dönemlerde metinlerin daha uzun ve karmaşık hâle gelmesiyle birlikte akademik başarıyı sürdürmede ciddi zorluklar yaşadığını göstermektedir (Myrberg, 2000). Bu nedenle, çocukların okuryazarlık becerilerini nasıl ve hangi koşullarda geliştirdiği konusu kritik önem taşımaktadır.

Teale ve Sulzby'ye (1992) göre, çocukların okuryazarlık gelişimi yalnızca formal okul süreciyle sınırlı değildir; bu süreç, çocukların çevrelerinden yarı yapılandırılmış yollarla edindikleri okuryazarlık davranışları ile okul öncesi dönemde başlamakta ve şekillenmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri belirli bir sıra izlemekten ziyade eş zamanlı olarak ve birbirleriyle ilişkili şekilde gelişmektedir. Okuryazarlık gelişimi; bilişsel gelişimin en hızlı olduğu doğumdan altı yaşına kadar süren erken çocukluk döneminde, gerçek yaşam deneyimleri ve günlük rutinler içinde desteklenmektedir. Bu süreçte çocuklar, yazılı dili aktif katılım ve sosyal etkileşim yoluyla öğrenmekte; yazıyı keşfederken aile bireylerinin okuryazarlık davranışlarını model almakta ve okuma-yazma öğrenimini kendi deneyimlerine özgü yollarla gerçekleştirmektedirler.

Çocuklar, çevreleriyle kurdukları etkileşimler aracılığıyla okuma ve yazma deneyimleri kazanmaktadır. Bu süreçte edinilen erken okuryazarlık becerileri, sonraki okuma-yazma yeterliliklerinin önemli bir yordayıcısı olarak kabul edilmektedir (Whitehurst ve Lonigan, 1998). Araştırmalar, çocukların okula başladıklarında karşılaştıkları okuma güçlüklerinin, okul öncesi dönemdeki erken okuryazarlık becerileriyle yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kargın vd., 2017). Bu bağlamda, erken okuryazarlık becerilerinin, çocukların ilkokuldaki okuma-yazma öğrenme sürecindeki başarısını belirleyen kritik bir faktör olduğu vurgulanmaktadır (Spira vd., 2005). Öte yandan, erken okuryazarlık becerilerinin yetersiz gelişimi, çocukların akademik süreçte karşılaştıkları zorlukları artırmakta ve bu durum, uzun vadede akademik başarılarını olumsuz etkileyebilmektedir (Nelson, 2005).

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde gelişen okuryazarlık becerileri, bireyin ileriki akademik yaşamındaki başarıyı belirleyen temel bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, bu becerilerin sistemli ve bilinçli biçimde desteklenmesi gerekmektedir. Günümüz eğitim ortamlarında bu desteğin sağlanmasında, özellikle dijital teknolojilerin sunduğu imkânlar dikkat çekmekte; teknoloji, erken okuryazarlık gelişimini zenginleştiren etkili araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

Erken Okuryazarlık ve Teknoloji

Eğitim Ortamlarında Teknolojinin Kullanımı

Teknoloji, insanların ihtiyaçlarını karşılamak ve sorunlarına çözüm üretmek amacıyla, doğruluğu ve güvenilirliği kanıtlanmış bilgilerin yorumlanmasıyla ortaya çıkan işlevsel bir bilgi bütünüdür (Demircan, 2021). Gelişen ve değişen dünyada teknoloji, 21. yüzyılda yaşamın hemen her alanında etkisini sürdürmektedir. Toplumsal değişim ile teknoloji ve eğitim arasında güçlü ve karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Özellikle son yıllarda teknolojideki hızlı gelişmeler, teknolojinin eğitim üzerindeki etkisini giderek artırmaktadır (Uça Güneş, 2016).

Eğitimde teknoloji kullanımını gerektiren birçok neden bulunmaktadır. Birincil olarak, teknolojinin eğitime erişimi genişlettiği ve özellikle dezavantajlı grupların eğitim süreçlerine katılımını kolaylaştırdığı görülmektedir. İkinci olarak, öğrenme süreçlerini zenginleştirerek eğitimin niteliğini artırdığı ve öğretim materyallerini çeşitlendirdiği belirtilmektedir. Üçüncü önemli nokta, eğitim maliyetlerini düşürme ve kaynak kullanımında verimlilik sağlama potansiyelidir. Ayrıca, hızla gelişen teknolojik dönüşüme ayak uydurma gerekliliği de eğitim kurumlarını teknoloji entegrasyonuna yönlendiren kritik bir faktördür. Son olarak, öğrencilere güncel dijital beceriler kazandırarak onları hem akademik hem de profesyonel yaşama hazırladığı vurgulanmaktadır. Bu çok yönlü faydalar, teknolojinin modern eğitim sistemlerinde vazgeçilmez bir araç haline gelmesini sağlamıştır (Bates, 2000).

Demirel (2003), eğitim teknolojisini öğrenme ve iletişim süreçlerine dayalı olarak planlanan, araştırma ve değerlendirmeye desteklenen sistematik bir uygulama alanı olarak tanımlamaktadır. Bireylerin öğrenmelerini desteklemek ve öğrenme süreçlerini geliştirmek amacıyla, uygun teknolojik araçlar ile yöntemlerin sistemli biçimde kullanılması, eğitim teknolojisinin temelini oluşturmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecini öğrenci merkezli bir bakış açısıyla ele alarak, öğretmenleri ve tasarımcıları bilgi aktarıcısı olmaktan çıkarıp rehber konumuna getirmektedir. Eğitim teknolojileri, biçimsel ve biçimsel olmayan öğrenme or-

KAYNAKÇA

- Ablyayev, M., Abliakimova, A., & Seidametova, Z. (2019). Developing a mobile augmented reality application for enhancing early literacy skills. In *International Conference on Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications* (pp. 163–185). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-39459-2_8
- Aktulun, Ö. U., & Yazıcı Arıcı, E. (2022). Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 385–398. <http://dx.doi.org/10.47327/unikasaglik.76>
- Akyüz, A., & Akbaytürk, T. (2006). Konsorsiyumlarda elektronik kitap sağlama modelleri ve Türkiye örneği: eBrary. *Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı*.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Alkan, C. (2019). Eğitim teknolojisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7(1), 339–344. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000403
- Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers’ explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629–642.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355–385. <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Bates, A. W. (1995). *Technology, open learning and distance education*. Routledge.
- Belo, N., McKenney, S., Voogt, J., & Bradley, B. (2016). Teacher knowledge for using technology to foster early literacy: A literature review. *Computers in Human Behavior*, 60, 372–383. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.053>
- Booton, S. A., Hodgkiss, A., & Murphy, V. A. (2023). The impact of mobile application features on children’s language and literacy learning: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 400–429. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1930057>
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim Konferansı Bildiri Kitapçığı*, 375–381.
- Bozkurt Yükçü, Ş., İzoglu Tok, A., & Bencik Kangal, S. (2019). Çocuk edebiyatının geldiği son nokta: Okul öncesi dönem resimli e-kitaplara gelişimsel bir bakış. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 139–164. <https://doi.org/10.24130/eccdd-jecs.1967201931122>
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children’s emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79–97. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>
- Carr, A. C. (2006). *Children and technology: A tool for child development*. Barnardos’ National Children’s Resource Centre.
- Çelik, S., & Özenç, G. (2020). Erken okuryazarlıkta dijital öğrenme ortamları. In Y. H. Erbaş & R. F. Ağmaz (Eds.), *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı* (pp. 36–55). Pegem Akademi.
- Çetin, E. (2013). Tanımlar ve temel kavramlar. In *Eğitsel dijital oyunlar* (pp. 20–31).
- Demircan, B. (2021). “Gördüğün her şeye inanma”: Derin sahte çalışmaları üzerine bir doküman analizi. *TRT Akademi*, 6(13), 728–747. <https://doi.org/10.37679/trta.969162>
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim terimleri sözlüğü* (2. bs.). Pegem A Yayıncılık.
- Fajriyah, L., & Fauziyah, P. (2018, November). The role of ICT to develop early literacy of children in era digital. In 4th International Conference on Early Childhood Education. Semarang Early Childhood Research and Education Talks (SECRET 2018) (pp. 112–116). Atlantis Press. 10.2991/secrret-18.2018.18
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2015). New directions for early literacy in a digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 289–310. <https://doi.org/10.1177/1468798414533560>

- Gezer, M. Ü. (2024). Filizlenen çift dillilik gelişimi ve çift dilli okuryazarlık eğitiminde teknoloji entegrasyonu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 767–797. <https://doi.org/10.19171/uefad.1449064>
- Göle, M., & Temel, F. (2023). Dijital Oyun Tabanlı Sesbilgisel Farkındalık Eğitim Programının 60–72 Aylık Çocukların Ses Bilgisel Farkındalık Becerilerine Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 268–290. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1215600>
- Hanafi, H. F., Wong, K. T., Adnan, M. H. M., Selamat, A. Z., Zainuddin, N. A., & Lee Abdullah, M. F. N. (2021). Utilizing animal characters of a mobile augmented reality (AR) reading kit to improve preschoolers' reading skills, motivation, and self-learning: An initial study. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 15(24), 94–107. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i24.26673>
- Hultin, E., & Westman, M. (2013). Early literacy practices go digital. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 4(2), 1005–1013. <https://doi.org/10.1177/21582440241230850>
- Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 79, 40–48. <https://doi.org/10.3991/ijim.v15i24.26673>
- ISTE. (2023). *ISTE standards for students*. International Society for Technology in Education.
- Işman, A. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (5. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kargin, T., Güldenoğlu, B., & Ergül, C. (2017). Anasınıfı çocuklarının erken okuryazarlık beceri profili: Ankara örnekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 61–87. DOI: 10.21565/oezegeritimdergisi.299868
- Kartal, G., & Güven, D. (2015). Okulöncesi eğitimde bilgisayarın yeri ve rolü. *Boğaziçi University Journal of Education*, 23(1), 19–34.
- Kılınç, S. (2015). *Okul öncesi çağındaki çocukların teknoloji kullanımı hakkında ebeveyn görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Kızılaslan Tunçer, B. (2020). Erken okuryazarlıkta dijital oyunlar. İçinde Y. H. Erbaş & R. F. Ağmaz (Ed.), *Erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde teknoloji kullanımı* (ss. 118–127). Pegem Akademi.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152. <https://doi.org/10.2190/0EW7-01WB-BKHL-QDY>
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 599–616.
- Kolcubaşı, A. (2023). *Web 2.0 araçlarıyla desteklenen anlama becerisine yönelik etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama başarısına etkisi* [Yüksek lisans tezi] Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Küçüköğlu, E. (2020). *Okul öncesi işitsel işleme testi (İŞTE)'nin geliştirilmesi ve e-kitap materyallerinin 60–72 aylık çocukların işitsel işleme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Doktora tezi,] Marmara Üniversitesi.
- López-Escribano, C., Valverde-Montesino, S., & García-Ortega, V. (2021). The impact of e-book reading on young children's emergent literacy skills: An analytical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6510. <https://doi.org/10.3390/ijerph18126510>
- Mertala, P. (2020). Young children's perceptions of ubiquitous computing and the Internet of Things. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 84–102. <https://doi.org/10.1111/bjet.12821>
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1996). *Early learning program standards and criteria*.
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2012). *Technology and interactive media as tools in*

- early childhood programs serving children from birth through age 8.*
- Nikolopoulou, K. (2007). Early childhood educational software: Specific features and issues of localization. *Early Childhood Education Journal*, 35, 173–179. al, Vol. 35, No. 2, October 2007 (2007)
- Odabaşı, H. F. (2007). Öğretmen eğitiminde bilgi ve iletişim teknolojileri. Nobel Yayın
- Pan, Z., López, M., Li, C., & Liu, M. (2021). Introducing augmented reality in early childhood literacy learning. *Research in Learning Technology*, 29. <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2539>
- Parikh, M. (2012). Technology and young children. *YC Young Children*, 67(3), 10–11.
- Piatykov, O. I., Pronina, O. I., Tymofieieva, I. B., & Palii, I. D. (2022). Early literacy with augmented reality. *Educational Dimension*, 6(2), 131–148. <https://doi.org/10.31812/educdim.4491>
- Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. R. R. Donnelley & Sons Company.
- Roskos, K. A., Sullivan, S., Simpson, D., & Zuzolo, N. (2016). E-books in the early literacy environment: Is there added value for vocabulary development? *Journal of Research in Childhood Education*, 30(2), 226–236. <https://doi.org/10.1080/02568543.2016.1143895>
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 5(13), 57–74.
- Schaaf, R. L., & Engel, K. (2018). *Learning with digital games: Insights for educators* (pp. 1–45).
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2003). Learning through ICT in Swedish early childhood education from a pedagogical perspective of quality. *Childhood Education*, 79(5), 276–282. <https://doi.org/10.1080/0094056.2003.10521212>
- Strickland, D. S., & Riley-Ayers, S. (2006). Early literacy: Policy and practice in the preschool years. *Preschool Policy Brief*, 10(4), 1–12.
- Şimşek, B. (2022). Artırılmış gerçeklik destekli metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlamalarına etkisi ve öğrenci tutumlarının incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Akdeniz Üniversitesi,
- Uça Güneş, E.P. (2016). Toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim ilişkisinde sosyal ağların yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 191–206.
- Tepetaş Cengiz, Ş. (2019). Elektronik çocuk kitapları (E-kitaplar). In M. Gönen (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çocuk edebiyatı* (pp. 225–237). Eğiten Kitap.
- Trinh, N. T. M., Anh, N. T. T., & Hao, T. T. M. (2022). *Integrating digital technologies into the early literacy learning of young children*. Vietnam Institute of Educational Sciences.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (2001). Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy development* (pp. 11–29). Guilford Press.
- Wright, J. C., Huston, A. C., Vandewater, E. A., Bickham, D. S., Scantlin, R. M., Kotler, J. A., Caplovitz, A. G., Lee, J. H., Hofferth, S., & Finkelstein, J. (2001). American children's use of electronic media in 1997: A national survey. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(1), 31–47. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00064-2](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00064-2)
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695–1712. DOI 10.1007/s10639-016-9513-x

BÖLÜM 12

FARKLI ÜLKELERDE ERKEN OKURYAZARLIK UYGULAMALARI VE ÜLKEMİZDEN ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

Habibe ÖZER YANARKAYA¹

Nuray TAŞCI²

Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ³

GİRİŞ

Erken okuryazarlık, çocukların okuma ve yazmaya hazırlık süreçlerini kapsayan, dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen çok yönlü bir öğrenme alanıdır. Bu alan, yalnızca bireysel akademik başarıyı değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerini de şekillendirerek eğitimin temel taşlarından biri hâline gelmiştir. Erken çocukluk döneminde uygulanan okuryazarlık yaklaşımları, ülkelerin kültürel değerleri, eğitim sistemleri, ekonomik koşulları ve toplumsal önceliklerine göre çeşitlilik göstermektedir. Bu bölümde, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Almanya, Çin ve İngiltere gibi farklı eğitim modellerine ve sosyo-kültürel yapılara sahip ülkelerdeki erken okuryazarlık uygulamaları incelenecektir. Bu ülkeler; erken çocukluk eğitiminin yaygınlaşma oranları, başarılarıyla dikkat çeken eğitim sistemlerine sahip olmaları ve uluslararası ölçekte yürütülen değerlendirme çalışmalarında öne çıkmaları gibi nedenlerle seçilmiştir.

¹ Öğr. Gör., Çukurova Üniversitesi, hyanarkaya@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9019-1776

² Bilim Uzm., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, nrytasci@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2484-5337

³ Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ayperis@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8167-8467

Amerika

Amerika Birleşik Devletleri'nde erken okuryazarlık, çocukların okuma ve yazma becerilerine hazırlık sürecinde edindikleri ön bilgi, beceri ve tutumları kapsayan çok yönlü bir gelişim alanı olarak tanımlanmaktadır (Whitehurst & Lonigan, 1998). Bu yaklaşım; fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve sembolik temsil gibi temel beceriler üzerine kuruludur ve çocukların ilerideki okuma-yazma başarıları için güçlü bir temel oluşturmayı amaçlamaktadır (Lonigan vd., 2000; Rohde, 2015). Okuryazarlık gelişimi, yalnızca bilişsel bir süreç olarak değil, aynı zamanda çocuğun motivasyonunu, öğrenmeye yönelik tutumunu ve sosyal-duygusal gelişimini de içeren bütüncül bir yapı olarak ele alınmaktadır (Altun vd., 2022). Bu gelişimi destekleyen en önemli faktörlerden biri, çocuğun yaşadığı ev ortamındaki okuryazarlık uygulamaları ve ebeveyn etkileşimleri olarak bilinmektedir (Hammer vd., 2010; Hindman & Morrison, 2011).

Amerika'da erken çocukluk okuryazarlığını desteklemeye yönelik en bilinen girişimlerden biri **Head Start** programıdır. Düşük gelirli ailelerden gelen çocuklara yönelik bu program, bilişsel ve dilsel gelişim başta olmak üzere, çocukların çok yönlü olarak okula hazır hâle gelmesini hedefler (Bierman vd., 2008). Öğretmen görüşleri farklılık gösterse de genel olarak program, sosyal-duygusal gelişim ile okuryazarlık becerilerini bir arada desteklemeye yöneliktir (Powell vd., 2008). Program kapsamında uygulanan araştırma temelli müfredatlar, çocukların yazma farkındalığı, kitap kavramı ve okuma hazırbulunuşluk gibi alanlarda anlamlı gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur (Landry vd., 2006). Ayrıca okuryazarlık becerilerinin matematik ve dil gibi alanlarla entegre edildiği programların daha bütüncül etkiler sağladığı gözlemlenmiştir (Fischel vd., 2007).

Amerika'da ailelerin sürece aktif katılımı, erken okuryazarlık gelişiminin temel unsurlarından biri olarak kabul edilir. Ebeveynlerin çocuklarıyla birlikte okuma yapması, yazılı materyalleri birlikte kullanması ve sürece olumlu yaklaşması, çocukların kelime dağarcığı ve öğrenmeye yönelik tutumlarını doğrudan etkilemektedir (Hindman & Morrison, 2011). Bu doğrultuda geliştirilen önemli girişimlerden biri **Every Child Ready to Read (ECRR)** programıdır. Every Child Ready to Read (ECRR), 2004 yılında Amerikan Kütüphane Derneği'ne bağlı Halk Kütüphaneleri Birliği (Public Library Association – PLA) ve Kütüphane Hizmetleri ve Teknoloji Derneği (Association for Library Service to Children – ALSC) tarafından geliştirilmiş ulusal bir okuryazarlık girişimidir. Bu program, 0–5 yaş arası çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmek amacıyla ebeveynlerin ve bakım verenlerin eğitim sürecine aktif biçimde dahil edilmesini hedefler. ECRR, çocukların ilerideki okuma başarısını desteklemenin en etkili yollarından birinin, ebeveynlerin bilinçli ve sürekli etkileşim

kurduğu bir okuryazarlık ortamı sunmak olduğunu savunur. Girişim; konuşma, şarkı söyleme, okuma, yazma ve oyun oynama olmak üzere beş temel uygulama alanı etrafında yapılandırılmıştır ve bu alanlar doğrultusunda ailelere uygulamalı eğitimler ve materyaller sunar (Celano & Neuman, 2015; Campana vd., 2016).

Amerika’da kültürel ve dilsel çeşitliliğe duyarlı öğretim uygulamaları büyük önem taşımaktadır. Özellikle İngilizce’yi ikinci dil olarak öğrenen çocuklar için geliştirilen kültüre duyarlı programlar, çocukların kültürel kimliklerinin sınıf içinde temsil edilmesini ve öğrenme sürecine daha güçlü bağ kurmalarını amaçlar (Williamson, 2022; González & Frumkin, 2016). Sınıf materyalleri bu amaçla farklı kültürel temsilleri içerecek şekilde seçilmekte; öğretmenler ise çeşitli teknolojik araçlarla çocukların çoklu okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelmektedir (Gillispie, 2021; Kim vd., 2023). Böylece, bireysel farklılıkların gözetildiği kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturulmaktadır.

Finlandiya

Finlandiya’nın eğitim sistemi, erken çocukluk dönemine verdiği önem ve yüksek akademik başarılarıyla dikkat çekmektedir. Ülkede erken okuryazarlık, çocuğun doğal gelişim süreciyle uyumlu biçimde ele alınmakta; dil gelişimini destekleyici, oyun temelli ve çocuk merkezli uygulamalarla bütünleştirilmektedir (Nikkola, 2020; Harju-Luukkainen, 2023). Finlandiya’da erken okuryazarlık etkinlikleri, hem teknik becerileri (harf bilgisi, ses farkındalığı) hem de anlam kurmaya dayalı süreçleri (hikâye anlatımı, kitap okuma) kapsayan bütüncül bir yapıya sahiptir. Öğretmenler genellikle haftada en az üç kez kitap okuma etkinliği düzenlemekte; bu etkinlikler aracılığıyla çocukların bilişsel, sosyal ve dilsel becerileri desteklenmektedir (Alatalo vd., 2024). Sınıf içi uygulamalarda **kod çözmeye yönelik etkinlikler** (harf ve kelime tanıma) ile **anlam odaklı etkinlikler** (kitap okuma, hikâye anlatımı) dengeli biçimde sunulmaktadır (Connor vd., 2006). Yazma etkinlikleri ise harf farkındalığı kazandırma, yazının işlevini tanıma ve yazıya ilgi geliştirme odaklı olarak daha sınırlı fakat hedefli biçimde uygulanmaktadır. Sınıflarda çocukların kendi kendine öğrenmesini destekleyecek şekilde kitap köşeleri, sesli kitaplar, yazı materyalleri ve dijital araçlar gibi çeşitli kaynaklar bulunmaktadır (Hofslundsengen vd., 2020).

Finlandiya’da evde gerçekleştirilen okuma ve yazma etkinliklerinin, özellikle sözlü dil becerileri, harf bilgisi ve okuma akıcılığı gibi göstergeler üzerinde önemli etkileri olduğu belirtilmektedir (Silinskas vd., 2020). Ailelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuması, kelime oyunları oynaması ve günlük yaşantıya yazılı dili entegre etmesi, çocuğun okuryazarlık gelişimine doğrudan katkı sağlamaktadır. Finlandiya’da dezavantajlı çocuklar için geliştirilen **Teaching Early**

KAYNAKÇA

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärn, S., Hjetland, H. N., & Hofslundsen, H. (2024). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(3), 588-603. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Hartman, D. K. (2022). Preliterate Young Children's Reading Attitudes: Connections to the Home Literacy Environment and Maternal Factors. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 567-578. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01177-2>
- Bennett, S. V., Gunn, A. A., Gayle-Evans, G., Barrera, E. S., & Leung, C. B. (2018). Culturally Responsive Literacy Practices in an Early Childhood Community. *Early Childhood Education Journal*, 46(2), 241-248. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0839-9>
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E., & Gill, S. (2008). Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01227.x>
- Campana, K., Mills, J. E., Ghoting, S., & Nelson, J. (2016). Every Child Ready to Read: Supercharge Your Storytimes: Using Intentionality, Interactivity, and Community. *Children and Libraries*, 14(1), 36. <https://doi.org/10.5860/cal.14n1.36>
- Cao, S., Dong, C., & Li, H. (2024). Emergent digital literacy in Chinese preschoolers: Developmental patterns and associated predictors. *Early Child Development and Care*, 194(2), 281-295. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2303480>
- Celano, D. C., & Neuman, S. B. (2015). Libraries emerging as leaders in parent engagement. *Phi Delta Kappan*, 96(7), 30-35. <https://doi.org/10.1177/0031721715579037>
- Chambers, B., Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2016). Literacy and language outcomes of comprehensive and developmental-constructivist approaches to early childhood education: A systematic review. *Educational Research Review*, 18, 88-111. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.03.003>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.665>
- Depper, M. (2016). Every Child Ready to Read: Ringing Out for Early Literacy Using the Bell Awards to Support ECRR at Your Library. *Children and Libraries*, 14(4), 36-37. <https://doi.org/10.5860/cal.14n4.36>
- Duran, M., & Taştekin, A. N. (2020). Finlandiya Erken Çocukluk Eğitimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 600-624. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.721284>
- Fischel, J. E., Bracken, S. S., Fuchs-Eisenberg, A., Spira, E. G., Katz, S., & Shaller, G. (2007). Evaluation of Curricular Approaches to Enhance Preschool Early Literacy Skills. *Journal of Literacy Research*, 39(4), 471-501. <https://doi.org/10.1080/10862960701675333>
- Gillispie, M. (2021). Culturally Responsive Language and Literacy Instruction With Native American Children. *Topics in Language Disorders*, 41(2), 185-198. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000249>
- González, K., & Frumkin, R. (Ed.). (2016). *Handbook of Research on Effective Communication in Culturally Diverse Classrooms*: IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-9953-3>
- Gray, S. I., Wilcox, M. J., & Reiser, M. (2024). Efficacy of the Teaching Early Literacy and Language Curriculum With Preschoolers From Low-Income Families. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 55(3), 696-713. https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-23-00140
- Guiberson, M. (2021). Early Literacy Strategies for Parents of Young Dual Language Learners: A Descriptive Study and Integrative Review. *Topics in Language Disorders*, 41(4), 294-308. <https://doi.org/10.1097/TLD.0000000000000261>
- Hammer, C. S., Farkas, G., & Maczuga, S. (2010). The Language and Literacy Development of Head Start Children: A Study Using the Family and Child Experiences

- Survey Database. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(1), 70-83. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/08-0050\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/08-0050))
- Harju-Luukkainen, H. (2023). Finnish early childhood education – building a strong foundation for the future. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(5), 413-422. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2238952>
- He, K., & Bowman, Y. Z. (2021). Association between teachers' shared book reading strategies and children's vocabulary development in rural China preschools. *Journal of Chinese Writing Systems*, 5(3), 185-193. <https://doi.org/10.1177/25138502211025643>
- Hilaski, D. (2020). Addressing the mismatch through culturally responsive literacy instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 356-384. <https://doi.org/10.1177/1468798418765304>
- Hindman, A. H., & Morrison, F. J. (2011). Family Involvement and Educator Outreach in Head Start: Nature, Extent, and Contributions to Early Literacy Skills. *The Elementary School Journal*, 111(3), 359-386. <https://doi.org/10.1086/657651>
- Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Svensson, A.-K., Jusslin, S., Mellgren, E., Hagtvet, B. E., & Heilä-Ylikallio, R. (2020). The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: Challenges in a multilingual and digital society. *Early Child Development and Care*, 190(3), 414-427. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773>
- Hutton, J. S., DeWitt, T., Hoffman, L., Horowitz-Kraus, T., & Klass, P. (2021). Development of an Eco-Biodevelopmental Model of Emergent Literacy Before Kindergarten: A Review. *JAMA Pediatrics*, 175(7), 730. <https://doi.org/10.1001/jama-pediatrics.2020.6709>
- Kim, M. S., Meng, X., & Kim, M. (2023). Technology-enhanced multiliteracies teaching towards a culturally responsive curriculum: A multiliteracies approach to ECE. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 1988-2000. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1870503>
- Landry, S. H., Swank, P. R., Smith, K. E., Assel, M. A., & Gunnewig, S. B. (2006). Enhancing Early Literacy Skills for Preschool Children: Bringing a Professional Development Model to Scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 306-324. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040501>
- Langlois, P. A.-S. (2022). Les effets de la pratique du yoga en milieu scolaire sur l'estime de soi.
- Li, H., Corrie, L. F., & Wong, B. K. M. (2008). Early teaching of Chinese literacy skills and later literacy outcomes. *Early Child Development and Care*, 178(5), 441-459. <https://doi.org/10.1080/03004430600789365>
- Li, H., & Rao, N. (2000). Parental influences on Chinese literacy development: A comparison of preschoolers in Beijing, Hong Kong, and Singapore. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 82-90. <https://doi.org/10.1080/016502500383502>
- Lim, C., & Torr, J. (2007). Singaporean Early Childhood Teachers' beliefs about Literacy Development in a Multilingual Context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 409-434. <https://doi.org/10.1080/13598660701611412>
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.5.596>
- Nikkola, V. (2020). Early childhood education and care in Finland. , 73-87. (ty.).
- (MEB) (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> adresinden 07.07.2025 tarihinde erişilmiştir.
- (MEB) (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Okul Öncesi Eğitim Programı <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programokuloncesiOnayli.pdf> adresinden 07.07.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., & Gill, S. (2013). Promoting Children's Social-Emotional Skills in Preschool Can

- Enhance Academic and Behavioral Functioning in Kindergarten: Findings From Head Start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000-1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Gest, S. D., Welsh, J. A., & Domitrovich, C. E. (2016). The randomized controlled trial of Head Start REDI: Sustained effects on developmental trajectories of social-emotional functioning. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84(4), 310-322. <https://doi.org/10.1037/a0039937>
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Bojczyk, K. E., & Gerde, H. K. (2008). Head Start Teachers' Perspectives on Early Literacy. *Journal of Literacy Research*, 40(4), 422-460. <https://doi.org/10.1080/10862960802637612>
- Ren, L., Hu, B. Y., & Wu, Z. (2019). Profiles of literacy skills among Chinese preschoolers: Antecedents and consequences of profile membership. *Learning and Individual Differences*, 69, 22-32. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.11.008>
- Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *Sage Open*, 5(1), 2158244015577664. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>
- Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2020). The home literacy model in a highly transparent orthography. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 80-101. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642213>
- Stewart, R. A., Bailey-White, S., Shaw, S., Compton, E., & Ghoting, S. (2014). Enhanced Storytimes: Effects on Parent/Caregiver Knowledge, Motivation, and Behaviors. *Children and Libraries*, 12(2), 9. <https://doi.org/10.5860/cal.12n2.09>
- Su, M., Peyre, H., Song, S., McBride, C., Tardif, T., Li, H., Zhang, Y., Liang, W., Zhang, Z., Ramus, F., & Shu, H. (2017). The influence of early linguistic skills and family factors on literacy acquisition in Chinese children: Follow-up from age 3 to age 11. *Learning and Instruction*, 49, 54-63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.003>
- Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a Firm Foundation: Embedding Evidence-Based Emergent Literacy Practices Into Early Intervention and Preschool Environments. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(2), 148-164. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542-555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>
- Wing-Yin Chow, B., & McBride-Chang, C. (2003). Promoting Language and Literacy Development through Parent-Child Reading in Hong Kong Preschoolers. *Early Education and Development*, 14(2), 233-248. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_6
- Williamson, A. (2022). Culturally and Linguistically Responsive Teaching Practices for Culturally and Linguistically Responsive Teaching Practices for English Learners English Learners.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE
KURAMDAN UYGULAMAYA

ERKEN OKURYAZARLIK

Doç. Dr. Özlem ŞİMŞEK ÇETİN

Copyright©2025, İzge Yayıncılık

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları İzge Basın Yayın Eğitim Öğretim İmalat Pazarlama İnşaat İç ve Dış Tic.Ltd.Şti.'ye aittir. İzge Yayıncılığın izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarına aittir.

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE KURAMDAN UYGULAMAYA
ERKEN OKURYAZARLIK**

Yazar: Özlem ŞİMŞEK ÇETİN

Yayın Koordinatörü: Savaş KORKMAZ

Kapak Tasarımı/Dizgi: İzge Dizgi-Grafik Birimi

ISBN: 978-605-9763-70-7

1. Baskı: Ankara - Ağustos, 2025

Baskı:

REPRO BİR MATBAACILIK

Kağıt Reklam Tasarım Ticaret Ltd.Şti. Tevfik İleri Mahallesi
Emek Caddesi Polat Sokak No: 2 Pursaklar/ANKARA

Matbaa Sertifika No: 47381

İletişim:

İZGE BASIN YAYIN

Esertepe Mahallesi Çiğdem Sok. No: 21/A Keçiören / ANKARA

Tel.: 0 (312) 432 49 43 - 0 (312) 432 22 32

Web: www.izgeyayincilik.com.tr

e-mail: izgeyayincilik@gmail.com

Yayıncı Sertifika No: 44675

Ön Söz

Erken okuryazarlık, çocukların yazılı dil ile ilk temas kurduğu dönemi kapsar ve bu süreç, birbirini destekleyen çok sayıda becerinin gelişimini içerir. Sözel dil gelişimi, fonolojik farkındalık, yazı farkındalığı ve erken yazma deneyimleri; çocuğun yazılı dili anlamlandırma kapasitesinin temelini oluşturur. Bu beceriler, yalnızca bireysel değil, aynı zamanda çevresel faktörlerden de etkilenir. Okuryazarlıkla zenginleştirilmiş sınıf ortamları, destekleyici aile çevresi ve okuma yazmaya yönelik ilgi, erken dönemde atılan adımların niteliğini doğrudan etkiler.

Bu kitap, erken okuryazarlığın çok boyutlu yapısını hem kuramsal hem de uygulamaya dönük bir bakış açısıyla ele almaktadır. Her bölüm, çocukların okuryazarlık gelişiminde rol oynayan temel alanlara odaklanmakta; öğretmenlerin sınıf içinde kullanabileceği yöntemler, ailelerin evde uygulayabileceği destekleyici stratejiler ve gözleme dayalı değerlendirme yaklaşımlarıyla zenginleştirilmektedir.

Sözel dil, çocuğun dili anlama ve kullanma becerilerini; fonolojik farkındalık, sesleri ayırt etme ve işleme yetisini; yazı farkındalığı, yazının biçimsel özellikleri ile anlam taşıma işlevini kavramasını sağlar. Erken yazma, çocuğun düşüncelerini yazılı olarak ifade etme sürecine ilk adımıdır. Tüm bu beceriler, okuryazarlıkla zenginleştirilmiş sınıf ve aile çevresi içinde gelişir. Çocuğun okuryazarlığa olan ilgisi ise bu sürecin sürekliliğini ve derinliğini belirler.

Kitap boyunca bu boyutların her biri, güncel kuramsal yaklaşımlar ışığında açıklanmakta ve uygulamaya dönük önerilerle somutlaştırılmaktadır. Hedefimiz, eğitimciler ve aileler için yol gösterici, bilimsel temellere dayanan ama aynı zamanda pratikte uygulanabilir bir kaynak sunmaktır.

Teşekkür...

Bu çalışmanın oluşum sürecinde, erken okuryazarlık olgusunu yalnızca teorik değil, aynı zamanda çocukların gerçek yaşam deneyimleri üzerinden kavramama katkı sağlayan sevgili çocuklarım Ahmet, Akif ve Dila'ya özel bir teşekkür borçluyum. Onların dili kullanma biçimleri, yazıya dair merakları ve gelişimsel tepkileri, erken okuryazarlığın çok boyutlu yapısını somutlaştırmama önemli ölçüde yardımcı olmuştur. Bu kitapta yer alan birçok gözlem, onların doğal öğrenme süreçlerinden izler taşımaktadır.

Ayrıca, yürüttüğüm derslerde sürece aktif katılım gösteren lisans öğrencilerime de teşekkür ederim. Sordukları sorular, paylaştıkları saha gözlemleri ve geliştirdikleri uygulamalar; bu kitabın akademik derinliğini artırdığı gibi, sahaya dönük yönünü de güçlendirmiştir. Onların katkıları, sadece bu çalışmaya değil, erken çocukluk eğitiminin geleceğine de değer katmaktadır.

Bu kitabın erken çocukluk dönemine ilgi duyan tüm okuyucular için yol gösterici bir kaynak olmasını; çocukların okuryazarlık serüvenine güçlü ve keyifli bir başlangıç yapmalarına destek olmasını dilerim.

Özlem ŞİMŞEK ÇETİN

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

ERKEN OKURYAZARLIĞIN KURAMSAL TEMELLERİ 1

BÖLÜM 2

DİL VE OKURYAZARLIK19

BÖLÜM 3

ERKEN ÇOCUKLUKTA FONOLOJİK FARKINDALIK49

BÖLÜM 4

ERKEN ÇOCUKLUKTA YAZI FARKINDALIĞI.....65

BÖLÜM 5

ERKEN ÇOCUKLUKTA YAZMA.....83

BÖLÜM 6

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ERKEN OKURYAZARLIK
ORTAMI 111

BÖLÜM 7

EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI 133

BÖLÜM 8

ERKEN OKURYAZARLIKTA DUYUŞSAL ETMENLER:
İlgi-Tutum- Motivasyon 153

BÖLÜM 1

ERKEN OKURYAZARLIĞIN KURAMSAL TEMELLERİ

İçindekiler

1. Erken Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri

1.1. Erken Okuryazarlık Yaklaşımları ve Tarihsel Gelişimi

1.1.1. Okuma Olgunluğu Yaklaşımı

1.1.2. Gelişen Okuryazarlık Yaklaşımı

1.2. Erken Okuryazarlık Becerileri

1.2.1. Erken Okuryazarlık Becerilerinin Tanımı ve Önemi

1.2.2. Erken Okuryazarlığı Oluşturan Bileşenler

Bölüm Hazırlık Soruları

- Erken okuryazarlık nedir?
- Okuma olgunluğu yaklaşımı nedir?
- Okuma olgunluğu yaklaşımına yönelik eleştiriler nelerdir?
- Gelişen okuryazarlık yaklaşımı nedir?
- Erken okuryazarlığı oluşturan bileşenler nelerdir?



1. Erken Okuryazarlığın Kuramsal Temelleri

Okul öncesi dönem çocukların okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ve desteklenmesi açısından önemli yıllardır. Ancak bu önemine rağmen çocukların erken dönemdeki okuma ve yazma becerilerinin araştırmalara konu olması ve bilimsel literatürde kendine yer bulması çok eskiye dayanmamaktadır. 1900’lü yılların başlarına kadar ilkokula başlamadan önceki yıllarda çocukların okuma ve yazma gelişimlerine gereken önem verilmemiştir (Morrow, 2005). Erken okuryazarlık sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için tarih boyunca nasıl bir değişim izlediği, erken dönemde okuryazarlık becerilerinin nasıl açıklandığının bilinmesinde yarar vardır. Bu doğrultuda bu başlıkta okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma becerilerini kazanmalarına ilişkin görüşlerin yakın tarihteki değişimi kısaca ele alınmıştır.

1.1. Erken Okuryazarlık Yaklaşımları ve Tarihsel Gelişimi

1.1.1. Okuma Olgunluğu Yaklaşımı

Okul öncesi dönem çocukların bütün gelişim alanlarında olduğu gibi okuma ve yazma becerilerinin gelişimi açısından önemli yıllardır. Ancak formal okuma yazma öğretiminden önce çocukların okuryazarlık gelişimlerinin önem verilmesi oldukça geç olmuştur (Morrow, 2005). 1930’lu yılların öncesinde çocukların formal okuma yazma sürecine başlamadan hazıroluşlukları ile ilgilenilmemiş, bireysel özellikler dikkate alınmamıştır. Okuma ve yazma öğretiminde bütün bireylerin aynı seviyede olduğu düşünülmüştür. 1930’lu yıllardan sonra ise, bu bakış açısının yerini “**olgunlaşma teorisi**” almıştır (Akyol, 2008). Bu kuramla birlikte çocukların kronolojik ve zihinsel olgunluğa ulaşmadan okuma yazma öğrenemeyecekleri savunulmuştur (Barratt-Pugh, 2000). Çocukların belli bir olgunluğa erişmediklerinde okuma ve yazmada başarılı olamayacakları savı ortaya atılmıştır. Bu kurama göre çocukların yürüme veya diğer fiziksel becerileri edebilmek için belli bir olgunluğa erişmesi gerektiği gibi okuma becerisi için de benzer bir şekilde olgunluğa erişmesi beklenmektedir. Dolayısıyla okuma becerisini edinilmesinde zaman çok önemlidir, yani çocuğun belli bir yaşa erişmesi gerekir. Bu yaş genellikle 6 buçuk-7 yaş olarak ifade edilmektedir. Bu görüşe göre; çocuğun okuma yazma gelişiminde bu ideal olgunlaşma yaşına gelmeden önce çevresel uyaranların etkili olmadığı, hazırlığa yönelik çalışmaların okuma yazma sürecine katkı sağlamayacağı düşünülmektedir. Bu görüşe göre okuma öğrenimi sürecini hızlandıran ya da yavaşlatan tek bir faktör zekâdır. Kronolojik yaşından önce okuma öğrenen çocukların durumu zeka faktörü ile yani yaşlıtlarına göre daha zeki olması ile açıklanmaktadır. Okuma olgunluğu kuramının kuramsal temelleri Gesell’in (1940) savunduğu olgunlaşma görüşüne dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre; çocukların okuma becerilerine hazır hale gelmesi, doğal

bir *büyüme ve gelişim* sürecinin sonucu olarak görülmüştür. Okuma olgunluğu görüşü “*bekle ve gör*” felsefesinden hareketle okuma öğretimine başlamadan önce çocuğun gerekli bilişsel, sosyal ve motor becerilere ulaşmasını bekleme anlayışını da beraberinde getirmiştir. Yani, çocuklar “hazır” olana kadar beklenmesi gerektiği savunulmuştur (Hiebert ve Raphael, 1998).

1950’lerde yapılan araştırmalar ve bilişsel psikolojinin yükselişi ile birlikte çocukların okumayı kolay ve anlayarak öğrenebilmeleri için gerekli dört bilişsel beceriye odaklanmıştır, bu beceriler; işitsel ayırım, görsel ayırım, soldan sağa takip edebilme ve bellektir (Erwin, 1984, Wanat, 1976).

1950-1960 yıllarında arasında bilginin hiyerarşik yapısına daha fazla vurgu yapılmaya başlanmıştır. Bu durumdan okuma yazmaya hazır olma becerileri de etkilenmiştir. Okumaya hazır olmak bir dizi bilgi ve beceriyi içeriyorsa bunların düşükten yükseğe doğru sıralanarak belli bir hiyerarşide sunulması gerekliliği üzerinde duran görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşün etkisiyle okuma yazmaya hazırlıkla ilgili bilgi ve beceriler belli bir hiyerarşide sıralanmıştır. Bunun sonucunda 1950-1980 yılları arasında yaygınlığını korumaya devam eden olgunlaşmacı görüşe göre, çocuklara okuma olgunluğu için gerekli olan belirli bilgi ve becerileri edinip edinmediklerini belirlemek için «olgunluk testleri» geliştirilerek, uygulanmaya başlanmıştır (Vukelich, Christie ve Enz, 2008). Bu testler çocukların okuma sürecine başlamadan önce bilişsel, görsel algı, işitsel algı, bellek, dil gelişim düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçüm araçlarıdır. Testlerin amaçları:

- Çocukların okuma öğrenmeye hazır olup olmadığını belirlemek,
- Görsel, işitsel ve bilişsel zayıf yönleri tespit etmek,
- Erken müdahale ve destekleme programlarını belirlemektir (Meisels, 1998).

Aşağıda bu testlerin isimlerinden ve içeriklerinden örnekler sunulmuştur.

- **Metropolitan Okuma Olgunluğu Testi (MRMT) (1957):** Kelime bilgisi, dinlediğini anlama, harf ve sayı bilgisi becerileri ölçülür.
- **Murphy -Durrell Okuma Olgunluğu Testi (1965):** Ses farkındalığı, harf bilgisi, öğrenme oranı ölçülür.
- **Harriason- Stroud Okuma Olgunluğu Profili (1956):** İşitsel ayırtetme, görsel ayırtetme, harf isimlendirme ölçülür (Farr ve Anastasiow, 1969).

Bruner (1966) okuma olgunluğuna ve uygulanan testlerin amacına ilişkin olarak farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Bruner’e göre, bir şeyi öğrenmeye hazır olan bir çocuk, kendisine öğretilmedikçe veya koşullar çocuğun kendi başına öğrenmesi için elverişli olmadıkça öğrenemeyecektir. Hazırlık kendi ba-

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2008). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (7. baskı) Ankara: Pegem Yayınları.
- Barratt- Pugh, C. (2000). The social-cultural context of literacy learning. (1th ed.) C. Barratt- Pugh and M. Rohl (Eds.), *Literacy learning in the early years* (pp. 1-27). Philadelphia: Open University Press.
- Berry, R.S. (2000). *Children's environmental print reability, validity and realtionship to early reading*. Unpublished doctoral thesis, Univeristy of North Carolina, North Carolina, USA .
- Brewer, J. A. (2001). Introduction to early childhood education preschool through primary grades. (4th ed.). United Stated of America: Allyn & Bacon.
- Cabell, S. Q. Justice, L. M. , Konold, T. R., and McGinty, A. S. (2011). Profiles of emergent literacy skills among preschool children who are at risk for academic difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 1–14.
- Chapman, M. J. (2009). *Multiple case studies of the relationship between prekindergarten teachers' literacy knowledge literacy instruction, and classroom behaviors*. Unpublished doctoral thesis, The University of Iowa, USA.
- Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (Eds.). (2011). *Handbook of Early Literacy Research, Volume 2* (Vol. 2). Guilford Publications.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Brookes Publishing.
- Erickson, K. A., & Hatton, D. (2007). Expanding understanding of emergent literacy: Empirical support for a new framework. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(5), 261-277.
- Erwin, S. R. (1984). Reading readiness: Definitions and assessment circa 1950 and 1980. Graduate Research Papers. 2334. <https://scholarworks.uni.edu/grp/2334>
- Farr, R., & Anastasiow, N. (1969). Tests of Reading Readiness and Achievement: A Review and Evaluation. Reading Aids Series.
- Hiebert, E. H., & Raphael, T. (1998). *Early literacy instruction*. Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Jacobs, G., and Crowley, K. (2007). *Play, projects and preschool standarts*. (1th ed.) California: Corwin Press.
- Justice, L. M. and Kaderavek, J.N. (2003). *Using shared storybook reading to promote emergent literacy*. Teaching Exceptional Children, 34 (4), 8-13.
- Justice, L. M., Sofka, A. E., & McGinty, A. (2007). Targets, techniques, and treatment contexts in emergent literacy intervention. In Seminars in Speech and Language (Vol. 28, No. 01, pp. 014-024). Copyright© 2007 by Thieme Medical Publishers, Inc., 333 Seventh Avenue, New York, NY 10001, USA.
- Justice, L.M. and Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23, 99-113
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613.
- Mason, J. M., & Sinha, S. (1992). Emerging Literacy in the Early Childhood Years: Applying a Vygotskian Model

- of Learning and Development. Technical Reports 561 University of Illinois at Urbana.
- Meisels, S. J. (1998). Assessing readiness. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. CIE-RA-R-3-002
- Morrow, M. L. (2005). Literacy Development in the Early Years. (5th ed). America: Pearson Education.
- Riley, J. and Reedy, D. (2003). Communication, language and literacy: learning through speaking and listening and writing. Jeni Riley (Eds.) *Learning in the years a guide for teachers of children 3-7* (pp.61-95). Great Britain: Cromwell Press.
- Rohde, L. (2015). The comprehensive emergent literacy model: Early literacy in context. *Sage Open*, 5(1), 2158244015577664.,
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Smith-Chant, B. L., & Colton, K. V. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy the role of empirical evidence. *Journal of school psychology*, 39(5), 439-460.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academies Press.
- Soderman, A.K., Gregory, K.M., Mccarty, L.T. (2005). Scaffolding Emergent Literacy a Child- Centered Approach for Preschool Through Grade 5. (2th Ed.). NewYork: Pearson Education Inc.
- Sulzby, E., and Teale, W. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, and P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of Reading Research: Volume II* (pp. 727-757). New York: Longman.
- Teale, W. H., & Sulzby, E. (1986). Emergent literacy: Writing and reading. Ablex Publishing.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A., and Freppon, P. (2005). *All children read teaching for literacy in today's diverse classrooms*. USA: Pearson Education.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Vukelich, C., Christie, J., and Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: birth through kindergarten*. Boston: Pearson Education Press.
- Wanat, S. F. (1976). Reading readiness. *Visible Language*, 10(2).
- Whitehead, M. R. (2007). Developing Language and Literacy with Young Children. (3th ed). London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.

BÖLÜM 2

DİL VE OKURYAZARLIK

İçindekiler

1. Dilin Tanımı, İşlevi ve Önemi
 - 1.2. Dil Oluşturan Öğeler
 - 1.3. Dil Gelişimini Açıklayan Kuramlar
 - 1.4. Okul Öncesi Dönemde Dil Gelişimi
2. Erken Okuryazarlık ve Dil
 - 2.1. Erken Çocukluk Döneminde Okuryazarlık ve Dil Becerilerinin Desteklenmesi

Bölüm Hazırlık Soruları

- Dil nedir? Dili oluşturan öğeler nelerdir?
- Okul öncesi dönemde dil gelişimi nasıldır?
- Dil gelişimini açıklayan kuramlar nelerdir?
- Erken okuryazarlık ve dil arasındaki ilişki nedir?
- Erken çocukluk döneminde dil gelişiminin desteklenmesi için neler yapılabilir?



1. Dilin Tanımı, İşlevi ve Önemi

Dil, bireyin dış dünya ile iletişim kurmak, isteklerini, ihtiyaçlarını, düşüncelerini, duygularını, tutumlarını, inançlarını, değerlerini anlatmada ve öğrenmede, bilgilerini, kültür birikimini aktarmada bir araç olarak sembolleri kullanmasıdır. İletişim amacı ile kullanılan bu semboller çocuğun yakın çevresi dışında deneyimler kazanmasına olanak sunmaktadır. Bu da çocuğun sosyal gelişimde doğal olarak önemli bir yer tutmaktadır. Bireyler aracılığıyla toplumsal yapının ve bunun bir uzantısı olarak kültürün aktarılması çoğunlukla dile bağlıdır, bunun yanı sıra kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, problem çözme gibi birçok bilişsel beceri dil gelişimi ile yakından ilişkilidir. Dolayısıyla dil gelişimin özellikle sosyal ve bilişsel gelişim ile karşılıklı etkileşim içinde ilerlemektedir (Hagan ve Smith, 2004; Çakır, 2013).

Dil işaretlerden diğer bir deyişle sembollerden kurulu bir sistemdir, bu işaretler sayesinde mesaj iletimi gerçekleşir. İşaretlerle, semboller yapılan bu iletişimin üç temel işlevden oluşmaktadır.

- **Anlatım İşlevi:** Kişinin iletmek istediği mesajı iletebilmesi
- **Etki İşlevi:** İletilmek istenen mesajın alıcı da etki oluşturmaları
- **Açıklama İşlevi:** İletilmek istenen mesajın mesajı ileten ve alan için aynı kavramlardan oluşması (Akt., Kol, 2011).

Dil becerisi alıcı ve ifade edici iletişimi içeren iki bileşenden oluşmaktadır. Alıcı dil; konuşmaları ayırt etme ve konuşulanları anlamlandırma yeteneğidir. Bebekler konuşma sesini diğer seslerden ayırabilme ve işleme yeteneğine sahiptirler. Alıcı dil ifade edici dilden önce gelişir yani bebekler kelimeleri söylemeden önce ne anlam ifade ettiğini anlayabilir ve buna göre tepkiler verebilirler. Örneğin “Haydi el salla!” “Topu bana getir” gibi yönergeleri anlayıp, yerine getirebilir ancak ifade edemeyebilir. Anne babalar bebeklerinin alıcı dil yeteneğini geliştirmek için doğum öncesi dönemden itibaren onlarla konuşmalıdır. Bebekler kendisine söylenenleri anlamasa bile bu dil becerilerini geliştirmek için önemli bir aşamadır. İfade edici dil; konuşulan dil, dilin kuralları (grameri) ve anlam boyutunu içerir. Burada üretici iletişim söz konusudur. Bebekler ifade edici dili başlangıçta sesler aracılığıyla gerçekleştirirken zaman içinde anlamlı ifadelere doğru ilerler (Şahin, 2014; Albert ve Miller, 2004). Aksoy ve Baran (2017)’a göre alıcı dilin yeteri kadar gelişmemiş olması durumunda ifade edici dilin de gelişmesi beklenemez. Çocuğun sözel dil becerisinden bahsedebilmek için bu iki unsurun birlikte ele almak gerekir.

***Alıcı dil:** Mesajların anlamlandırıldığı dil*

***İfade edici dil:** Mesajların iletildiği dil*

Dil hem olgunlaşma hem de öğrenme yoluyla kazanılan bir beceridir. Dilin davranışa dönüşebilmesine sözel ve yazılı iletişim için kullanılabilmesi birçok organın birlikte hareket edebilmesine bağlıdır. Bireyin birden fazla beceriye sahip olması gerekir. Bunlar:

- Anlam taşıyan sözcükleri oluşturabilecek yeterliğe sahip olabilmek
- Nesne, durum, olay gibi unsurları ve bunlar arasındaki anlamlı çağrışımlar yapabilmek
- Oluşturulan sözcüklerin anlamını bilmek ve yerinde kullanmak
- Sözcüklere eklenen ekleri bilmek ve bunları doğru şekilde kullanmak
- Kendini doğru ifade edebilmek için uygun cümleler kullanmak (Yavuz, 1991: 68-69'dan aktaran Çakır, 2013).

1.2. Dilin Öğeleri

İnsana özgü gelişmiş bir zihinsel beceri olan dil birbiri ile ilişkili bazı öğelerden oluşmaktadır. Her dil için geçerli olan bu dil öğeleri; ses ve biçim bilgisi, söz dizimi ve anlam bilgisi, kullanım bilgisidir (Ege, Acarlar ve Gülerüz, 1998; Şener- Kılınç, 2011).

Sesbilgisi (Fonoloji): Seslerin sıralanışı ve yapılarının düzenlenmesiyle ilgili kuralları içermektedir (Bukatko ve Deahler, 2004). Fonem adı verilen ses birimlerine ayrılmasıdır. Sesbirimler sesletilme ve duyulmanın ötesinde zihinde anlaşılır. Ses bilgisinin farkedilmesi çok erken yaşlarda başlar (hatta doğum öncesi dönem) ve dil kazanımının bir parçası olarak devam eder. Seslerin nasıl bir sıralama izlediği, ses değişikliğinin sözcüğün anlamı üzerindeki etkisi ses bilgisi ile ilgilidir (Vukelich, Christie ve Enz, 2008; Küçüksakarya, 2020). Türkçe ses bilgisi özelliklerine göre [k-a-l] uydundur, ancak [k-l-a] uygun değildir.

Biçimbilgisi (Morfoloji): Sözcüklerdeki ek, kök ve bunların kurallı düzenleniş biçimlerini ve türetilişlerindeki özellikleri içermektedir (Topbaş, 2005). Biçimbilgisi aynı zamanda konuşulan sözcüklerin bitiş ve başlangıç noktasını ayırt etmeyi sağlar (Küçüksakarya, 2020). Biçimbilim iletilerin belli bir mantık çerçevesinde birleştirilmesine ve eklemelenmesine hizmet eder (Yalçın ve Şengül, 2007).

“çocuklaryerlerindenhiçayrılmadılar”

Böyle bir cümlede sözcükleri, sözcüklerde var olan ekleri birbirinden ayırmak ve anlam çıkarabilmek için biçimbilgisine ihtiyaç duyulmaktadır (Küçüksakarya, 2020).

Söz Dizimi (Sentaks): Dilbilgisine uygun olarak cümle oluşturabilmek için, kelimelerin birleştirilmesini ifade etmektedir (Vukelich, Christie ve Enz, 2008;

Kaynaklar

- Akoğlu, G., & Turan, F. (2015). Bebeklikte iletişim ve dil gelişimi. (sf:159-176). Çocuk Gelişimi. Bebeklik Döneminde Gelişim. (Ed. Figen Turan- Arzu İpek Yükselen). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Akpınar, G. Ş., & Duman, G. (2019). Anaokulu çocuklarının ifade edici dil becerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 98-111.
- Aksoy, P. & Baran, G. (2017) Dil gelişimi (sf: 268-294) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I* (Ed. A. Köksal Aksoy) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Albayrak, H. (2000). *Okuma yazma hazırlık çalışmaları*. Selçuk Üniversitesi Anaokulu –Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. İstanbul: Turan Ofset.
- Albrecht, K. M., & Miller, L. G. (2004). The comprehensive preschool curriculum. Gryphon House, Inc..
- Alisinanoğlu, F. (2003). *Bebeklik ve yeni yürüme döneminde gelişim*. Gelişim ve Öğrenme (Ed. A. Ataman). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Allor, J.H. & Mccathren R. B. (2003). Developing emergent literacy skills through storybook reading. *Intervention in School and Clinic*, 39 (2), 72–79.
- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken çocukluk döneminde dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan etkileşimli kitap okuma ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 23-44.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41.
- Bıçakçı, M. Y., Er, S., & Aral, N. (2018). Effects on the language development of children in the interactive storybook reading process. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 201-208.
- Bostancı, M., Küçükturan, A. G. & Bostancı, H. (2023). Okul Öncesi Eğitimine Devam Eden Çocukların Alıcı Dil Becerilerinin İncelenmesi. *Early Childhood Education Researches*, 1(1), 20-35.
- Bukatko, D., & Daehler, M. W. (2001). Child development: A thematic approach. Houghton, Mifflin and Company.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Çakır, T. (2013). Çocukta dil gelişimi ve kuramsal yaklaşımlar. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(7), 110-134.
- Çelik, İ. (2017). Noam Chomsky ve psiko-linguistik dil gelişim kuramı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Çiçek, A. (2002). 0-6 yaş grubu çocuklarda dil gelişimi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 115-124.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). Beginning literacy with language: Young children learning at home and school. Paul H. Brookes Publishing.
- Ege, P., Acarlar, F., & Güler, F. (1998). Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(41), 19-33.
- Eliason, C. & Jenkins, L. (2003). A practical guide to early childhood curriculum. (7th ed.) . New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 85-103.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., & Canbeldek, M. (2017). Ev merkezli diyaloga

- dayalı okumanın 4-5 yaş çocuklarının dil gelişimine olan etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 789-809.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Effects of dialogic reading program on later reading skills: follow-up study. *Journal of Theoretical Educational Science*, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.
- Gillon, G. T. (2004). Phonological awareness: From research to practice. Guilford Press.
- Hagan, M., & Smith, M. (2004). Early Years Child Care Education. China: Bailere Tindall.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Paul H. Brookes Publishing.
- Hazar, M. (2013). Türk anlam bilimi bibliyografyası. *TÜRK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 137-173.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Exploring the variety of parental talk during shared book reading and its contributions to preschool language and literacy. *Early Education and Development*, 25(2), 209-232.
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. *Early Childhood Education Journal*, 32, 157-163.
- Işkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken çocukluk döneminde dijital kitaplar: Eğitimde fırsat mı, tehdit mi? *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 68-84.
- Işıtan, S. (2015). Kitap okuma modelleri ve öykü sonrası etkinlikler. Çocuk Edebiyatı. (Ed. Mübeccel Gönen). Ankara: Eğiten Yayıncılık ekleyelim
- Jalongo, M. R. (2007). Early childhood language arts. (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Word and print awareness in 4-year-old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(3), 207-225.
- Justice, L. M., & Pence, K. L. (2005). A Guide for Enhancing Young Children's Language and Literacy Achievement. International Reading Association.
- Kim, S. J. (2010). The relationship of parental book reading on young children's vocabulary and their code-related skills. Unpublished doctoral thesis, Arizona State University: Arizona.
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi (Ed. Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Küçüksakarya, E. (2020). Dilbilgisinin temel bileşenleri ve arakesitler. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22(1), 33-60.
- Kürkçüoğlu, B. Ü. (2010). 0-6 yaş arası çocukların temel gelişimsel özellikleri: Bilişsel gelişim ve dil gelişimi.(sf. 170-206). *Erken Çocukluk Eğitimi* (Ed. İbrahim H. Diken) Ankara: Pegem Yayınları.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596-613.

- Machado, J. (2003). Early childhood experience in language arts: emergent literacy. Canada: Thomson Delmar Learning.
- McCathren R. B., & Allor, J.H. (2002). Using storybooks with preschool children: enhancing language and emergent literacy. *Young Exceptional Children*, 5, 3-10.
- Miller, R. (1996). The Developmentally Appropriate Inclusive Classroom in Early Education. Washington: Delmar Publishers.
- Morrow M., & Gambrell, L. (2005). *Using children's literature in preschool*. USA: International Re.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, K. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290.
- Olgan, R. (2015). Hikaye okuma ve farklı materyaller kullanarak hikaye anlatma teknikleri (sf.255-295) Çocuk Edebiyatı (Ed.: Gönen, Mübeccel Sara) Ankara: Vizetek.
- Otto, B. (2006). Language development in early childhood. (2. ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184-202.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2003). Understanding Children's Development Blackwell Publishers Inc.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). Preventing reading difficulties in young children. National Academy Press.
- Soderman, A.K., Gregory, K.M. & McCarty, L.T. (2005). Scaffolding emergent literacy a child-centered approach for preschool through grade 5. (2th ed.). New York: Pearson Education Inc.
- Şahin, V. (2014). Bebeklik döneminde dil ve okuma yazma becerileri (sf. 148-168). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. (Çev. Ed. Berrin Akman). Ankara: Nobel Yayınları
- Şener- Kılınç, E. (2011). Erken Çocuklukta Fiziksel ve Bilişsel Gelişim. (Sf: 208-236). Yaşam Boyu Gelişim. (Çev. Ed. Galip Yüksel). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şepitci Sarıbaş, M. ve Tezel Şahin, F. (2024). Kurum bakımında kalan çocuklar: Etkileşimli kitap okuma ve erken okuryazarlık becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [PAÜEFD]*, 62, 295-329. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1387433>
- Şimşek, Z. C., Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-66 ay grubu çocukların ifade edici dil becerilerine olan etkisi. *Turkish Studies* 12(34), 381-394.
- Tetik, G., & Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga dayalı okumanın 48-60 aylık çocukların dil gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Topbaş, S. (2005). Dil ve Kavram Gelişimi. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turla, A. (2015). Okul Öncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.
- Vukelich, C., Christie, J., and Enz, B. (2008). Helping young children learn language and literacy: birth through kindergarten. Boston: Pearson Education Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J.

- N., Angell, A. L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994a). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679–689.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994b). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542 – 555.
- Yalçın, S. K., & Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers, (177, 200). (Ed.: Anne van Kleeck, Steven A. Stahl, Eurydice B. Bauer) On reading books to children: Parents and teachers. Routledge

BÖLÜM 3

ERKEN ÇOCUKLUKTA FONOLOJİK FARKINDALIK

İçindekiler

1. Fonolojik Farkındalığın Tanımı ve Önemi
2. Fonolojik Farkındalığın Gelişimi
3. Okul Öncesi Dönemde Fonolojik Farkındalık Eğitimi
4. Fonolojik Farkındalığın Değerlendirilmesi

Bölüm Hazırlık Soruları

- Fonolojik farkındalık nedir?
- Erken çocuklukta fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimi aşamaları nelerdir?
- Çocukta fonolojik farkındalığı desteklemek için neler yapılmalıdır?
- Fonolojik farkındalık eğitiminde dikkat edilmesi gerekenler nelerdir?



1. Fonolojik Farkındalığın Tanımı ve Önemi



Fonolojik farkındalık en kritik dil becerilerinden biridir, bu nedenle okuma başarısı ile güçlü bir ilişkisi bulunmaktadır (Sadler ve Mcevoy, 2003). Fonolojik farkındalık becerisi okul öncesi dönemde başlamakta, okul yaşantısının ilk yıllarında gelişmeye devam ederek okuryazarlık sürecine katkıda bulunmaktadır (Turan ve Gül, 2007). Dinleme becerisi ile yakından ilişkili olan fonolojik farkındalık okuma ve yazma öğrenmede en önemli becerilerden biri olarak görülmektedir. Fonolojik farkındalık genel olarak işitilen sözcüklerin anlamının dışında, yapısına yoğunlaşmak olarak ifade edilebilir (Evans ve Shaw, 2008; Machado, 2003; Kostelnik ve diğ., 2004). *Dili anlamından bağımsız, tek tek sesbirimler dizisi olarak algılayabilme ve ses birimlerini yönlendirme becerisi* olarak tanımlanır (Aktan, 1996).

Fonolojik farkındalık okul öncesi dönemde çocukların ileride gösterecekleri okuma becerilerini tahmin etmede en belirleyici faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Yapılan araştırmalar okul öncesi dönemdeki çocukların fonolojik farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemdeki diğer okuma ve yazma becerileri ile ilişkili olduğunu ve ileriki yaşlarda okuma ve yazma becerilerinde etkili olduğunu göstermektedir (Anthony ve diğ., 2006; Anthony ve diğ., 2007; Batson-Magnuson, 2009).

Hogan ve diğ. (2005)'e göre fonolojik farkındalık, özellikle okuma ediniminin erken aşamalarında güçlü bir yordayıcıdır. Özellikle sesbirimsel farkındalık ve kelime çözümleme arasında yüksek ilişki bulunmaktadır. Leon ve diğ. (2019) fonolojik farkındalık düzeyi yüksek olan çocuklar, daha fazla harf-ses bilgisine, daha iyi kelime tanımaya ve yazma girişimlerine sahiptir. Dolayısıyla fonolojik farkındalık ileride sadece okuma değil yazma için de güçlü temeller oluşturmaktadır.

KAYNAKLAR

- Aktan, Kerem, E. (2001). *Okul öncesi dönem çocuklarında okuma gelişimi ve okumaya hazırlık programının etkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current directions in psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., and Francis, D. J. (2007). Phonological processing and emergent literacy in younger and older preschool children. *Ann. of Dyslexia*, 57, 113-137
- Anthony, J. L., Williams, J. M., McDonald, R., Corbitt-Shindler, D., Carlson, C. D., and Francis, D. (2006). Phonological processing and emergent literacy in spanish-speaking preschool children. *Annals of Dyslexia*, 56 (2), 239-270.
- Batson-Magnuson, L. (2009). *Phonological and Non-phonological Language Skills as Predictors of Early Reading Performance* (Doctoral dissertation, Batson-Magnuson).
- Block Collins C., and Isreal, E. S. (2005). *Reading first and beyond*. California: Corwin Press.
- Burt, Alison Holm, Barbara Dodd, L. (1999). Phonological awareness skills of 4-year-old British children: An assessment and developmental data. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 34(3), 311-335.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Mountain Shadows Fonolojik Farkındalık Ölçeğinin (MS-PAS) Türkçe'ye Uyarlanması Geçerlik Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Stevenson, J., & Hulme, C. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology*, 39(5), 913-923. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913>
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in school and clinic*, 34(5), 261-270.
- Curran, T. M. (2004). *Investigating early relationships between language and emergent literacy in three and four year old children* (Doctoral dissertation, The Florida State University).
- Evans, M. A., & Shaw, D. (2008). Home grown for reading: Parental contributions to young children's emergent literacy and word recognition. *Canadian Psychology/ Psychologie Canadienne*, 49(2), 89.
- Goodman, I., Libenson, A., & Wade-Woolley, L. (2010). Sensitivity to linguistic stress, phonological awareness and early reading ability in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 33(2), 113-127.
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading. *Language, speech, and hearing services in schools*, 36(4), 285-293.
- Karaman, G., & Üstün, E. (2011). Anasınıfına devam eden çocukların fonolojik duyarlılıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 267-278.
- Kazanoğlu, D., Doğan, M., & Ünal Logacev, Ö. (2020). Türkçe Fonolojik Farkındalık Testi: geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences/ Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(1).

- Kostelnik, M.J., Soderman, A.K., and Whiren, A.P. (2004). *Developmentally appropriate curriculum*. (3th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- León, C. B. R., Almeida, Á., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T. D. C. B., Seabra, A. G., & Dias, N. M. (2019). Phonological awareness and early reading and writing abilities in early childhood education: preliminary normative data. *Revista CEFAC*, 21, e7418.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., & Barker, T. A. (1998). Development of phonological sensitivity in 2- to 5-year-old children. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 2
- Machado, J. (2003). Early childhood experience in language arts: emergent literacy. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Mihai, A., Friesen, A., Butera, G., Horn, E., Lieber, J., & Palmer, S. (2015). Teaching phonological awareness to all children through storybook reading. *Young Exceptional Children*, 18(4), 3-18.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful Phonological Awareness Instruction With Preschool Children: Lessons From the Classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121408316699>
- Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- Sarı, B., & Aktan Acar, E. (2013). The Phonological Awareness Scale of Early Childhood Period (PASECP) Development and Psychometric Features. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2209-2215.
- Schuele, C. M., & Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 39(1), 3-20. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2008/002\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2008/002))
- Stadler, M. A., & McEvoy, M. A. (2003). The effect of text genre on parent use of joint book reading strategies to promote phonological awareness. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), 502-512.
- Turan, F., & Akoglu, G. (2011). Phonological awareness training in the pre-school age. *Egitim Ve Bilim*, 36(161), 64.
- Turan, F., & Akoğlu, G. (2014). Home Literacy Environment and Phonological Awareness Skills in Preschool Children Okul Öncesi Dönemde Ev Okuryazarlık Ortamı ve Fonolojik Farkındalık Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Wasik, B. A. (2001). Phonemic awareness and young children. *Childhood Education*, 77(3), 128-133.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64(1), 12-21.

BÖLÜM 4

ERKEN ÇOCUKLUKTA YAZI FARKINDALIĞI

İçindekiler

1. Yazı Farkındalığının Tanımı ve Önemi
2. Yazı Farkındalığının Gelişimi
3. Okul Öncesi Dönemde Yazı Farkındalığı Eğitimi
4. Yazı Farkındalığını Değerlendirme

Bölüm Hazırlık Soruları

- Yazı farkındalığı nedir?
- Yazı farkındalığının gelişimi nasıldır?
- Yazı farkındalığı hangi alt bileşenlerden oluşur?
- Okul öncesi dönemde yazı farkındalığı eğitimi neden önemlidir?
- Okul öncesi dönemde yazı farkındalığını desteklemek için ne yapılmalıdır?



1. Yazı Farkındalığının Tanımı ve Önemi

Erken çocukluk döneminde okuryazarlık gelişiminin önemli bir bileşeni yazı farkındalığıdır. (Justice ve diğ., 2006). **Yazı farkındalığı**; *yazılı dilin şeklinin ve fonksiyonunun anlaşılması olarak tanımlanmaktadır* (Ezell ve Justice, 2005). Çocuklar ilkokula başlamadan önce yazının şeklini, işlevini, özelliklerini kavramaktadır (McGinty ve Justice, 2009). Yazı farkındalığı yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasına yönelik geniş bir terimdir. Bu geniş terim içinde çevresel yazıların anlaşılması, kitap kavramlarının da içinde yer aldığı yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimleri ifade eden yazı kavramları ve alfabe bilgisi ilgili bileşenler yer almaktadır (Justice ve diğ., 2006; Justice ve Kaderavek, 2003; Pullen ve Justice, 2003; Vukelich ve diğ., 2008).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazıyı formal olarak okumaları beklenmese de yazı kavramlarını kazanmaları ve yazının farkında olmaları gerekmektedir (Ezell ve Justice, 2005). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan araştırmalar, çocukların ileriki dönemlerdeki okuma becerilerini tahmin etmede en güçlü becerilerden birinin yazı farkındalığı olduğunu göstermektedir (Farver ve diğ., 2007; Kelman, 2006).

Yazı farkındalığı; yazının işlevinin, şeklinin ve kurallarının anlaşılması olarak üç başlık altında incelenebilir:

Yazının işlevinin anlaşılması: Yazının belli bir amaç için yazıldığının anlaşılmasını içermektedir (McGinty ve diğ., 2006).

Yazının şeklinin anlaşılması: Yazıyı oluşturan birimlerin bir araya gelmesiyle ilgili bilgileri içerir. Yazının, harf, sözcük, cümle gibi farklı birimlerden meydana geldiğinin anlaşılması olarak açıklanmaktadır (Ezell ve Justice, 2005).

Yazının kurallarının anlaşılması: Çocuklar yaklaşık olarak 4 yaşlarından itibaren yazıların belli kurallar çerçevesinde oluştuğunu anlamaya başlar. Yazıya ilişkin bu kurallar; yazının soldan sağa doğru, yukarıdan aşağı okunduğunu ve yazıldığını anlama gibi bilgileri içerir. Çocukların yazı farkındalığına ilişkin bu özellikleri fark etmeleri çevresel yazıların fark edilmesi ile yakından ilişkilidir (McGinty ve diğ., 2006).

Yazı farkındalığı

- *Yazının işlevi*
- *Yazının şekli*
- *Yazının kuralları*

Çocukların yazı farkındalığı ile ilişkili olarak kazandıkları becerilerinden biri de kitap kavramlarıdır. Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren yazılarla ilgilenmeye başlarlar ve yazılar hakkında sorular sorarlar (Whitehead, 2007). Çocuklar bu sorular yoluyla kitaplar hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Çocuklara kitap okunurken onların kitaptaki resimlere baktığı düşünülür, ancak çocuklar kitaplarla deneyim yaşadıkça sadece resimlere değil kitaplardaki yazılara da dikkat etmeye başlarlar (Schickedanz, 1992). Yazı farkındalığının bir boyutu olarak görülen kitap kavramları okuryazar olma sürecinde önemli bir köşe taşıdır. Çocuklar kitaplarla deneyim yaşadıkça yazı farkındalığı ile ilgili bazı kitap kavramları öğrenmektedirler.



Çocukların kitap kavramlarıyla ilgili olarak aşağıdaki bilgileri öğrenmesi gerekmektedir:

- Kitaplar okunmak içindir.
- Kitap önden arkaya, yukarıdan aşağıya okunur.
- Kitap sayfaları sola doğru çevrilir.
- Resim ve yazı birbirinden farklıdır.
- Söylenen sözcüklerle yazılanlar arasında ilişki vardır.
- Kitap belirli bir yerden okunmaya başlanır.
- Kitabın bir adı (başlığı) bulunmaktadır.
- Kitabı bir yazarı ve resimleyeni vardır (Morrow ve Gambrell, 2005).

Kaynaklar

- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2011). *Teacher-child conversations in preschool classrooms: Contributions to children's vocabulary development*. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 214-225.
- Dynia, J. M., Justice, L. M., Pentimonti, J. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2013). Text features and preschool teachers' use of print referencing. *Journal of Research in Reading*, 36(3), 261-279.
- Evans, M., & Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading: Evidence from eye movement monitoring. *Psychological science*, 16(11), 913-920.
- Ezell, H. K., & Justice, L. M., (2005). *Shared story book building young children's language and emergent literacy skill*. Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- Farver, J. M., Nakamoto J., & Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in english and spanish with the get ready to read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Giacovazzi, L., Moonsamy, S., & Mophosho, M. (2021). Promoting emergent literacy in under-served preschools using environmental print. *South African Journal of Communication Disorders*, 68(1), 1-11.
- Justice L. M. & Ezell, K. E. (2001). Word and print awareness in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207- 225.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: a study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Child Language Teaching and Therapy*, 37, 224 – 235.
- Justice, L. M. & Kaderavek, J.N. (2003). *Using shared storybook reading to promote emergent literacy*. *Teaching Exceptional Children*, 34 (4), 8-13.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2000). Enhancing children's print and word awareness through home-based parent intervention. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 9(3), 257-269.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 17-29.
- Justice, L. M., & Lankford, C. (2002). Pilot findings. *Communication Disorders Quarterly*, 24(1), 11-21.
- Justice, L. M., & Sofka, A. E. (2013). *Engaging children with print: Building early literacy skills through quality read-alouds*. Guilford Publications.
- Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers' early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, speech, and hearing services in schools*, 40(1), 67-85.
- Justice, L. M., Pullen, P. C., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology*, 44(3), 855.
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*, Unpublished doctoral thesis, University of Wichita State: USA.
- McGinty A. S., Sofka A., Sutton M. & Justice L. (2006). Fostering print awareness through interactive shared rea-

- ding. *Storybook Reading As A Clinical Tool*. (pp. 77- 119). In A van Kleeck (Eds.). San Diego, CA: Plural.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Moody, A. M., Skibbe, L. E., Parker, M. P., & Walker, A. (2014). Use of electronic storybooks to promote print awareness in preschoolers who are living in poverty. *Journal of Literacy and Technology*, 15(3), 2-27.
- Morrow M., & Gambrell, L. (2005). *Using children's literature in preschool*. USA: International Re .
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1997). Literacy knowledge in practice: Contexts of participation for young writers and readers. *Reading Research Quarterly*, 32(1), 10-32.
- Pullen, P.C., & Justice L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39; 87- 98.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Schickedanz, J.A. (1992). More than the abc the early stage of reading and writing. (3th ed.). NACEY: Washington.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Vukelich, C., Christie, J., & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: birth through kindergarten*. Boston: Pearson Education Press.
- Whitehead, M. R. (2007). *Developing language and literacy with young children*. (3th ed). London: Paul Chapman Publishing.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child development*, 69(3), 848-872.
- Zucker, T. A., Ward, A. E., & Justice, L. M. (2009). Print referencing during read-alouds: A technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The Reading Teacher*, 63(1), 62-72.

BÖLÜM 5

ERKEN ÇOCUKLUKTA YAZMA

İçindekiler

1. 1. Erken Yazmanın Tanımı ve Özellikleri
 - 1.1. Erken Yazmanın Gelişimsel Özellikleri
 - 1.1.1. Yazının Evrensel ve Kültürel Özellikleri
 - 1.1.2. Okul Öncesi Dönemde İsim Yazma
2. Yazma Becerisinin Kuramsal Temelleri
3. Erken Çocuklukta Yazma Eğitimi
4. Erken Çocuklukta Yazmayı Değerlendirme

Bölüm Hazırlık Soruları

- Erken çocuklukta yazma nedir?
- Erken çocukluk döneminde yazma gelişimi nasıldır?
- Erken çocuklukta yazmanın boyutları nelerdir?
- Okul öncesi eğitimde yazma becerisi neden önemlidir?
- Okul öncesi eğitimde yazma becerisini desteklemek için neler yapılmalıdır?



1. Erken Yazmanın Tanımı ve Özellikleri

Erken yazma, okul öncesi dönemde çocuğun duygu, düşünce ya da mesajlarını iletmek amacıyla kâğıt üzerinde semboller ya da işaretler oluşturması olarak tanımlanır (Mayer, 2007). Çocuklar yazının iletişimsel işlevini erken yaşta fark ederler ve bunu çevrelerinde sıkça gözlemledikleri yetişkin davranışlarından öğrenirler (Ranweiler, 2004). Yazma, bu dönemde fikirleri yazılı biçimde ifade etme, el yazısını taklit etme, harf benzeri şekiller oluşturma ve kelime kopyalama gibi çeşitli yollarla ortaya çıkabilir. Bu süreçte yazmanın temel amacı iletişim kurmaktır.

Yazma gelişimi; dinleme, konuşma, okuma ve resim yapma gibi diğer dilsel ve bilişsel becerilerle birlikte, sosyal çevredeki yazı deneyimlerinin etkisiyle ilerler (Yaden ve Tardibono, 2004). Özellikle yazı yazan yetişkinlerle kurulan etkileşim, yazının hem biçimsel hem işlevsel yönlerini kavrama açısından belirleyicidir (Vukelich ve Christie, 2009).



1.1. Erken Yazmanın Gelişimsel Özellikleri

Yazma süreci, çocuğun kalem veya boya gibi araçlarla izler bırakmasıyla başlar (Havens, 2002). Bu izler zamanla karalama biçimine dönüşür, gelişen motor beceriler sayesinde daha düzenli hale gelir ve yazıya benzer özellikler kazanır (Schickedanz, 1992; Bloodgood, 1999). Özellikle el ve parmak kaslarının gelişmesiyle çizimler belirgin dairesel ve oval şekillere dönüşmeye başlar (Beaty, 2009).

Yaklaşık 2,5–3 yaş civarında yazı ile resim ayırt edilmeye başlanır (Baghban, 2007). Çocuklar çizimlerine anlamlar yükleyerek sembolik düşünmenin temelini atarlar. 3 ila 4 yaş arasında yazının doğrusal yapısı, ortografik özellikleri

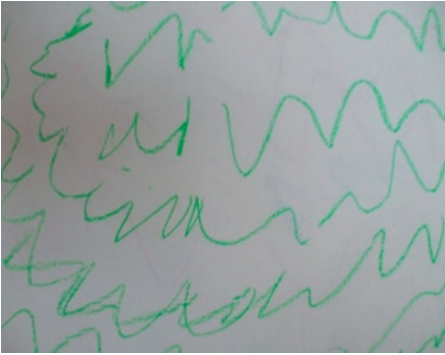
ve çoklu işlevleri hakkında daha fazla farkındalık geliştirirler. Bu farkındalık, yazılı dilin resimden farklı olarak anlam taşıdığına yönelik anlayışı da beraberinde getirir (Bloodgood, 1999; Levin ve diğ., 2005).

Bu erken gelişimsel belirtilerin ardından çocukların yazıyı nasıl yapılandırdığı ve anlamlandırdığı da önem kazanmaktadır. Bu noktada, yazının gelişimini açıklayan modeller devreye girer.

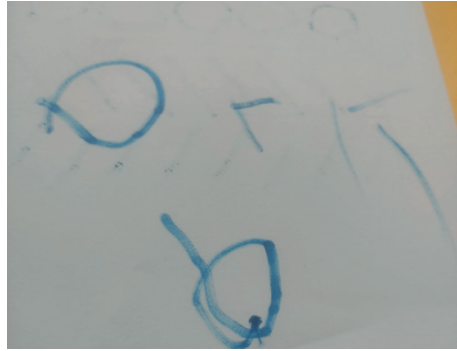
Sulzby'nin Yazma Aşamaları

Sulzby (1986), erken çocukluk döneminde yazma gelişimini altı evrede açıklamıştır (Akt. Morrow, 2005):

- **Resim Yoluyla Yazma:** Yazı ve resim ayrımı yapılmaz; resimler yazı gibi görülür.
- **Karalamalar Yoluyla Yazma:** Çizgiler yazı olarak tanımlanır; yön genellikle soldan sağdır.
- **Harf Benzeri Şekillerle Yazma:** Harflere benzeyen ancak standart olmayan şekiller çizilir.
- **Ezberlenmiş Harf Kümeleriyle Yazma:** Genellikle çocuğun ismindeki harfler kullanılır.
- **Hecelerle Yazma :** Ses–harf eşleşmeleri ortaya çıkar; sözcüklerde eksikler olabilir.
- **Formal Yazma:** Yetişkin yazısına benzer geleneksel yazı üretimi görülür.



Karalamalar yoluyla yazma



Harf Benzeri Şekillerle Yazma

Kaynaklar

- Baghban, M. (2007). The Role of Drawing in the Development of Writing. *YC: Young Children*, 62(1).
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2013). Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: Examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 291-301.
- Başar, M., Doğan, M. C., & Şener, N. Ü. (2020). Okul öncesi dönemde kalem tutma etkinliklerinin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 44-62.
- Beaty, J.J., and Bratt, L. (2007) *Early literacy in preschool and kindergarten a multicultural perspective*. (2 th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Berninger, V. W., & Rutberg, J. (1992). Relationship of finger function to beginning writing: Application to diagnosis of writing disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 34(3), 198-215.
- Berninger, V., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy, E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280.
- Bloodgood, J. W. (1999). What's in a name? Children's name writing and literacy acquisition. *Reading research quarterly*, 34(3), 342-367.
- Both-de Vries, A. C., & Bus, A. G. (2010). The proper name as starting point for basic reading skills. *Reading and Writing*, 23(2), 173-187.
- Byington, T. A., & Kim, Y. (2017). Promoting preschoolers' emergent writing. *YC Young Children*, 72(5), 74-82.
- Cabell, S. Q., Tortorelli, L. S., & Gerde, H. K. (2013). How do I write...? Scaffolding preschoolers' early writing skills. *The reading teacher*, 66(8), 650-659.
- Campbell, K., Chen, Y. J., Shenoy, S., & Cunningham, A. E. (2019). Preschool children's early writing: Repeated measures reveal growing but variable trajectories. *Reading and Writing*, 32(4), 939-961.
- Case-Smith, J. (2000). Effects of occupational therapy services on fine motor and functional performance in preschool children. *The American journal of occupational therapy*, 54(4), 372-380.
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2014). *Occupational Therapy for Children* (7th ed.). Elsevier.
- Chandler, M. C., Gerde, H. K., Bowles, R. P., McRoy, K. Z., Pontifex, M. B., & Bingham, G. E. (2021). Self-regulation moderates the relationship between fine motor skills and writing in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 239-250.
- Cook, K. L. (1992). *The effects of an intervention program on writing readiness as measured by the Developmental test of visual-motor integration*. Texas Woman's University.
- Daly, C. J., Kelley, G. T., & Krauss, A. (2003). Relationship between visual-motor integration and handwriting skills of children in kindergarten: A modified replication study. *The American journal of occupational therapy*, 57(4), 459-462.
- DeBaryshe, B. D. (2023). Supporting emergent writing in preschool classrooms: Results of a professional development program. *Education Sciences*, 13(9), 961.
- Dinehart, L. H. (2014). Handwriting in early childhood education: Current research and future implications. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(1), 97-118. <https://doi.org/10.1177/1468798414522825> (Original work published 2015)
- Drouin, M., & Harmon, J. (2009). Name writing and letter knowledge in preschoolers: Incongruities in skills and the usefulness of name writing as a developmental indicator. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(3), 263-270.
- Eliason, C., & Jenkins, L. (2003). *A practical guide to early childhood curriculum*. (7th ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312-317.

- Fletcher, E. B. (1997). The Relationship Between visual – motor development and handwriting in kindergarten children. Unpublished master thesis, Bufallo University: USA.
- Fogo, L. J. (2008). *Writing in preschool*. Unpublished doctoral thesis, Purdue University, Indiana.
- Gabas, C., Wood, C., & Cabell, S. Q. (2022). Write this way: Examining teachers' supportive strategies to facilitate children's early writing in preschool. *Reading and Writing*, 35(2), 479-507.
- Gerde, H. K., Seymour, T., Bingham, G. E., & Quinn, M. F. (2024). Promoting Early Writing Across the School Day. *Reading Teacher*, 77(5).
- Güneş, F. (2007). *Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. (2015). Examining the effects of preschool writing instruction on emergent literacy skills: A systematic review of the literature. *Literacy Research and Instruction*, 54(2), 115-134.
- Haney, M. R., Bissonnette, V., & Behnken, K. L. (2003). The relationship among name writing and early literacy skills in kindergarten children. *Child Study Journal*, 33(2), 99-116.
- Havens M. C. (2002). *Emergent writing in preschool*. Unpublished doctoral thesis, The State University of New Jersey, New Jersey.
- James, K. H., & Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in neuroscience and education*, 1(1), 32-42.
- Klein, E., Montgomery, I., & Zwicker, J. G. (2021). Theory and evidence for pre-printing development: A scoping review. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 14(4), 357-399.
- Levin, I., Both-De Vries, A. N. N. A., Aram, D., & Bus, A. (2005). Writing starts with own name writing: From scribbling to conventional spelling in Israeli and Dutch children. *Applied Psycholinguistics*, 26(3), 463-477.
- Longcamp, M., Zerbato-Poudou, M. T., & Velay, J. L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: A comparison between handwriting and typing. *Acta psychologica*, 119(1), 67-79.
- Marr, D., Windsor, M. M., and Cermak, S. (2001). Handwriting readiness: locatives and visuomotor skills in the kindergarten year. *Early Childhood Research Practice*, 3(1), 1- 17.
- Mayer, K. (2007). Emergent knowledge about writing. *Young Children*. 62 (1), 34- 40.
- MEB (2024) <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitim-programi.pdf> (17.08.2025 tarihinde alınmıştır.)
- Morrow, M. L. (2005). *Literacy development in the early years*. (5th ed). America: Pearson Education.
- Myers, J., Bollinger, C. B., & Mollen, J. (2020). Examining Preschool Teachers' Beliefs about Writing and the Supports They Provide Children. *Excellence in Education Journal*, 9(3), 26-48.
- Neumann, M. M., Hood, M., & Ford, R. M. (2012). Mother-child joint writing in an environmental print setting: Relations with emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 182(10), 1349-1369.
- Puranik, C. S., & Al Otaiba, S. (2012). Examining the contribution of handwriting and spelling to written expression in kindergarten children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 1523-1546.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2011). From scribbles to scrabble: Preschool children's developing knowledge of written language. *Reading and writing*, 24(5), 567-589.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2012). Name-writing proficiency, not length of name, is associated with preschool children's emergent literacy skills. *Early childhood research quarterly*, 27(2), 284-294.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2014). Emergent writing in preschoolers: Preliminary evidence for a theoretical framework. *Reading research quarterly*, 49(4), 453-467.

- Quinn, M. F., Gerde, H. K., & Bingham, G. E. (2022). Who, what, and where: Classroom contexts for preschool writing experiences. *Early Education and Development*, 33(8), 1439-1460.
- Ranweiler, L.W. (2004). Preschool readers and writers early literacy for strategies. Michigan: High Scope Press.
- Roskos, K. A., Christie, J. F., & Richgels, D. J. (2003). The essentials of early literacy instruction. *Young Children*, 58(2), 52-60.
- Schickedanz, J.A. (1992). More than the abc the early stage of reading and writing. (3th ed.). NACEY: Washington.
- Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2011). Motor Control and Learning: A Behavioral Emphasis (5th ed.). Human Kinetics.
- Strickland, D. S., & Shanahan, T. (2004). Laying the groundwork for literacy. *Educational Leadership*, 61(6), 74-77.
- Treiman, R., & Broderick, V. (1998). What's in a name: Children's knowledge about the letters in their own names. *Journal of experimental child psychology*, 70(2), 97-116.
- Treiman, R., Cohen, J., Mulqueen, K., Kessler, B., & Schechtman, S. (2007). Young children's knowledge about printed names. *Child Development*, 78(5), 1458-1471.
- Tseng, M. H., & Cermak, S. A. (1993). The influence of ergonomic factors and perceptual-motor abilities on handwriting performance. *The American journal of occupational Therapy*, 47(10), 919-926.
- Hartingsveldt, M. J., Cup, E. H., de Groot, I. J., & Nijhuis-van der Sanden, M. W. (2014). Writing Readiness Inventory Tool in Context (WRITIC): reliability and convergent validity. *Australian occupational therapy journal*, 61(2), 102-109.
- Vukelich, C., Christie, J., and Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: birth through kindergarten*. Boston: Pearson Education Press.
- Wheatley, B. C., Gerde, H. K., & Cabell, S. Q. (2016). Integrating early writing into science instruction in preschool. *The Reading Teacher*, 70(1), 83-92.
- Yaden, D. B., & Tardibuo, J. M. (2004). The emergent writing development of urban Latino preschoolers: Developmental perspectives and instructional environments for second-language learners. *Reading & Writing Quarterly*, 20(1), 29-61.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 294 – 305.
- Yıldız, M., Merve, A., Vildan, B., Seyfettin, B., & Ramin, Z. (2015). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri Kalem tutma el tercihi oturuş ve kâğıt pozisyonu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (40), 61-71.
- (<https://www.funfoxprogram.com.au/blog/basic-writing-strokes-for-kindergarten-guide>) (17. 08. 2025 tarihinde alınmıştır).

BÖLÜM 6

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI

İçindekiler

1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Erken Okuryazarlık Ortamı

1.1. Fiziksel Erken Okuryazarlık Çevresinin Özellikleri

1.2. Sosyal Erken Okuryazarlık Ortamının (Öğretimsel Ortamın) Özellikleri

1.3. Erken Okuryazarlık Ortamının Değerlendirilmesi

Bölüm Hazırlık Soruları

- Erken okuryazarlık ortamı nedir?
- Erken okuryazarlık ortamı hangi bileşenlerden oluşur?
- Fiziksel erken okuryazarlık sınıf ortamının özellikleri nelerdir?
- Sosyal erken okuryazarlık sınıf ortamının özellikleri nelerdir?
- Erken okuryazarlık sınıf ortamının değerlendirilmesi neden önemlidir?
- Erken okuryazarlık sınıf çevresini değerlendirmede hangi alt boyutlar vardır?



1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Erken Okuryazarlık Ortamı



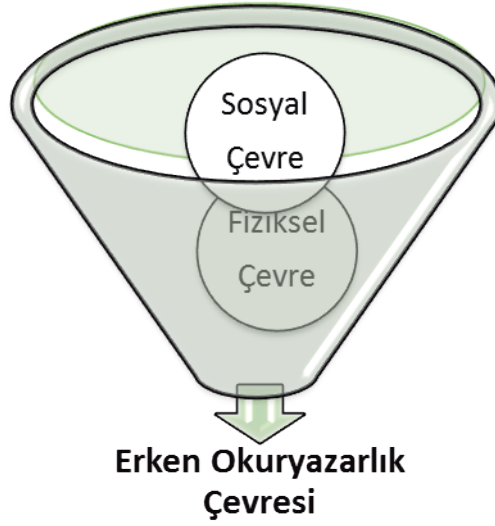
Erken okuryazarlık ortamı, *erken okuryazarlık becerilerini destekleyen fiziksel ve sosyal çevre olarak tanımlanır*. Bu ortamlar, çocukların okuma ve yazma sürecine doğal ve anlamlı yollarla dahil olmalarını sağlayarak erken okuryazarlık gelişimlerini teşvik eder (Neuman ve Roskos, 2007). Erken okuryazarlık ortamını oluşturan iki temel bileşen bulunmaktadır. Bunlardan biri fiziksel çevredir. Diğeri ise öğretimsel, etkileşimsel ya da diğeri bir ifadeyle sosyal ortamdır (Morrow ve Rand, 1991). Guo ve diğ. (2013) fiziksel ve sosyal okuryazarlık ortamını aşağıdaki gibi kategorize etmişlerdir.

1. Fiziksel Ortam

- Kitap niceliği ve niteliği
- Yazı araçları (kalem, kağıt...)
- Çevresel yazılar (etiketler, afişler...)

2. Öğretimsel- Sosyal Ortam

- Kavram geliştirme
- Geri bildirim kalitesi
- Dil modelleme ve etkileşim kalitesi



Şekil 1: Erken Okuryazarlık Ortamı Bileşenleri

Guo ve diğ. (2012) erken okuryazarlığın bu iki bileşenini birlikte ele alınmasının önemini vurgular. Bu iki unsur arasındaki etkileşim, çocukların erken okuryazarlık becerilerine (alfabe bilgisi, isim yazma gibi) katkı sağlar. Sınıf içindeki erken okuryazarlık çevresinin etkisi materyal ve öğretmen etkileşiminin birlikte olması ile mümkündür. Materyal öğretmen desteğiyle nitelikli öğrenme aracına dönüşür. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi için fiziksel kaynaklarla birlikte öğretmen rehberliğini de merkeze alan bütüncül bir yaklaşıma gereksinim vardır (Farran ve diğ., 2006; Baroody & Diamond, 2016). Dolayısıyla erken okuryazarlık ortamının fiziksel ve sosyal (etkileşimsel ortam) özelliklerinin her ikisi de önemlidir ve birlikte ele alındıklarında erken okuryazarlık becerilerini desteklemektedir. Aşağıdaki bölümde erken okuryazarlık çevresinin fiziksel özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.1. Fiziksel Erken Okuryazarlık Ortamının Özellikleri

Erken okuryazarlık fiziksel çevresi, sınıf içerisinde bulunan okuryazarlık materyallerinin tasarımını, düzenlenmesini ve çocuklara sunulmuş biçimini kapsar (Wolfersberger ve diğ., 2004). Okuryazarlık çevresinin fiziksel boyutu, sınıfın düzenlenmesiyle ilişkilidir. Özellikle okuma ve yazma merkezlerinin sınıf içinde konumlandırılması, bu merkezlerin çocuklar tarafından kolayca fark edilip erişilebilir olması, okuryazarlık ortamının etkililiğini doğrudan belirlemektedir (Wilson, 1987).

Kaynaklar

- Aktulun, Ö. U., Yazıcı Arıcı, E. (2022). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Gelişiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı. *Unika Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2(3), 385-398.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162.
- Baştuğ, Y. E., & Bakkaloğlu, H. (2024). *Examination of early literacy-rich settings in inclusive preschool classrooms. International Journal of Early Years Education*, 1-19.
- Baydık, B. (2006). Okuma güçlüğü olan çocukların sözcük okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(01), 29-36.
- Blair, R., & Savage, R. (2006). Name writing but not environmental print recognition is related to letter-sound knowledge and phonological awareness in pre-readers. *Reading and Writing*, 19, 991-1016.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, 35, 79-97.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy environment quality in preschool and children's attitudes toward reading and writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Çakar, D. A., Deniz, K. Z., Teke, N., Baş, T., Kılınççı, E., & Aksoy, N. (2022). Erken çocukluk sınıf ortamı değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 1-34.
- Çakar, T. Y. (2022). *Okul öncesi erken okuryazarlık ortamı değerlendirme aracı geliştirme çalışması* (Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye).
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Paul H Brookes Publishing.
- Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., & Yeager Pelatti, C. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239-263.
- Ehri, L. C., & McCormick, S. (1998). Phases of word learning: Implications for instruction with delayed and disabled readers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 14(2), 135-163.
- Giacovazzi, L., Moonsamy, S., & Mophosho, M. (2021). Promoting emergent literacy in under-served preschools using environmental print. *South African Journal of Communication Disorders*, 68(1), 1-11.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2010). *The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth*. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308-327.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). *The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth*. *Journal of*
- Horner, S. L. (2005). Categories of environmental print: All logos are not created equal. *Early Childhood Education Journal*, 33, 113-119.

- Justice, L. M. (2004). Creating language-rich preschool classroom environments. *Teaching exceptional children*, 37(2), 36-44.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2001). Enhancing children's print and word awareness through home and school programs. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32(1), 5-17.
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). *Linguistic environment of preschool classrooms*. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). *Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils*. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51-68.
- Kılınçcı, E., & Bayraktar, A. (2021). Early literacy materials and teacher practices in preschool classrooms. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 447-478.
- López-Escribano, C., Valverde-Montesino, S., & García-Ortega, V. (2021). The impact of e-book reading on young children's emergent literacy skills: An analytical review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12), 6510.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., et al. (2008). *Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development*. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- MEB (2024) <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf> (17.08.2025 tarihinde alınmıştır.)
- Morrow, M. L. (2005). *Literacy development in the early years*. (5th ed). America: Pearson Education.
- Morrow, L. M., & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44(6), 396-402.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990). Play, Print, and Purpose: Enriching Play Environments for Literacy Development. *The Reading Teacher*, 44(3), 214-221. <http://www.jstor.org/stable/20200594>
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 203-225. <https://doi.org/10.2307/747792>
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2007). *Literacy Knowledge in Practice: Contexts of Participation for Young Writers and Readers*. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 1-20.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. A. (1993). Access to print for children of poverty. *American Educational Research Journal*, 30(1), 95-122.
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M., & Neumann, D. L. (2011). The role of environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258. <https://doi.org/10.1177/1468798411417080>
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading. *Child Development*, 83(3), 810-828.
- Piasta, S. B., Logan, J. A., Farley, K. S., Strang, T. M., & Justice, L. M. (2022). Profiles and predictors of children's growth in alphabet knowledge. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 27(1), 1-26.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2016).

- Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities.* Early Childhood Research Quarterly, 36, 281–294.
- Smith, M. W., Brady, J. P., & Anastasopoulos, L. (2008). User's Guide to the Early Language & Literacy Classroom Observation Pre-K Tool (ELLCO Pre-K). *Education Review*.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1998). Language and literacy environments in preschools. ED426818 ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Champaign IL.
- Tarım, Ş. D. (2015). Literacy environments of preschool education classrooms in Turkey: The case of Muğla. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 264–271.
- Treiman, R., Cohen, J., Mulqueeny, K., Kessler, B. and Schechtman, S. (2007), Young Children's Knowledge About Printed Names. *Child Development*, 78: 1458 1471.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy.* *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Wolfersberger, M. E., Reutzel, D. R., Sudweeks, R., & Fawson, P. C. (2004). Developing and Validating the Classroom Literacy Environmental Profile (CLEP): A Tool for Examining the "Print Richness" of Early Childhood and Elementary Classrooms. *Journal of Literacy Research*, 36(2), 211-272.
- Yang, Q., Zimmermann, K., Bartholomew, C. P., Purtell, K. M., & Ansari, A. (2024). Preschool classroom age composition and physical literacy environment: Influence on children's emergent literacy outcomes. *Early Education and Development*, 35(7), 1483-1500.

BÖLÜM 7

EV ERKEN OKURYAZARLIK ORTAMI

İçindekiler

1. Ev Erken Okuryazarlık Ortamının Tanımı ve Kavramsal Temelleri
 - 1.1. Fiziksel Ev Erken Okuryazarlık Ortamı
 - 1.2. Sosyal Ev Erken Okuryazarlık Ortamı (Ebeveyn-Çocuk Etkileşimi)
 - 1.3. Ebeveynlerin Okuryazarlık Davranışları (Model Olma)
2. Ev Erken Okuryazarlık Çevresini Etkileyen Faktörler
3. Ev Erken Okuryazarlık Ortamının Erken Okuryazarlığa Etkisi
4. Ev Erken Okuryazarlık Ortamını Değerlendirme

Bölüm Hazırlık Soruları

- Ev erken okuryazarlık ortamı ne demektir?
- Ev erken okuryazarlık ortamını oluşturan bileşenler nelerdir?
- Fiziksel ev erken okuryazarlık ortamının özellikleri nelerdir?
- Sosyal ev okuryazarlık ortamının özellikleri nelerdir?
- Ev erken okuryazarlık çevresini etkileyen ebeveyne ilişkin faktörler nelerdir?



1. Ev Erken Okuryazarlık Ortamının Tanımı ve Kavramsal Temelleri

Ev okuryazarlık ortamı; *ebeveynlerin günlük yaşamları içinde okuryazarlıkla ilgili deneyimlere odaklanarak, günün bir bölümünü çocuklarını destekleyecek onların okuryazarlıkla ilgili becerilerini artıracak aktivitelere zaman ayırmaları* olarak tanımlanmıştır (Haynes, 2010). Burgess, Hecht ve Lonigan (2002) ise ev okuryazarlık ortamını; *ebeveynlerin çocuklarının erken okuryazarlığını desteklemek için sundukları çeşitli kaynağı ve desteği belirleyen bilgi, beceri, yetenek ve tutumları* olarak tanımlanmıştır. Ev erken okuryazarlık ortamını ebeveynin bilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özellikleri ile açıklamıştır.

Ebeveynlerin ev okuryazarlık oluşturdukları ev erken okuryazarlık ortamı ve ortamı kullanım biçimleri farklılıklar gösterebilir. Bazı aileler hikaye okuma, masal anlatımı gibi daha geleneksel bir bakış açısıyla erken okuryazarlığı destekleme eğilimi gösterirler. Bazı ebeveynler günlük yaşamın içinde okuryazarlık sürecini desteklerler. Örneğin çevredeki logoları okuyarak ve çocukların dikkatini yazılı uyarılara çekerek okuryazarlık gelişimini sağlarlar. Bazıları teknolojik araçları kullanarak çocukların erken okuryazarlık becerilerini artırmayı hedeflerken, bazı aileler ise bu üç tür etkinliği de kullanmayı tercih ederler (Brown ve diğ., 2012). Ebeveynin öğretim becerileri, erken okuryazarlığı desteklemeye yönelik inanç ve tutumları, erken okuryazarlık davranışları için model olmaları, kütüphane kullanımları, öğrenim düzeyi, çocuğun ilgisi, sosyo ekonomik düzey gibi pek çok değişken ev erken okuryazarlık ortamında belirleyici rol oynamaktadır (Phillips ve Lonigan, 2009).

Gonzales ve diğ. (2011)'e göre ev okuryazarlık ortamı ebeveynlerin çocuklarının okuma, yazma, dil gibi farklı erken okuryazarlık becerilerini desteklemeye ilişkin sundukları fırsatları içermektedir. Bu ortam hem fiziksel çevre ve hem de sosyal çevre özellikleri içermektedir. Fiziksel çevre; çocuklara sağlanan yazılı materyaller, bu materyallerin çeşitliliği ve ulaşılabilirliğini içermektedir. Evde çocuğun kitaplığının olması, farklı nitelikte hikaye kitaplarının bulunması, eve düzenli olarak dergi alınması, evde bulunan kalem, kağıt gibi materyaller ve bu materyallere çocuğun ulaşımı fiziksel okuryazarlık ortamına örnek verilebilir. Sosyal çevre ise hem çocuğun hem de yetişkinin doğrudan erken okuryazarlık etkinliklerinde etkileşim içinde olmasını içermektedir. Örneğin çocuk kütüphanesine gitmek, müze ziyareti sırasında yazıya odaklanmak, alışveriş listesi oluşturmak, alışverişte etiketler üzerindeki yazıya odaklanmak gibi hem ev içinde hem de dışarıda yapılan aktiviteler erken okuryazarlık sosyal çevresini oluşturmaktadır.

Kaynaklar

- Akyüz, E., & Doğan, Ö. (2017). Ev okuryazarlık ortamı: tanımları, boyutları ve kendiliğinden ortaya çıkan okuryazarlık becerilerinin gelişimindeki rolü. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 4(3), 38-57.
- Altun, D., Tantekin Erden, F., & Snow, C. E. (2018). A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development. *Psychology in the Schools*, 55(9), 1098-1120.
- Aram, D., & Levin, I. (2001). Mother-child joint writing in low SES: Sociocultural factors, maternal mediation, and emergent literacy. *Cognitive Development*, 16(3), 831-852.
- Arnold, D. H., Lonigan, C. J., Whitehurst, G. J., & Epstein, J. N. (1994). Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87.
- Beals, D. E., De Temple, J. M., & Dickerson, W. K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (pp. 19-40). Blackwell Publishing.
- Bennett, K. K., Weigel, D. J., & Martin, S. S. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills.
- Brown, P. M., Byrnes, L. J., Raban, B., & Watson, L. (2012). Young learners: The home literacy environments of Australian four-year-olds. *Journal of research in childhood education*, 26(4), 450-460.
- Burgess S. R. (2002). "The Influence of Speech Perception, Oral Language Ability, The Home Literacy Environment and Pre-Reading Knowledge on The Growth of Phonological Sensitivity: A One-Year Longitudinal Investigation". *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 709-737.
- Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37, 408-426.
- Burns, M. S., & Casbergue, R. (1992). Parent-child interaction in a letter-writing context. *Journal of reading behavior*, 24(3), 289-312.
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, 65(1), 1-21.
- Cosgun, A. A., Deniz, K., & Kahraman, K. (2024). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Ev Erken Okuryazarlık Ortamını Belirleyen Etmenlerin İncelenmesi. *Journal of Research in Informal Environments*, 9(2), 199-218.
- Coşkun, L. (2023). Çocuğu okul öncesi eğitime devam eden annelerin okuma inancı ve ev erken okuryazarlık ortamlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 425-452.
- DeBaryshe, B. D. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading

- process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(1), 1–20.
- DeBaryshe, B. D., & Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78(3), 1303–1311.
- Dickinson, D. K., & Beals, D. E. (1994). Not by print alone: Oral language supports for early literacy development. *Children's emergent literacy: From research to practice*, 29–40.
- Ergül, C., Akoğlu, G., ÖkcünAkçamuş, M. Ç., & KılıçTülü, B. (2025). Home literacy environment and literacy acquisition in Turkish. In *Home Literacy Environment and Literacy Acquisition: Evidence from Different Languages and Contexts* (ss. 173–186). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Ergül, D. H., & Arıkan, A. (2024). Alt Sosyoekonomik Bağlamda Ailelerin Sundukları Ev Erken Okuryazarlık Deneyimlerinin Betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 530–548.
- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 54(2), 65.
- Farver, J. M., Xu, Y., Eppe, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 196–212.
- Ergül, D. H., & Arıkan, A. (2024). Alt Sosyoekonomik Bağlamda Ailelerin Sundukları Ev Erken Okuryazarlık Deneyimlerinin Betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 530–548.
- Foster, M. A., Lambert, R., Abbott-Shim, M., McCarty, F., & Franze, S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early childhood research quarterly*, 20(1), 13–36.
- Foy, J. G., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(01), 59–88.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 466–477.
- Gengeç, H., Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2023). Erken okuryazarlık becerileri üzerinde etkili olan değişkenler: SED ve ev okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 252–280.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A., & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 475–483.
- Griffin, E. A., & Morrison, F. J. (1997). The unique contribution of home literacy environment to differences in early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 127(1), 233–243.
- Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21(2), 135–169.
- Haynes, R. M. (2010). Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills. Unpub-

- lished doctoral thesis, Texas A&M University, USA.
- Hiğde, A. Y., Baştuğ, M., & Cihan, H. (2020). Okul öncesi dönem ebeveynlerinin ev okuryazarlığı yaşantılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 628-645.
- Hood, M., Conlon, E., Andrews, G. (2008). Pre-school home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100, 252-271.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & C-MIND Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, 136(3), 466-478.
- Karaahmetoğlu, B., & Turan, F. (2022). The reliability and validity of the home early literacy environment scale (HELE). *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 11(3), 479-487.
- Katrancı, M., Gülhan, M., & Şimşek, O. (2018). Examining the relationship between early literacy skills, parents' reading beliefs and home literacy environment. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 383-398.
- Kirby, J. R., & Hogan, B. (2008). Family literacy environment and early literacy development. *Exceptionality Education International*, 18(3).
- Kucker, S. C. (2021). Processes and pathways in development via digital media: Examples from word learning. *Infant Behavior and Development*, 63, 101559.
- Kucker, S. C., Perry, L. K., & Barr, R. (2024). Variability and patterns in children's media use and links with language development. *Acta Paediatrica*, 113(5), 1032-1039.
- Levy, B. A., Gong, Z., Hessels, S., Evans, M. A., & Jared, D. (2006). Understanding print: Early reading development and the contributions of home literacy experiences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93(1), 63-93.
- Lonigan, C. J., & Farver, J. M. (2002). Home literacy environment and Latino Head Start children's emergent literacy skills. *Developmental Psychology*, 38(3), 465-473.
- Lynch, J., Anderson, J., Anderson, A., & Shapiro, J. (2006). Parents' beliefs about young children's literacy development and parents' literacy behaviors. *Reading Psychology*, 27(1), 1-20.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., Kranjc, S., & Bajc, K. (2005). The effect of preschool experience on children's linguistic competence. *Early Child Development and Care*, 175(3), 255-273.
- Neumann, M. M. (2018). The effects of a parent-child environmental print program on emergent literacy. *Journal of early childhood research*, 16(4), 337-348.
- Niklas, F., Wirth, A., Guffler, S., Drescher, N., & Ehlig, S. C. (2020). The home literacy environment as a mediator between parental attitudes toward shared reading and children's linguistic competencies. *Frontiers in Psychology*, 11, 1628.
- O'Brien, B. A., Ng, S. C., & Arshad, N. A. (2020). The structure of home literacy environment and its relation to emergent English literacy skills in the multilingual context of Singapore. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 441-452.
- O'Brien, Beth A., Siew Chin Ng, and Nur Artika Arshad. "The structure of home literacy environment and its relation to emergent English literacy skills in the multilingual context of Singapo-

- re.” *Early Childhood Research Quarterly* 53 (2020): 441-452.
- Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3-4), 427-440.
- Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- Pinto, A. I., Pessanha, M., & Aguiar, C. (2013). Effects of home environment and center-based child care quality on children’s language, communication, and literacy outcomes.
- Puranik, C. S., Phillips, B. M., Lonigan, C. J., & Gibson, E. (2018). Home literacy practices and preschool children’s emergent writing skills: An initial investigation. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 228-238.
- Roberts J., Jurgens J. & Burchinal M. (2005). The Role of Home Literacy Practices in Preschool Children’s Language and Emergent Literacy Skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* . 48. 345-359. doi:10.1044/1092-4388(2005/024).
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children’s vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child development*, 82(4), 1058-1075.
- Rodriguez, E. T., & Tamis-LeMonda, C. S. (2011). Trajectories of the home learning environment across the first 5 years: Associations with children’s vocabulary and literacy skills at prekindergarten. *Child development*, 82(4), 1058-1075.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child development*, 83(5), 1762-1774.
- Rowe, M. L. (2022). Environmental influences on early language and literacy development: Social policy and educational implications. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 63, pp. 103-127). JAI.
- Saracho, O. N. (1997). Using the home environment to support emergent literacy. *Early Child Development and Care*, 127(1), 201-216.
- Sarıca, A., Ergül, C., Akoğlu, G., Deniz, K., Karaman, G., Bahap Kudret, Z. E. Y. N. E. P., & Tufan, M. (2014). The reliability and validity of the home early literacy environment questionnaire. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2).
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1998). Language and literacy environments in preschools. *Language and Literacy Environments in Preschools*. ERIC Digest.
- Sundqvist, A., Majerle, N., Heimann, M., & Koch, F.-S. (2024). Home literacy environment, digital media and vocabulary development in preschool children. *Journal of Early Childhood Research*, 22(4), 570-583.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children’s achievement of language milestones. *Child development*, 72(3), 748-767.
- Tamis-LeMonda, C. S., Kuchirko, Y., & Song, L. (2014). Why is infant language

- age learning facilitated by parental responsiveness?. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 121-126.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children's emerging literacy and language skills. *Early Child Development and Care*, 176(3-4), 357-378.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Wu, Q., & Hindman, A. H. (2025). The relations between parents' beliefs, parents' home reading practices, and their children's literacy development in kindergarten. In *Child & youth care forum* (Vol. 54, No. 1, pp. 187-205). New York: Springer US.
- Yazıcı, E., Kandır, A. (2018). Erken Okuryazarlık Becerilerinin Ev Ortamında Desteklenmesine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJ-GEF)*, 38(1).
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814.

BÖLÜM 8

ERKEN OKURYAZARLIKTA DUYUŞSAL ETMENLER: İlgi-Tutum- Motivasyon

İçindekiler

1. Erken Okuryazarlıkta İlgi-Tutum-Motivasyon
 - 1.1. Erken Okuryazarlık İlgisinin Tanımı ve Özellikleri
 - 1.2. Okuma Tutumunun Tanımı ve Özellikleri
 - 1.3. Erken Okuryazarlık Motivasyonunun Tanımı ve Özellikleri
2. Erken Okuryazarlıkta Duyuşsal Etmenlerin Önemi ve Desteklenmesi
3. Erken Okuryazarlıkta Duyuşsal Etmenlerin Değerlendirilmesi

Bölüm Hazırlık Soruları

- Erken okuryazarlık ilgisi nedir?
- Okuma tutumu nedir?
- Erken okuryazarlık motivasyonu nedir?
- İlgi, tutum ve motivasyon arasındaki ilişki nasıl açıklanır?
- İlgi, tutum ve motivasyonun erken okuryazarlık becerilerine etkisi nedir?
- Erken okuryazarlıkta duyuşsal etmenlerin desteklenmesi için neler yapılmalıdır?
- Erken okuryazarlık gelişimi ile motivasyon arasındaki ilişki nedir?
- Erken okuryazarlık motivasyonunun alt boyutları nelerdir?



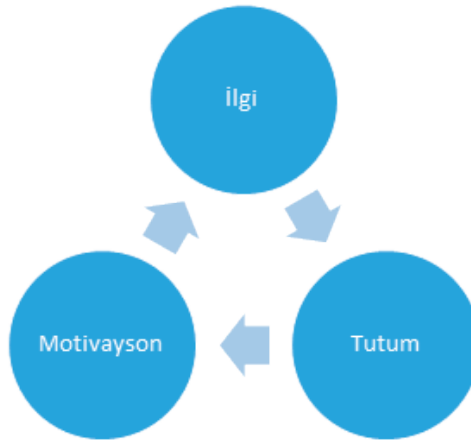
1. Erken Okuryazarlıkta Duyuşsal Etmenler: İlgi-Tutum-Motivasyon

Erken okuryazarlık bağlamında “ilgi”, “tutum” ve “motivasyon” kavramları, çocuğun okuma ve yazma süreçlerine yönelimini anlamada kritik rol oynamaktadır. Bu kavramlar zaman zaman birbirinin yerine kullanılsa da, her biri farklı psikolojik bileşenleri temsil eder, aralarındaki ilişki dinamik ve döngüsel yapıdadır (Baker, Scher ve Mackler, 1997).

İlgi	Tutum	Motivasyon
Merak, istek Katılım	Olumlu tutum Olumsuz tutum	İçsel Motivasyon Dışsal Motivasyon

Tutumlar ve ilgiler genellikle doğası gereği duygusal olarak kabul edilir. Davranışın öncüleridir ve sosyal bağlamlardaki deneyimlerle edinilirler (Öztürk, Hill ve Yates, 2016).

Çocuğun erken okuryazarlık ilgisi, dikkatinin erken okuryazarlık ile ilgili materyallere ve etkinliklere yöneltmesini sağlar. Böylece çocuk okuryazarlık sürecine dâhil olur. Çocuğun ilgi sayesinde edindiği olumlu deneyimler, zamanla olumlu tutumların gelişmesine katkı sağlar. Olumlu tutum, çocuğun gönüllü olarak okumaya yönelmesini destekler ve bu süreç içsel motivasyonu pekiştirir. İçsel motivasyon ise ilginin ve tutumun kalıcılığını sağlar ve çocuğu tekrar tekrar bu deneyime yönlendirir. Bu karşılıklı ilişkiler sayesinde çocuk, okuryazar olmanın ötesinde, isteyerek ve severek okuyan bir birey haline gelir (Baker, Scher ve Mackler, 1997).



Şekil 1: Erken Okuryazarlıkta Duyuşsal Etmenlerin Döngüsel İlişkisi

1.1. Erken Okuryazarlık İlgisi

Okuryazar olmanın duyuşsal boyutunu oluşturan kavramlardan biri “okuma ilgisi” dir. Güneş (2017) okuma ilgisini “*okumaya ilgi duyma, sevmeye, okumadan hoşlanma, okumaya öncelik tanıma, daha fazla zaman ayırma*” gibi ifadelerle açıklanmaktadır. Çocuğun okuma ve yazma etkinliklerine karşı tutumu ve ilgisi erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir (Bracken ve Fischel, 2008; Hume, Lonigan ve McQueen, 2012). Çocukların bir konuya ilgi duymaları onların bu konuyla ilgili öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi dönemdeki bir çocuğun okuryazarlıkla ilgili etkinliklere ilgi duyması onun erken okuryazarlık becerilerini etkilemektedir (Baroody ve Diamond, 2013).

Baroody ve Diamond (2013) erken okuryazarlık ilgisini iki farklı kavram üzerinden açıklamaktadır. Bunlar “ilgi” ve “katılım” kavramlarıdır:

- **İlgi;** çocuğun belirli bir etkinlik türüne yönelik içsel merakı, dikkat yönelimi ve istekliliğidir (Hidi ve Renninger, 2006).
- **Katılım;** ise çocuğun o etkinlik içinde ne derece aktif yer aldığı, dikkat süresi, sürekliliği ve davranışsal bağlılığına işaret eder (Baroody ve Diamond, 2013).

Bazı çalışmalar ilgiyi okuma yazma etkinliklerinden keyif almakla eş tutarken (Deckner ve diğ., 2006, Frijters ve diğ., 2000), diğerleri ilgiyi okuma yazma etkinliklerine katılım sıklığı olarak tanımlamıştır (Farver ve diğ., 2006, Weigel ve diğ., 2006). Bazı çalışmalar ise keyif alma ve katılım sıklığını bir arada ele almışlardır. Bu iki durumda çocuklarda ilgi göstergesi olduğunu belirtmişlerdir (Baroody ve Diamond , 2013; Bracken ve Fischel, 2008).

İlgi çocuklarda merak ve dikkat gibi süreçleri etkilediği için öğrenmeyi de olumlu etkilemektedir. İlgi öğrenmeyi kolaylaştıran aşağıdaki durumların oluşmasını sağlar:

- **Dikkat ve Bilişsel Katılımın Artması**

- Çocukların dikkatlerini konuya yönlendirmelerini kolaylaştırır ve daha derin işleme sağlar. Bu da daha kalıcı öğrenme ile sonuçlanır.

- **Değer Algısı Oluşturma**

- Etkinliğe ilgi duyan çocuklar, öğrenme etkinliklerini daha değerli bulur ve anlam atfeder. İlgi duyduğu durumların kişisel önemini daha yüksek algılar. Bu da öğrenmeyi olumlu etkiler.

- **Kalıcılığı ve Sürekliliği Sağlama**

- İlgi, çocukların öğrenme sürecinde karşılaştığı zorluklara rağmen

Kaynaklar

- Altun, D. (2019). Preschoolers' emergent motivations to learn reading: A grounded theory study. *Early Childhood Education Journal*, 47(4), 427-443.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational psychologist*, 32(2), 69-82.
- Balcı, A., Uyar, Y., & Büyükkiz, K. K., (2012). The examination of reading habits, frequency to use library and attitudes towards reading of 6th grade primary school students. *Turkish Studies*, 7(4) 965-985.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2012). Links among home literacy environment, literacy interest, and emergent literacy skills in preschoolers at risk for reading difficulties. *Topics in Early Childhood Special Education*, 32(2), 78-87.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2013). Measures of preschool children's interest and engagement in literacy activities: Examining gender differences and construct dimensions. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 291-301.
- Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146-162.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67.
- Carroll, J. M., Holliman, A. J., Weir, F., & Baroody, A. E. (2019). Literacy interest, home literacy environment and emergent literacy skills in preschoolers. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 150-161.
- Cecil Smith, M. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Cunningham, D. D. (2008). Literacy Environment Quality in Preschool and Children's Attitudes Toward Reading and Writing. *Literacy Teaching and Learning*, 12(2), 19-36.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deckner, D. F., Adamson, L. B., & Bakeman, R. (2006). Child and maternal contributions to shared reading: Effects on language and literacy development. *Journal of applied developmental psychology*, 27(1), 31-41.
- Dunst, C. J., Jones, T., Johnson, M., Raab, M., & Hamby, D. W. (2011). Role of children's interests in early literacy and language development. *Center for Early Literacy Learning*, 4(5), 1-18.
- Farver, J. M., Eppe, S., & Ballon, D. (2006). Acculturation and family characteristics that facilitate literacy development among Latino children. In *Acculturation and parent-child relationships* (pp. 223-248). Routledge.
- Frijters, J. C., Barron, R. W., & Brunello, M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational psychology*, 92(3), 466.
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of research in reading*, 35(3), 308-327.
- Güneş, F. (2017). Okuma ilgisi ve gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 119-128.
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Prinski, S. J. (2016). Interest matters: The importance of promoting interest

- in education. *Policy insights from the behavioral and brain sciences*, 3(2), 220-227.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hu, B. Y., Wu, H., Curby, T. W., Wu, Z., & Zhang, X. (2018). Teacher-child interaction quality, attitudes toward reading, and literacy achievement of Chinese preschool children: Mediation and moderation analysis. *Learning and Individual Differences*, 68, 1-11.
- Hume, L. E., Lonigan, C. J., & McQueen, J. D. (2015). Children's literacy interest and its relation to parents' literacy-promoting practice. *Journal of Research in Reading*, 38(2), 172-193.
- Huo, S., & Zhang, X. (2022). Validation of the preschool reading attitude scale in young Chinese children: A longitudinal study. *Reading Psychology*, 43(2), 129-150.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-250.
- Kuşdemir, K. (2024). *Okul öncesi çocuklarda erken okuryazarlığa ilişkin motivasyonel inancın gelişimi* (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi (Türkiye)).
- Lee, M., & Yeo, K. (2014). Influence of home literacy environment on children reading attitude. *Journal of Education and Practice*, 5(8), 119-138.
- Martinez, R. S., Aricak, O. T., & Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010-1023.
- Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(3), 210.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading research quarterly*, 934-956.
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 29-43.
- Öztürk, G., Hill, S., & Yates, G. C. (2016). Girls, boys and early reading: parents' gendered views about literacy and children's attitudes towards reading. *Early Child Development and Care*, 186(5), 703-715.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of research in reading*, 33(4), 335-355.
- Saçkes, M., Işıtan, S., Avci, K., & Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872.
- Saracho, O. N., & Dayton, C. M. (1989). A factor analytic study of reading attitudes in young children. *Contemporary educational psychology*, 14(1), 12-21.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). The influence of home-based reading interactions on 5-year-olds' reading motivations and early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(3), 318-337.
- Sperling, R. A., & Head, D. M. (2002). Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 233-236.

- Tunç, T. C., & Ertem, İ. S. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya karşı tutumları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 256-286.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of educational psychology*, 89(3), 420.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The journal of educational research*, 97(6), 299-310.
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The journal of educational research*, 97(6), 299-310.
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814.
- Yıldız, M. (2013). İlköğretim 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Education and Science*, 38(168).
- Yurdakul, Y., Beyazıt, U., Bütün Ayhan, A. & Şimşek, Ş. (2020). İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile serbest zamanlarında kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 217-229.

ÇOCUK VE İLETİŞİM

Editör

Prof.Dr.Bahadır KÖKSALAN

Yazarlar

Prof.Dr.Bahadır KÖKSALAN

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba AKKAYA

Öğr. Gör. Dr. Julide OĞUZ

Öğr. Gör. Dr. Nursel YARDİBİ

Öğr. Gör. Dr. Işık Tümay ALPER

Öğr. Gör. Fırat ATA

Arş. Gör. Kübra BABACAN

Doktora Öğrencisi Cihan ÇAKIR

Copyright 2021 İzge Yayıncılık Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları İzge Basın Yayın Eğitim Öğretim İmalat Pazarlama İnşaat İç ve Dış Tic.Ltd.Şti.'ye aittir. İzge Yayıncılığın izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz. Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Sayın Okuyucularımız, bandrolsüz yayınları satın almamanızı diliyoruz.

ÇOCUK VE İLETİŞİM

ISBN : 978-605-9763-49-3

Kitapta yer alan bölümlerin içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Editör : Prof.Dr.Bahadır KÖKSALAN
Yazarlar : Prof.Dr.Bahadır KÖKSALAN
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba AKKAYA
Öğr. Gör. Dr. Julide OĞUZ
Öğr. Gör. Dr. Nursel YARDİBİ
Öğr. Gör. Dr. Işık Tümay ALPER
Öğr. Gör. Fırat ATA
Arş. Gör. Kübra BABACAN
Doktora Öğrencisi Cihan ÇAKIR
Yayın Koordinatörü : Savaş KORKMAZ
Kapak Tasarımı : Arda KARATAŞ
Mizanpaj : Crazy Creative®
Yayım Hakkı : İzge Basın Yayın
1. Baskı : Ankara, Aralık 2021
2. Baskı : Ankara, Kasım 2025

İZGE BASIN YAYIN

Eğitim Öğretim İmalat Pazarlama İnşaat
İç ve Dış Tic.Ltd.Şti.

Seyranbağları Mah. Bağlar Cad. No: 15/C
Çankaya / ANKARA

Tel. : 0 (312) 432 49 43
0 (312) 432 22 32

Web : www.izgeyayincilik.com.tr

e-mail : izgeyayincilik@gmail.com

AYRINTI BASIM

Yayım ve Matbaacılık Hizmetleri Sanayi
Ticaret A.Ş.

Saray Mahallesi 126.Cadde No:20
Kahramankazan/ ANKARA

Tel. : 0312 394 55 90 - 91

Sertifika No: 49599

İÇİNDEKİLER	III
ÖN SÖZ.....	VII
1. BÖLÜM: Temel İletişim Kavramları.....	1
Özet.....	1
Giriş.....	1
1. İletişimin Tanımı.....	3
2. İletişimin Temel Öğeleri	5
3. İletişim Türleri.....	9
3.1. Toplumsal İlişkiler Sistemine Göre	10
3.2. Grup İlişkileri Yapısına Göre	11
3.3. Kullanılan Kanal ve Aracın Yapısına Göre	12
3.4. Kullanılan Kodlara Göre	13
3.5. Zaman ve Mekân Boyutlarına Göre	15
4. İletişimin Temel Özellikleri	16
5. İletişimin İşlevleri.....	18
6. İletişim Araçları.....	21
Kaynakça	24
2. BÖLÜM: Etkili İletişim: Bazı Sorunlar ve Çözümler.....	26
Özet.....	26
Giriş.....	27
1. İletişim Hataları	28
2. İletişim Engelleri	29
3. İletişim Etkileyen Tutum ve Davranışlar.....	31
4. İletişim Engellerini Aşma Yolları.....	32
5. Etkili İletişim, Dinleme ve Konuşma.....	34
6. Empatik İletişim	36
Kaynakça	39
3. BÖLÜM: İletişim Becerileri	41
Özet.....	41
Giriş.....	41
1. İletişim Becerilerinin Tanımı	42
1.1. Dinleme Becerisi: Etkin Dinleme/Edilgen Dinleme	42
1.2. Tepki Verme Becerisi.....	44
1.3. Saygı Duyamak, Somut Konuşmak, Kendini Açma, Saydam Davranmak, Maske Takmamak	48
Kaynakça	51

4. BÖLÜM: Çocukla İletişim	53
Özet.....	53
Giriş.....	53
1. Çocukla İletişimin Önemi.....	54
2. Çocuk Gelişiminde İletişim Tarzının Rolü: Sağlıklı ve Sağlıksız Yaklaşımlar	55
3. Çocukla İletişimde Beden Dilinin Önemi.....	58
4. Çocukla Etkili İletişim	60
5. Çocukla İletişimde Temel Prensipler ve Dikkat Edilmesi Gerekenler	60
Kaynakça	64
 5. BÖLÜM: Gelişim Sürecinde İletişim	67
Özet.....	67
Giriş.....	67
1. Çocuklarda Duygusal Gelişim ve İletişim	67
2. Duygusal Gelişimin Temelleri.....	71
2.1. Duygunun Tanımı	71
2.2. Duyguların İşlevleri	72
3. Duygusal Gelişim Dönemleri	73
3.1. Gülme	73
3.2. Ağlama	73
3.3. Korku	74
3.4. Öfke	75
3.5. İnatçılık	75
3.6. Kıskançlık	76
3.7. Saldırganlık.....	76
3.8. Duygu düzenlemesi.....	77
3.9. Bağlanma	78
4. Bağlanma Yaklaşımları	80
4.1. Etiyolojik Kuram	80
4.2. Nesne İlişkileri Teorisi	80
4.3. Nörobiyolojik Yaklaşım.....	81
5. Bağlanma Türleri.....	81
5.1. Güvenli Bağlanma	81
5.2. Dirençli/Kaygılı/Kararsız Bağlanma	82
5.3. Kaçınan bağlanma.....	82
Kaynakça	83
 6. BÖLÜM: Aile – Çocuk – İletişim	85
Özet.....	85
Giriş.....	86
1. Aile	86
2. Çocuk.....	87

3. Çocukla İletişimde Temel Unsurlar	87
3.1. Dinleme	87
3.1.1. Etkin/Aktif Dinleme	88
3.1.2. Edilgin/Pasif Dinleme	88
3.1.3. Kapı Aralayıcı Mesajlar	89
3.2. Sevgi.....	89
3.3. Güven.....	91
3.4. Disiplin	91
3.5. Ödül/Ceza	93
3.6. Sen dili – Ben dili.....	94
3.6.1. Sen Dili	94
3.6.2. Ben Dili.....	94
4. Anne – Baba Tutumları	95
4.1. Denetleyici/Otoriter.....	95
4.2. Destekleyici/Demokratik.....	95
4.3. Pasif/ilgisiz	96
4.4. Mükemmeliyetçi	96
4.5. Tutarsız.....	97
4.6. İtici	97
4.7. Aşırı Hoşgörülü	98
5. Çatışma Çözme Yöntemleri.....	98
5.1. Yöntem I- Anne-Baba Kazanan- Çocuk Kaybeden	98
5.2. Yöntem II- Çocuk Kazanan- Anne Baba Kaybeden.....	99
5.3. Yöntem III- Kaybeden Yok	100
6. Temel Alışkanlıkların Kazanımında İletişim	100
6.1. Beslenme	100
6.2. Uyku.....	102
6.3. Tuvalet	104
6.4. Sorumluluk.....	105
7. Anne- Çocuk İletişimi.....	106
8. Baba- Çocuk İletişimi	107
9. Kardeş İletişimi	109
10. Akran İletişimi.....	109
Kaynakça	112
 7. BÖLÜM: Çocukla İletişim Sürecinde Eğitsel Bir Araç Olarak Oyun:	
Önemi ve Uygulamaları	113
Özet.....	113
Giriş.....	113
1. Oyunun Tanımı	114
2. Oyunun Önemi ve Faydaları	115
2.1. Sosyal - Duygusal Gelişim.....	115

2.2. Bilişsel Gelişim	116
2.3. Dil Gelişimi	116
2.4. Fiziksel Gelişim.....	116
3. Oyun Gelişimi ve İletişim	117
4. Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Oyun Temelli Öğrenme	120
5. Ebeveyn-Çocuk İletişiminde Oyunun Rolü	122
6. Öğretmen-Çocuk İletişiminde Oyunun Rolü	124
7. Eğitsel Oyunlar.....	124
8. Ebeveynlere ve Eğitimcilere Öneriler	126
Kaynakça	128
8. BÖLÜM: Okulda İletişim ve Çatışma	133
Özet.....	133
Giriş	133
1. Okulda iletişim ve sorun çözme becerileri.....	135
2. Sorun Çözme, Sorun Çözme Yöntemleri / Teknikleri, Sorun Çözme Basamakları	136
2.1. Sorun Çözme ve Yöntemleri.....	136
2.2. Sorun Çözme Basamakları	136
3. Sorunlar Karşısında Gösterilen Tepkiler	138
4. Sorun Çözmeyi Zorlaştıran ve Kolaylaştıran Düşünceler	139
5. Öğretmen-Öğrenci İletişimi, Öğrenci-Öğrenci İletişimi, Öğretmen Veli İletişimi	140
6. Sınıfta Disiplin ve Ödül, Önemi, Amacı, İlkeleri ve Yöntemleri.....	142
7. Disiplin Yöntemleri.....	143
7.1. Geleneksel Disiplin Yöntemi.....	143
7.2. Çağdaş Disiplin Yöntemi.....	144
8. Problemlı Çocuklara Yaklaşım ve Problemlı Çocuklarla İlgili Sorunların Çözümüne İlişkin Yaklaşımlar	144
Kaynakça	147
9. BÖLÜM: Çocukla İletişim Sürecinde Etkileşimli Kitap Okuma	150
Özet.....	150
Giriş.....	150
1. Çocuk ve Etkileşimli Kitap Okuma	151
2. Dil Gelişimi ve Etkileşimli Kitap Okuma	154
3. Sosyal Becerilerin Kazandırılması ve Etkileşimli Kitap Okuma	157
4. Çocuk-Okuyan İlişkisi ve Etkileşimli Kitap Okuma	158
Kaynakça	160
Editör ve Yazar.....	163

ÖN SÖZ

Çocukla iletişim, çocukların mesajları anlamlı kılma süreci olarak tanımlanabilir. Sembollerle, beden diliyle ya da kavramlarla; bilgi, duygu ve davranışlarını paylaşarak mesaj alışverişi sağlanabilir. Çocukların çevresinde olup bitenleri anlamlandırması, somut usavurumlardan soyut bakışa doğru geçişleri nasıl yaptığıyla da ilgili olması bakımından önemlidir. Çocukların kendisiyle, akranlarıyla, çevresindeki insanlarla iletişim kurma becerileri, onları anlama ve anlamlandırmasıyla değer kazanır. Çocuklara iletişim becerileri kazandırma ve gelişim süreci içerisinde çocukla kurulacak iletişimin doğru yönetilebilmesi adına eğitimciler, çocuk gelişimi öğrencileri, ebeveynler ve çocukla iletişim konusuna ilgi duyanlara kaynak olması amacıyla hazırlanan bu kitapta yer alan bölümlerin içerik düzenlemesi çerçevesinde şu bölümlere yer verilmektedir: Temel İletişim Kavramları, Etkili İletişim: Bazı Sorunlar ve Çözümler, İletişim Becerileri, Çocukla İletişim, Gelişim Sürecinde İletişim, Aile-Çocuk-İletişim, Çocukla İletişim Sürecinde Oyunun Önemi, Okulda İletişim, Çocukla İletişim Sürecinde Etkileşimli Okuma.

Kitabın içeriğini ana hatlarıyla yansıtan bu bölümler, ilgili yazarların uzmanlık, bilgi ve becerileriyle detaylandırdıkları güzel bir çalışma olmuştur. Bütün arkadaşlara emek ve katkılarından dolayı teşekkür ediyorum.

Kitabın yayına hazırlanmasındaki katkılarından dolayı Dr. Öğretim Üyesi Tuğba AKKAYA ve İZGE Yayınevine teşekkürlerimi sunuyorum.

Prof.Dr.Bahadır KÖKSALAN

1. BÖLÜM

TEMEL İLETİŞİM KAVRAMLARI

Fırat ATA¹
Julide OĞUZ²

Özet

Gündelik hayat içerisindeki geniş kullanımı sebebiyle birçok farklı tanımı bulunan iletişim kavramı, “kaynak, mesaj, alıcı, kanal, kodlama-kod açma, geri bildirim, gürültü” gibi bazı temel öğelere sahiptir. En basit haliyle kaynak ve alıcı arasındaki “bilgi, duygu ve davranış paylaşımı” olarak karşımıza çıkan iletişim kavramının bazı türleri söz konusudur. İletişim türleri, “konuya, amaca, zamana ve mekâna” göre farklı biçimlerde olabilmektedir. İletişim türleri, insan hayatında tek bir diyalog şeklinin yeterli olmadığını bunun yerine birden fazla diyalog şeklinin kullanılması gerektiğini göstermektedir. Türleri değişmekle birlikte her iletişimde kasıtlı veya kasıtsız olarak hedeflenen bazı amaçlar bulunmaktadır. Kaynak ve alıcı arasındaki mesaj paylaşımında kendisini gösteren bu amaçlar, iletişim sürecinde tarafa/tafalarla bazı kazançlar sağlamaktadır. Belirtilen amaçların elde edilebilmesi adına iletişimin fiziksel, psikolojik ve sosyolojik açıdan sahip olduğu bazı işlevlerin farkına varılması önem arz etmektedir. Çünkü iletişim başlangıçta kişinin kendisiyle daha sonraki süreçte kişinin hayatını sürdürdüğü toplumla ilgilidir. Her yeni teknolojiyle iletişim araçları/kanalları çeşitlenmekte ve insanların iletişim kurmaları zamansal ve mekânsal açıdan kolaylaşmaktadır. İletişimi literatür taraması tekniğiyle ele alan bu çalışmada, kavramla ilgili olduğu düşünülen temel başlıklara yer verilmiştir. Altı başlıktan oluşan çalışmada iletişim kavramının farklı açılardan irdelenmesi amaçlanmıştır. Derlenen bilgilerin konuyla ilgili okuma yapacak öğrencilere ve araştırmacılara katkı sağlaması beklenmektedir.

Giriş

En basit şekliyle kaynağın alıcıya mesaj göndermesi olarak tanımlanan iletişim kavramı, geniş bir anlam ve kapsam yelpazesine sahiptir. Kavrama yönelik bakış açısı ve değerlendirme tarzı değiştiğinde ortaya konulan tanımlar da farklılaşmaktadır (Gökçe, 2017, 20). Tarihsel olarak köklü bir geçmişe sahip olan iletişim, genel olarak “ortaklık, paylaşım ve haberleşme” gibi unsurlar çerçevesinde ele alınmaktadır (Ro-

- 1 Öğr. Gör., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Meslek Yüksekokulu- Gazetecilik ve Habercilik Bölümü, firatata47@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0905-0739.
- 2 Öğr. Gör., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Meslek Yüksekokulu- Gazetecilik ve Habercilik Bölümü, julideoguz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7675-9185.

sengren, 2006, 3). Bu noktada iletişimin “ortak bir görüş, düşünce ve duygu paylaşımı” oluşturma boyutu ağırlık kazanmaktadır (Erdoğan, 2014, 23). Belirtilenlere ek olarak iletişimi sosyolojik ve psikolojik açılarından irdeleyen bakış açısı da bulunmaktadır. İletişimin, toplumsal gereklilik olduğunu ön plana çıkaran sosyolojik bakış açısına göre, insanlar veya diğer canlılar arasındaki diyalogun ve/veya ortaklığın olması hem kişilerin hem de toplumun devamlılığı açısından önem arz etmektedir (Yaylagül, 2017,3).

İletişim, “kaynak, mesaj, kanal, alıcı, kodlama, geri bildirim ve gürültü” gibi temel öğeleri içermektedir. İletişim süreci kaynakla başlamakta ve mesajın alıcıya gönderilmesiyle devam etmektedir (Kılınçarslan, 2018, 24). Kaynaktan alıcıya gönderilen mesaj metni, simgesel ve kodsız açıdan anlam yüklenerek kodlama süreci tamamlanmaktadır. Kodlanan mesajlar referansları (bilgi ve deneyimleri) doğrultusunda alıcılar tarafından çözümlenmektedir. Kodlama ve kod açma süreçlerinde kaynağın ve alıcının mesaja yüklenen anlamları aynı doğrultuda çözümlemesi, iletişim sürecinin başarıya ulaşmasını sağlamaktadır (Güngör, 2017, 33; Erdem, 2011, 131). İletişim sürecinde farklı türlerde karşımıza çıkan gürültü öğesi de bulunmaktadır. Bazı durumlarda fiziksel bazı durumlardaysa çevresel faktörlerle iletişim sürecinin başarısız olmasına neden olan gürültü, istenilmeyen bir öğe olarak karşımıza çıkmaktadır (Bayrak, 2018, 44).

İletişim, “toplumsal ilişkiler sistemi, grup ilişkileri, kanal ve araç yapısı, kod yapısı ve zaman/mekân boyutuna göre” sınıflandırılmıştır. İletişim türleri oldukça geniş kapsamlı bir sınıflandırmayla ele alınmakta ve kategorize edilen yapıya göre detaylandırılmaktadır. Kişiler arası iletişimden grup iletişimine, görsel-işitsel iletişimden kitlesel iletişime, sözel iletişimden sözsüz iletişime ve yüz yüze iletişimden uzaktan iletişime kadar birçok farklı iletişim türü bulunmaktadır (Gökçe, 2017, 67). İletişim sürecinde “uygun zaman, mekân ve araç kullanımıyla” ilgili bir takım özellikler de bulunmaktadır. Kaynak ve alıcının tutumu, davranışı ve konuşması/konuşma tarzı iletişim sürecinin temel özelliklerinden bazıları olarak gösterilmektedir (Watzlawick vd., 2017, 30; Baltaş ve Baltaş, 2019, 18).

İletişim işlevleri, iletişim özelliklerinin insan hayatında yerine getirdiği noktaları göstermektedir. Diğer bir ifadeyle belirtilen iletişim özellikleri sayesinde insan hayatında doğrudan veya dolaylı olarak “fizyolojik, psikolojik ve toplumsal” açıdan birçok ihtiyaç duyurulmakta/ motivasyon sağlanmaktadır. Kendi içerisinde farklı alt kategorileri de bulunan iletişim işlevleri, duygusal, zihinsel ve davranışsal süreçleri de içermektedir (Schramm ve Porter, 1982, 28).

İletişim kavramını farklı açılardan açıklamayı konu edinen bu çalışma, altı bölümden oluşmaktadır. Çalışma, iletişim kavramının farklı açılardan tanımı yapılarak başlamaktadır. “İletişimin temel öğeleri ve iletişim türleri” başlıklarının ardından

“iletişimin özellikleri, işlevleri ve araçları” da çalışma kapsamında açıklanan diğer başlıklar olmuştur. Tamamı literatür taramasıyla oluşturulan bölüm, genel bir değerlendirmeyi içeren sonuç kısmıyla tamamlanmıştır.

1. İletişimin Tanımı

İletişim kavramının tanımlanması, basit gibi görünen fakat oldukça zor bir süreci beraberinde getirmektedir. Gündelik hayat içerisinde çok farklı anlamlarda kullanılan iletişim, kendi anlamı dışında birçok kavramla ilişkilendirilmekte ve disiplinler arası birçok konuyla değerlendirilmektedir (Gökçe, 2017, 20). Dolayısıyla insan yaşamının zorunlu bir koşulu olan iletişime yönelik birden fazla tanım bulunmaktadır. Tanımı ortaya koyan yazarın bakış açısına ve konuyu değerlendirme şekline göre farklı biçimlerde tanımlanan iletişimin sözlük anlamı, “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” olarak belirtilmektedir (www.sozluk.gov.tr).

İletişim kavramının kökeni, İngilizce “communication” ve Latince “communis/ortak” ve “communicare/ortak bir paylaşım” kelimeleriyle ilişkilendirilmektedir (Rosengren, 2006, 3). Belirtilen kelimelerde bulunan “common (yaygın/halkla açık)” sözcüğü, iletişimin “ortak bilgi, ortak duygu, ortak duyarlılık ve ortak görüş yaratmak” gibi anlamları kapsadığını göstermektedir (Tokgöz, 2015, 19). Tokgöz gibi Mattelart da iletişim kavramını tarihsel kökeniyle değerlendirmektedir. Mattelart’a (1996, 1) göre, Yunan ve Roma antik dönemlerinde ön plana çıkan “retorik/söz söyleme sanatı”, iletişime günümüzde yüklenen işlevsel anlamlar hakkında önemli ipuçları vermektedir. Çünkü retorik kavramıyla iletişimin “paylaşım, aktarım ve etkileşim” boyutları yerine kişinin toplumsal anlamda dâhil olmak istediği gruplara kabul ettirme işlevi ön plana çıkarılmaktadır.

En genel anlamıyla iletişim, “bir gönderen, bir kanal, bir gönderi, bir alıcı, gönderen ile alıcı arasındaki ilişkiyi” belirtmektedir (McQuail ve Windahl, 2017, 20). İletişim, değişik etkileşimleri, anlamları karşılamak için kullanılmaktadır. İletişim anlamında iletişim, tüm canlılar dünyasında gözlenmektedir; ancak sadece insanlar arasında simgeler aracılığıyla duygu, bilgi paylaşımı/aktarımı söz konusudur (Zıllıoğlu, 2007, 33).

Fiske’ye (1996, 15) göre iletişim, herkesin bildiği ancak çok az kişinin doğru bir şekilde tanımlayabildiği insan etkinliğidir. Oskay da Fiske gibi iletişimi insan etkinliği olarak değerlendirmektedir. Oskay’a (2017, 23) göre iletişim, “belirli bir coğrafyada aynı doğa koşulları içerisinde varlıklarını sürdürmek için araç ve gereç bulan, çeşitli bilgiler üreten, belirli iş bölümü yöntemleri geliştiren, iş bölümünden kaynaklanan farklılaşmaları haklılaştırmak için çeşitli değerler ve inançlar üreterek toplumun farklı kesimlerini ortak üst kimlikler içerisinde kaynaştırmayı” amaçlayan insan etkinliğidir.

KAYNAKÇA

- Aziz, Aysel (2016). *İletişime Giriş*, İstanbul: Aksu Yayınları.
- Baker, Kathryn A (2007). *Organizational Communication*. Management Benchmark Study, 1-15.
- Baltaş, Zuhale ve Baltaş Acar (2019). *Bedenin Dili*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Bayrak, Tamer (2018). Sosyal Medyada Gürültü Kavramı: Twitter’da Gürültü İncelemesi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 2(1), 37-45.
- Bektaş, Meral ve Erdem, Ramazan (2015). Örgütlerde İnfomal İletişim Süreci: Kavramsal Bir Çerçeve, *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 125-139.
- Çağlar, İrfan ve Kılıç, Sabiha (2008). *Eğitim Fakülteleri İçin Genel İletişim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çamdereli, Mete (2008). *İletişime Giriş*, İstanbul: Dem Yayınları.
- Dance, Frank (1985). The Functions of Human Communication (Ed: Brent D. Ruben) *Information and Behavior*. USA: Transaction Books, 62-75.
- Erdem, Ayhan (2011). İletişim Sürecinde Geri Bildirimin Önemi ve İletişime Katkısı, *Erciyes İletişim Dergisi*, 1(3), 125- 132.
- Erdoğan, İrfan (2014). *Medya Teori ve Araştırmaları*, Ankara: Erek Matbaacılık.
- Erdönmez, Işıl (2019). İletişimin Döngüsel Süreci Bağlamında Sözlü İletişim, *Uluslararası Sanat Kültür ve İletişim Dergisi*, 2(1), 81-98.
- Eroğlu, Erhan (2005). Yöneticilerin Dedikodu ve Söylentiye Yönelik Davranış Biçimlerinin Belirlenmesi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), 203-218.
- Fedushko, Solomiia ve Davidekova, Monika (2019). Analytical Service for Processing Behavioral, Psychological and Communicative Features in The Online Communication, *Procedia Computer Science*, 160, 509-514.
- Fidan, Mehmet (2009). *İletişim Kurmak İstiyorum*, Konya: Tablet Yayınevi.
- Fiske, John (1996) *İletişim Çalışmalarına Giriş* (Çeviren: Süleyman İrfan), Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Frühholz Sascha ve Schweinberger Stefan R. (2021). Nonverbal Auditory Communication - Evidence for Integrated Neural Systems for Voice Signal Production and Perception, *Progress in Neurobiology*, 199, 1-19.
- Gökçe, Orhan (2017). *İletişime Giriş*, Konya: Çizgi Kitapevi.
- Güngör, Nazife (2017). *İletişime Giriş*, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Güngör, Nazife (2019). *İletişim: Kuramlar ve Yaklaşımlar*, Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Gürgen, Haluk (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*, İstanbul: Der Yayınevi.
- Güz, Nükhet (2012). İletişim Süreci ve Temel Öğeler. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 0(7), 121- 142.
- Horzum, Işıl (2020). Grup İletişimi Temelinde Önyargı, Açık Sadakati, Kutuplarda Düşünmek, Ayrımcılık Ve Sosyal Medyada Linç: Fazıl Say Örneği, *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 324-342.
- <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 25.09.2021)
- İplikçi, Handan Güler (2015). *İletişimde Temel Modeller ve Kitle İletişim Modelleri*, Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi, 7(2), 15-25.
- Kılınçarslan, Sevilay (2018). *İletişime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Mattelart, Armand (1996), *The Invention of Communication*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McQuail, Denis ve Windahl, Sven (2005). *İletişim Modelleri* (4.Baskı), Ankara: İmge Kitabevi.
- Mısırlı, İrfan (2008). *Genel ve Teknik İletişim: Kavram, İlkeler, Uygulamalar*, Ankara: Detay Yayınları.
- Mutlu, Erol (1994). *İletişim Sözlüğü*, Ankara: Ark Yayınevi.
- Oskay, Ünsal (2017). *İletişimin ABC'si*, İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Poon Teng Fatt, James (1998). Nonverbal Communication and Business Success, *Management Research News*, 21(4/5), 1-10.
- Rosengren, Karl Erik (2006). *Communication an Introduction*, Sage Publication.
- Schramm, Wilbur ve Porter, William Earl (1982). *Men, Women, Messages, and Media: Understanding Human Communication*. New York: Harper & Row Publishing.
- Tokgöz, Oya (2015). *İletişim Kuramlarına Anlam Vermek*, Ankara: İmge Kitabevi.
- Ünlü, Derya Gül (2019). Kişiler Arası İletişim Sürecinde Toplumsal Cinsiyet Kimliği Kalıpyargılarının Belirlenmesi: İletişim Kaynağının Beden Dili Üzerinden Bir İnceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 243-262.
- Watzlawick, Paul. Beavin, Janet H. ve Jackson, Don D. (2017). *Menschliche Kommunikation, Formen, Störungen, Paradoxien*, Stuttgart: Hogrefe AG.
- Yaylagül, Levent (2017). *Kitle İletişim Kuramları*, Ankara: Dipnot Yayınları.
- Yüksel, Erkan ve Gürçan, Halil İbrahim (2005). *Haber Toplama ve Yazma*, Konya: Tablet Kitabevi.
- Zıllıoğlu, Merih (2007). *İletişim Nedir?*, İstanbul: Cem Yayınevi.

2. BÖLÜM

ETKİLİ İLETİŞİM: BAZI SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER

Cihan ÇAKIR³

Fırat ATA⁴

Özet

İletişim, gündelik akış sırasında ne kadar doğal, alışıldık ve kolay görünse de kişilerin diğer kişilerle iletişim kurması bir dizi zorlu sürecin sonunda gerçekleşmektedir. İletişim sürecinin içerisinde birtakım hatalar ve engeller bulunmaktadır. Bu hatalar ve engeller, iletişim sürecini olumsuz etkilemekte; iletişim kurulamamasına, var olan iletişimin daha kötüye gitmesine ve yanlış anlamalara/anlaşılmalara yol açmaktadır. Belirtilenler sonucunda kişilerin iletişim ihtiyacı doyurulamamakta, toplumsal ve bireysel anlamda memnuniyetsizlik ortaya çıkmaktadır. İletişim sürecinde hata ve engel olarak nitelendirilebilecek birçok faktör bulunmaktadır. Daha sağlıklı bir iletişim için bu faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışma kapsamında iletişim sürecinde ortaya çıkan hatalar ve engeller göz önüne konulmuş ve bu duruma bir çözüm getirmek amacıyla hata ve engelleri aşmanın farklı yolları ele alınmıştır. Literatüre bakıldığında konuyla ilgili olarak “etkili iletişim ve empatik iletişim” kavramları da ön plana çıkmaktadır. Bu kavramlar, iletişimde bulunan kişileri “birbirini anlayan ve anlatmak istedikleri doğru bir şekilde ifade eden aktörler” konumuna getirmektedir. Bununla birlikte kişiler, toplum içerisinde iletişimde bulunduklarında, iletişim sürecini daha iyi anlayarak uygun iletişim biçimini belirleyebilmekte bu yolla iletişim becerilerini geliştirmektedir. Kişiler, aktif bir şekilde dinleme, doğru noktada konuşma ve empati kurmayı öğrenerek daha doğru ve net bir iletişimsel süreci inşa etmektedirler. Bu şekilde kurulan bir iletişim hem konuşan hem de dinleyen açısından daha anlaşılır olmakta ve her iki taraf içinde fayda sağlamaktadır. Bahsedilen bu süreçleri daha anlaşılır ve detaylı anlatmak amacıyla alan yazın detaylı bir şekilde taranarak 6 başlık oluşturulmuştur. İlk olarak iletişimde bulunan hatalar, daha sonra iletişim sürecini kesintiye uğratan engeller ve bu engellere neden olan kişisel tutum ve davranışlar incelenmiş, devamında ise bu engelleri aşma yöntemleri, etkili iletişim ve empatik iletişim kavramları açıklanmıştır.

3 Doktora Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi-Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı, cihanca-kir001@gmail.com, ORCID: 0000-0002-4100-365X.

4 Öğr. Gör., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Meslek Yüksekokulu- Gazetecilik ve Habercilik Bölümü, firata47@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0905-0739.

Giriş

Gündelik hayat içerisinde merkezi kavramlardan biri olan iletişim, kolay gibi görünmekte fakat birçok zorlu süreci beraberinde getirmektedir. İletişim hataları olarak tanımlanan bu süreç, kaynak ve alıcı arasındaki olumlu ilişkileri yıkmakta ve iletişimi başladığı noktadan daha geriye götürmektedir. “Duygusal, düşünsel ve davranışsal hatalar”, iletişim sürecinde doyurulması beklenen memnuniyet düzeyini ve giderilmesi gereken ihtiyaçların önüne geçmektedir. İletişim hataları, genel olarak “kaynak, mesaj ve alıcı” öğeleri üzerinden yürütülmektedir. Bununla birlikte gürültü olarak nitelendirilebilecek birçok unsur da iletişim hatalarına neden olmaktadır.

Hataların yanı sıra süreci olumsuz etkileyen iletişim engelleri de söz konusudur. İletişim hataları, “fiziksel/teknik ve psiko-sosyal” olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır. Fiziksel/teknik hatalar, mesaj ve kanal gibi iletişim öğelerini kapsamaktadır. Mesajın belirsizliği ve/veya kanalın yanlış seçilmesi gibi engeller doğru bir iletişim kurulamamasına neden olmaktadır. “Ön yargı, tutum, bilgi düzeyi ve fikir farklılıklarını” kapsayan psiko-sosyal engeller de kaynak ve alıcı arasındaki diyalogu bitirebilmektedir. Psiko-sosyal engeller içerisinde bulunan tutum ve davranışlar, sadece olumsuz değil doğru kullanılması halinde iletişim sürecine olumlu katkı da sunabilmektedir. İletişim sürecindeki “alıcıyı dinlemek, ona saygı duymak, göz teması kurmak, beden dilini doğru kullanmak” gibi tutum ve davranışlar iletişim sürecinin başarıya ulaşmasında oldukça önemli bir paya sahiptir. Bu noktada alıcının yanlış anlayacağı tutumlardan/davranışlardan ve argo/küfür gibi unsurların kullanımından kaçınılmalıdır.

İletişim hatalarını ve engellerini aşmanın farklı yolları bulunmaktadır. “Geri bildirim, alıcıya karşı duyarlılık, etkili konuşma, etkili dinleme ve empatik iletişim” bunlardan bazılarıdır. İletişimi başlatan veya alıcıya gönderilmesi gereken mesajın ileticisi olan kaynağın “alıcıların duygu ve düşünce yapılarını anlamaya çalışması, tek yönlü iletişimden ziyade alıcıyı da sürece dâhil eden çift yönlü iletişim sürecini kullanması”, iletişim engellerini aşma konusunda fayda sağlamaktadır. Etkili iletişimle “anlamak ve anlatabilmek” kavramları merkeze alınarak en iyi sonucun elde edilmesi amaçlanmaktadır. Anlamak ve anlatabilmek için de “ilişki sürecini doğru analiz etme, iletişim şeklini/şekillerini belirleme ve iletişim becerilerini geliştirme” gibi noktalara dikkat edilmelidir.

Etkili iletişimin sürecinde “dinleme, konuşma ve empati” kavramları çerçevesinde bir anlatım gerçekleştirilmektedir. Aktif bir şekilde (konuşmacıyı/konuşmayı önemseyici) yapılması gereken dinleme, iletişim sürecine verilen değeri ifade etmektedir. İyi bir dinleyici, anlatılanları anlama ve algılama becerisine sahiptir. Dinlemeye karşılık iletişim sürecinde gerçekleştirilen bir diğer eylem de konuşmadır. İyi bir konuşmacı, konuşma metninin zamansal çizelgesini (ne zaman hangi konuya de-

ğineceğini) oluşturan ve duygusal anlamda heyecan ve korku gibi hisleri kontrol altına tutan kişidir Etkili dinleme ve konuşma, empatik iletişimle güçlendirilmektedir. İletişim sürecini kendi bakış açımız, duygularımız, davranışlarımızla şekillendirmek yerine bu sürece “karşımızdaki kişinin psikolojik, sosyolojik ve ekonomik durumunu da dâhil etmeyi ifade eden empatik iletişim hem kaynak hem de alıcı için fayda sağlamaktadır.

Genel hatları belirtilen bu çalışma altı başlıktan oluşmaktadır. İlk üç başlık iletişim hatalarını, engellerini ve bu engeller arasında ön plana çıkan tutum ve davranışları içermektedir. Çalışmanın son üç başlığındaysa iletişim engellerini aşma yolları, etkili iletişim ve empatik iletişim konuları açıklanmıştır.

1. İletişim Hataları

İletişim kavramı nispeten geniş ve çeşitli çalışma alanlarını ilgilendirir. Bu çalışma özelinde, iletişim kavramı sosyal bilimlerin çalışma alanıyla ilgili olan ve bir kişinin sosyal faaliyetleri sürecinde toplumda kurduğu bilgi iletişimini kapsamaktadır. İletişim terimini kullanarak, bilginin (düşünceler, fikirler, görüntüler, kavramlar) iletilmesi ve işlenmesinin eşlik ettiği ortak sosyal faaliyetler sürecinde belirli bir kişisel etkileşim biçimi ifade edilmektedir. Bu anlamda hatasız ve başarılı bir iletişim ile konuşmacı tarafından kodlanan mesajın ve dinleyici tarafından kodu çözölen mesajın simetrik olduğu bir tür iletişimsel etkileşim kastedilmektedir. Bu, iletişim katılımcıları arasında anlayış ve anlaşmaya dayanmaktadır. Bu nedenle, başarısız iletişim olarak konuşmacı tarafından kodlanan mesajın dinleyici tarafından anlaşılması veya yanlış anlaşılması ve bunun bir iletişim hatasına yol açtığı iletişim durumu işaretlenilmektedir (Shakirova vd., 2018, 469).

Teorik ve ampirik çalışmalar, iletişiminin zorluklarla dolu olduğunu ve karmaşık bilgiler içerdiğini göstermektedir. Yine de popüler medya genellikle izleyicilerle basit, doğrudan ve anlaşılır bir şekilde iletişim kurmanın mümkün olduğunu varsayımı üzerine ilerlemektedir (Harvey ve Sheehy, 1996, 299). Ancak yine de bahsedilen iletişim türlerinde bir takım hatalar, sorunlar ve engellerle karşılaşilmektedir.

En sıradan sosyal etkileşimlerde dahi etkileşimde bulunanların niyetlerinin yanlış iletilmesi ve bunun sonucunda yanlış anlamalar üretme olasılığı vardır. “Bir bakış, belirli bir ses tonuyla verilen rutin bir selamlama veya belirli bir şekilde ifade edilen bir soru”, bu eylemleri gözlemleyenleri, sosyal aktörün niyetleriyle çelişen sosyal aktörün niyetleri hakkında çıkarımlar yapmaya ve hataya yönlendirebilmektedir. İletişim durumunun karmaşıklığı arttıkça ve muhatapların duygulanım düzeyleri arttıkça bu iletişim hatalarının olasılığı da artmaktadır. Bu noktada iletişim sürecine katılanlar birbirlerini hiç anlamayabilmektedir (Berger ve Batista, 1993, 220).

İletişim hataları, algısal, sözcüksel ve sözdizimsel hataları içermekte ve genellikle tek sözcük veya deyimlerle sınırlı, yerel sorunları içermektedir. Algısal veya akustik

başarısızlık, bireylerin bir kelimeyi veya cümleyi net bir şekilde algılayamamalarıyla sonuçlanacak şekilde yorumlanmaması veya kelimelerin veya deyimlerin yanlış algılanması ve hatalı bir yorumlama ile sonuçlanması durumunda ortaya çıkmaktadır. Sözcüksel hatalar söz konusu olduğunda, bireyler sözcüğü ya da tümceyi doğru algırlar, ancak sözcük ya da deyimini doğru anlamsal yorumunu üretmezler ya da hiçbir yorum üretmezler. Söz dizimsel hatalarla ilgili olarak, kelimeler ve ifadeler doğru algılanır ve yorumlanır, ancak konuşmacının amaçladığı anlam yanlış anlaşılabilir (Berger, 2015, 4).

Konuyla ilgili yapılan çalışmaların genelinde iletişim hatalarına yönelik üç kategori ön plana çıkarılmaktadır. Bu üç kategori, “genel bağlamdan kaynaklanan hatalar (izleyici); mesajın içeriğiyle ilgili hatalar (gerçekleri yanlış hatırlamak) ve yargılarla ilgili hatalar (görgü kuralları normları, yanlış anlama)” olarak sıralanmaktadır (Bohus ve Rudnick, 2005, 150; Halverson vd., 2011, 308; Vignovic ve Thompson, 2010, 272).

İletişim birçok farklı nedenden dolayı bozulup aksayabilir ya da hiç kurulamaz. İletişim sürecinde kişilerarası bağ kurulurken yapılan hatalar, yanlış anlamalar, mesaj içeriğinin tam anlaşılabilmesi ya da aktarma sorunları olabilmektedir. İletişim süreci, iletişimi engelleyen başka nedenlerden dolayı da kesintiye uğrayabilmektedir. Bu anlamda iletişim engelleyen durumları da incelemek gerekmektedir.

2. İletişim Engelleri

İletişim; bireyler, gruplar veya örgütler arasında çeşitli bilgi ve duygu iletimiyle ilgili ortak bir anlayış oluşturmak ve karşılıklı etkileşimi sağlamaktır. İnsanlar sürekli iletişim içerisindedir. İletişimin beş ana ögesi vardır. Bunlar; gönderici(kaynak), mesaj, mesajın gideceği kanal ve bu mesajın alıcısı ile mesajın nasıl anlaşıldığının geri bildirimidir. İletişim esnasında bu beş öğeden de kaynaklanabilen engeller bulunmaktadır. Etkin bir iletişim için bu engelleri anlamak gerekmektedir. İletişimde esas amaç; göndericinin gönderdiği iletiden kastettiği ne ise alıcının anladığı mananın da aynı olmasıdır. Bu durumda doğru ve sağlıklı bir iletişim gerçekleşmiş demektir (Yağcı ve Uçar, 2018, 142).

İletişim engelleri çeşitli nedenlerden doğabilmektedir, bu sebeplerden bazıları; “fiziksel/teknik engeller ve psiko-sosyal engeller” olarak kategorize edilmektedir (Çağlar ve Kılıç, 2008, 29). Fiziksel ve teknik engeller, “mesajla, kanal ve araçlarla, gürültüyle ya da dil ile ilgili olabilmektedir. Etkili iletişimde mesajın belirsizlik içermemesi gerekmektedir. Ayrıca, mesajın alıcının algısına göre düzenlenmesi ve alıcıya yanlış ve eksik ulaşması iletişim sürecinde mesajla ilgili teknik ve fiziksel engelleri ortaya çıkarmaktadır (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, 176). İletişim sürecinde kullanılan kanal ve araçların kötü seçimi ve kullanımı etkili iletişimin başka teknik engellerinden biridir (Yatkin ve Yatkin, 2006, 106). Bunun yanında gürültü ögesi, ses sistemindeki bir arıza, işitme bozuklukları, dargınlık, kırgınlık, anlaşmazlık, yanlış

anlama, yorumlama, ön yargı, inanç, değer yargıları ve görüş farklılıkları olabilmektedir. Gürültü engellerini teknik anlamda en aza indirmek diğer engellere göre daha kolaydır. Dil ile ilgili engellerse, iletişim sürecinde söylenenlerin ima edilmeden açık ve net bir şekilde söylenmesine dayanmaktadır. Etkili iletişimde basit yalın ve açıklayıcı bir dil kullanılmalıdır (Işık, 2013, 19).

Psikolojik ve sosyal engellere bakıldığında ilk olarak ön yargılar karşımıza çıkmaktadır. Ön yargılar kalıplaşmış düşüncelerdir ve insanlar, genellikle bu tür düşüncelerinin doğru olup olmadığını sorgulamaz ve bu düşüncelerini etkileyebilecek iletişimsel süreçlerden uzak dururlar. Bu anlamda, iletişimde bulunan tarafların önceden birbirlerine karşı ön yargıları varsa iletişim süreci engellenebilmektedir (Dökmen, 2005, 87). Ayrıca iletişimi kuran taraflar aynı fikirde değilse görüş farklılıkları oluşmaktadır. Bunun yanında, kişiler farklı olay ve durumlara farklı tepkiler gösterebilmekte ya da aynı olay veya durumları başka şekillerde algılamaktadırlar. Bu gibi yanlış ya da eksik algılamalar sonucu iletişimde engeller ortaya çıkabilmektedir. Bunların yanında, tutumların yarattığı iletişim engelleri vardır. Burada, kişinin kendisine karşı tutumu, bir konuya karşı tutumu ve iletişime katılanların birbirlerine karşı tutumları önem kazanmaktadır. Kişilerin, tutumlarının yönü ve derecesi iletişim sürecini belirlemektedir. Ayrıca sosyo-kültürel açıdan birbirlerini tanımayan kişiler arasındaki iletişim ve iletişime katılanların eğitim durumu, mesajın konu ve kapsamı hakkında sahip oldukları bilgi düzeyleri de iletişimde engellere neden olmaktadır. Ek olarak, “alaycılık ve karasızlık” da psikolojik süreçlerde iletişimi etkileyen faktörler arasındadır (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, 181).

İletişim engellerini örgütsel süreçle değerlendiren Işık’a göre birçok unsura dikkat etmek gerekmektedir. “Mesajın ne zaman iletileceği, gönderilen mesaja dışarıdan başka etkenlerin karışıp karışmadığı, kaynağın hedefin birbirine bakışı, mesajın nasıl algılandığı/yorumlandığı, mesajın gönderildiği aracın doğru seçilip seçilmediği, aşırı bilgi yüklemesinin yapılmaması ve statü ve sosyo-kültürel çevre farklılıklarının ortadan kaldırılması” gibi unsurlar dikkat edilmesi gereken başlıca unsurlar arasındadır (2013, 21-22).

Yağcı ve Uçar’a göre, psikolojik ve sosyolojik bazı engelleri şu şekilde genişletmek mümkündür:

- Hem gönderici hem de alıcıların kendilerine ulaşan mesajları algılamasında bazı bilgi ve verileri mesaja dâhil etmeyip dışarıda bırakmasıyla oluşan engeller,
- Gerekli güven ve inancın sağlanamadığı durumlardaki engeller,
- Dedikodu şeklinde kurulan biçimsel olmayan iletişimden kaynaklanan engeller,
- İletişimde gizliliğin sağlanamamasından kaynaklanan engeller (2018, 152).

Farklı açıdan bahsedilen iletişim engelleri olumsuz bir süreç neden olmaktadır. İletişim engelleri kadar kişilerin bireysel tutum ve davranışları da iletişim sürecini şekillendirmektedir. Kişilerin, diğer kişi, olay ya da durumları karşı gösterdiği tutum ve davranışlar iletişimin yönünü belirlemektedir.

3. İletişim Etkileyen Tutum ve Davranışlar

İletişim süreci, kişilerin iletişim halindeyken yaptıkları tutum ve davranışlarla olumlu ya da olumsuz yönde şekillenmektedir. Bu tutum ve davranışlar iletişim hangi yönde ilerleyeceğini belirlemektedir. Bu anlamda iletişimi olumlu yönde etkileyen tutum ve davranışlar, “empati kurmak, etkili dinlemek, farklılıklara saygı duymak, kendini doğru ifade etmek, göz teması ve gülümsemek” olarak belirtilmektedir. Empati, bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Ersoy ve Köşger, 2016, 9). Bu anlamda, empati insanlarla ikili ilişkilerimizde başarıyı belirleyen ve sosyal ilişkilerimizi yönlendiren önemli etmenlerden biridir. Başkalarının ne hissettiklerini anlayabilmek, beden duruşu, yüz ifadesi, ses tonu ve buna benzer pek çok dil ötesi davranışın çözülme becerisini de beraberinde getirmektedir. Kişiler edinmek ve karşısındaki anlayabilmek için empatiyi iletişim sürecine dâhil etmektedirler (Dökmen, 2005,155).

İnsanlar duymakla dinlemeyi birbirine karıştırmaktadırlar. Duymak sadece ses titreşimlerinin alınmasıdır. Dinleme ise dinleyicinin daha önce söylenenlerle bir sonra söylenen cümle arasında bağlantı kurma ve iletişim içindeki işlevini anlama yeteneğidir. Bu nedenle dinleme dikkat, yorum ve hatırlamayı gerektirmektedir. Etkin dinleme daha çok aktif dinlemeyle mümkün olmaktadır (Cüceloğlu, 1995, 76). Böylece karşılıklı iletişimde olumlu bir davranış geliştirilerek iletişim süreci daha netleşmiş olmaktadır.

Kişilerin birbirlerinden farklı olmaları gayet doğaldır. Bu farklılıkların kaynağı hakkında yeterli bilgiye sahip olunmadığı takdirde ön yargılar meydana gelmektedir. Bu nedenle bireyin kendisini ve çevresindeki kişileri tanıması farklılıklara saygıyı geliştirmektedir. Farklılıkları fark etme bireyin önce kendisini daha sonra çevresindeki kişileri tanıması ile başlamaktadır. Böylelikle farklılıkları olan kişilerle olumlu bir iletişim ortamı sağlanarak kişilerarası iletişim kurulmuş olmaktadır (Topcubaşı, 2016, 39).

Toplum insanlardan oluşan karmaşık sosyal bir birimdir. Bu nedenle duygulardan bağımsız bir ortam olarak görülmesi mümkün değildir. Bu anlamda kişilerin anlaşılabilirlik için kendilerini ve duygularını daha iyi ifade etmeleri gerekmektedir. Kişilerin kendilerini ve duygularını ifade etmesi sağlıklı iletişim açısından ve ortak amaçları gerçekleştirmek açısından çok önemli olmaktadır (Oyur vd., 2012, 100).

Göz teması kurma davranışı, insanların kişi ve konulara ne derece ilgi duyduğu-

nu göstermekte ve karşılıklı iletişimde karşı tarafa odaklanmaya ve etkili dinlemeye işaret etmektedir. Dolayısıyla insanların göz teması davranışlarının insanlar arasındaki iletişim süreçlerinde kullanılan en etkili ve en önemli iletişim aracı olduğunu söylemek mümkündür (Cüceloğlu, 2015, 22).

Bu tutum ve davranışların yanında “ön yargılı olma, alay etme, lakap takma, emir verme, tehdit etme, argo/küfür kullanma ve söz kesme” gibi iletişimi olumsuz yönde etkileyen etkenler de bulunmaktadır. İletişim sürecinde, korku ve diğer duygusal imalar temasında duygulara önem verilmemesi, tehdit ve gözdağı, yargılayıcı ve suçlayıcı davranışlar da iletişimi olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır. İletişim sürecinde bir tarafın sürekli üstün olmayı isteyerek karşı tarafı ezmeye çalışması ve bunu tehdit ve emir kipleriyle yapması etkili iletişimi olumsuz şekilde etkilemektedir (Büyükbayraktar, 2018, 150).

Argo ve küfretme eyleminin özellikle agresif davranışlar sergileyen kişiler arasında oldukça yaygın olduğu gözlemlenmektedir. Argo, kişileri aşağılayıcı ve küçük düşürücü sözler olarak addedilirken küfür ise insanların onuruna, kişiliğine ve iffetine ağır sözler kullanarak hakaret etme olarak tanımlanmaktadır (Çiçek ve Yağbasan, 2019, 15). Bu anlamda, kişilerin diğer kişilere argo ya da küfür kullandıklarında iletişim olumsuz etkilediklerini ve iletişim sürecini sekteye uğrattıklarını söylemek mümkündür.

Söz kesme davranışı, sözü kesilen kişinin susmasına yol açmakta ve söz kesen kişinin iletişim sürecini kontrol altına alıp bir iktidar sergilemesine neden olmaktadır. Söz kesme, kişiler arası ilişkilerde baskınlık kurmak için kullanılmaktadır (Tekdemir Yurttaş vd, 2011, 107). Sözü kesilen kişi kendini ifade edemediği için etkili bir iletişim oluşmamakta ve tek taraflı bir iletişim durumu ortaya çıkmaktadır.

Olumlu tutum ve davranışlar iletişim sürecini güçlendirmekte ve istenilen amaçla ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Olumsuz tutum ve davranışlara iletişim hatalarına neden olmaktadır. İletişim engellerini aşmanın farklı yolları bulunmaktadır. İletişim engellerini aşma yolları, karşılaşılan zorlukların giderilebilmesi adına önem arz etmektedir.

4. İletişim Engellerini Aşma Yolları

İletişim sürecinde karşılaşılan fiziksel, psikolojik ve sosyolojik engellerin giderilmesini sağlamak adına bir takım noktalara dikkat etmek gerekmektedir. Çağlar ve Kılıç’a göre iletişimi engelleyen faktörleri ortadan kaldırmak amacıyla kullanılacak bazı temel teknikler bulunmaktadır:

Geri Bildirim: İletişim engellerini ortadan kaldırmanın en etkili şeklidir. Göndericiler mesajı alanın tepkilerine dikkat etmeli, onun anlayıp anlamadığını gösteren işaretler bulmaya çalışmalıdır. Alıcıya, söyleneni tekrarlatmak yararlı olabilir.

Alıcıya Karşı Duyarlılık: İletişimde bulunan kaynak, yalnızca kendi anlayabileceği bir dille iletirse farklı değer ve tecrübelerle sahip olan alıcı bu mesajdan bir şey anlamayacaktır. İletişim sürecinde mesaj iletirken “ekonomik koşullardan, örgütün geleceğinden, rekabet sorunlarından” söz edilmekte; ancak çalışanların bu tür konulara ilgisi düşük seviyede kalmaktadır. Bu yüzden onlara daha çok yakınlaşma sağlayacak unsurlara yer vermek gerekmektedir.

Etkili Dinleme, Çok Okuma ve Gözlemde Bulunma: Söylediklerinin duyulmasını isteyen bir kişi, öncelikle dinlemeyi bilmelidir. Çabuk okuma ve anlama iletişim becerileri için önemlidir.

Sözle Anlatımın Yanında Eylemle Açıklama: Kaynak, bir konuyu açıklarken açıkladıklarını aynı zamanda hareketleriyle güçlendirmelidir.

Yeterince Tekrarlama: Her sözcüğün önem taşıdığı ve karmaşık emirlere sahip olan bir mesajın birkaç kez, farklı biçimlerde ve açıklamalı olarak tekrarlanmasında fayda bulunmaktadır. Ancak bu tekrarlar gereğinden fazla olmamalıdır. Çünkü fazla tekrar, mesajın basit ve bilinir duruma gelmesine sebebiyet vermektedir.

Tehdit Edici Olmayan Ortamı İnşa Etme: İnsanların açık iletişim kurabilmeleri “korkmama ve/veya çekinmemelerine” bağlıdır.

Uyuşmazlık (Çatışma) Yönetimi: İletişime katılanlar arasında “geçmiş yaşam, tecrübe, özlem düzeyleri ve kişilikler” açısından farklılıklar vardır. Kişiler arasında bu farklılıklardan kaynaklanan çatışmalar çözülerek iletişim sorunları giderilebilir (2008, 30-33)

Yazıcı ve Gündüz’e göre iletişim sürecinde “kişisel engelleri” aşmak için, kişilerin “değer yargıları, kültür düzeyleri, içinde bulundukları duygusal ortam, duyguları, alışkanlıkları, inançları, zevkleri ve tutkuları hakkında yeterince veri toplanmalıdır. Ayrıca, iletişim sürecinde kullanılan mesajlar hazırlanırken herkesin aynı anlamı çıkaracağı kodlar ve simgeler kullanılmalıdır. Diğer bir ifadeyle iletişim sürecinde, özellikle “teknik terimlerden” uzak ve herkes için aynı anlamı veren kelimeler kullanılmalıdır. Kelimeleri dikkatli bir şekilde telaffuz etmek, gerektiğinde bir kavramı ya da kelimeyi tanımlamak, ne söylemek istediğini düşünerek konuşmak ve herkes tarafından bilinmeyen kelimeleri tercih etmek önemsenmelidir. “Statü farklılıklarının” oluşturduğu iletişim engellerini kaldırmak için, statü farklılıklarının minimize edilmesi, statünün etkisiyle karşıdaki kişilerin korkutulmaması gerekmektedir. Geri bildirim eksikliğini gidermek içinse alınan mesajı değerlendirmekten ziyade onu tanımlamaya çalışmalı, geri bildirimde kişinin düzeltilebileceği ya da kontrol edebileceği davranışları hedef alınmalı, kontrol edemeyeceği hususları hatırlatmaktan kaçınılmalı ve geri bildirim zamanında yapılmalıdır (2010, 40-44).

İletişim engellerini ortadan kaldırmanın yollarından bazıları ise engelin ne oldu-

ğunun farkına varmak ve ortadan kaldırmak için gerekli önlemleri almaktır. Bunun için yapılabileceklerse “kişilerin özgüvenlerini desteklemek, algılama farklılıklarını ortadan kaldırmak, gürültü engelini ortadan kaldırmak, geri bildirimi kullanmak, dil farklılıklarını ortadan kaldırmak, iletişim dilini basit hale getirmek, mümkün olduğu kadar yüz yüze iletişimi kullanmak, mesajı doğru ve uygun kanallar aracılığıyla iletmek, empati kurmak, dinleme becerilerini geliştirmek, örgütlerde statü farklılıklarından doğan engelleri en aza indirmek, mesajı belirli aralıklarla yenileyerek pekiştirme yapmak, korku ve kararsızlığı gidermek için taraflara açık davranıp onları cesaretlendirmek” şeklinde sayılabilir (Acar, 2013, 23).

İletişim engellerini aşmak için engelin türüne ve zamanına göre uygun çözüm yolları kullanılmalıdır. İletişim sürecinin başarıya ulaşabilmesi diğer bir ifadeyle kaynağın alıcıda ve/veya alıcının kaynakta bırakmak istediği etki, değiştirmek istediği tutum/düşünce bahsi geçen engellerin ortadan kaldırılmasıyla mümkün olmaktadır. İletişim engelleri kadar iletişim sürecindeki önemli bir diğer konu da etkili iletişimdir. Etkili iletişimin gerçekleşebilmesi için empati, dinleme ve konuşma öğelerinin farklı açılardan öğrenilmesinde fayda bulunmaktadır.

5. Etkili İletişim, Dinleme ve Konuşma

En genel anlamıyla etkili iletişim, “insanların aralarında kurdukları iletişimden beklentileri en iyi sonucu almaları” olarak tanımlanmaktadır. Eğer beklenen sonuç alınamazsa ya da tersi bir durum söz konusu olursa iletişim beklenen düzeyde gerçekleşmemiş demektir. Etkili iletişim için “Amaç, ileti, alıcı, empati, kod uyumu, hitabet yetisi, beden dili” gibi dikkat edilmesi gereken bazı temel noktalar bulunmaktadır (Güngör, 2017, 131-132).

Etkili iletişim kavramını “anlamak ve anlatabilmek” kavramlarıyla analiz eden Uğur’a göre anlatabilmek için bireyin kendi duygu ve düşünce dünyasını iyi tanıması ve kendini ifade edebilmesi gereklidir. Duygu ve düşünceler kelimelere dökülürken aynı zamanda mimik, jestler gibi sözlü olmayan dil ile de birçok şey yansıtılmaktadır. Anlatabilmek için önemli hususlardan biri de yalnız kendimizi tanımak değil, karşımızdakini de tanımamız ve mesajı onu dikkate alarak göndermemizdir. Çünkü iletişimde nerede, ne zaman, kiminle konuştuğumuza göre nasıl konuşacağımız belirlenmektedir. İletişim karşılıklı olduğu için sadece mesajımızı iletmek yeterli değildir. Karşı tarafın da mesajı anlayabilmesi gerekmektedir. Birçok şeyi birey kendinden yola çıkarak öznel olarak algılamakta ve anlamaktadır. Anlamak veya anlayabilmek, etkili iletişimde anlatabilmek kadar önemlidir (Uzuntaş, 2013, 26).

Etkili iletişimde üç temel ilkeye uymak gerekmektedir. Bunlardan birincisi, ilişki sürecini değerlendirme, ikincisi iletişim şeklinin belirlenmesi ve üçüncüsüyse iletişim yeteneklerini geliştirmek. İletişim sürecini değerlendirme kategorisi, kaynak ve alıcının beklentilerinin ihtiyaçlarının, iletişimin gerçekleşeceği zaman ve mekân

ayarlaması gibi unsurlar içermektedir. Diğer bir ifadeyle iletişimin değerlendirme aşamasında iletişim sürecinin farklı açılardan elverişli olması sağlanmaya çalışılmaktadır. İkinci kategori olan iletişim şeklinin belirlenmesi, kaynak ve alıcı arasında kurulacak iletişimi güçlendirebileceği gibi hatalı bir seçimdeyse başarısızlığa uğratabilmektedir. Üçüncü ve son kategorideyse etkili iletişim gerçekleştirmek isteyen bir kaynağın kişisel becerisine yer verilmektedir. Kaynağın bu noktada sık sık konuşma ve sunum yapması, dinleme ve soru sorma gibi becerilerini geliştirmesi gerekmektedir (Mısırlı, 2008, 222, 225).

Özetlemek gerekirse iletişim sürecinde, önlenabilir ve kaçınılması mümkün olmayan engellerin ortaya çıktığı açıktır; bu nedenle birey, iletişimin önündeki tüm engelleri etkili bir şekilde aşabilmesi için gerekli becerileri, tutumları ve özellikleri etkili iletişim sayesinde aşmaktadır. Etkili iletişim, bilgi alışverişinden daha fazlasıdır. Bilginin arkasındaki duygu ve niyetleri anlamakla ilgili olmaktadır. Bir mesajı net bir şekilde iletebilmenin yanı sıra, söylenenlerin tam anlamını yansıtacak ve karşıdaki kişinin duyulduğunu ve anlaşıldığını hissettirecek şekilde dinlemek gerekmektedir. Diğer bir ifadeyle etkili iletişim, doğal ve kolay bir süreç gibi görünmesine rağmen bir takım engellerin kaldırılmasını veya bir takım becerileri gerekli kılmaktadır. Bölüm içerisinde bahsedilen becerilerin edinilmesi, kişilerin başkalarıyla olan bağlantılarını güçlendirmekte, daha fazla güven ve saygı inşa etmekte ve ekip çalışmasını ve problem çözmei kolaylaştırmaktadır.

Etkili iletişimin önündeki engelleri kaldırmanın yolu iyi bir dinleyici ve konuşmacı olmaktır. Diğer bir ifadeyle etkili iletişim sürecinde dinleme ve konuşma iki önemli eylem olarak karşımıza çıkmaktadır (Serimoğlu, 2013, 20). Dinleme, iletişim sürecinde insanların karşılıklı olarak birbirlerine değer verdiğinin ifadesidir. Gündelik yaşamamızda iletişim kopukluklarının önemli nedenlerinden birisi dinleme kusurlarından kaynaklanmaktadır. Eğer etkili bir iletişim söz konusu olacaksa dinleme sürecinin önemi fark edilmektedir. Dinleme türleri, görünüşte, seçerek, savunmacı, tuzak kurucu ve yüzeysel olmak üzere beş kategoride değerlendirilmektedir.

- **Görünüşte dinleme**, karşımızdaki kişileri dinliyormuş gibi davranmayı ifade etmektedir.
- **Seçerek dinleme**, kişinin sadece kendisiyle ilgili olan kısımları dinlemesidir.
- **Savunmacı dinleme**, her söyleneni kendisine karşı bir saldırı gibi değerlendiren kişilerin tepkilerini kapsamaktadır.
- **Tuzak kurucu dinleme**, iletişim sürecinde sesini çıkarmayıp elde edilen bilgileri karşısındakini zor duruma sokmak için kullanılmaktadır.
- **Yüzeysel dinleme**, konuşanın kullandığı kelimelerin yüzeysel değerlendirilmesidir (Fidan, 2009, 181, 184).

Anlama ve paylaşmayı hedefleyen bir iletişim için dinleme ön koşuldur. Dinleme edimini sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmek kolay değildir. Dinlemek için ön yargılardan arınmış bir bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır. Ön yargılar, bireyleri anlamamızı güçleştirir ki, bu durum iletişim sürecinin doğasına uymamaktadır (Yazıcı ve Gündüz, 2010, 43).

Dinleme gibi konuşma da iletişim sürecinin merkezi eylemlerindendir. Bir topluluk karşısında, mikrofonda veya kamera karşısında konuşurken insanların “korku ve heyecan” gibi iki temel duygu bulunmaktadır. Korku ve heyecanın kontrol altına alınması, etkili konuşmaya ivme kazandırmaktadır. Etkili bir konuşma içerisinde gerekli olan bilgi deneyimlerini/donanımların edinilmesi gerekmektedir. Diksiyon sanatı (söyleniş şekli, telaffuz, sesi doğru üretme etkili konuşma için gerekli olan merkezi unsurların başında gelmektedir. Ses üretme unsurlarını eğitmek için de gerektiği kadar uygulama/pratik yapılmalıdır. Bir konuşmanın en can alıcı noktası giriş ve bitiş cümleleridir. Dolayısıyla bu kısımların hatasız, alıcıların dikkatini çekici ve konuşmanın genelini toparlayıcı bir formda olması gerekmektedir (Mısırlı, 2008, 40-42).

İletişim sürecinin başarıya ulaşmasında ve istenilen amacın gerçekleşmesinde empati kavramı da oldukça önemsenmektedir. Öyle ki bir iletişim türüne adını veren empati, sürece dahil olan kişilerin birbirlerini daha iyi anlayabilmesi ve bu doğrultuda bir iletişim eylemi gerçekleştirebilmesine olanak tanımaktadır.

6. Empatik İletişim

Empati, “bireyin kedisini karşısındakinin yerine koyması, olayları başkalarının bakış açısından görebilmesi, başkalarının duygu ve düşüncelerini” anlayabilmesidir (Mısırlı, 2008, 71). Empatinin kurulabilmesi için bazı öğeler gerekmektedir. Eğer bir insanı anlamak istiyorsak dünyaya onun bakış açısıyla bakmalı, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmalıyız. Empati kurmuş sayılmamız için karşımızdaki kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamamız gerekmektedir. (Fidan, 2009, 60-61). İletişimde empatinin kurulabilmesi için kişinin duygu ve düşüncelerini tam olarak anlamak yeterli olmamakta bunun iletilmesi de gerekmektedir. Empatinin gerçekleşmesinde en zor koşulun kişinin duygu ve düşüncelerini iletmesi yani geri bildirim süreciyle ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Birçok insan, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamasına karşın bunu doğru ifade edememekte ve dile getirdikleriyle o kişiye ilişkin hissettikleri arasında çelişki yaşamaktadır (Gürgeç, 1997, 140).

Empatik iletişim, “muhatapın duygu dünyasını anlayarak mesajı ona göre kodlaması ve kendini muhatapın yerine koyarak” diyalog kurması ifade edilmektedir (Metin, 2011, 177). Her iletişim, kaynak ve alıcı arasında karşılıklı bir diyalogu beraberinde getirmektedir. Empatik iletişimde kaynakla alıcı arasında iki tür bağ bulun-

maktadır. Birinci nokta, insanın başkalarını kendisine göre değerlendirmesidir. Diğer bir ifadeyle kaynak iletişim sürecinde alıcının tavır, davranış ve düşünsel/duygusal ifadelerini kendisiyle aynı koşullarda anlamlandırmaktadır. Empati iletişiminde ikinci noktaysa kaynağın kendisini alıcının yerine koymasıdır. Alıcının ne duyabileceği, ne düşünebileceğini kendi davranışlarını onun gözüyle onun koşullarına göre değerlendirmektedir. Her iki nokta da iletişimde bulunanların karşılıklı beklentileriyle ilgilidir. Taraflar birbirlerinin beklentilerini öngörürken kendilerini ölçüt alıyorsa birinci noktaya, karşı tarafın olası bakış açısıyla değerlendirmeye çalışıyorsa ikinci noktaya uygun davranmaktadır (Zillioğlu, 2007, 244-225).

Bireyler arası ilişkilerde gönderilen iletilerin duygusal yönü ve içeriğiyle algılanması ve anlaşılması empatik iletişimin ön şartı olarak kabul edilmektedir. Karşıdakinin içerisinde bulunduğu şartlar dikkate alınmadan gönderilen mesajlar alıcıda beklenen etkiyi göstermemekte ve gerekli geri bildirim de alınamamaktadır. Dolayısıyla sorunun çözümü noktasında mesafe kat edilememektedir. Empatik iletişimle kişi içsel bir bakış açısı kazanmaktadır. Aldığı mesajı önce kendi içerisinde objektif bir değerlendirmeye tabi tutmakta ve vereceği cevap karşısındakine çözüm olacak şekilde kodlanmaktadır (Metin, 2011, 181).

Bölümle ilgili genel bir özet yapmak gerekirse kişiler arasında iletişim kurulurken süreç içerisinde birçok iletişimsel hata bulunmaktadır. Bu hatalar, duygu, düşünce, tutum ve davranışların karşı tarafa yanlış aktarılması ya da karşı tarafın kaynağı yanlış anlamasıyla oluşabilmektedir. Bunun sonucunda kurulan iletişim doğru bir iletişim olmamakta ve süreç engellerle karşılaşmaktadır. İletişim süreci sürekli olarak istendik yönde ve olumlu bir şekilde ilerlemez çoğu zaman iletişime engel olan durumlar meydana gelmektedir. Bu durumlar genel hatlarıyla, “fiziksel/teknik engeller, psiko-sosyal engeller ve örgütsel engeller” olarak sınıflandırılabilir. Kişilerin içerisinde bulundukları, çevre ya da kullandıkları araçlardan kaynaklanan, o anki psikolojik durumlarından kaynaklanan veya çalıştıkları kurum/örgütsel etkilerden kaynaklanan engeller iletişim sürecini etkileyebilmektedir.

İletişim kişiler tarafından oluşturulan ve kişilerin süreç içerisindeki eylemlerine göre şekillenmekte olan aktif bir yapıdır. Bu anlamda, iletişim kişilerin tutum ve davranışlarına göre olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmektedir. İletişim sürecinin olumlu ve sorunsuz olması için kişilerin yapması gereken davranışlar, “empati kurmak, etkili dinlemek, farklılıklara saygı duymak, kendini doğru ifade etmek, göz teması ve gülümsemektir.” İletişimin olumsuz olmaması için ise kişilerin, ön yargılı olma, alay etme, lakap takma, emir verme, tehdit etme, argo/küfür kullanma ve söz kesme” gibi durumlara dikkat etmesi gerekmektedir. Bu durumlar iletişim sürecini olumsuz etkileyerek iletişimde engellere neden olmaktadır.

İletişim sürecinde kişilerin karşısına çıkan engelleri aşmanın birtakım yolları var-

dır. Bunlar, “geri bildirim, duyarlılık, etkili bir şekilde dinleme, okuma, gözlem, etkili bir sözsel anlatım ve bunun yanında vücut dilini iyi kullanma, konu ve durumları iyice tekrar etme, tehdit edici ortamdan uzak olma, ortamda bulunan kişiler arasındaki uyuşmazlıkları çözümdür”. İletişim engelleri aşmak için önce sorunun tam olarak ne olduğunu anlama ve soruna göre çözüm üretmek gerekmektedir. Bu şekilde etkili bir iletişim ortamı kurulabilmektedir.

Etkili iletişim, kişilerin kurdukları iletişimde bir sorun yaşamadan birbirlerini en iyi şekilde anlayabilmesidir. Etkili bir iletişim kurmak isteyen bir kişi hem kendi duygu düşünce ve fikirlerini iyi bir şekilde anlatıp ifade edebilmeli hem de karşısındaki kişilerin duygu, düşünce ve söylemlerini dikkatli bir şekilde dinleyip anlayabilmelidir. Yani kişi hem iyi bir konuşmacı hem de iyi bir dinleyici olmalıdır. Bunu karşısındaki kişiyle empati kurarak gerçekleştirebilmektedir. Empati kavramı, kişinin kendini iletişim kurduğu kişinin yerine koyarak onu anlamaya çalışmasıdır. Bu noktada önemli olan kişinin olay ve durumlara karşısındakinin bakış açısıyla bakması, onun duygulanımını ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlayabilmesidir. Empatik iletişimse, kişinin karşıdaki kişiyi iyi bir dinleyici olarak dinlemesi ve bu yolla iletişimin kalitesini yükseltmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, Zülfiye (2013). İletişim Engelleri (Editör: Metin Işık). İletişim ve Etik, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Berger, Charles (2015). Communication Failure/Miscommunication. The International Encyclopedia of Interpersonal Communication, 1-11.
- Berger, Charles ve Battista, Patrick (1993). Communication Failure and Plan Adaptation: If At First You Don't Succeed, Say it Louder and Slower. Communication Monographs, 60(3), 220-238.
- Bohus, Dan ve Rudnicky, Alexander. (2005). Sorry, I didn't Catch That (Editörler: In L. Dybkjaer ve W. Minker), Recent Trends in Discourse and Dialogue, Dordrecht, NL: Springer, 123-154
- Büyükbayraktar, Çağla Girgin. (2018). Kadınların Günlük Hayattaki İletişim Engelleri: Nitel Bir Çalışma. İleti-ş-im, 29, 141-159.
- Cüceloğlu, Doğan (1995). Yeniden İnsan İnsana (10. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, Doğan (2015). İnsan ve Davranışı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağlar, İrfan ve Kılıç, Sabiha (2008). Eğitim Fakülteleri için Genel İletişim, Ankara: Tablet Kitabevi.
- Çiçek, Ahmet ve Yağbasan, Mustafa (2019). Küfür ve Argonun Gündelik İletişimdeki Yeri, Akdeniz İletişim, 32, 13-37.
- Dökmen, Üstün (2005). İletişim Çatışmaları ve Empati, Sistem Yayıncılık, 31.Baskı, İstanbul.
- Ersoy, Elif Gökçe ve Köşger, Ferdi (2016). Empati: Tanımı ve Özellikleri, Osmangazi Tıp Dergisi, 38(2), 9-17.
- Fidan, Mehmet (2009). İletişim Kurmak İstiyorum, Konya: Tablet Yayınevi.
- Güngör, Nazife (2017). İletişime Giriş, Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gürgen, Haluk (1997). Örgütlerde İletişim Kalitesi, İstanbul: Der Yayınevi.
- Halverson, Amy, Casey, Jessica, Andersson, Jennifer, Andersson, Karen, Park, Christine, Rademaker, Alfred ve Moorman, Don (2011). Original Communications. Communication Failure in The Operating Room. Surgery, 149, 305-310.
- Işık, Metin (2013). İletişim ve Etik, Konya: Eğitim Yayınevi.
- Jonathan, Harvey ve Noel, Sheehy (1996) Communication Failure on Environmental and Health Issues, The Irish Journal of Psychology, 17(4), 299-309.
- Metin, Hasan (2011). Empatik İletişim ve Yönetişim. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 0(32), 177-203.

- Mısırlı, İrfan (2008). Genel ve Teknik İletişim: Kavram, İlkeler, Uygulamalar, Ankara: Detay Yayınları.
- Oyur, Emine, Mercan, Nuray, Şaylan, Onur ve Buran, Ali Çağrı (2012). İş Ortamında Duyguları İfade Etme ve İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4(1), 97-106.
- Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Gümüş, Murat (2008). Örgütlerde İletişim, İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Serimoğlu, Nilgün (2013). Etkili İletişim, İstanbul: Cinius Yayınları.
- Shakirova, Rezeda, Safina, Adelina ve Akhunzianova, Raisa (2018). Communicative Failures and Their Causes as a Result of Unsuccessful Communication. International Journal of Engineering & Technology, 7(4), 469-473.
- Tekdemir Yurttaş, Göklem, Atakan, Mercan ve Tezerişir, Ayça (2011). Sözel Etkileşimlerde Cinsiyet ile Söz kesme ve Çakışma Arasındaki İlişki. Psikoloji Çalışmaları Dergisi, 31, 105-117.
- Topcubaşı, Tolga (2016). Farklılıklara Saygı Eğitiminde Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi ve Öğrencilerle Yürütülebilecek Etkinlikler. International Journal of Eurasian Education and Culture, 1, 33-45.
- Uzuntaş, Aysel (2013). Etkili İletişim: Anlatabilmek ve Anlayabilmek, Kastamonu Eğitim Dergisi, 21(1), 11-30.
- Vignovic, Jane ve Thompson, Lori Foster (2010). Computer-mediated Cross-cultural Collaboration: Attributing Communication Errors to The Person Versus The Situation, Journal of Applied Psychology, 95, 265-276.
- Yağcı, Tefik ve Uçar, Mustafa (2018). İletişimde Engeller ve Etkinlik, Al-Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 2(3), 142-160.
- Yatkin, Ahmet ve Yatkin, Ümmühan Nazan (2006). Halkla İlişkiler ve İletişim (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yazıcı, Öznur ve Gündüz, Yüksel (2010). Etkili Eğitim Denetiminde Yaşanan İletişim Engelleri ve Bu Engelleri Aşma Yolları, Kuramsal Eğitimbilim, 3(2), 37-52.
- Zıllıoğlu, Merih (2007). İletişim Nedir? İstanbul: Cem Yayınevi.

3. BÖLÜM

İLETİŞİM BECERİLERİ

Nursel YARDİBİ⁵

Özet

Bu bölümde öncelikle, iletişim kavramı genel bir çerçevede ele alınacak ve bireyin kendi iç konuşmaları hem de başkalarıyla kurduğu etkileşimlere yer verilecektir. Yalnızca dil ve konuşma yoluyla ifade edilen yöntemler değil anlam içeren ve mesaj veren farklı iletişim öğelerine de dikkat çekilecektir. Daha sonra iletişim becerilerinin tanımı verilecek ve bireylerin doğru ve net bir şekilde anlaşabilmeleri için etkili bir iletişime sahip olmaları gerekliliği vurgulanacaktır. Daha sonraki kısımda, işitme ve dinleme eylemlerinin gerçekleştiği süreçlerde nelere dikkat edilmeli ve sağlıklı bir dinleme nasıl olmalı ve etkin ve pasif dinleme nedir? hakkında bilgiler verilecektir. Daha sonra, temel iletişim becerileri arasında tepki verme iletişim becerileri; kişinin yaşadığı problemi özgür iradesi ile ortaya koymasına yardımcı olarak problemi objektif olarak görmesine ve eyleme geçmesine olanak veren yöntem, teknik ve bu aşamaları uygulama becerileri. Hakkında bilgiler verilecektir. Tepki verme iletişim yöntemleri empati anlayışı, asgari düzeyde teşvik ve konuşmaya açık davet olarak okuyucuya aktarılacaktır. Karşılıklı ilişkilerde iletişimin etkililiği ve etkinliği açısından saygılı davranmak, saygı duymak, kendini açma, saydamlık, somut konuşma ve maske takmama olarak sıralanan iletişim becerileri okuyucu ile paylaşılacaktır.

Giriş

Günümüzde hemen her alanda hızlı bir değişim gözlenmektedir. İnsan iletişimi, kişilerarası ilişkilerde kritik bir konudur. Samovar, Brooks, Porter'a (1969) göre, uyandı olduğumuz zamanın %50'sinden fazlası iletişim faaliyetleri için kullanılmaktadır (Ho, 2008:2). İletişim, insanlarla bilgi paylaşma ve başkaları tarafından hangi bilgi ve duyguların aktarıldığını anlama yeteneğidir. İletişim, sözlü ve yazılı iletişime ek olarak, jestler, yüz ifadeleri, işaretler, seslendirmeler (perde ve ton dahil) dahil olmak üzere birçok form alır. Beebe, (2005:5-6) insan iletişimini "*dünyadan bir anlam çıkarma ve bu anlamı sözlü ve sözsüz mesajlar yoluyla anlam yaratarak başkalarıyla paylaşmaya çalışma süreci*" olarak tanımlamaktadır.

Bilgi ve teknoloji çağının zirve yaptığı günümüzde bireyler farklı iletişim araçları ile karşılaşmaktadır. İletişim kavramı içerisinde hem bireyin kendi iç konuşmaları

5 Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dryardibi@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-0905-0739.

hem de başkalarıyla kurduğu etkileşimler yer almaktadır. Yalnızca dil ve konuşma yoluyla ifade edilen yöntemler değil aynı zamanda bir ürünün son kullanma tarihi, bir ilacın prospektüsü, gazete başlıkları, televizyondaki bir sunucunun kravatı, trafik ışıkları ve işaretleri gibi unsurlar anlam içeren, mesaj veren farklı iletişim öğeleridir (Vural, 2012:3).

1. İletişim Becerilerinin Tanımı

İletişim becerileri geçmişte olduğu gibi günümüz iletişim çağında da önemli bir yere sahiptir. İletişim geçmişten başlayarak, günümüz ve gelecek arasında adeta köprü görevi görmektedir. İçinde yaşadığımız toplumun hem kendi bireyleri hem de diğer toplumlarla etkileşimi iletişim sayesinde gerçekleşmektedir (Demiray vd., 2009). Hayata tutunabilme sürecindeki tüm öğrenme becerileri kümülatif olarak belirli bir temel üzerine inşa edilen bilgilerden oluşur. (Kucuktamer ve Yardibi, 2017: 171) Bu bağlamda bireylerin de doğru ve net bir şekilde anlaşabilmeleri için etkili bir iletişim becerisine sahip olmaları gerekmektedir. İletişimin kalitesi sosyal alanda ve kişisel alanda büyük başarılar sağlamaktadır.

Eğitim alanında iletişim eğitimin amaçlarını tamamlamak üzere bütün paydaşların iş birliği ile hareket etmesine bağlıdır. Burada paydaşlar yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli şeklindedir. Okul sosyal bir kurumdur ve eğitim birimlerinin en önemli unsurudur. Dolayısı ile sosyal kurum içinde bulunan paydaşlar yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli iletişim halindedir. Kurum içindeki iletişim ne kadar güçlü ise eğitim ve öğretim o kadar etkili ve başarılı olacaktır. İnsan yetiştirmeye dayalı doğrudan insana dokunan mesleklerde çalışanların başarısı elbette iletişim becerisini kullanabilmelerine bağlı olacaktır. Özellikle bir öğretmenin başarılı olması öncelikle sınıfındaki öğrencilerle iyi iletişim kurabilmesiyle mümkün olacaktır. Etkin ve etkili iletişim becerisine sahip olan öğretmenler, sağlıklı iletişim kuran bireylerin yetiştirilmesini sağlarlar.

Literatür incelendiğinde en başta yer alan iletişim becerileri şöyledir: Saygı duymak, kendini açma, saydam davranma ve maske takmama, somut konuşma, tam ve tek mesajı yollama, sözel ve sözel olmayan davranışların uyumu, empati, ben dili ve etkin dinleme vb. şeklinde sıralanabilir.

1.1. Dinleme Becerisi: Etkin Dinleme/Edilgen Dinleme

Bir Konuşmanın başarısının ölçüsü o konuşmayı yapan kişinin bilgi ve becerilerine bağlı olmakla birlikte dinleyen kişilerin de bazı özelliklere sahip olmasını gerektirir. Önemli olan unsurlar işitme ve dinleme eylemlerinin gerçekleştiği süreçlerde her ikisinin de sağlıklı olmasıdır. Elbette işitme bir fizyolojik süreçtir ve ses dalgalarının dış kulaktan beyindeki sinir uçlarına kadar ulaştırıldığı uzun bir süreci kapsamaktadır. Dinlemenin aktif hale gelmesi ise bireylerin seslerin farkında olması ile başlayan ve belirgin olan işitsel simgeleri tanıma ve hatırlama ile süregelen ve simgelerin an-

lamlandırması ile sonuçlanan bir süreçtir. Dolayısı ile dinleme bireyin bilinçli olarak çaba gösterdiği bir süreç olduğu aşıkardır. Dinleme eylemini karşı taraftan gelen bir mesajı alma ve onu yorumlama olarak tanımlamak doğru olacaktır. Bu eylem sürecini kısaca özetlemek gerekirse; Mesaj gönder/al, işit/duy ve son olarak anlamlandır şeklinde ifade edebiliriz. Bireylerin yaşamlarında hemen hemen büyük bir kesitinde gerçekleştirdiği dinleme, onun sahip olduğu önemli ve temel bir beceridir. Buna karşın toplumda en az tanınan ve en az eğitim gerektiren beceri olarak görülmektedir. Genellikle dinlemenin bir eğitim etkinliği olmadığı soluk alıp verme gibi istem dışı bir süreç olduğunu sanılmaktadır (Bulut, 2004:13).

Dinleme türlerini etkin dinleme ve edilgen dinleme şeklinde iki başlık altında sınıflandırmak mümkündür. Etkin dinlemede konuşan ve dinleyen etkileşim içindedir ve olumlu dinleme özelliklerini içinde barındırır.

- **Gönüllü dinleme:** Burada birey her şeyden evvel dinlemeye hazır ve isteklidir.
- **Stratejik dinleme:** Konuşmada bir plan çerçevesinde ve konuşanın söylemlerinin irdelendiği bir dinleme türüdür.
- **Amaçlı dinleme:** Bir plan çerçevesinde eleştirilere açık düşünme becerisinin aktif olarak eyleme katıldığı dinlemedir.
- **Haz almak için dinleme:** Duygu temelli ve genellikle bilgi üzerine yapılandırılmış dinleme türüdür.
- **Eleştirel dinleme:** Konuşanı takip eden ve not alan ve gerektiğinde sorularla konuşma eylemini kesen ve konuşulanları değerlendiren bir dinleme türüdür.



Şekil 1: Etkin Dinleme

Edilgen dinleme türleri, pasif eylem gerektiren ve çoğu zaman mecbur kalınan, herhangi bir amacı olmayan dinleme durumlarıdır. Bu türler şu şekilde özetlenebilir;

- **Gönülsüz dinleme:** Birey bu etkinliğe katılmasını mecbur hisseder ve not almaz değerlendirme yapmaz.
- **Antipatik dinleme:** Burada bireyin konuşmacıya karşı ön yargılı ve kaynak kişiye yönelik olumsuz tavırların olduğu bir dinleme gerçekleşir.

KAYNAKÇA

- Acar, N.V. (2003). *Sosyal mikrokozmoz ile ilişkinin şimdi ve buradallığının bağlantısı.* (ed. N. Voltan-Acar). PDR' de yirmibeş yıl. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Akkoyun, F. (1991). Danışma Psikolojisinde Araştırma. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt:24, sayı-1, 1991
- Baker, W. P. (2000). *The Wellesley Centers For Women*. February 18, 2000, www.lyrics.com
- Balcı, S. Danışma Becerileri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin iletişim Beceri Düzeyine Etkisi On dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Samsun, 1996.
- Beebe, S. A., Beebe, S. J. & Redmond, M. V. (2005). *Interpersonal communication: Relating to others*. Boston: Pearson.
- Bellous, J.B. (2001). *Considering Empathy Some Preliminary Definition*, <http://www.mcmaster.ca/mjtm/bellous1.htm>.
- Bulut, N.R. (2004). İlköğretim Sınıf öğretmenlerinin iletişim Becerilerine ilişkin Algılarının çeşitli Değişkenler Açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (2).
- Carkhuff, R. R. (1986). Education and the advancement of civilization. *Education*, 106(3), 241–249.
- Carkhuff, R.R. (2000). Yardım Sanatı. Çeviren: Akkoyun, F. 2000
- Corey, G. (2005). *Psikolojik Danışma ve Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları*. Mentis Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Cormier, L.S., Nurius, P. (2003). *Interviewing and Change Strategies for Helpers: Fundamental Skills and Cognitive Behavioral Interventions* Thomson/Brooks/Cole, 2003.
- Cormier, S., Hackney, H. (2005). *Psikolojik Danışma ilke ve Teknikleri: Psikolojik Yardım Süreci El Kitabı*, Ankara, 2005.
- Devito, J. A. (1995). *The Interpersonal Communication Book*, Harper Colins College Publishers, Seventh Edition.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim Çatışmaları ve Empati*, Sistem Yayıncılık, 14. Baskı Mayıs 1997
- Duncan, L. E. (2000). Gender Role Socialization And Male-On-Male Vs. Female-On-Male Child Sexual Abuse, Sex Roles: A Journal Of Research. 1998 Plenum Publishing Corporation, In Association With The Gale Group And Looksmart. 2000 Gale Group, Nov, 1998.

- Eisenberg, N. (2000). *Emotion, Regulation, And Moral Development*. Annual Review Of Psychology Annual Reviews, Inc. In Association With The Gale Group And Looksmart. 2000 Gale Group, Annual.
- Egan, G. (1975). Psikolojik Danışmaya Giriş. Kişilerarası ilişkiler Kurmada ve Kişisel Yardım Hizmetleri Vermede Sistematik Bir Model. Brooks/Cole Publishing Company, Moterey, California. A Division of Wadsworth Publishing Company. Inc.
- Erçapan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 6 (11), 332-452.
- Gürüz, D., Eğinli, A.T. (2008). Kişilerarası İletişim. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Hauser , M. D. (2000). *Morals, Apes, And Us.Discover*, 2000 Discover,In Association With The Gale Group And Looksmart. 2000 Gale Group, Feb, 2000.
- Ho, H. (2008). Development of the integrated communication model. (ERIC Document Reproduction Service No. ED502682).
- Huneryager, S.G., Heckman, I.L (1967). Human Relation In Management, By South-Western Publishing Company, Library Of Congress Catalog Card Number : 67-10071 H267, Printed In United States Of America, Copright 1967
- Katz, R. L. (1963). *Empathy, Its Nature And Uses*, The Free Press Of Glencoe, A Division Of The Macmillan Company, Printed In The United States America.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28),143-149.
- Küçüktamer, T. & Yardibi, N. (2017). Yapılandırmacı öğretim bağlamında bir örnek ders incelemesi: Coursera platformunda sanat ve etkinlik. International Journal of Innovative Research in Education, 4(3), 170-178
- Patterson, C. H. (1974). Relationship Counseling and Psychotherapy, New York: Harper and Row Publishers, 1974.
- Pişkin, M. (2003). Özsaygı Geliştirme Eğitimi. Yıldız Kuzgun (Ed.), ilköğretimde Rehberlik (s. 95-123). Ankara: Nobel Yayınları.
- Rogers, C. R. (1980). A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
- Samovar, L.A., Brooks, R.D., Porter, R.E. (1969). A Survey of Adult Communication Activities, *Journal of Communication*, Volume 19, Issue 4, December 1969, Pages 301–307,
- Tatar, M. (2004). Etkili Öğretmen. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (11), 5.
- Vural, İ. (2012). *İletişim*. Ankara: Pegem.

4. BÖLÜM

ÇOCUKLA İLETİŞİM

Tuğba AKKAYA⁶

Özet

Farkında olmadığımız anlarda dahi hayatımızın büyük bir bölümünü şekillendiren iletişim, genel kanı itibarıyla kelimelerle özdeşleştirilmiş olsa da herhangi bir sözel ifade kullanılmaksızın da gerçekleştirilebilmekte ve yetişkinler arası iletişimin ötesinde, çocuklarla kurulan iletişimde farklı bir boyut kazanmaktadır. Çocuklarla gerçekleştirilen iletişimde kullanılan sözcüklerin yanı sıra beden dili, jestler ve mimikler de büyük önem arz etmekte ve çocuğun gelişimini çeşitli yönlerden etkilemektedir. Bu çalışmada çocuklarla kurulan iletişim sürecinde duruşumuzdan sözel ifadelerin sadeliğine kadar gösterilmesi gereken özen üzerinde durulmakta, bu süreçte dikkate alınması gereken unsurlar ele alınmaktadır.

Giriş

Hayatımızın en temel gerekliliklerinden biri olan iletişim, insanlık tarihinin başlangıcından bu yana önemli bir rol oynamaktadır. Latince ‘Communicare’ fiilinden türetilmiş ve İngilizce’de ‘Communication’ olarak adlandırılan bu kavram, yüzyıllar boyunca farklı şekillerde tanımlanmıştır.

En temel anlamıyla iletişim; iki taraf arasında gerçekleşen, kelimelerin yanı sıra jest, mimik ve beden dilinin kullanıldığı karşılıklı bilgi alışverişini ifade etmektedir (Çağdaş, 2012). Bu süreç sadece bilgilerin aktarımını değil, aynı zamanda duyguların ve düşüncelerin de alıcıya ulaştırılmasını kapsamaktadır. İletişim süreci, gönderilen mesajın anlamının ilgili alıcılara doğru ve eksiksiz bir şekilde ulaşmasını gerektirmektedir.

İletişim çok yönlü bir yapıya sahip olmakla birlikte, çeşitli öğeleri içermektedir. Bu öğeler; kaynak, mesaj, kodlama, kod çözme, kanal, alıcı, algılama, değerlendirme ve geri bildirim şeklinde sıralanmaktadır (Meriç, 2017). Etkili bir iletişim sürecinin temel taşlarını oluşturan bu öğeler, iletişim becerilerinin edinilmeye başlandığı andan itibaren öğrenilmekte ve sürekli olarak geliştirilmektedir (Buckman, 2001). Bu öğelerin iletişimi nasıl etkili kıldığı ve kullanım yöntemlerini bilen bireyler kendi iletişim becerilerini ileri düzeyde geliştirebilmektedirler.

6 Dr. Öğr. Üyesi., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Meslek Yüksekokulu- Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, tgb.akkaya1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0908-3354.

İnsanlar iletişim kurmaya anne karnında başlamaktadırlar. Doğum öncesi duygusal alışverişlerle temeli atılan iletişim, çocuk dünyaya geldikten sonra beden dili, kelimeler, jestler ve mimiklerle devam etmektedir (Üçok, 2014). Bu bağlamda, çocuklar iletişim becerilerini ilk olarak aile ortamında ebeveynleriyle geliştirme fırsatı bulmaktadırlar.

Çocuğun dil gelişimi iletişim kurma isteğiyle paralel olarak ilerlemektedir. Örneğin, konuşmaya başlamadan önce ne isteyip istemediklerini, duygularını ifade edebilmek için jest, mimik ve sesleri kullanan çocuklar bu dönemde bir şeyi işaret ettiğinde, ebeveynler çocuğun işaret ettiği nesneyi adlandırarak ve ardışık kelimeler kullanarak dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çünkü çocuklar dilleri, taklit ederek ve deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmektedirler. Erken iletişim süreci olarak ifade edilen bu dönem, çocuğun dil ve diğer kritik becerilerinin gelişiminde mühim bir rol oynamaktadır.

Çocuk, anne ve baba ile güvenli bir bağ oluşturabildiğinde kişilik gelişimi de sağlıklı bir şekilde ilerlemektedir. Bu bağın temelinde yatan çocukla kurulan yüksek kaliteli iletişimdir (Basit, 2017). Kaliteli bir iletişim ortamında büyüyen çocuk, sadece kişilik gelişimi açısından değil, sosyal ve duygusal gelişim açısından da olumlu yönde etkilenmektedir (Arabacı, 2011). Diğer bir deyişle; kaliteli iletişim, çocuğun gelişimine yapılacak katkılarda kritik role sahip olup, onun sağlam bir benlik saygısı geliştirmesine ve sosyal yetkinlikler kazanmasına yardımcı olmaktadır.

Çocukla iletişimin kaliteli olmasını etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Yetişkinlerden farklı olarak, çocuklarla etkileşimde bulunurken, onların gelişimsel özelliklerinin farkında olmak ve beklentilerimizi buna göre ayarlamak esastır. Ayrıca, çocuğa saygı göstermek, onu aktif olarak dinlemek ve empati kurmak, sağlıklı bir gelişim sürecini desteklemek adına elzemdir (Ünal, 2015). İçinde bulundukları gelişim sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlayabilmesi, çocuk hakları kapsamında çocuklara tanınmış bir ayrıcalıktır ve herkes tarafından bilinmesi gerekmektedir (Karakuyu, Uyar & Birvural, 2018).

Erken çocukluk döneminin her bir evresi kendine has özellikler taşımaktadır. Bu gelişim özelliklerini bilmek, çocukla kurulacak iletişimin kalitesini belirleyecektir. Şansa bırakılmayacak kadar mühim olan bu dönemde, çocuğun sözlü ve sözsüz her türlü mesajını almak ve gerekli dönütleri vermek gerekmektedir (Oruç, 2011).

1. Çocukla İletişimin Önemi

Çocukluk dönemi birçok durum için kritik önem taşımaktadır. Bu dönemde kazandırılması gereken becerilerin göz ardı edilmesi, ileriki dönemler için düzeltilmesi zor hatta bazen imkânsız olan durumlar meydana getirmektedir (Bacanlı, 2004). Şiddet ve saldırganlığın arttığı günümüzde olayların özüne bakıldığında düşünce kaynaklı ayrılıklarla birlikte etkili iletişim kurulamamasına bağlı sorunlar

yaşandığı gözlemlenmektedir (Akyüz, 2013). Bu bağlamda, kritik dönem içerisinde çocuğun kazanması gereken becerilerden birisi de iletişim becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır. İletişim becerisi gelişmiş çocuklar duygularını daha net ifade ederek başkalarıyla anlamlı bir bilgi alışverişi içine girmektedirler. İletişim sürecinde etkin bir şekilde yer alan çocukların sosyal zekâsı gelişmekte, sözlü ve yazılı iletişim kurma becerisi iyileşmektedir. Bununla birlikte iletişim becerisi zayıf olan çocuklarda sosyal olarak geri çekilme, depresyon, düşük benlik saygısı gibi davranış bozuklukları görülebilmektedir.

Çocuk, anne ve babası başta olmak üzere, çeşitli iletişim kalıpları geliştirmektedir. Zaman zaman annesi ile duygularını paylaşıırken, babası ile özdeşleşerek rol model almaktadır (Üçok, 2014). Bazen de bir oyuncak ile iletişim kurarak kendini ifade etmektedir. Bu dönemde var olan her türlü iletişim biçimi, çocuk için kısa ve uzun vadede olumlu çıktılar sunmaktadır (Arabacı & Ömeroğlu, 2016). Bu nedenle, çocukluk döneminde yürütülecek iletişim süreçlerine özen gösterilmesi, zorunlu bir gereklilik olarak ön plana çıkmaktadır.

2. Çocuk Gelişiminde İletişim Tarzının Rolü: Sağlıklı ve Sağlıksız Yaklaşımlar

İletişim, hayatımızın her anında mevcut olmakla birlikte, sürekli olarak doğru şekilde ilerlediği anlamına gelmemektedir. Sağlıklı bir şekilde yürütüldüğünde, yaşamımıza kolaylıklar sağlarken, sağlıksız bir iletişim kurulduğunda ise yaşamımız için zorlayıcı durumlar ortaya çıkmaktadır. İletişimin sağlıklı ya da sağlıksız olması, sadece yetişkinleri değil aynı zamanda çocukları da etkilemektedir.

Çocuk, anne ve babası ile sağlıklı bir iletişim kurabildiğinde kendini etkin bir şekilde ifade edebilme ve problemlerini çözebilme becerilerini öğrenmektedir (Meriç, 2017). Ayrıca sosyal yaşantılarında ilişkilerini başlatma ve sürdürme konusunda daha başarılı olmakta ve dili etkin bir şekilde kullanabilmektedir (Alpan, 2001). Sağlıklı bir iletişim ortamında büyüyen çocuklar iş birliği yapma konusunda daha istekli olmakla kalmayıp, pozitif kabullerinin de daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Yavuzer, 2009).

Sağlıklı iletişim **çocuğun sadece sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilemekle kalmamakta aynı zamanda bilişsel ve kişilik gelişimine de destek olmaktadır** (Gander & Gardiner, 2010). Çocuklarla sağlıklı iletişim kurarak onların oyunlarına katılmak ve onlara kabul edici bir yaklaşım sergilemek, çocuklarda güven duygusu yaratmakta ve benlik gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Öztürk & Fidan, 2020). Bu tür bir iletişim çocuğun bilişsel gelişiminden sosyal duygusal gelişimine kadar uzanan geniş bir spektrumda, kişiliğini şekillendiren çeşitli kazanımlar sunmaktadır. Diğer bir deyişle sağlıklı iletişim ilerleme, gelişme ve paylaşmayı beraberinde getirmektedir (Öztürk & Fidan, 2020).

KAYNAKÇA

- Alcântara, P. L., Wogel, A. Z., Rossi, M. I. L., Neves, I. R., Sabates, A. L., & Puggina, A. C. (2016). Effect of interaction with clowns on vital signs and non-verbal communication of hospitalized children. *Revista Paulista de Pediatria*, 34, 432-438.
- Akgün, Ş., (2008). *Çocuklarda Duygusal Zekâ Gelişimi Yönünden Anne Baba Eğitimi*. Ankara: Nasa Yayınları.
- Akyüz, E., (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları ile Eşduyumsal (Empatik) Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Language Academy* 1(1), 81-90.
- Alpan, G. (2001). Sınıf içi iletişimde kendini gerçekleştirme, empati ve sinerji. *Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(5), 23-30.
- Arabacı N. (2011). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) Geliştirilmesi ve Anne-Baba-Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. G.Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, (Danışman: Prof. Dr. E Ömeroğlu)
- Arabacı, N., & Ömeroğlu, E. (2016). Anne-Baba-Çocuk İletişimi Değerlendirme Aracı'nın (ABÇİDA) geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 1-21.
- Bacanlı, Hasan (2004). *Gelişim ve Öğrenme* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baltaş, Z., & Baltaş, A. (2000), *Bedenin Dili*. 9. Baskı, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Basit, O. (2017). *Çocuktan anneye yaklaşımla uygulanan iletişim eğitiminin anne çocuk iletişimine etkisinin incelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Buckman, R. (2001). Communication skills in palliative care: a practical guide. *Neurologic clinics*, 19(4), 989-1004.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan İnsana*. (54.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi. Çamdereli, M. (2008). *İletişime giriş*. Dem Yayınları.
- Çağdaş A. (2012). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi*. Eğiten Kitap, Ankara.
- Dönmezer İ. (2009). *Ailede İletişim ve Etkileşim*. (6. Baskı), Hegem Yayınlar, Ankara.
- Eroğlu, E., Ataizi, M., Yüksel, N. A., & Yüksel, A. H. (2013). *Etkili iletişim teknikleri*. Anadolu Üniversitesi, 3.
- Flannagan, D., & Hardee, S. D. Talk about preschooler's interpersonal relationships: patterns related to culture, Sex and Gender of Child". 1994. S.16.

- Gander, M. J., & Gardiner, H. W. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi* (7. Baskı). Ankara: İmge.
- Gordon, Thomas (2001). E. Ö. E. *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çeviren: Emel Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Güçlü, N. (2007). İletişim. (Edt. Leyla Küçükahmet). *Sınıf Yönetimi*. (9.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 191-218.
- Güngör, Abide (2001). *Anne Baba Çocuk İletişimi. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, İstanbul:Yapa Yayınları, 319-341.
- Kaşıkçı, E. (2002). *Doğrucu Beden Dili*, 4. Baskı, İstanbul: Hayat Yayınları.
- Karakuyu, A., Uyar, A., & Birvural. A. (2018). Önlisans Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Çocuk Haklarına İlişkin Tutumları. *Researcher: Social Science Studies*, 6 (3), 20-27.
- Korkut Owen, F., & Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği' nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 51-64.
- Meriç, A. (2017). *Anne-baba-çocuk iletişimi ile okul öncesi çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Navaro, L. (1999). Çocuklarla iletişim nasıl kurulur. *Ana-Baba Okulu*, 5.
- Navaro, L. (2001). Gerçekten Beni Duyuyor Musun? İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Oruç, Cemil (2011). *Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları.
- Öz, İlkin (1997). *Çocuk Olmak Çocuk ve İletişim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Öztürk, R., & Fidan, M. (2020). Aile İçi İletişimin, Çocuğun Etkili İletişim Kurma Becerisi Üzerine Etkileri. (Edt.Dr. Öğr Üyesi Halil Uzun), *Recent Advanced in Education and Sport Researches*.Ankara: Gece Kitaplığı, s,123.
- Ryder, V. (1995). *Parents and their children*. Tinley Park, Illinois: The Goodheart-Willcox Company.
- Shanzad, S., Hukamdad, Ali, R., Qadeer, Z., & Khan, S. (2011). Impact of Communication Skill of Heads' on Students' Academic Achievement. 3 (2), 303- 306.
- Sears, W., & Sears, M., (2004). *Başarılı Çocuk Çocuklarınızın İyi Yetiştirilmesi İçin Ne Yapabilirsiniz?* (2.Baskı). (Çeviren: Özlem Gültekin). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Şahin, S., & Neriman, A. R. A. L. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.

- Temiz, G. (2014). *Anne çocuk iletişim becerileri eğitiminin çocukların duyguları tanıma ve ifade etme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Üçok, A. (2014). *Ailede anne-baba-çocuk iletişimi üzerine sosyolojik bir değerlendirme* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- Ünal, F. (2015). *Çocuklarla iletişim kurma*. Güngör Aytar, A. (Ed.). Etkili iletişim içinde (s. 61-88). Ankara: Hedef CS.
- Yaşar, M. (2011). Anne-Baba ve Çocuklar Arasında İletişim. https://anaokulu.cu.edu.tr/file/4_iletisim.pdf. Erişim Tarihi: 05.10.2021.
- Yalçın, H. (2013). Anne-çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(28), 179-194.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuk suçluluğu, çocuk ve suç*, Remzi Kitabevi, 12. Baskı, İstanbul, s, 31-69.
- Whirter, J. & Volkan-Acar, N. (2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: Us- A Yayıncılık

5. BÖLÜM

GELİŞİM SÜRECİNDE İLETİŞİM

Bahadır KÖKSALAN⁷

Özet

Çocukla iletişim sürecinde, onların gelişim dönemlerinin, gelişim özelliklerinin iyi bilinmesinin, etkili iletişim için kolaylaştırıcı bir etki oluşturacağı düşünülmektedir. Çocukların duygusal gelişimlerini bilmek, çocuğu daha iyi anlamak, çocuğu tanımak anlamına da gelir. Tanıdığınızla iletişim kurmak kolaylaşır. Çocukların duygusal gelişimini dikkate alarak geliştirilen iletişim, hem onları tanıma, anlama hem de etkili iletişim kurma açısından önem taşımaktadır. Duygusal sosyal gelişim bir bütünlük arz etmektedir. Duygusal sosyal gelişim özelliklerinin bilinmesi çocuklarla iletişim kurmada etkili olabilmektedir. Duygu hali, duygulanım biçimleri ve gelişim dönemleri içerisindeki seyri iletişim kurabilmeyi etkileyebilmektedir. Duygu gelişim aşamaları; sevinçli olma hali ile hüznü olma hali arasındaki fark onlara yönelik davranış farklılıklarını da beraberinde getirebilir. Farklı duygu durumunda nasıl davranmanız gerektiğini bilmek, iletişim becerilerini sergilemeyi kolaylaştırabilir. Özellikle bağlanma biçimlerinin, çocukların davranışlarını çözümlemede etkili olduğu görülmektedir. Bağlanma biçimlerini bilmenin, çocuklarla kurulacak iletişimi kolaylaştırıcı etki yaratacağı düşünülmektedir.

Giriş

Gelişim, döllenme ile başlayıp ölümle son bulan yaşam döngüsü içerisinde, fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil alanında bireyin edinimleri ve deneyimlerinin toplamıdır (Metindoğan, 2019). Yaşam döngüsü içerisinde gelişim, bir bütündür. Bilimsel araştırma amacıyla bölümler, gelişim dönemleri veya boyutları olarak, detaylı incelemek amacıyla ayrılmaktadır. Çocukla iletişim kurmada, tema olarak ya da bir durum olarak duygu, duygu hali, duygusal gelişim dikkate alınması gereken önemli referanslardan biridir. Bu çalışmada çocukla iletişim bağlamında duygusal gelişim, duygu, duygu durumları, duygusal gelişim dönemleri ve işlevleri üzerinde durulmaktadır.

1. Çocuklarda Duygusal Gelişim ve İletişim

Duygusal gelişim, çocukların bebeklik döneminden itibaren gösterdikleri gülme davranışıyla başlar. Doğumdan sonra ilk tepkisi ağlama davranışıdır. Bazıları ağlama-

⁷ Prof.Dr.Bahadır KÖKSALAN, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bahadir.koksalan@inonu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8542-9719.

yı refleksif bir tepki olarak da görür. Bir tehlike anında gösterdiği tepki olarak korku, bazen somut göstergeleriyle bazen de soyut haliyle ortaya çıkar. Bir engelle karşılaş-tığında gösterdiği olumsuz tepki olarak, engelle karşılaşan çocuk ya çatışma yaşar ya da dışa vurum halinin bir yansıması olarak öfkeye dönüşür. Mesnetsiz, dayanaksız, hiçbir makul sebep olmadan gösterdiği tepki olarak inatçılık gösterebilir. Yaş grubu değişmekle birlikte üstünlük kurma çabası olarak kıskançlık davranışı gösterebilir. Olumsuz duygularını bastırmak için, kendine, başkalarına ve çevreye karşı gösterdiği tepki olarak saldırgan davranışlar gösterebilir. Duygusal dengeleşimi sağlayarak dingin bir hayat sürdürülebileceğini ifade eden duygu düzenleme becerilerini sergi-leyebilir. Bütün bu olası tepki ve davranışlar çocukların duygusal gelişiminin doğal görünümü tepkileri olarak ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle, çocukların kendini ifa-de etme biçimleri olarak görülebilir.

Hangi duygu modunda olursa olsun, çocuklarla sağlıklı ve etkili bir iletişim ku-rabilmek, duygu halinin getirdiği davranışla, ona karşı gösterilecek tepkiyi doğru ve orantılı göstermek gerekebilir. Duygusal gelişim ve iletişim becerilerini bilmek için iletişim uzmanı olmak gerekmez. Anlayış, hoşgörü ve makul tepkiler göstermek ye-terli olabilir. Problemlı davranışlar ve çözüm getirilemeyen haller için uzman bilgisi-ne ve danışmanlığa ihtiyaç duyulabilir.

İletişim duyguların, düşüncelerin, tutum ve tavırların, haber ve mesajların bir kişi, bir grup ya da bir kurum tarafından bir kişi, bir grup ya da kuruma karşılıklı ola-rak iletilmesidir (MEGEP, 2007). İletileri aktarırken de bazen kaynak, bazen de hedef konumunda olur. İster kaynak isterse hedef konumunda olsun iletişimin odağında çocuk vardır. Çocuk, biriyle, bir nesne veya objeyle etkileşim yoluyla da iletişim kura-bilir. Bu bağlamda, en önemli kavram şüphesiz karşılıklılık ilkesidir. Buna bağlı olarak gösterilecek tepkileri doğru anlamak, anlayışlı tepkiler gösterebilmek olacaktır. Bu tepkilerinde, yargılayıcı, suçlayıcı, engelleyici olmaktan çok empatik içerikli duygula-rı yansıtmaları iletişimi de güçlü kılacaktır.

Sosyal duygusal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle uyum içinde olabilmesidir. (Yıldırım, Karaman 2016). Çocukların içinde yaşadığı toplumda öğrenerek geldiği duygularını ifade etme biçimi, yüz ifadeleri ve bunları tanıma, uygun tepkiler gösterebilme bu şekil-de gelişir. Duyguların sosyal boyutu dikkate alındığında sosyal ve duygusal gelişimin birlikte ele alınması bu yönüyle de daha anlamlı hale gelmektedir (Yaşar, 2019). Kişi-lerin hayatlarındaki yaşamsal aktiviteler, tecrübeler ve bunlardan elde ettiği birikim-lerden yarar sağlaması önemlidir. (Kucuktamer, Yardibi, 2017:172) Hüzünlü ortamda üzüntüyü, sevinçli ortamda sevinmeyi öğrenmesi böyle bir süreç oluşturur.

Sosyal ve duygusal gelişim alanı, birbirinden ayrılması mümkün olmayan para-doksal bir ilişkinin olduğu iki gelişim alanıdır. Sosyal ilişkiler, çocukların duygularını

ve duygusal gelişimini etkilerken, duygusal gelişimi de sosyal gelişimini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Çocuklar, içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, topluma ve kendisine faydalı bir birey olabilmesi için, düşünüş, davranış ve hissetme yeteneklerini geliştirerek bir öğrenme sürecine girer (Çağdaş, Seçer Şahin, 2002). Aslında, sosyolojik anlamda, bu kavramın karşılığı sosyalleşmedir. Çocuğun sosyalleşmesi, içinde yer aldığı toplumun kurallarını öğrenme süreci olarak tanımlanabilir (Elkind, 1999). Bu noktada çocuk, sadece kendinden beklenen davranışları yerine getirmesini aynı zamanda bu davranışların kendine özgü yönleri olduğunu öğrenir. O nedenle her birey farklı olur, aynı toplumda farklı yorumlanan davranışlar oluşur.

Çocuklarda duygusal gelişimin oluşumu ve duygusal davranış biçimleri söz konusu olduğunda: duygusal davranışlarıyla birlikte dünyaya gelmedikleri (Yavuzer, 1993) görülmektedir. Gelişim sürecinde iletişim, çocukların gelişim boyutlarıyla ilişkilendirilmektedir. Zihinsel (bilişsel) gelişim, duyuşsal gelişim, sosyal gelişim, ahlaki gelişim, motor gelişim gibi gelişim boyutları bu bağlamda ele alınmaktadır. (Yıldırım, Karaman 2016).

Bireyin sosyal duygusal gelişimini etkileyen diğer önemli hususlardan biri de sosyal uyumdur. Sosyal uyum süreci, bireylerin belirli bir grubun içinde aidiyet hissettikleri ve karşılıklı kabul değerini kazandıkları süreçtir. Bu süreç doğumdan hemen sonra başlayıp yaşam boyunca sürmesine rağmen en kritik olduğu dönem, erken çocukluk dönemidir (Yıldırım, Karaman 2016). Duyguların ifadesi ve kabulü kendini ifade etme biçimlerinden biri olarak uyum süreciyle birlikte gerçekleşen bir süreç olarak görülebilir. Uyum süreci, iletişim süreciyle birleşiklik gösterebilir.

Çocuklar, dünyaya geldiği andan itibaren aileye, topluma ve kültürel gruplara katılan sosyal varlıklardır. Çocukları sosyal bir varlık haline getiren insanların çocuk imgeleridir. Yanlış ya da doğru, oluşturulan çocuk imgesi onu, o toplumun bir ferdi olarak tanıtmaktadır. Yaşadığı toplumun ve ailesinin oluşturduğu imge ile tanınır hale gelmektedir (Elkind, 1999).

Bir çocuğun duyguları, beklentileri, başkalarının ondan neler bekledikleri ya da istemeyerek yaptığı bir kabalık, bir sınavda başarısızlık gibi durumlarda onu haklı ya da haksız gösterecek bir delil yoktur. Bunu içinde yaşadığı toplumun gerektirdiklerine göre öğrenir. Bu öğrenme bir toplumun kurallarını benimsemeye kadar gider (Elkind, 1999).

Yaşamın ilk yıllarında kendini rahat hissetme, güven duyma, empati, merak etme, iletişim için dili kullanma ve diğerleriyle iyi ilişkiler kurabilmek için toplumsal ve duygusal kapasiteleri hızla gelişir. Duygusal kapasitenin gelişiminde, mizah gelişimi gibi somut göstergeli davranışları, aile ve yakın çevresindeki yaşadıklarıyla şekillenir. Gelişim süreciyle birlikte, yaşantı alanı genişleyip davranış biçimleri değiştiği, sosyal etkileşimleri ve ilişki biçimleri sayıca artar ve çeşitlenir. Sosyal etki-

KAYNAKÇA

- Bornstein, M. H., Arterberry, M. E., & Lamb, M. E. (2013). Development in infancy: A contemporary introduction. Psychology Press.
- Çağdaş, A., Seçer Şahin, Z. (2002). Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi. Nobel yayın dağıtım. Ankara.
- Çağlar, D. (1981). Uyumsuz çocuklar ve eğitimi. A.Ü. Eğitim Fakültesi yayınları. No:103. Ankara.
- Elkind, D. (1999). Çocuk ve toplum. Ankara Üniversitesi Çocuk kültürü araştırma ve uygulama merkezi yayınları. Çev: Dmet Öngen. Yayına hazırlayan: Bekir Onur. Ankara.
- Erden, S.(2019).Bağlanma ve bağlanma bozuklukları. Editör Abide Güngör Aytaç. Ruh sağlığı. Hedef yayınları. Ankara.
- Gövsal İ,A (1998).Çocukta duygusal gelişim. Hayat yayınları. İstanbul.
- Kostelnik, M., Gregory, K., Soderman, A., & Whiren, A. (2012). Guiding children's social development: Theory to practice. Cengage Learning.
- Küçüktamer, T. & Yardibi, N. (2017). Yapılandırmacı öğretim bağlamında bir örnek ders incelemesi: Coursera platformunda sanat ve etkinlik. International Journal of Innovative Research in Education, 4(3), 170-178.
- MEB (2013). Duygusal gelişim. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEGEP (Mesleki eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), (2007). Ankara
- Metindoğan, A. (2019). Gelişim bilimi: Tanımı, kapsamı, Tarihsel temelleri, Araştırma konu ve yöntemleri. Hedef yayınları. Editör: Turan, Yükselen, A.F. s12-41). Ankara.
- NYS Department of Health Early Intervention Coordinating Council (nd). Meeting the Social-Emotional Development Needs of Infants and Toddlers: Guidance for Early Intervention Program Providers and Other Early Childhood Professionals. Retrieved from <https://www.health.ny.gov/publications/4226.pdf>
- Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2014). Life-span human development. Cengage Learning.
- Topbaş, E. (2005). Çocuğunuzun korkuları ve çözüm yolları. Tek Ağaç Yayın Dağıtım. Ankara.
- Turan, F. Yükselen, A.İ.(2018).Çocuk gelişimi, bebeklik döneminde gelişim. Hedef yayıncılık. Ankara.

- Yaşar, M.(2019). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim. Hedef yayınları. Editör: Turan, Yükselen, A.F. s73-86). Ankara.
- Yıldırım, G. Karaman,N.N. (2016). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 11/9 Spring 2016, p. 965-978 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9760> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY*
- Zulliger, H. (2000). Çocuklarımızın korkuları. Çeviren: Kamuran Şipal. Cem Yayınevi. İstanbul.

6. BÖLÜM

AİLE – ÇOCUK – İLETİŞİM

Işık Tümay ALPER⁸

Özet

Çocuğun ilk dünyası ailesidir. Okul öncesi eğitime devam edene kadar bir çocuğun gelişimi, kişiliği, davranışları, alışkanlıkları üzerinde etkili olan unsur ailedir. Ailenin bu etkisini olumlu ya da olumsuz yönde şekillendiren ise çocukla kurulan iletişimdir. Dolayısıyla bir çocuğun davranışlarının, alışkanlıklarının, kişiliğinin altında ailenin çocukla kurduğu iletişimin imzası yer almaktadır. Bu nedenle ailelerin çocukla kurdukları iletişimlerinin ne derece önemli olduğu konusunda farkındalık düzeylerinin üst düzey olması beklenmektedir. Çocuk iletişiminde ise Dinleme, Sevgi, Güven, Disiplin, Ödül/Ceza, Sen Dili-Ben Dili unsurları iletişimin çocuk gelişimi üzerine etkisini şekillendiren unsurlardır. Bu unsurların yanı sıra ailelerin çocuklarına yaklaşımları ve tutumları da çocukla iletişimin etkisini şekillendirmektedir. Denetleyici, Destekleyici, Pasif, Mükemmeliyetçi, Tutarsız, İtici ve Aşırı Hoşgörülü tutumlar arasından çocuk gelişimini olumlu yönde etkileyen ve ailelerin yaşam biçimi haline getirmesi beklenen tutum Destekleyici Tutum'dur. Bununla birlikte anne-baba ve çocuk arasında çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Önemli olan bu çatışma durumlarına çocuğun olumsuz etkilenmeyeceği şekilde çözüm bulabilmektedir. Çatışma çözme yöntemlerinden Yöntem III-Kaybeden Yok yöntemi de aile-çocuk arasındaki iletişime ve bağa zarar vermeyecek ve kullanılması gereken Çatışma Çözme Yöntemidir. Temel alışkanlıkların kazandırılma sürecinde ise ailenin çocukla kurduğu iletişimin şekli alışkanlıkların zamanında ve olması gerektiği gibi kazanılmasını, çocuğun bu süreci sağlıklı atlatmasını ve davranışlarının, kişiliğinin ve psikolojisinin sürece olumlu etkilenmesini sağlamaktadır. Bunların yanı sıra anne-çocuk, baba-çocuk, kardeşlerle ve akranlarla iletişimde anne-babaya düşen görev ve sorumluluklar vardır. Anne-Baba çocuklarının istedik davranış sergilemesi, topluma uyum sağlaması, tüm gelişim alanlarının sağlıklı bir şekilde gelişmesi, temel alışkanlıkları kazanma sürecinin istedik bir şekilde ilerlemesi için çocukla iletişimin önemini bilerek ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirerek ve en önemlisi Çocukla İletişim konusunda sunulan tüm iletişim modelleri ve yöntemlerini yaşam biçimi haline getirerek ebeveynlik görevlerini icra edebilirler. Anne-Babaların farkındalık düzeyini arttıracak olanlar ise Çocukla İletişim konusunda anne-baba eğitimi verecek olan uzmanlar

8 Öğr. Gör. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu- Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, tumayalper@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2971-4667.

veya okul öncesi öğretmenleridir. Bu bölümde de ailelerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve adaylarının yararlanabileceği, Çocukla İletişim konusunda önemli ve temel olduğu düşünülen konulara yer verilmiştir.

Giriş

Yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuğun tüm alanlardaki gelişiminin temelinde iletişim yer almaktadır. Çocuk ise bu iletişimi ailesi ve çevresindeki bireylerle kurmaktadır. Ayrıca 0-6 yaş dönemi olan okul öncesi dönemde verilen eğitimin niteliğini etkileyen en önemli unsurlardan biri bu eğitim verilirken kurulan iletişim şeklidir. İletişim, bir bireyin gelişiminin ve aldığı eğitimin istendik seviyede olmasını sağlamasından dolayı üzerinde durulması, öneminin anlaşılması, üzerine farkındalık seviyesinin artırılması ve çocukla iletişim konusunda teorik ve uygulamada var olan yanlışların zaman kaybetmeden giderilmesi gereken önemli tartışılmaz bir konu alanıdır. Bu amaç doğrultusunda çocukla iletişim kapsamında yer alan aile, öğretmen, akran ve kardeş iletişimi, iletişimin öğeleri, aile tutumları ve yöntemleri bu bölümde sunulmuştur.

1. Aile

Birey dünyaya geldiği ilk andan itibaren aslında onu sarıp sarmalayan ilk çevre ailesidir. Aile bireyin içine doğduğu, böylelikle yaşam sürecinde bireye sunulan ilk dünyadır. Dolayısıyla bireyin; gelişiminde, kişiliğinin şekillenmesinde, temel alışkanlıklarının kazandırılmasında aile büyük öneme sahiptir. Bireyin bu gelişim sürecinin temelini ise büyük ölçüde çocukluk döneminde kurulan iletişim şekli etkilemektedir. Bu nedenle çocukla iletişimde aile unsuru ele alınmalı, aileler de çocukla iletişim ile ilgili bilgilendirilmeli, gerekli farkındalık düzeyine ulaştırılmalıdır.

Aile kavramı ile ilgili ailenin yapısına ve görevine göre farklı tanımlar bulunmaktadır. Yapısına göre aile “Anne, baba ve çocuklardan oluşan en küçük toplumsal kurum” olarak tanımlanırken (Bilgin Aydın, 2004, s. 39); görevine göre aile “çocuğun gelişimi, bakımı, beslenmesi, korunması, sevilmesi, eğitilmesi, toplumun değer yargılarına ve niteliklerine uygun bir birey olarak yetiştirilmesinde birinci derecede sorumlu olan anne, baba ya da anne-baba yerine geçebilecek yetişkinlerdir” şeklinde tanımlanmıştır (Babaroğlu, 2011, s. 29; Noller ve Fitzpatrick, 1993, s. 19; Yörükoğlu, 1998, s. 126). Bu tanımlar çerçevesinde anne baba sadece çocuğun ailesi değil, aynı zamanda çocuk için “ilk ve en etkili eğitim kurumu”dur (Yörükoğlu, 1998, s. 126). Bu nedenle aileler çocuklarının kendilerine özgü birey oldukları bilincinde olup, çocuklarının bireyselliklerini kabul ederek kendilerine özgü gelişimlerini, ilgilerini, ihtiyaçlarını, kişiliklerini gözlemleyerek tespit edip, bu tespitleri çerçevesinde çocukları ile kuracakları iletişimi şekillendirmelidir (Sağlam, 2017, s. 311).

2. Çocuk

Çocukla iletişim kavramı her ne kadar “Çocuk” unsurunu ön planda barındırsa da sadece çocukluk değil bebeklik dönemini hatta hamilelik sürecini de içine almaktadır. Bu nedenle gelişimin “Hamilelik, Bebeklik ve Çocukluk” dönemlerinden kısaca bahsetmek yerinde olacaktır.

Hamilelik Dönemi: Hamilelik dönemi döllenme ile doğum arasındaki süreçtir. Yapılan araştırmalar hamilelik döneminde anne-baba-çocuk iletişiminin başladığını ve annenin, babanın bebekle olan etkileşimlerinin hamilelik sürecini, bebeğin gelişimini ve doğum sonrası bebek-ebeveyn arasında kurulacak bağı etkilediğini göstermektedir (Sağlam, 2017, s. 313).

Bebeklik Dönemi: İhtiyaçların karşılanması açısından başkasına bağımlı olunan dönem “Bebeklik Dönemi”, bu dönemdeki birey ise “bebek” olarak adlandırılır. Bebeğin ihtiyaçlarını karşılayan yetişkinler ise ebeveynler ya da ebeveyn yerine sorumluluk alan kişilerdir. Ancak burada iletişim noktasında önemli olan unsur ebeveynin bebeğin bu ihtiyaçlarını giderirken sergilediği davranışlarıdır (Oktay, 2007, s.183). Ebeveyn bu süreçte bebeğin konuşma yetisinin henüz kazanılmamış olmasından kaynaklı bebekle iletişim kurmayı gereksiz görebilir. Ancak hamilelik döneminde vurgulandığı gibi iştme duyusu bebekte aktiftir. Bebek dünyayı tüm duyularıyla tanıma, algılama, keşfetme girişimindedir. Dolayısıyla ebeveyn bebeğin ihtiyaçlarını karşılar-ken bebekle aktif bir şekilde iletişim halinde olmalıdır (Yavuzer, 2009). Sorumluluğun ele alındığı bölümde bu evrede kurulacak iletişim daha detaylı açıklanmıştır.

Çocukluk Dönemi: Bebeklikten sonra çocuğun kendi ihtiyaçlarını karşılama noktasında başkasına bağımlı olmadığı evre “Çocukluk Dönemi” bu evredeki birey ise “Çocuk” olarak tanımlanır. (Yavuzer, 2009).

3. Çocukla İletişimde Temel Unsurlar

3.1. Dinleme

İletişimde temel unsur dinlemedir. Çünkü iletişim içerisindeki dinleme “bireyi anlama, bireyin duygularını anlamlandırma, bireyi olduğu haliyle kabul etme ve bunların hepsini bireye hissettirme” anlamına gelmektedir. Çocuklar da anlaşılacak ve kabul görmek açısından oldukça hassaslardır. Duygularının anlaşıldığını, hissettikleriyle kabul gördüğünü deneyimleyen çocuk, öncelikle çevresindeki kişilere güven duyacak; sonrasında ise kendi varlığının değerli olduğu hissiyatıyla kendi benliğine saygı, sevgi ve güven besleyecektir (Er, 2017, s. 219; Yavuzer, 2014, s.11-14).

Dinleme durumunu desteklemek için çocukla göz teması kurmak elzemdir (Steede, 2003, s. 91). Göz teması kurmak için yetişkin-çocuk arasındaki fiziksel boy farkının en aza indirilerek çocukla aynı seviyeye gelmenin gerekliliğinden bahsedilir. Ancak bu yeterli değildir. Bununla birlikte çocuğun dünyasını anlamlandırabilmek için

KAYNAKÇA

- Babaroğlu, A. (2011). *Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı*. Ankara: Vize.
- Bilgin Aydın, N. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa.
- Coşkun, L. ve Deniz, Ü. (2017). Çocukların temel ihtiyaçları. Aral, N. (Ed.), *Çocuk ve İletişim*, içinde (s. 25-53). Ankara: Vize.
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök.
- Dodson, F. (2000) *Baba gibi yar olmaz*. (S. Selvi, Çeviri). İstanbul: Özgür.
- Er, S. (2017). Çocuklarla iletişimde dinleme ve konuşma. Aral, N. (Ed.), *Çocuk ve İletişim*, içinde (s. 215-240). Ankara: Vize.
- Gordon, T. (2015). *Çocukta dış disiplin mi? iç disiplin mi?* (E. Aksay, Çeviri). İstanbul: Agora.
- Nazik, B. (2001). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: YA-PA.
- Noller, P. & Fitzpatrick, M. A. (1993). *Communication in family relationships*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi dönemde disiplin. Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular*, içinde (s. 181-188). İstanbul: Morpa.
- Önder, A. (2007). Okul öncesi dönemde akran ilişkileri. Okul öncesi eğitimde güncel konular içerisinde, (A. Oktay & Ö. P. Unutkan, Yay. Haz.). İstanbul: Morpa.
- Pembecioğlu, N. (2006). *İletişim ve çocuk: iletişim ortamlarında çocuk ve reklam etkileşimleri*. Ankara: Ebabil.
- Sağlam, M. (2017). Aile içi iletişim. Aral, N. (Ed.), *Çocuk ve İletişim*, içinde (s. 305-330). Ankara: Vize.
- Steede, K. (2003). *Anne-babaların en çok yaptıkları 10 hata*. (R. Demir, Çeviri). İstanbul: Hayat.
- Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönemde sorumluluk eğitimi. Okul öncesi eğitimde güncel konular içerisinde, (A. Oktay & Ö. P. Unutkan, Yay. Haz.). İstanbul: Morpa.
- Yavuzer, H. (2007) Ana-Baba Okulu projesi. Oktay, A. ve Unutkan, Ö. P. (Ed.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*, içinde (s. 365-371). İstanbul: Morpa.
- Yavuzer, H. (2009). *Çocuğunuzun ilk 6 yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2014) *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür.

7. BÖLÜM

ÇOCUKLA İLETİŞİM SÜRECİNDE EĞİTSEL BİR ARAÇ OLARAK OYUN: ÖNEMİ VE UYGULAMALARI

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba AKKAYA⁹

Özet

Oyun çocukların hayatında doğal olarak var olan ve bir yetişkinin yönlendirmesine ihtiyaç duymadan kendiliğinden gelişen bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Bu etkinlik bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerine çok yönlü katkılar sağladığı için çocukların yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Oyun eğitsel bir araç olarak, çocukların öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmekte, motivasyonlarını artırmakta ve öğrenmeye olan ilgilerini canlı tutmaktadır. Bu süreçte çocuklar nesnelere dokunma, kontrol etme, görsel materyaller oluşturma, rol yapma, şarkı söyleme ve hareket etme gibi çeşitli aktiviteler aracılığıyla bilgi edinmektedir. Oyun aracılığıyla kurulan iletişim çocukların kendilerini ifade etmelerine, empati geliştirmelerine ve sosyal etkileşimlerde bulunmalarına olanak tanımaktadır. Bu nedenle eğitimcilerin ve ebeveynlerin oyunu çocuklarla etkili bir iletişim kurma aracı olarak kullanmaları ve eğitimde çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla oyun aktivitelerine daha fazla yer vermeleri gerekmektedir. Bu çalışmada çocukla iletişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyunun etkisi ele alınmaktadır.

Giriş

Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından “Belirli kuralları olan, yetenek ve zekâ geliştirici, aynı zamanda iyi vakit geçirmeye yarayan eğlence” şeklinde tanımlanan oyun her yaşta insanın yaşamında var olmakla birlikte özellikle çocuklar için büyük öneme sahiptir. Genellikle eğlence amaçlı bir etkinlik olarak görülmesine karşın oyun erken çocukluk dönemi bağlamında birçok önemli özelliği barındırmaktadır (Egemen, Yılmaz ve Akil, 2004). Herhangi bir yetişkin müdahalesi ve yönlendirmesi olmaksızın, kendi yapılandırdıkları oyunlara yüksek ilgi gösteren çocukların sahip olduğu doğal motivasyon gelişim alanlarına büyük ölçüde katkı sağlamaktadır (Sheridan, Howard ve Alderson, 2010).

Bilgi aktarma, üretme ve yorumlama süreci olarak tanımlanan iletişim ise farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Her canlının iletişim yöntemi farklılık göstermekte olup, insanların içinde bulundukları döneme göre geliştirdikleri iletişim becerileri

9 Dr. Öğr. Üyesi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Antakya Meslek Yüksekokulu- Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, tgb.akkaya1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0908-3354.

de değişiklik arz etmektedir (Ulutaşdemir, 2007). Çocuklar gelişimsel özellikleri, ilgi ve ihtiyaçları bakımından yetişkinlerden farklılık gösterse de ikili ilişkilerdeki temel prensipler benzerdir (Mehdiyev, 2018). Çocukların kendilerini en iyi ifade edebildikleri ve duygularını paylaşabildikleri en kolay iletişim dili ise oyun olmaktadır (Koçyiğit, Tuğluk ve Kök, 2007). Çocuklar kelimelerle doğrudan iletişim kuramaları bile isteklerini, düşüncelerini ve iç dünyalarını oyun aracılığıyla yansıtmaktadır (Wimporry ve Nash, 1999). Oyun yoluyla iletişim kurarak çocuk çevresiyle etkileşimini sürdürmekte ve sosyal bağlamda duygularının farkında olan, bunları ifade edebilen ve sorunlarını çözme yeterliliği kazanan bir birey haline gelmektedir (Aytekin, 2001).

1. Oyunun Tanımı

Oyun insanlık tarihinin en eski ve evrensel olgularından biri olarak kültürler ve toplumlar tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve çeşitli amaçlarla kullanılmıştır. Arkeolojik bulgular ve tarihi kayıtlar oyunun antik medeniyetlerden günümüz modern toplumlarına kadar her zaman var olduğunu ve toplumsal yaşamda önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Kültürel bağlamda oyun toplumların normlarını, değerlerini ve inançlarını yansıtmakta ve bu değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Oyunun psikolojik ve sosyolojik boyutları da dikkate değerdir. Psikolojik açıdan oyun hem çocukların hem de yetişkinlerin duygusal sağlığını desteklemekte, stres ve kaygıyı azaltarak zihinsel esenliği artırmaktadır. Sosyolojik açıdan ise oyun toplumsal bağları güçlendirmekte, grup dinamiklerini ve topluluk duygusunu pekiştirmektedir. Bu nedenle oyun yalnızca eğlence amacı taşımayan, bireylerin bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişimlerine katkıda bulunan, birçok bilim dalı ve bilim insanı tarafından çeşitli açılardan ele alınan karmaşık bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Bu çeşitlilik literatürde oyunun farklı tanımlarla ele alınmasına neden olmaktadır.

Montessori oyunu çocuğun işi olarak tanımlamakta (Kayılı ve Arı, 2011); Piaget oyunun bilişsel gelişim için önemini vurgulayarak, oyunu çocuğun mevcut bilgi ve deneyimlerini bir arada kullandığı bir etkinlik olarak ifade etmektedir (Piaget, 2013). Flintoff ise oyunu çocukların kendi iradeleriyle, yönlendirme ya da zorlama olmadan gerçekleştirdikleri ve çevrelerini fark etmelerine olanak tanıyan bir dil olarak tanımlamaktadır (Russ, 1998). Erikson oyunu deneyimlerin sonuçlarını somut bir şekilde görmeye yarayan etkili bir araç olarak değerlendirmekte (Erikson, 1977); Isaacs ise oyunu çocukların duygularını ifade etmeleri için bir araç olarak görmektedir (Sheridan vd., 2010). Vygotsky oyunun birçok gelişim alanına katkı sunduğunu belirterek, oyunu hayali bir durum, roller ve bu rollerin belirlediği kuralları takip etme gibi üç unsurla tanımlamaktadır (Bodrova, Leong ve Haktanır, 2010). Froebel ise oyunu en etkili öğrenme aracı olarak görmek ve çocukların aktif ve yaratıcı oyunlarla etkili bir öğrenme süreci geçirdiklerini vurgulamaktadır (Sheridan vd., 2010).

Oyunla ilgili tanımlamalara bakıldığında oyunun çocuklar için taşıdığı önemin tartışılmaz olduğu görülmektedir. Dünya genelinde eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçası olarak yer alan oyun Türkiye’de de Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2013 yılı programında temel ilkeler ve özellikler arasında önemli bir yer tutmaktadır (Baydilek & Koçyiğit, 2015).

2. Oyunun Önemi ve Faydaları

Çocukların temel gereksinimlerinin başında sevgi gelmektedir. Bunun yanı sıra oyun çocuğun gelişimi ve kişilik oluşumu açısından sevgiden sonraki en önemli psikolojik destek unsuru olarak kabul edilmekte (Yörükoğlu, 2004) ve dünya üzerinde çocuk olan her yerde varlığını sürdürmektedir. Kültür, gelenek ve görenekler değişse de oyun farklı şekillerde var olmaya devam etmektedir (Koçyiğit vd., 2007). Bu durum hayatımızın bir parçası olan bu etkinliğe olan ilgisimizi ve merakımızı artırmaktadır.

2.1. Sosyal - Duygusal Gelişim

Oyun çocuğun gelişiminin her alanında karşımıza çıkmakta ve çeşitli boyutlarıyla birçok olumlu katkı sağlamaktadır. Örneğin, oyun çocukların paylaşma, yardımlaşma, sorunlarına çözüm üretme, sorumluluk alma ve problemlerle başa çıkma gibi hayata hazırlanırken sahip olmaları gereken nitelikleri kazanmalarına destek olurken (Sığırtaç, 2018), oyun sırasında çocuk yaşam için gerekli bilgi, davranış ve sosyal becerileri doğal bir şekilde geliştirmektedir (Swindells ve Stagnitti, 2006). Bununla birlikte arkadaşlarla oyun oynamak çocuklara bilgilerini pekiştirme, sırayla oynamayı öğrenme, iş birliği yapma ve başkalarıyla sosyalleşme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca oyun çocuğun özgüvenini artırmakta, kendisine ve çevresine olan saygısını güçlendirmekte, yeni şeyler denemeye istekli olmasını ve bağımsız hareket edebilmesini kolaylaştırmaktadır.

Freud oyunun duygusal gelişim üzerindeki etkisine odaklanmakta ve oyunu çocuk için bir tür sağaltım aracı olarak görmektedir. Çocuk oyun sırasında bilinçaltında yer alan beklentilerini, isteklerini ve çözemediği sorunları ortaya çıkarmakta, hoş ve nahoş duyguları deneyimleyerek davranış kalıpları geliştirmekte ve böylece hayata hazırlanmaktadır (Lee, 2009). Oyun çocuk için en kolay iletişim kurabildiği bir dil olarak hizmet etmekte ve bu sayede çocuk grup içinde yer almakta, oyunun ritmine uyum sağlamayı, istek ve beklentilerini dile getirmeyi, göz teması kurmayı ve sosyal iletişimin bir parçası olmayı öğrenmektedir (Kohler ve Strain, 1993). Çocukların oyun davranışları onların sosyal ve duygusal gelişimlerini önemli ölçüde etkilemektedir. Oyun esnasında çocuklar düşüncelerini serbestçe ifade etme becerisi geliştirmekte; ayrıca diğer bireylerin düşüncelerini dinleme ve duygularını anlama yeteneklerini artırmakta, kendi duygularını ifade etme ve bu duyguları etkili bir şekilde yansıtırma becerileri kazanmaktadırlar (Yağmurlu, 2020). Tek başına oyun oynarken de çocuk

yaşının ve gelişim düzeyinin gerektirdiği şekilde rol almakta, nesnelere veya oyuncaklara rol vererek iletişimini sürdürmektedir (Koçyiğit vd., 2007). Bu çerçevede modern toplumlarda oyun genellikle eğitim odaklı bir faaliyet olarak tanımlanmakta ve öğrenmenin bir öncüsü olarak çocuğun zamanını verimli bir şekilde değerlendirmesini sağlayan veya ona hayatın diğer alanlarından farklı bir perspektif sunan bir etkinlik olarak kabul edilmektedir (Chilton, 2002; akt: Aksoy, 2022).

2.2. Bilişsel Gelişim

Çevresinde gördüğü her durumu, olayı ve nesneyi merak etme ve sorgulama eğiliminde olan çocuk oyun aracılığıyla keşfetmeyi tecrübe etmekte ve bu süreçte sorgulama, araştırma, tahmin yürütme, problem çözme ve çıkarım yapma gibi bilişsel süreçleri yaşayarak öğrenmekte (Blakemore ve Centers, 2005), büyüklük, şekil, renk, boyut, ağırlık, hacim, ölçme, sayma, zaman, mekân, mesafe ve uzay gibi çeşitli kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Ayrıca eşleştirme, sınıflandırma, sıralama, analiz, sentez ve problem çözme gibi zihinsel becerilerini de geliştirmektedir. Duyusal olarak algılanabilen büyük-küçük, ince-kalın, sıcak-soğuk ve tatlı-ekşi gibi kavramları öğrenmekte; merak ve mantık yürütme yeteneklerini pekiştirmektedir. Oyun aynı zamanda çocuğun okuma yazmaya hazırlık yapmasına olanak tanımakta ve zihinsel yeteneklerini kullanarak problem çözme becerisini geliştirmesine katkı sağlamaktadır (Koçyiğit vd., 2007). Başka bir deyişle oyun sırasında çocuğun bilişsel gelişimi aktif bir şekilde desteklenmektedir.

2.3. Dil Gelişimi

Çocukların dil gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerleyebilmesi için, özgürce konuşup başkalarını dinleyebilecekleri ortamların sağlanması gerekmektedir. Bu bağlamda oyun ortamları çocukların kendilerini rahatça ifade etmelerine imkân tanıdığı için ana dil eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Özellikle geleneksel çocuk oyunları dilin zenginleşmesine katkıda bulunan kelime, deyim ve atasözlerini içermektedir. Bu çerçevede çocuklar oyun oynarken kelime dağarcıklarını genişletmekte; ebe seçimi sırasında yapılan sayışmalar, oyun sonundaki tekerlemeler veya maniler aracılığıyla yeni kelimelerin telaffuzunu öğrenmekte ayrıca farklı karakterleri canlandırırken gözlem ve taklit yoluyla çeşitli karakterlere ait kelimeleri uygun bağlamlarda kullanmayı deneyimlemektedirler (Gürbüz, 2016).

2.4. Fiziksel Gelişim

Oyun çocuğun fiziksel gelişimine önemli katkılar sunmakta, boy, kilo, kemik ve diş gelişimini desteklemenin yanı sıra kas, kalp ve beyin gibi iç organların düzenli çalışmasına da katkıda bulunmaktadır (Akandere, 2006). Özellikle açık hava oyunları çocuklara hareket serbestisi sağlayarak psikomotor becerilerin gelişimine katkı sunmakta, sosyal etkileşimleri artırmakta ve iletişim becerilerini güçlendirmektedir (Bulut ve Yılmaz, 2002). Ayrıca açık hava oyunları yoğun oksijen ve bol D vitamini

sunarak çocuğun fiziksel sağlığını desteklemekte; aynı zamanda çocuklarda mutluluk hissi uyandırmaktadır (Koçyiğit vd., 2007). Büyük ve küçük kas gelişiminin kritik önem taşıdığı bu dönemde oyun ve oyuncaklarla sürekli etkileşimde olan çocukların el-göz koordinasyonu gelişmekte ve kas yapıları güçlenmektedir (Topaloğlu ve Aslan Gördesli, 2012).

Erken çocukluk döneminde çocukların hızlı bir gelişim göstermesi ve bu dönemdeki gelişim aşamalarının gelecekteki öğrenme yaşamları üzerinde önemli etkiler yaratması nedeniyle bu zaman dilimi özel bir önem taşımaktadır (Bredenkamp, 2009). Erken çocukluk döneminde bireyler bilgiyi soyut düşünce, yazı veya çizim yoluyla değil; deneyimler, ilişkiler, eylemler ve motivasyonlar aracılığıyla edinmektedir. Çocukların etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için nesnelerle etkileşimde bulunmaları, görsel materyaller üretmeleri, anlatılanları dinleyip canlandırmaları, rol modellerini izlemeleri, iletişim kurmaları, şarkılar söylemeleri, fiziksel olarak aktif olmaları ve oyun oynamaları gerekmektedir (Naeyc, 1998). Bu bağlamda çocukların oyun oynama hakları uluslararası düzenlemelerle güvence altına alınmış olup, Türkiye de bu sözleşmeleri onaylamıştır. Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 20 Kasım 1989 tarihinde Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni kabul etmiş; bu sözleşme Türkiye'de 1995 yılında 22184 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin 31. maddesi, taraf devletlerin çocukların dinlenme, boş zamanlarını değerlendirme, oyun oynama, yaşlarına uygun eğlencelere katılma, kültürel ve sanatsal faaliyetlere serbestçe katılma haklarını tanıdığını belirtmektedir. Bu yasal düzenlemeler çerçevesinde oyun çocuklar için temel bir hak olarak kabul edilmekte; aileler, yerel yönetimler ve diğer ilgili otoriteler çocukların bu haklarını sorunsuz bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli koşulları sağlamakla yükümlü tutulmaktadır (Duman ve Koçak, 2013).

Oyun aynı zamanda kültürel mirasın ifadesi olarak da büyük bir önem taşımaktadır. Toplumlar oyunlar aracılığıyla tarihsel arka planlarını, geleneklerini, giyim kuşamlarını, müziklerini, inanç yapılarını, sözlü edebiyatlarını, yaşam biçimlerini ve çevresel etkileşimlerini sonraki nesillere aktarmaktadır (Özhan, 1997; akt. Gürbüz, 2016). Çocuklar yetişkinleri veya yaşça büyük çocukları model alarak oyunla ilgili bilgi ve kuralları öğrenmekte böylece bir kültürel öğrenim sürecine dâhil olmaktadır. Oyun kurallarının günlük yaşamdan bağımsız olması, günlük hayatta mümkün olmayan birçok hareketin ve diyalogun oyun yoluyla gerçekleştirilmesine olanak tanımakta ve bireylere, özellikle de çocuklara geçici bir özgürlük alanı sunmaktadır. Bu şekilde oyunlar aracılığıyla toplumsal ve bireysel baskılardan uzaklaşma işlevi de yerine getirilmektedir (Gürbüz, 2016).

3. Oyun Gelişimi ve İletişim

Oyun ve çocuk gelişimi arasındaki ilişkiyi iki temel perspektiften değerlendirmek mümkündür. İlk olarak oyun çocuğun gelişim düzeyini yansıtan bir ayna olarak dü-

şünülmektedir. Çocuk gelişimsel kapasitesine uygun şekillerde oyuna katılmakta bu da oyun faaliyetlerinin çocuğun gelişimsel sürecine dair önemli ipuçları sunmasına olanak tanımaktadır. Örneğin, küçük bir bebek “cee” oyunu oynarken, altı yaşındaki bir çocuk bloklarla daha karmaşık yapılar inşa edebilmektedir. Benzer şekilde küçük çocuklar genellikle tek başlarına oyun oynarken, yaşları ilerledikçe akranlarıyla sosyal oyun oynama eğilimi geliştirmektedir. Bu bağlamda oyun gözlemleri çocukların gelişim süreçlerini anlamak için son derece değerli bilgiler sunmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların gelişimlerini izlemek ve öğrenme süreçlerini değerlendirmek amacıyla oyun gözlemlerini düzenli olarak kullanmaları gerekmektedir (Van Hoorn, Nourot, Scales ve Alward, 2011).

Oyun gelişimi farklı teorisyenler tarafından çeşitli alanlara vurgu yapılarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırmalar arasında en çok kabul görenlerden biri olan Parten ve Piaget’in oyun gelişimi yaklaşımları incelendiğinde Parten’in (1933) sosyal gelişim alanına, Piaget’nin (1962) ise bilişsel gelişim alanına odaklandığı görülmektedir. Farklı gelişim alanlarını ele almalarına rağmen her iki sınıflandırmada da doğumdan itibaren gözlemlenen çocuğun tek başına sosyal olmayan oyunlardan iş birliği gerektiren sosyal oyunlara doğru bir ilerleme kaydettiği gözlemlenmektedir (Erşan, 2011).

Sosyal oyun iki veya daha fazla çocuğun etkinlik sırasında birbirleriyle etkileşimde bulunmasıyla gerçekleşmektedir. Bu tür oyunlar çocuklara karşılarındaki bireyi anlama, duygularını fark etme, iş birliği yapma ve problem durumlarına çözüm üretme gibi önemli becerileri kazandırmaktadır. Başka bir ifadeyle sosyal oyun çocuğun yaşamında gerekli olan iletişim becerilerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Buna karşılık sosyal olmayan oyun ise çocuğun tek başına gerçekleştirdiği etkinlikleri ifade etmektedir (Coplan, Rubin ve Findlay, 2006).

Parten çocukların oyun gelişimini sınıflandırırken sosyal olmayan ve sosyal oyunlar arasında bir ayrım yapmaktadır. Bu sınıflandırmada “katılımsız davranış”, “seyirci davranış” ve “tek başına oyun” evreleri sosyal olmayan davranışlar olarak tanımlanmakta; “paralel oyun”, “birlikte oyun” ve “iş birlikçi oyun” evreleri ise sosyal oyunlar olarak nitelendirilmektedir (Durualp ve Aral, 2017).

Katılımsız Davranış: Bu evre çocukların oyun ortamında bulunmalarına rağmen oyuna aktif olarak katılmadıkları, daha çok kendi hallerinde, amaçsız bir şekilde vakit geçirdikleri bir aşamayı ifade etmektedir. Bu dönemde çocuklar çevrelerinde oyun oynayanları izleyebilmektedir ancak sosyal etkileşimlere yönelik ilgi henüz gelişmemiştir (Coplan, 2000).

Seyirci Davranış: Katılımsız davranış evresinin bir adım ötesine geçilen bu aşamada çocuklar diğer çocukların oyunlarını izlerken aynı zamanda sorular sormaya başlamaktadır. Bu evrede çocukların sosyal dünyalarına olan ilgisi artmakla birlikte

aktif bir katılım henüz gözlenmemektedir. Çocukların merak ve ilgi düzeylerindeki bu artış onların sosyal etkileşimlere dair daha fazla bilgi edinme isteğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2008).

Tek Başına Oyun: Bu evre çocukların çevrelerinde diğer çocuklar bulunsa bile tek başlarına oyun oynamayı tercih ettikleri bir aşamayı temsil etmektedir. Sosyal iletişim henüz gelişmemiş olmakta ve çocuklar daha çok bireysel oyunlara odaklanmaktadır (White, 2012).

Paralel Oyun: Paralel oyun evresi çocukların aynı ortamda, aynı oyuncaklarla oynadıkları ancak birbirlerinden bağımsız hareket ettikleri bir aşamayı ifade etmektedir. Bu dönemde sınırlı sosyal etkileşim başlamış olmakla birlikte çocuklar oyun sırasında birbirlerine küçük sorular sormakla yetinmektedir (Aslan, 2013).

Birlikte Oyun: Bu evrede çocuklar çevrelerindeki diğer çocukların oyunlarına daha fazla ilgi göstermeye başlamaktadır. Oyunlara katılabilmekle birlikte genellikle kendi oyunlarını tercih etmektedirler. Bu dönemde sosyal etkileşim daha belirgin hale gelmekte ve çocuklar oyunlarını diğer çocukların oyunları ile bütünleştirmeye başlamaktadır (White, 2012).

İş Birlikçi Oyun: İş birlikçi oyun evresi çocukların organize edilmiş ve kurallı oyunlara katıldığı bir aşamayı temsil etmektedir. Bu dönemde sosyal iletişim yoğunlaşmakta ve çocuklar oyun sırasında iş birliği yapma ve ortaklık kurma becerilerini geliştirmektedir. Oyunla, belirli kurallar çerçevesinde oynamakta ve çocuklar arasındaki etkileşim oyunun düzenlenmesi ve sürdürülmesi açısından kritik hale gelmektedir (White, 2012).

Bilişsel gelişim alanına odaklanan Piaget ise çocuğun oyunlarının daha sosyal hale geldiğini ve bu sürecin bilişsel gelişimi destekleyerek ilerlettiğini savunmaktadır (Durualp ve Aral, 2017). Piaget oyun gelişimini üç evrede incelemektedir:

Alıştırıcı Oyun: 0-2 yaş aralığını kapsayan bu evrede oyun tekrara ve fiziksel hareketlere dayanmaktadır. Çocuk duyu organları aracılığıyla çevresini keşfetmeye çalışırken, nesnelerle etkileşim kurarak dünyayı anlamlandırmaktadır (Koçyiğit vd., 2007; Erşan, 2011).

Sembolik Oyun: 2-11 yaş aralığını kapsayan bu dönemde “mış gibi” yapma, taklit ve dil gelişimi gibi önemli kavramlar öne çıkmaktadır. Piaget, bu evreyi üç aşamada ele almaktadır. 2-4 yaş arası çocuklar kişi ve olayları taklit etmektedir. 4-8 yaşlarında dil gelişimiyle birlikte iş birlikçi oyunlar ve sosyal etkileşim artmaktadır. 8-11 yaşlarında ise oyunun kuralları ve amaçları önem kazanmaya başlamaktadır (Durualp ve Aral, 2017; Erşan, 2011).

Kurallı Oyun: Piaget oyunu yaşam boyu süren bir gelişim süreci olarak tanımlayarak 11-12 yaş sonrasını bu döneme dahil etmektedir. Ben merkezliliğin azalma-

sıyla birlikte dil, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarındaki ilerlemeler kurallı oyunların ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Piaget, 1999; Koçyiğit vd., 2007).

Oyun gelişimi Piaget, Parten veya diğer teorisyenler tarafından farklı şekillerde açıklanmakla birlikte gelişim aşamaları açısından belirgin bir yaş çizgisi bulunmamaktadır. Bununla birlikte oyun gelişimi ilkel davranışlardan sosyal davranışlara doğru bir evrim göstermektedir.

4. Oyunun Eğitimdeki Yeri ve Oyun Temelli Öğrenme

Oyun çocukların gündelik yaşamlarının doğal bir parçası olmanın ötesinde, öğrenmenin temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir. Çocuklara en çok hangi etkinlikten keyif aldıkları sorulduğunda genellikle oyun yanıtını verirler; ancak eğitim sistemleri çocukların oyun oynamasından ziyade akademik öğrenmeyi teşvik etmek üzere yapılandırılmıştır. Geleneksel olarak okul bir öğrenme mekânı olarak kabul edilirken, oyun alanı olarak görülmemektedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim çocuk perspektifinden bakıldığında, öğrenmeden çok oyun ile ilişkilendirilmektedir (Pramling, Klerfelt ve Williams Granel, 1995). Erken çocukluk eğitimi bağlamında oyun ve öğrenme sıklıkla zaman ve mekân açısından ayrıştırılmakta; çember zamanı, okuma yazma saatleri ve yaratıcı sanat çalışmaları gibi etkinlikler öğretim ve rehberlik uygulamaları olarak değerlendirilmekte ve bu nedenle öğrenmenin temel kaynakları olarak kabul edilmektedir. Buna karşın oyun genellikle boş zaman ya da açık hava etkinlikleriyle sınırlı tutulmakta ve çocukların dinlenme süreçlerinin bir parçası olarak ele alınmaktadır. Ancak dünya genelindeki erken çocukluk eğitimi müfredatları oyunun en büyük öneme sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır (Samuelsson ve Carlsson, 2008).

Eğitim ve psikoloji alanındaki araştırmacılar oyunun bireyin yaşam boyu çeşitli becerileri edinmesinde güçlü bir pedagojik araç olduğunu savunmuşlardır. Bu yaklaşım gelişimsel olarak uygun uygulamaları büyük ölçüde etkileyen Piaget’ci kuramla örtüşmektedir. Piaget’ci bakış açısı çocukların oyun yoluyla “doğal” olarak öğrendiklerini ve öğretmenlerin bu oyun fırsatlarını desteklemek için uygun öğrenme ortamları sunmaları gerektiğini öne sürmektedir (Ali, Constantino, Hussain ve Akhtar, 2018). John Dewey de bu görüşe paralel olarak ezbere dayalı eğitimin yerine, çocukların deneyimleyerek ve aktif katılımı ile öğrendikleri bir eğitim ortamının önemini vurgulamakta ve oyunun, bu tür bir öğrenme ortamının temelini oluşturduğunu belirtmektedir (Akandere, 2006). Aynı şekilde Gazali de oyunun çocuğun zihnini arındıran, öğrenmeyi kolaylaştıran, belleğini tazeleyen ve bedensel zindeliğini koruyan bir etkinlik olarak çocuk eğitiminde önemli bir yer tuttuğunu ifade etmektedir (Akandere, 2006).

Hedef odaklı bir okul öncesi eğitimde oyun ve öğrenmenin bütünleştirilmesi çocukların yaratıcı potansiyellerini, bağımsız seçimlerini, girişimlerini ve düşünsel

süreçlerini desteklemeyi gerektirmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda çocukların çevresel farkındalıklarını artırmak ve dünyayı farklı yönleriyle anlamalarına katkı sağlamak amacıyla günün ve tüm etkinliklerin etkin bir şekilde kullanılmasını içermektedir (Samuelsson, 2005). Okul öncesi eğitim ortamının neşeli, çocuklara aidiyet duygusu veren, iletişim, oyun ve öğrenmeyi birbirine entegre eden bir yapıda olması gerektiği vurgulanmaktadır (Johansson ve Samuelsson, 2006). Bu tür bir ortamda çocukların iş birliği yaparak, birbirlerinin fikirlerini keşfederek ve tartışarak öğrendikleri gözlemlenmektedir (Williams, 2001). Bu bağlamda oyun temelli öğrenme öğrencilerin karşılaşılabilecekleri deneyimlerin simülasyonunu mümkün kılmakta ve onların amaçlı etkinliklere katılmalarını sağlamaktadır. Bu tür öğrenme gönüllü katılımı teşvik eden, içsel motivasyona dayalı bir süreç sunmakta; dolayısıyla yalnızca kendi doğasından kaynaklanan bir zevk sunduğu için dışsal ödüllere bağımlı olmayan bir yaklaşım olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca fiziksel aktiviteyi ve katılımı içeren bu süreç öğrencilerin güçlü üstbilişsel beceriler geliştirmelerine, bağımsızlık ve akranlarıyla iş birliği yapma yeteneklerini kazanmalarına katkıda bulunmaktadır. Oyun temelli öğrenme yoluyla öğrenciler doğuştan sahip oldukları öğrenme yöntemlerinden büyük ölçüde faydalanırken, eğitimciler de belirli müfredat hedeflerine ulaşmak amacıyla bu oyun senaryolarını etkili bir şekilde yönlendirebilmektedir (Ali vd., 2018).

Bu süreçte oyun çocuğun en doğal öğrenme aracı olarak gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları deneyimleyerek kazanmasını sağlamaktadır. Oyun sırasında çocuk yardımlaşma, iletişim, soru sorma, sorumluluk alma ve alışkanlık edinme gibi temel yaşam becerilerini öğrenmekte ve pekiştirmekte; farklı nesnelerle oynarken kavramlar, sayılar ve diğer bilişsel becerilerini geliştirmektedir. Oyun çocukları pasif durumdan aktif öğrenici konumuna geçiren etkili bir pedagojik yöntem olarak değerlendirilmekte ve bu yönüyle önemli bir eğitim aracı olarak kabul edilmektedir (Gazezoglu, 2007). Oyunla desteklenen eğitim programları çocukların öğrenme süreçlerini kolaylaştırmakla kalmamakta aynı zamanda yaratıcı düşünme kapasitelerini de geliştirmektedir. Eğitim programlarının temelinde oyun etkinliklerine yer verildiğinde programlar çocuklar için daha faydalı hale gelmekte ve eğitimciler sınıf içi etkinliklerini planlarken oyunun eğitsel özelliklerinden yararlanabilmektedir (Morrison, 1998).

Oyun temelli öğrenme öğrencilerin öğrenme sürecini sıkıcı veya zorlayıcı bir görev olarak algılamalarını engelleyerek, öğrenmeyi daha çekici ve katılımcı bir deneyime dönüştürmektedir. Öğrenciler oyunlar aracılığıyla öğrenirken eğlenmekte ve bu durum onların öğrenme süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlamaktadır. Bir oyuna odaklanan öğrenci problem çözme becerilerini geliştirirken aynı zamanda iletişim becerilerini de pratik yaparak güçlendirmekte ve kavramsal bilgileri daha derinlemesine anlamaktadır. Ayrıca oyunlar öğrencilerin iş birliği yapma ve etkili iletişim

kurma yeteneklerini geliştirmelerine önemli katkılar sunmaktadır. Grup oyunları ve iş birliği gerektiren aktiviteler öğrencilere başkalarıyla etkileşim kurma ve düşüncelerini açık bir şekilde ifade etme fırsatı tanımaktadır. Bu durum iletişim becerilerinin yalnızca akademik başarı için değil aynı zamanda günlük yaşamda karşılaşılan etkileşimler için de kritik bir öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Şahin, 1993).

Erken çocukluk dönemindeki sınıflarda çocukların uygun fiziksel gelişimlerini desteklemek amacıyla fiziksel uyarılmaya ihtiyaçları olduğu vurgulanmaktadır. Oyun temelli öğrenme öğrencilerin hem ince hem de kaba motor becerilerini geliştirebilecekleri kapsamlı fırsatlar sunmaktadır. Bu bağlamda oyun temelli öğrenme fiziksel gelişim ile bilişsel gelişim arasında bir denge kurarak öğrencilerin bütünsel olarak gelişimlerini desteklemektedir (Ali vd., 2018).

Sonuç olarak oyun okul öncesi eğitimde en doğal ve etkili pedagojik yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Çocukların gelişimsel ve öğrenme ihtiyaçlarını karşılayan oyun bu bağlamda okul öncesi öğretmenleri için pedagojik süreçlerin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Oyun çocuklara yalnızca zengin bir öğrenme ortamı sunmakla kalmayıp aynı zamanda pedagojik açıdan derinlikli bir zemin oluşturarak onların kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırmakta ve öğretmenlerin çocuklarla daha etkili ve anlamlı bir iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır (Pollard, Thiessen, ve Filer, 1997).

5. Ebeveyn-Çocuk İletişiminde Oyunun Rolü

Çocuklar hayata dair bilgiye sahip olmadan dünyaya gelmekte, bebeklik dönemlerinden itibaren anne ve babalarının duygularını, davranışlarını ve konuşmalarını gözlemleyerek hayatı öğrenmektedir. Oyunla tanışmalarıyla birlikte ise oyun çocuklar için yeni bir öğretici haline gelmektedir. Aile ve çevreyle birlikte oyunlar da kişilik gelişimi ve eğitim sürecinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle beslenme, sağlık ve sevgi gibi temel ihtiyaçlar kadar oyun da çocuğun büyümesi için elzemdir (Oktay, 1999). Çocukların gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamaları amacıyla Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çeşitli haklar tanımlanmıştır; bu haklardan biri de gelişim hakları kapsamında yer alan oyun hakkıdır (Karakuyu, Uyar ve Birvural, 2018).

Genel olarak ebeveynler oyunu boş zaman etkinliği olarak değerlendirmekte ve akademik faaliyetlerin daha eğitici ve önemli olduğunu düşünmektedirler; ancak oyun konusunda bilinçli olan ebeveynler oyunu çocuklarının çok yönlü gelişimlerini destekleyen bir araç olarak kullanılmaktadır (Ecirli, 2014). Bebeklikten itibaren ebeveyn-çocuk ilişkilerinin merkezinde oyun yer almakta ve bu etkileşimler sayesinde oyun aile ortamında başlayıp şekillenmektedir (Tamis-LeMonda, Uzgisir ve Bornstein, 2002).

Ebeveyn-çocuk iletişiminin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri olan

oyun aile içi iletişim arttıkça çocuğun birçok alanda kendini geliştirmesine olanak tanımaktadır (Akaroğlu, Dağ, Beserek, Selvi ve Altıparmak, 2019). İletişim odaklı desteklenen çocukların dil gelişimi olumlu yönde etkilenmekte bu da çocuğun sosyal ihtiyaçlarının farkındalığını artırmakta ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Öngider, 2013; Akgün ve Yeşilyaprak, 2011). Kaliteli ebeveyn-çocuk etkileşimi çocuğun akademik başarısını artırarak evdeki olumlu atmosferin sosyal hayata yansımaları sağlamaktadır (Driscoll ve Pianta, 2011). Oyun aracılığıyla duygusal ifadesini güçlendiren çocuklar ileriki yaşamlarında da duygu düzenleme becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirebilmektedirler (Hoffmann ve Russ, 2012).

Oyunun önemi üzerine yapılan araştırmalar son yıllarda artış göstermiş olsa da tarihsel olarak oyun çocuk ile ebeveyn arasındaki iletişimi kolaylaştıran ve güçlendiren bir unsur olarak uzun süredir kabul görmektedir (Koçyiğit vd., 2007). Oyun bağlamında ebeveyn ve çocuk arasındaki bağlanma güvenli hale gelmekte ebeveynler çocuklarının ihtiyaçlarına daha duyarlı, çocuklar ise ebeveynlerinin beklentilerine daha açık hale gelmektedirler (Akgün ve Yeşilyaprak, 2011). Ebeveynler çocuklarına önemli davranış kalıplarını sözel olarak aktarmak yerine bu değerleri oyun aracılığıyla etkili bir şekilde iletebilmekte ve onları hayata en iyi şekilde hazırlayabilmektedirler (Şahin, 1993).

Sonuç olarak oyun çocuğun gelişimsel sürecinde temel bir unsur olarak konumlanmakta ve yalnızca bir eğlence aracı olmanın ötesinde, çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel kapasitesini şekillendiren kritik bir pedagojik araç işlevi görmektedir. Oyun çocukların dünyayı anlamlandırılmalarına, karmaşık problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve empati kurma yetilerini pekiştirmelerine imkân tanıyan bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Çocuğun ebeveynleriyle ve geniş sosyal çevresiyle olan etkileşimlerinde oyunun sağladığı bu güçlü bağlanma, güvenli bir bağlanma stiline inşa edilmesine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, oyun çocuğun öz-düzenleme becerilerini geliştirerek duygusal farkındalık kazanmasına ve duygularını yapılandırmasına olanak tanımakta; aynı zamanda yaratıcılığını ve imgesel düşünme becerilerini desteklemektedir. Bu bağlamda oyunun yalnızca çocuklar için değil ebeveynler için de derinlemesine bir etkileşim ve gözlem aracı sunduğu vurgulanmalıdır. Ebeveynler çocuklarıyla gerçekleştirdikleri oyun aktiviteleri sayesinde çocukların bilişsel süreçlerine, duygusal gereksinimlerine ve ilgi alanlarına dair kapsamlı bir anlayış geliştirme fırsatı bulmaktadırlar. Bu perspektif doğrultusunda değerlendirildiğinde oyunun çocuk gelişimindeki işlevi yalnızca bireysel gelişimi desteklemekle sınırlı kalmamakta; aynı zamanda aile içi dinamikleri de pozitif yönde dönüştürmektedir. Ebeveynlerin oyuna dair farkındalık ve katılım düzeyleri çocukların sağlıklı, uyumlu ve öz yeterliği yüksek bireyler olarak yetişmelerinde belirleyici bir etmen olarak öne çıkmaktadır. Neticede, oyun çocukların gelecekteki yaşamlarında sağlam bir psikososyal temel oluşturmak adına vazgeçilmez bir unsur olarak tanımlanmaktadır.

6. Öğretmen-Çocuk İletişiminde Oyunun Rolü

Öğretmenin rolü öğrenme ve oyun süreçlerinde eşit derecede kritik öneme sahiptir. Çocuğa rehberlik etmek, destek sağlamak ve ilham vermek, onun dünyayı anlamlandırma sürecine yönelik motivasyonunu artırmak ve bu süreci sürekli olarak teşvik etmek eğitimin temel gereklilikleri arasında yer almaktadır. Bu durum, öğretmenin odak noktasının iletişim ve etkileşim süreçlerine yönelmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Oyun temelli öğrenme yaklaşımına dayalı erken çocukluk eğitimi, öğretmenlerin çocuk merkezli bir yaklaşım benimsemelerini ve aynı zamanda öğrenme nesnelerine odaklanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu yaklaşım çocukların kendi kararlarını verme hakkını koruyarak, onların öğrenme süreçlerine aktif katılımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Samuelsson ve Carlsson, 2008).

Oyun sırasında öğretmenlerin iyi bir gözlemci olmaları ve güvenilir bir oyun arkadaşı rolünü üstlenmeleri çocukların potansiyellerini ve içsel çatışmalarını daha derinlemesine anlamalarına olanak tanımaktadır. Bu bağlamda oyunun okul öncesi dönemdeki çocuklar için taşıdığı büyük önem göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu bilinçle hareket ederek oyundan en üst düzeyde yararlanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Uluğ, 1999). Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin çocukların en doğal öğrenme aracı olan oyunla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmeleri pedagojik etkinliklerinin verimliliği açısından kritik bir gerekliliktir. Bu dönemde çocukların öğrenme stillerinin daha belirgin hale geldiği dikkate alındığında, öğretmenlerin çeşitli oyun tekniklerine hâkim olmalarının önemi daha da artmaktadır (Bardak, 2018). Örneğin, çocuk ilk kez bir yapboz parçasını eline aldığı anda öncelikle bu parçanın rengini, şeklini ve dokusunu incelemektedir. Zamanla çocuk bu yapboz parçasının amacını veya fonksiyonunu kavramaya çalışmaktadır. Tam bu noktada eğitimcinin müdahalesi devreye girmekte ve çocuğun bu bilişsel süreci doğru bir şekilde yönlendirmesi gerekmektedir. Bu rehberlik çocuğun yapbozu başarıyla tamamlayabilmesi için gerekli bilişsel desteği ve motivasyonu sağlamaktadır. Böyle bir deneyimden yoksun kalındığında çocuğun problem çözme becerilerini geliştirmesi zorlaşmaktadır. Bu nedenle tüm çocukların bu tür bütüncül ve destekleyici deneyimleri yaşamaları elzemdir; zira bu deneyimler çocukların gelişimiyle birlikte olgunlaşmakta ve derinleşmektedir (Ali vd., 2018).

7. Eğitsel Oyunlar

Çocuklarla iletişim kurma sürecinde birçok ebeveyn ne yapılması gerektiği konusunda belirsizlik yaşayabilmekte ve özellikle çatışmalı durumlar veya çocuğun yüksek beklenti ve talepleri söz konusu olduğunda doğru yaklaşımı bulmak için çeşitli çözüm yolları aramaktadır. Bu tür durumlarla başa çıkmanın en etkili yollarından biri olarak kabul edilen oyun, süreci hem zararsız hem de keyifli bir hale getirebilme potansiyeline sahiptir. Ebeveynler çocuklar tarafından başlatılan oyunlara katılabile-

cekleri gibi oyunları kendi inisiyatifleri doğrultusunda da yapılandırabilmektedirler. Çocuklarla etkili iletişim kurmayı kolaylaştıracak eğitsel oyun örnekleri aşağıda sunulmaktadır:

- **Oyun Adı: Merhaba, Nasılsın?**

Bu oyunda çocukların sevdikleri bir müzik açılır ve müzik eşliğinde istedikleri gibi dans edebilecekleri belirtilir. Ancak müzik durduğunda, ilk gördükleri kişiyle “Merhaba, nasılsın?” şeklinde bir diyalog kurmaları gerekir. Fiziksel selamlaşma, sarılma veya tokalaşma gibi eylemler bu süreçte kullanılabilir. Oyun, farklı karakterlerin karşılaşması şeklinde çeşitlendirilebilir; çocuk, anne veya baba, çeşitli tiplere bürünerek oyunun dinamizmini artırabilir (AÇEV).

- **Oyun Adı: Ayna ve Görüntü**

Bu oyunda katılımcılar “ayna” ve “görüntü” rollerini üstlenir. “Görüntü” olmayı seçen kişi “ayna”nın yaptığı her hareketi tekrar etmek zorundadır. Oyun “görüntü” hata yapana kadar devam eder. Oyunun içerisine çocuğa kazandırılmak istenen bir davranış veya konu eklenerek eğlenceli ve eğitici hale getirilebilir. Oyun kolay seviyeden zor seviyeye doğru ilerlemelidir (AÇEV).

- **Oyun Adı: Hikâye Tamamlama Oyunu**

Bu oyunda katılımcılardan her biri istedikleri 6-7 oyuncak seçer. Oyuncaklar belirlendikten sonra anne veya baba seçtiği bir oyuncakla hikâyeye başlar. Sırası gelen kişi seçtiği oyuncakları kullanarak hikâyenin devamını getirir. Tüm oyuncaklar kullanılıp hikâye tamamlanana kadar oyun sürdürülür.

- **Oyun Adı: Sepette Ne Var?**

Bu oyunun amacı çocukların dikkat ve ifade becerilerini geliştirmektir. Sınıfa çeşitli nesnelerle dolu bir sepet getirilir. Sepetteki nesneler çocukların tanınması ve hakkında konuşması kolay olanlardan seçilmelidir; örneğin tarak, kolye, cezve, cüzdan, kaşık veya anahtarlık gibi. Önce her çocuk gözleri açıkken sepetin içindeki nesneleri inceleme fırsatı bulur. Ardından çocukların gözleri kapatılır ve sepetten rastgele bir nesne seçmeleri istenir. Seçtikleri nesneyi tanımlamaları ve bu nesne hakkında kısa bir konuşma yapmaları beklenir. Bu oyun çocukların hem nesneleri tanıma becerilerini hem de sözlü ifade yeteneklerini geliştirmeye yöneliktir (Topkaya vd., 2016).

- **Oyun Adı: Şapka Çıkarmak**

Bu oyunda şapkaların altına çeşitli resimler konur. Çocuk bu şapkalardan birini seçer ve altında bulunduğu resmi alır. Seçilen resmi karşısındaki kişiye ne olduğunu söylemeden iki dakika boyunca betimlemesi gerekir. Anlatılan resmi doğru tahmin eden kişi yeni bir şapka seçer. Tüm şapkalar seçilene kadar oyun devam eder (Poyraz, 2011).

- **Oyun Adı: Yer Değiştirme**

Bu oyun özellikle problem durumlarında çocukla iletişim kurmakta zorlanıldığında tercih edilebilir. Yaşanan durumu yeniden canlandırmak amacıyla anne-baba, çocuğa “Hadi bir oyun oynayalım. Şimdi sen benim gibi hareket et, ben de senin gibi hareket edeceğim” der. Olay rollerin değiştirilmesiyle tekrar canlandırılır. Bu yaklaşım, durumu çocuğun perspektifinden ele almayı ve çocuğun bakış açısını anlamayı kolaylaştırır.

- **Oyun Adı: Temizlik Oyunu**

Bu oyun sanat etkinliği sonrasında kirlenen masaların temizlenmesi amacıyla oynanır. Öğretmen çocuklara temizlik oyunu oynayacaklarını söyler. Çocukların sağlık durumu göz önünde bulundurularak ıslak mendil veya bez kullanılır ve öğretmen çocukları gruplara ayırarak masaların temizlenmesini teşvik eder. Öğretmen çocuklara nasıl temizleme yapacaklarını gösterdikten sonra “başla” komutunu verir ve süreci gözlemler. Bu oyunda sıralama yerine önce veya sonra bitiren ifadeleri kullanılarak çocuklar tebrik edilir. Ayrıca, bu oyun geçiş etkinliği olarak da kullanılabilir (Bardak, 2018).

8. Ebeveynlere ve Eğitimcilere Öneriler

Okul öncesi dönemde çocukla gerçekleştirilen her türlü etkileşim çocuğun gelişimi açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle ebeveynlerin bazı temel hususlar konusunda yüksek bir farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Oyunun bağlamı ne olursa olsun işlevselliğini ve tatmin ediciliğini en üst düzeye çıkarmak için dikkat edilmesi gereken belirli unsurlar bulunmaktadır (Işıkoğlu ve İvrendi, 2008). Bu unsurlar aşağıda sıralanmıştır:

Oyun Alanlarının Oluşturulması: Evde veya açık havada çocuklara uygun bir oyun alanı sağlanmalıdır. Bu alan anne-baba-çocuk oyunları, serbest oyunlar ve akran oyunları için ideal bir ortam sunmalıdır (Sığırtmaç, 2018).

Güvenli ve Teşvik Edici Oyun Ortamı: Oyun alanı çocuğun güvenle keşif yapmasına olanak tanıyacak şekilde düzenlenmeli ve araştırmaya teşvik edici bir ortam sunmalıdır (Sheridan vd., 2010).

Yeterli Oyun Malzemelerinin Sağlanması: Sadece hazır oyuncaklar değil aynı zamanda atık materyallerden yapılmış oyuncaklar da kullanışlı olabilir. Oyuncakların ve oyun malzemelerinin kategorilere ayrılması düzeni sağlamak açısından önemlidir ve bu düzenin oluşturulmasında çocuğa da sorumluluk verilmelidir (Sığırtmaç, 2018).

Aktif Katılımın Teşvik Edilmesi: Çocuk oyun sırasında aktif bir katılımcı olmalıdır. Aynı şekilde ebeveynler de oyuna aktif olarak dahil olmalı ve çocuklarına sosyal davranışları model alma fırsatı sunmalıdır (Işıkoğlu ve İvrendi, 2008).

Çocuğun Yaratıcılığına Değer Verme: Ebeveynler oyun esnasında çocuklarını gözlemlemeli, başarılarını övmeli, sabırlı olmalı ve çocuğun hayal gücü ile oluşturduğu her ürüne değer vermelidir (Sheridan vd., 2010).

Çocuğun Fikirlerine Önem Verme: Oyun sürecinde çocuğun fikirleri alınmalı ve çocuğa süreç hakkında tahmin yapma, çıkarımda bulunma ve düşünme fırsatları sunulmalıdır.

Oyun Süresinin Planlanması: Çocukların oyun oynarken aniden kesintiye uğramaları engellenmelidir. Bunun yerine oyun süresi hakkında önceden bilgi verilerek çocuğun oyunu tamamlaması için yeterli zaman tanınmalıdır (Sığırtmacı, 2018).

Davranış Kazandırmada Oyun Kullanımı: Çocuğa kazandırılmak istenen davranış kalıpları, konular veya kavramlar oyun yoluyla aktarılabilir. Bu süreçte çocuğun ilgisini çekebilecek ve merakını uyandıracak bir kurgu oluşturmak öğrenmeyi etkili kılmak açısından önemlidir.

Öğretmenin Kritik Rolü: Öğretmen öğrenme ve oyun süreçlerinde eşit derecede kritik bir rol üstlenmektedir. Çocuğa rehberlik ederek, onun dünyayı anlamlandırma sürecine olan ilgisini ve motivasyonunu desteklemelidir (Samuelsson ve Carlsson, 2008).

Öğretmenin Bireysel Bilgiye Sahip Olması: Öğretmen genel çocuk gelişimi bilgisinin yanı sıra her çocuğun aile yapısı, günlük deneyimleri ve ilgi alanları gibi bireysel özelliklerini de bilmelidir. Öğretmen çocukları dikkatle dinlemeli, gözlemlemeli ve onların dünyasını kendi bakış açılarından anlamaya istekli olmalıdır. Her çocuğun deneyimlerine, bilgi birikimine ve yeteneklerine saygı göstermek öğretmenin temel sorumluluklarından biridir (Johansson ve Samuelsson, 2003).

Oyun Kullanımının Yaygınlaştırılması: Çocuğun tüm gelişim alanlarına aktif katılımını sağlamak amacıyla okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynler, oyunu tüm alanlarda etkili bir şekilde kullanmalıdır (Dönmez, 2000).

Kamu Eğitim Kampanyalarının Geliştirilmesi: Ebeveynlerin ve eğitimcilerin oyunun önemini kavramaları ve çocukların oyunlarını desteklemeleri için geniş kapsamlı kamu eğitim kampanyaları düzenlenmelidir. Günümüz çocuklarının oyun kalıplarının bozulmuş olduğu göz önüne alındığında yalnızca oyun oynamayı teşvik etmek yeterli olmayabilir. Bu nedenle öğretmenler ve ebeveynler çocukları oyun konusunda daha etkili bir şekilde destekleyebilmek için atölye çalışmaları, literatür, videolar ve diğer eğitim araçlarını kullanmalıdır (Almon, 2004).

Etkili İletişim ve Oyun: Kaliteli bir iletişim için oyunun farkında olunmalı ve oyun zamanlarına değer verilmelidir. İyi ve kaliteli iletişimin anahtarı bu dönemde çocukla kurulan iletişimin niteliğine bağlıdır (Sığırtmacı, 2018).

KAYNAKÇA

- Akandere, M. (2006). *Eğitici okul oyunları* (Geliştirilmiş 2. Baskı, s. 1-36). Nobel Yayıncılık.
- Akaroğlu, G., Dağ, N., Besrek, S., Selvi, M., & Altıparmak, Ş. (2019). Ebeveyn çocuk iletişimde oyunun rolü. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 208-228.
- Akgün, E., & Yeşilyaprak, B. (2011). Anne çocuk oyun etkileşiminde niteliksel boyut: Annelerin sözel ifadelerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 11-21.
- Aksoy, A. B. (2022). Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları. *İçinde Erken çocukluk döneminde oyun* (7. baskı, s. 4). Pegem Akademi.
- Aksoy, A. B. (2022). Erken çocukluk döneminde oyun ve oyunun gelişimsel katkıları. *İçinde Erken çocukluk döneminde oyun* (7. baskı, s. 4). Pegem Akademi.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2008). Erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen oyunlar. Ankara: Pegem Akademi.
- Aksoy, A. B., & Dere Çiftçi, H. (2008). *Erken çocukluk döneminde gelişimi destekleyen oyunlar*. Pegem Akademi.
- Ali, E., Constantino, K. M., Hussain, A., & Akhtar, Z. (2018). The effects of play-based learning on early childhood education and development. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 7(43), 4735-4740.
- Ali, E., Constantino, K. M., Hussain, A., & Akhtar, Z. (2018). The effects of play-based learning on early childhood education and development. *Journal of Evolution of Medical and Dental Sciences*, 7(43), 4735-4740.
- Almon, J. (2004). The vital role of play in early childhood education. In S. Howard (Ed.), *The developing child: The first seven years* Waldorf Early Childhood Association of North America.
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extension*, 4(10), 1-4.
- Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV). (2021). <https://www.acevokuloncesi.org/> Erişim Tarihi: 20.09.2021.
- Aslan, Ö. M. (2013). *Anaokuluna devam eden çocukların oyun davranışları ve oyunlarında ortaya çıkan zorbalık davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

- Bardak, M. (2018). Oyun temelli öğrenme. A. Gürol (Ed.), *Erken çocukluk döneminde öğrenme yaklaşımları* (s. 207-230). Efe Akademi Yayınları.
- Blakemore, J. E. O., & Centers, R. E. (2005). Characteristics of boys' and girls' toys. *Sex Roles*, 53(9), 619-633.
- Bodrova, E., Leong, D., Güler, T., & Haktanır, G. (2010). *Zihnın araçları: Erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı*. Anı Yayıncılık.
- Bredenkamp, S. (2009). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation* (3. bs.). Pearson.
- Bulut, Z., & Yılmaz, S. (2002). Kentsel mekanlarda çocuk oyun alanları planlama ve tasarım ilkeleri. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 33(3), 345-351.
- Coplan, R. J. (2000). Assessing nonsocial play in early childhood: Conceptual and methodological approaches. In K. Gitlin-Weiner, A. Sandgrund, & C. Schaefer (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (2nd ed., pp. 563-598). John Wiley & Sons, Inc.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H., & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings* (2nd ed., pp. 75-86). Routledge.
- Dönmez, N. B. (2000). *Oyun kitabı*. Esin Yayınevi.
- Driscoll, K., & Pianta, R. C. (2011). Mothers' and fathers' perceptions of conflict and closeness in parent-child relationships during early childhood. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 7, 1-24.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Çocuk oyun alanlarının biçimsel özellikleri açısından değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 64-81.
- Durualp, E., & Aral, N. (2017). Oyunun gelişimi ve türleri. İçinde A. B. Aksoy (Ed.), *Okul öncesi eğitimde oyun*. Hedef CS Yayıncılık.
- Ecirli, H. (2014). Anne-baba-çocuk ve oyun. İçinde H. Gülay Ogelman (Ed.), *Yaşamın ilk yıllarında oyun: Oyuna çok yönlü bakış* (s. 295-315). Pegem Yayıncılık.
- Egemen, A., Yılmaz, Ö., & Akil, İ. (2004). Play, toy and children. *Meandros Medical and Dental Journal*, 5(2), 39-42.
- Erikson, E. H. (1977). *Toys and reasons: Stages in the ritualization of experience*. W. W. Norton & Company.
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gazetoğlu, Ö. (2007). *Okul öncesi eğitim kurumlarında devam eden 6 yaş çocuklarına öz bakım becerilerinin kazandırılmasında oyun yoluyla öğretimin etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hoffmann, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.
- Işıkoğlu, N., & İvrendi, A. (2008). Anne ve babaların oyuna katılımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(24), 47-57.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2003). Barns perspektiv och barnperspektiv i pedagogisk forskning och praxis [Children's perspectives and child perspective; in Swedish]. In E. Johansson & I. Pramling Samuelsson (Eds.), *Barns perspektiv och barnperspektiv* (Temamnummer av Pedagogisk Forskning i Sverige, 1-2, pp. 1-5).
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* [Play and curriculum; in Swedish]. Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 249).
- Karakuyu, A., Uyar, A., & Birvural, A. (2018). Önlisans çocuk gelişimi öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin tutumları. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 20-27.
- Kayılı, G., & Arı, R. (2011). Montessori yönteminin anaokulu çocuklarının ilköğretime hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2091-2109.
- Koçyiğit, S., & Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Koçyiğit, S., Tuğluk, M. N., & Köksal, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kohler, F. W., & Strain, P. S. (1993). Teaching preschool children to make friends. *Teaching Exceptional Children*, 25(4), 1-43.
- Lee, A. (2009). Psychoanalytic play therapy. In K. O'Connor & L. M. Braverman (Eds.), *Play therapy theory and practice: Comparing theories and techniques* (pp. 25-82). Wiley.
- Mehdiyev, G. (2018). Çocuk ile iletişim: İnsan yetiştirmek. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 16, 613-624.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1998). Learning to read and write: Developmentally appropriate practice for young children. *Young Children*, 53(4), 30-46.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Öngider, N. (2013). Anne baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özden Gürbüz, D. (2016). Geleneksel çocuk oyunları ve eğitimsel işlevleri: Emirdağ örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(14), 529-564.
- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 120-128.
- Piaget, J. (1999). *Explanation of play* (2nd ed.). In *Play, dreams, and imitation in childhood*. London: Routledge.
- Piaget, J. (2013). *Play, dreams and imitation in childhood*. Routledge.
- Pollard, A., Thiessen, D., & Filer, A. (1997). *Children and their curriculum: The perspectives of primary and elementary school children*. Hong Kong: Graphicraft Typesetters Ltd.
- Poyraz, H. (2011). *Okul öncesinde oyun ve oyun örnekleri*. Anı Yayıncılık.
- Pramling Samuelsson, I. (2005). Can play and learning be integrated in a goal-oriented early childhood education? *Early Childhood Practice: The Journal for Multi-Professional Partnerships*, 7(1), 5-22.
- Pramling, I., Klerfelt, A., & Williams Granelid, P. (1995). *Först var det roligt, sen blev det tråkigt och sen vande man sig: Barns möte med skolans värld* [It's fun at first, then it gets boring, and then you get used to it: Children meet the world of school; in Swedish]. Institutionen för Metodik i Lärarutbildningen, Göteborg, Sweden.
- Russ, S. W. (1998). Play, creativity, and adaptive functioning: Implications for play interventions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(4), 469-480.
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- Sheridan, M., Howard, J., & Alderson, D. (2010). *Play in early childhood: From birth to six years*. Routledge.
- Sığırtaç, A. (2018). *Çocuk ve oyun*.

- Swindells, D., & Stagnitti, K. (2006). Pretend play and parents' view of social competence: The construct validity of the child-initiated pretend play. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53, 314-324.
- Şahin, F. T. (1993). 3-6 yaş grubu çocuklarının anne babalarının çocuk oyunları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *9. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri Kitabı*. Yapa Yayınları.
- Tamis-LeMonda, C. S., Uzgiris, I. C., & Bornstein, M. H. (2002). Play in parent-child interactions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (2nd ed., Vol. 5, Practical issues in parenting). Lawrence Erlbaum Associates.
- Topaloğlu, G., & Aslan Gördesli, M. (2012). Oyuncak seçimi (0-3 yaş). In F. Cürebal & G. Çetin Özben (Eds.), *Anne-Baba, veli, aile eğitimi ve rehberliği: 0-18 yaş grubu gelişimi rehberi* (s. 22-31). Adel Kalemciilik.
- Topkaya, İ., & Diğerleri. (2016). *Çocukta oyun gelişimi: Tür ve çeşitlerine göre okul öncesi 36/72 aylık çocukların eğitimine yönelik oyunlar/etkinlikler*. Efil Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (2021). <http://www.tdk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 15.09.2021.
- Uluğ, O. M. (1999). *Niçin oyun? Çocuğun gelişiminde ve çocuğu tanımadada oyunun önemi*. Göçebe Yayınları.
- Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocuklarda iletişim ve oyunun önemi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 36-51.
- Van Hoorn, J., Nourrot, P. M., Scales, B., & Alward, K. R. (2011). *Play at the center of the curriculum*. Pearson Education.
- White, R. E. (2012). *The power of play: A research summary on play and learning*. Minnesota Children's Museum.
- Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola* [Children learn from each other; in Swedish]. Acta Universitatis Gothoburgensis. (Göteborg Studies in Educational Sciences 163).
- Wimpory, D. C., & Nash, S. (1999). Musical interaction therapy-therapeutic play for children with autism. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 17-28.
- Yağmurlu, F. (2020). *Okul öncesi dönemindeki çocukların kamusal oyun alanı özelliklerinin öz düzenleme ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Lefkoşa.

8. BÖLÜM

OKULDA İLETİŞİM VE ÇATIŞMA

Nursel YARDİBİ¹⁰

Özet

Bu bölümde öncelikle, toplumsal ve örgütlü yaşamda sosyal ilişkiler ve iletişimin insanoğlunun yaşamında önemli bir yer tutmakta olduğu okul özelinde tartışılacaktır. Okulda iletişimi yönetici-öğretmen-veli-dış çevre ve yönetici-öğretmen-öğrenci olarak değerlendirilmelidir. Kurum içi ve kurum dışı olumsuz etkileşimler öncelikle zarar verir, verim gücünü ve çalışanların performansını etkilemektedir. Daha sonra iletişim ve sorun çözme bağlamında okul yöneticisi ve öğretmenler arası iletişim süreçleri anlatılacak ve başarıya etkisi tartışılacaktır. Yöneticiler hem okul hem de çalışanların motivasyonu üzerinde iletişim ve sorun çözme becerilerinin payına yer verilecektir. Sorun yönetimi, var olan sorunu çözebilmek için soruna birebir taraftar olanların ya da dışardan birinin müdahale ederek birtakım uygulamalarda bulunmasına izin veren süreçlerdir. Sorun çözme basamakları, tümleştirme, kaçınma, uzlaşma, hükmetme ve yumuşatma olarak ele alınacaktır. Sonraki kısımda sorunlar karşısında gösterilen tepkiler ele alınacak ve sorun çözmeyi zorlaştıran ve kolaylaştıran düşünceler üzerinde tartışılacaktır. Daha sonra öğretmen, öğrenci, veli, öğretmen ile öğretmen ve öğretmenler ile sosyal çevresi arasındaki iletişim tarzlarındaki farklı tutumlar ya da anlaşmazlıklar üzerinde bilgiler verilecektir. Sınıf içi düzenlemeler, öğrencilerin sınıf içi davranışları ve öğrencilerin başarısını etkileyecek unsurlar üzerinde durulacaktır. Ayrıca sınıf içi uyum ve düzeni sağlama çabalarının disiplin yolu ile sağlanması ödül ve ceza kavramları üzerinde durulacaktır. Son olarak problemli çocuklarla ilgili sorunların çözümüne ilişkin yaklaşımlar verilecektir.

Giriş

Eğitim birimlerinin en önemli unsuru okullardır ve okullar sosyal bir kurumdur. Dolayısıyla sosyal kurum içinde bulunan paydaşlar yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli iletişim halindedir. Okulda iletişim kavramını okul içi iletişim ve okul dışı iletişim yani çevresi ile olan etkileşim şeklinde ifade etmek mümkündür. Bu yüzden okulda iletişimi okulun yaptığı (yönetici-öğretmen-veli-dış çevre) ve okulda yapılan iletişim (yönetici-öğretmen-öğrenci) olarak değerlendirmek faydalı olacaktır. Okul dışı iletişim “okul yöneticilerinin okul içindeki uygulamaları ve etkilerini çeşitli iletişim araçlarından faydalanarak okul iç ve dış ortamlarına iletmesi” şeklinde ifade edilmektedir (Deniz ve Çolak, 2008: 30).

¹⁰ Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dryardibi@gmail.com,
ORCID: 0000-0002-0905-0739.



Şekil 1: Okulda İletişim ve Çatışma

İletişim, kurumun daha önceden belirlenen hedeflerine ulaşılmasını ve düzenli işleyişini sağlamak için hem bünyesindeki bölüm ve birimler hem de çevresi ile etkileşimler sonrası karşılıklı bilgi ve fikir alışverişinin gerçekleşmesine ve bu sayede ilişkilerin kurulmasına olanak sağlayan toplumsal bir süreç olarak tanımlanabilir. Kurumsal yapının özünü oluşturan iletişim sistemi, paydaşları ile birlikte bireysel ve kurumsal çerçevelerde karşılıklı ilişkiler kurmayı sağlayan önemli bir parametredir (Budak ve Budak, 2004: 492).

Okul içi iletişim, okulda görev yapan personellerin arasında okulun hedeflerini gerçekleştirmek için gerçekleşen bilgi alışverişine dayalı bir iletişim şeklidir. Okul içinde kurulan bu iletişim ağı hem eğitim hem de yöneticilik faaliyetlerinin düzenli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemli bir unsurdur. Okul yöneticilerinin çalışma sürelerinin %65-%80'nini iletişime ayırdıkları düşünülecek olursa okul içinde oluşturulan iletişim ağının yöneticiler için çok önemli olduğu aşikardır (Karcioğlu, Gövez ve Kâhya, 2011: 329).

Toplumsal ve örgütlü yaşamda sosyal ilişkiler ve iletişim insanoğlunun yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte örgütlü ve toplumsal yaşamda insanların çevresindekilerle ara sıra uyuşmazlık ve anlaşmazlık yaşaması ve çatışmaya düştükleri görülmektedir. İnsanın sosyal bir varlık olması ve çevresi ile sürekli etkileşim içinde olması yaşanan bu tür çatışmalarla kendisini güç duruma sokmakta ve hatta kötü sonuçlarda doğurmaktadır. Bu tür çatışma yaşayan bireyler sosyal ve örgütsel yaşam çevrelerinde olumsuz ve sorunlu bireyler olarak kabul edilir. Günümüzde hemen hemen her kurumda yaşanan çatışma sosyal bir gerçekliktir (Aytürk, 2010: 313).

Çatışma kavramı farklı seviyelerde ve farklı ortamlarda ortaya çıkabilen ve zor tanımlanabilen bir kavramdır. Bu durum dikkate alınarak "bireyin ya da bir grubun herhangi bir şeyi tercih etmesinde güçlük yaşaması ve bunun sonucu olarak ortak bir kara verme mekanizmasını temin edememeleri" olarak tanımlanabilir (Can, 2005: 377).

Genel anlamda çatışma, amaç, tutum, duygu ve davranışların birbirine zıt iki ya da daha fazla kişi arasında yaşanan karşıtlık veya uyumsuzluk durumu olarak adlandırılabilir. Küreselleşme ile birlikte gelişen iletişim kanallarının artması sonucu değer, tutum, algı, dil ve kültür farklılıkları daha fazla potansiyel çatışma ve uyumsuzluğu beraberinde getirmektedir (Aydın, 2010:105).

Kurum içi ve kurum dışı etkileşimlerde çatışma yaşanması öncelikle kuruma zarar verir, verim gücünü ve çalışanların performansını etkiler. Bu yüzden çatışmadan kaçınılmalıdır. Geleneksel yaklaşıma göre çatışma kurumsal yapılanmalarda tehlikeli ve ortadan kaldırılması gereken bir kavram olarak görülmektedir. Modern yaklaşımda, çatışma kaçınılmazdır ve iyi bir çatışma yönetimi kurumun daha fazla gelişmesine katkı sağlar ve dinamizm getirir. Bu yüzden özellikle günümüz koşullarında artan rekabet ve iletişim kanalları göz önüne alındığında çatışmanın varlığı kabul edilmeli ve doğru bir çatışma yönetimi her bir kurum için doğru bir şekilde yapılmalıdır. Burada önemli olan çatışmayı kurumsal bazda lehine kullanabilmektir (Deniz ve Çolak, 2008: 310).

1. Okulda iletişim ve sorun çözme becerileri

Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda iletişim iki türlü ele alınmamaktadır. Bunlar okul-içi ve okul-dışı iletişim olarak belirlenebilir. Her iki iletişimin sağlıklı olması ve karşılaşılabilecek sorunlarla doğru bir şekilde müdahalenin yapılabilmesi paydaşlar arası uyumlu etkileşime bağlıdır. Dolayısı yla eğitim kurumlarının başarı hedeflerine etkin bir şekilde ulaşması ve çalışanlar arasında olumlu ve etkili bir denge sağlanabilmesi iletişim süreci ve bu sürecin niteliği ile yakından ilgilidir (Kösterelioğlu ve Argon, 2010: 3).



Şekil 2: Sorun Çözme

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve İnce, B. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin disiplin uygulamalarıyla ilgili ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Gaziantep University-Journal of Social Sciences*, 11(4), 1023-1041.
- Altıntaş, M. E. (2016). Tepkisel ve gelişimsel sınıf yönetimi modellerinin ahlak eğitimiyle ilişkisi. *Bilim name*, 30(1), 207-221.
- Aydın, A. (1998), Sınıf Yönetimi, Ankara: Anı Yayıncılık Reklam San. Tic. Ltd. Şti.
- Aydın, M. (1998). Sınıf Yönetimi, Ankara: Tek ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, M. (2010). Eğitim Yönetimi. 9. Baskı, Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aytürk, N. (2010). Örgütsel ve Yönetimsel Davranış. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Aslantaş, H. İsmail & Özkan, Metin. "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi" [Elektronik Sürüm]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 2012 555-575.
- Açıkgöz,Abdurrahman.OkulYöneticilerininÇatışmaYönetimStilleriileÖğretmenlerin Örgütsel Adalet Algısı Arasındaki İlişki. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü,2009.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başar, H. (2005). Sınıf Yönetimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baba oğlan, E. ve Çakan, M. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Değerlendirilmesi: Müdürlerin insan ilişkileri, Kavramsal ve Teknik Yeterliklerine ilişkin Bir Araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (10); 19-39.
- Budak, G. ve Budak, G. (2004). İşletme Yönetimi. İzmir: Barış Yayınları.
- Casiadi, Selime. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Konusunda Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale: Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- Çelik, V. (2002). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Deniz, M. ve Çolak, M. (2008). Örgütlerde Çatışmanın Yönetiminde Gücün Kullanımı ve Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23); 304- 332.
- Durukan, H.; Öztürk, H. İ. (2005). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Lisans Yayınları.
- Eren, E. (2011). Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar). İstanbul: Beta Basım.

- Erol, O., Özaydın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf yönetiminde karşılaşılan olaylar, Öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(1), 25-47.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Pegema Yayıncılık.
- Ertürk, M. (2009). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. (Genişletilmiş 4.Baskı). İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Gibson, James L. & Ivancevich, John, M.& Donnelly, James H., Konopaske, Robert. Organizations: Behavior structure processes, (Tenth Edition). Boston: Irwin McGraw- Hill 2000.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 5(4), 1012-1034.
- İlgar, L. (1996). Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi. İstanbul: Beta Yayınları.
- İpek, C. & Terzi, A. R. (2010). İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi: Van İli Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3 (3) , 433-456 .
- Karip, E. (2010). Çatışma Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kösterelioğlu, M. A. ve Argon, T. (2010). Okul Yöneticilerinin İletişim Sürecindeki Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1); 1-17.
- Karcioğlu, F., Güvez, E. ve Kâhya, C. (2011). Yöneticilerin iletişim Tarzı ve Kullandıkları Çatışma Yönetim Stili Arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1); 327-340.
- Öztekin, A. (2010). Yönetim Bölümü. Ankara. Siyasal Yayınevi.
- Ünal, S., Ada, S. (2003). Sınıf Yönetimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Ünal, S., Ada S. (2000). Sınıf Yönetimi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi.
- Rahim, Afzalur (2001) Managing Conflict In Organizations, 3. Baskı, London: Quorum Books, 2001.
- Saban, A. (2000). Okulda Demokratik Sınıf Yönetimi Eğitim Bilimi Dergisi, TED Ankara, Cilt:25, Sayı:115.
- Şimşek, Ş. Ve Çelik, A. (2009). Yönetim ve Organizasyon. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin Öğretmen, disiplin, mudur, sınıf kuralları, ödöl ve ceza kavramlarına ilişkin metafor algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 129-145.
- Tertemiz, N. (2000), “Sınıf yönetimi ve disiplin”, L. Küçükahmet (Ed.), Sınıf Yönetimi, Ankara Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Tuzun, K. İ. Ve Varoğlu, A. K. (2013). Örgütsel Davranış. (Edi: Ünsal Sıgı ve Sait Gürbüz), İstanbul: Beta Basım.
- Yiğit, B. (2010). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi. M. Şişman ve S. Turan (Ed.) *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 77-95). Ankara: Öğreti Yayıncılık.

9. BÖLÜM

ÇOCUKLA İLETİŞİM SÜRECİNDE ETKİLEŞİMLİ KİTAP OKUMA

Kübra BABACAN¹¹

Özet

Çocukların yetişkinler ile iletişim kurarak kitap okuma paylaşımında bulunmaları anlama ve anlatı becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Anlama ve anlatı becerisi dil ediniminde önemli bir yere sahiptir. Dil gelişiminde etkili olan bir diğer unsur düşüncedir. Etkileşimli kitap okuma yoluyla çocuk düşünmeye sevk edilir. Çocukların aktif bir şekilde analiz ve yorum yapmalarına olanak tanınır. Çocuklar, kitabın içeriğini keşfetmeye, kitapta gördüğü resimleri ve okunulanları kendi tecrübeleriyle ilişkilendirmeye teşvik edilirler. Bunun sonucu olarak çıkarımlar yapması, kavramlar ve diğer nesneler arasında bağlantılar kurması sağlanır. Çocukların anlattıkları dinlenerek ve bir yetişkin tarafından anlatmış oldukları ifadeler karşılık verilerek çocukların etkileşimli okuma sürecine yaptığı katkının önemi kabul edilmiş olunur. Bu durum yetişkinin çocuktan aktif tepkiler alabileceği iletişimi kurmasına ve okuma için ideal bir temel oluşmasına katkı sağlar. Çocuğun bilişsel, sosyal ve dil gelişimi bu durumdan olumlu yönde etkilenir. Çocuk ve ebeveyn arasında yakın iş birliği geliştirir. Ebeveynin çocuğun dünyasını tanımasına, onun ilgi ve gereksinimlerini daha iyi bir şekilde bilmesine ve sevgi bağının güçlenmesine katkı sağlar. Ebeveyn ve çocuk arasındaki bu güçlü bağ, çocuğun duygu ve düşüncelerini dışa vurmasını kolaylaştırır. Bu bölümde çocukla iletişim sürecinde etkileşimli kitap okumanın çocuklar üzerinde bıraktığı olumlu etkilere, dil becerileri, iletişim becerileri ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamasına, erken okuryazarlık becerilerine temel oluşturmalarına değinilmiştir. Özellikle anne ve babalar için çocukla iletişim sürecinde etkileşimli kitap okuma; okuyucu ve dinleyici bağlamında ele alınmış olup, ebeveyn ve çocuk arasında oluşturduğu bağa dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda erken yaşta etkileşimli kitap okuma ile tanışan çocukların daha sonraki okul dönemlerinde okuma ve anlam oluşturma sürecine sağlayacağı katkının önemine vurgu yapılmıştır.

Giriş

Çocuk, bebeklik ve ergenlik çağı arasındaki insan olarak kabul görmektedir. Çocukluk döneminin evreleri bedensel ve psikomotor gelişime göre ayrılır. Bedensel gelişme vücut yapısının büyümesi ile ilişkilidir. Psikomotor gelişme ise yaşam için gerekli olan duygu, düşünce ve davranışlardır. Çocuğu yetişkinlerden ayıran en önemli

11 Arş. Gör., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, kbrababacan@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4133-6216.

özellikleri, hayal gücü, merak duygusu, oyun ihtiyacı ve kendilerine has olan iletişim dilidir. Yetişkinlerden bu derece önemli farklılıklara sahip çocuklar ile iletişim kurmanın farklı yolları bulunmalıdır. Çocuklara hitap eden etkileşimli kitap okuma bunlardan bir tanesidir. Doğası gereği çocuk, yetişkini rol model olarak görür. Etkileşimli kitap okuma yoluyla iyi bir rol model olarak yetişkin çocuğa okuma sevgisini kazandırabilir. Çocuklara kitap okurken ne yapması ve neyi yapmamasının söylenmesinden ziyade, çocuklar ne yapması ya da neyi yapmaması gerektiği üzerine düşündürülmesidir. Yetişkin, etkileşimli kitap okuma sürecinde kitabın nasıl okunacağını çocuğun yeni sözcükler öğrenmesini sağlayarak, alıcı ve ifade edici dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunarak çocuğu yaşamının ilerleyen dönemlerinde nitelikli bir okur haline getirebilir.

1. Çocuk ve Etkileşimli Kitap Okuma

Çocukların eşsiz olduğunu vurgulayan Wolf (2014), çocuk zekasının önemine de vurgu yapmıştır. Çocuklara bir şans verilmesi durumunda, çocukların yapılacak bir işle ilgili sözlü ya da yazılı bağlantılardaki artan başarılarına dikkat çekmiştir. White'in (1999) çocuklar hakkında yapmış olduğu "Yeryüzündeki en dikkatli, meraklı, istekli, gözlemci, duyarlı, hızlı ve genellikle cana yakın okuyuculardır. Dürüst, korkusuzca ve açık bir şekilde sunulduğu sürece, onlara sunduğunuz her şeyi neredeyse sorgusuz sualsiz kabul ederler." yorumu bu düşünceyi desteklemektedir. Çocuklar, sesli okuma sırasında öykünün hissini onlara aktaran sözcükleri dinlemekten zevk almayı öğrenebilirler (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.333).

Etkileşimli okuma, yetişkinin çocuğa sorular sorarak, çocuğun yorumlarını genişleterek (Pullen ve Justice, 2003), destekleyici davranışlar yoluyla, çocuğun kitaptaki olay örgüsünü anlamasını, sözcük bilgisini geliştirmesini hedefleyen ve zamanla çocuğu hikayenin okuyucusu olma yolunda cesaretlendiren okuma sürecidir (Whitehurst ve diğerleri, 1994). Soruların, tartışmanın ve etkinliklerin yer aldığı etkileşimli okumada; kitap okunan kişi dinler ve tahmin etme, zihinde canlandırma, bağlantı kurma, sorgulama, ana fikri bulma, özetleme etkinliklerini gerçekleştirir. Okuyucu ise bu tahmin ve cevaplara ilişkin değerlendirme yapıp dönüt verir (Ceyhan ve Yıldız, 2020). Etkileşimli sesli okumalar, okuyucunun üst düzey düşünmeyi modellemelerini, analitik konuşmayı gerektiren düşünceli sorular sormayı, çocukları bir hikayeyi makul bir zaman çerçevesi içinde bir şekilde hatırlamalarını sağlamayı, tek bir kitabı tekrar tekrar okumalarını içeren sistematik bir yaklaşımı içerir (McGee ve Schickedanz, 2007). Ayrıca, okuma sırasında sözcüklerin ve ifadelerin kısa tanımlarını eklemek gibi çocukların kelime bilgisini geliştirmeye yönelik sistematik bir yaklaşımı da içerisinde barındırır. Wolf (2014), hikayenin sözlerinin sayfadan yükselip insanın sosyal dünyasına girdiğini ve temel düzeyde bir metni okumaktan ziyade, önemli olanın aktif olarak anlam oluşturulması olduğunu ifade etmektedir. Hikayeyi çocuklarla bir-

likte yorumlamak onların yorumlarını takip etmekten çok daha fazlasını ifade eder. Bunun anlamı yapılan yorumlar ve soruların çoğu zaman tartışmayı yönlendirebileceği, çocuk ve okuyanın sosyal yaşamlarının bu konuşmalarda rol oynayabileceği ve çocuğa yorumlarını konuşma, yazma, sanat ve drama dahil olmak üzere birden fazla yöntemle ifade etme seçenekleri sunabileceğidir.

Etkileşimli okumaya her gün düzenli olarak zaman ayrılmalıdır. Çocukların, ebeveynin veya öğretmenin bir okuyucu olarak kendilerine sesli okuma yapmak için her gün vakit ayırdığını fark etmeleri, onlara okumanın kıymetli bir şey olduğunu gösterir (Lukens, Smith ve Coffel, 2018, s.333). Hiç kimse basketbol oynamak ya da okumak isteyerek doğmaz. Bu arzu, çocuğun dışından biri tarafından ekilmelidir. Bir çocuğa kitap okuyan ebeveyn, öğretmen, büyükanne veya büyükbaba vb., çocuğa baskı uygulamadan, ona zarar vermeden, onu baştan çıkararak kitap okuma sevgisinin tohumunu ekebilir. Çocuğa sesli okuma, çocuk ve yazı arasında keyifli bir bağlantı kurar (Trelease, 2013). Çocukların birçoğu hikayelerin sesli okunmasını sever ve hikaye zamanını sabırsızlıkla bekler. Kitaplardan ve sesli okuma deneyiminden hoşlanan bir okuyucu tarafından yüksek sesle okunan iyi kitaplarla kolayca ilgilenirler (Barrentine, 1996). Bununla birlikte her sesli okuma etkinliği, etkileşimli kitap okuma demek değildir. Etkileşimli kitap okuma, çocuk kitaplarından yararlanılarak, yetkin bir okuyucu tarafından yapılan planlanmış sözlü okumalardır (Meller, Richardson ve Hatch, 2009). Okuyucu önemli bir öğedir. Çocukların akıcı bir okuyucu modeline ihtiyaçları vardır. Yazılan dil ile konuşulan dil arasında farklılıklar vardır. Metni sessizce akıcı bir şekilde okuma yeteneği, metni sesli olarak akıcı bir şekilde okuma yeteneği ile eşit değildir. Başka bir deyişle, okuyucuların hikayeyi iyi bir şekilde seslendirmeleri çocuklar için tek başına yeterli değildir. Okuyucular aynı zamanda iyi bir söylevci olmalıdır. Hikayeyi okurken çocuğa kilit noktaları ve ses tonunu kullanarak duygu değişikliklerini hissettirebilmelidir (Fisher, Flood, Lapp ve Frey, 2004). Bunun yanı sıra etkileşimli okumada çocukları yalnızca konuşmaya davet etmek, okuryazarlık gelişimlerini hızlandırmak için yeterli değildir. Çocuğun analitik konuşmalar yapabilmesini sağlamak daha önemlidir. (Dickinson ve Smith, 1994). Analitik konuşma, bir karakterin motivasyonunu açıklayan veya hikayenin farklı bölümlerinden olayları birbirine bağlayan tahminler veya çıkarımlar yapmayı içerir (McGee ve Schickedanz, 2007). Okuyucular, bu tür düşünmeyi modelleyen yorumlar yaparak ve ardından üzerinde düşünülmüş sorular sorarak çocukları analitik düşünmeye sevk ederler.

Araştırmalar, en etkili sesli okumaların, çocukların pasif bir şekilde dinlemek yerine aktif olarak soru sormaya ve yanıtlamaya ve tahminlerde bulunmaya katıldıkları okumalar olduğunu göstermiştir (Dickinson, 2001). Etkileşimli kitap okumayla okuma sürecinde okuyucu, çocuklara hikâyeye dair konuşmaları adına fırsatlar verir, çeşitli sorular sorar, ipuçları ve ek bilgiler verir, hikâyede geçen anlamları bilinmeyen kelimeleri açıklar ve bolca tekrarlara yer vererek çocukların öğrenmelerine yardımcı

KAYNAKÇA

- Akoğlu, G., Ergül, C., & Duman, Y. (2014). Etkileşimli Kitap Okuma: Korunmaya Muhtaç Çocukların Alıcı ve İfade Edici Dil Becerilerine Etkileri. *İlköğretim Online*, 13(2).
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The reading teacher*, 50(1), 36-43.
- Blakemore, C., & Weston-Ramirez, B. (2006). *Baby Read-aloud Basics: Fun and Interactive Ways to Help Your Little One Discover the World of Words*. Amacom Books.
- Brown, C. L., Schell, R., Denton, R., & Knode, E. (2019). Family Literacy Coaching: Partnering with Parents for Reading Success. *School Community Journal*, 29(1), 63-86.
- Ceyhan, S., & Yıldız, M. (2020). *Örnek Kitap Okuma Planlarıyla İlkokulda Etkileşimli Sesli Okuma*. Ankara:Pegem Yayınları
- Chomsky, N. (2019). *Bilgi sorunları ve dil*,(Çev. Veysel Kılıç). İstanbul: bgst Yayınları.
- Cline, K. D., & Edwards, C. P. (2017). Parent-child book-reading styles, emotional quality, and changes in early head start children's cognitive scores. *Early Education and Development*, 28(1), 41-58.
- Crawford, P. A., & Hade, D. D. (2000). Inside the picture, outside the frame: Semiotics and the reading of wordless picture books. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 66-80.
- Curtiss, S. (2014). *Genie: a psycholinguistic study of a modern-day wild child*. Academic Press.
- Çer, E. (2018). *Çocuk ve kitap*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common?.
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading research quarterly*, 105-122.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Journal of Türklük Bilimi Arastirmalari*, 15(27).
- Eadie, W. F. (1990). Hearing what we ought to hear. *International Journal of Listening*, 4(1), 1-4.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206.

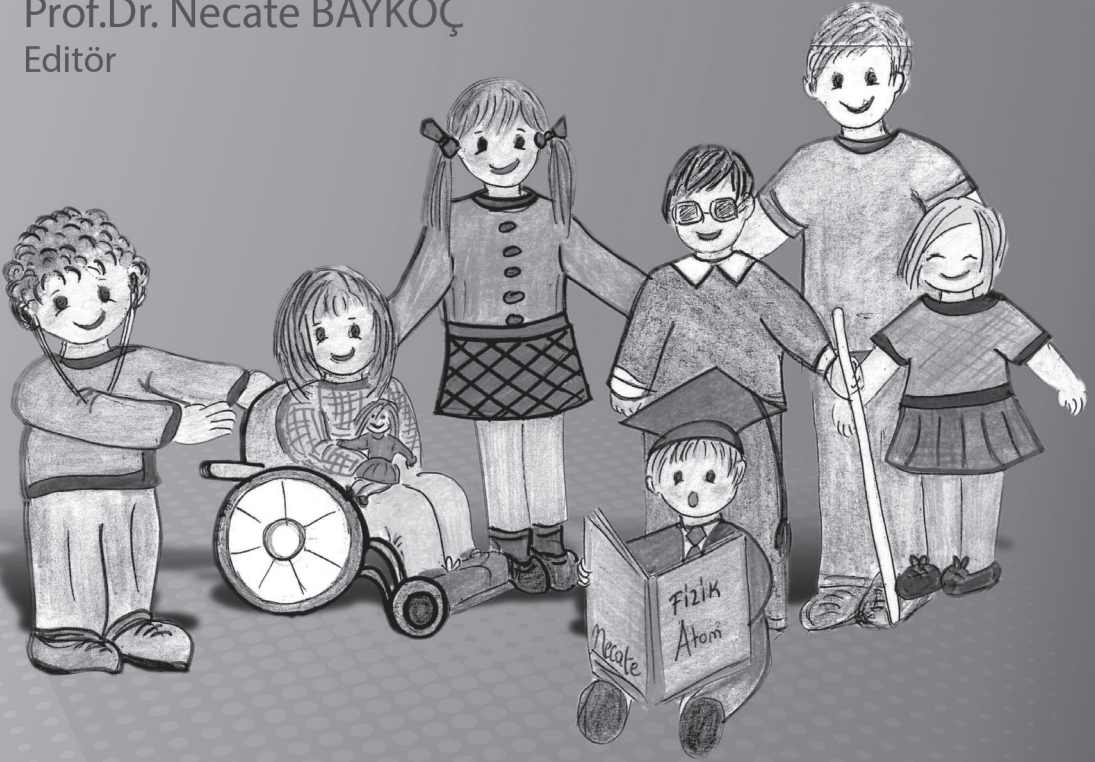
- Fang, Z. (1996). Illustrations, text, and the child reader: what are pictures in children's storybooks for?. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 37(2), 3.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices?. *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17.
- Hargrave, A. C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75-90.
- Hladíková, H. (2014). Children's book illustrations: Visual language of picture books. *CRIS-Bulletin of the Centre for Research and Interdisciplinary Study*, (1), 19-31.
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Koç, K., Yıldız, S., & Coşkun, R. (2015). Çocuklar resimli çocuk kitaplarındaki resimleri nasıl yorumluyor? Behiç Ak'ın "Uyurgezer Fil" kitabı ile yapılan görsel okuma üzerine bir araştırma. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(4), 687-706.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2018). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Çev. Cenk Pamay). İstanbul: Erdem.
- Martinez, M., & Harmon, J. M. (2012). Picture/text relationships: An investigation of literary elements in picturebooks. *Literacy Research and Instruction*, 51(4), 323-343.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- Meller, W. B., Richardson, D., & Hatch, J. A. (2009). *Using read-alouds with critical literacy literature in K-3 classrooms*. New York: Routledge
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of educational psychology*, 98(3), 554.
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98.
- Robbins, C., & Ehri, L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, 86(1), 54-64.
- Scarborough, H. S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental review*, 14(3), 245-302.

- 

Öğretmenlik
Programları için

ÖZEL EĞİTİM ve KAYNAŞTIRMA

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ
Editör



Prof. Dr. Funda ACARLAR • Doç. Dr. Nur AKÇİN • Öğr. Gör. Dr. Aydan AYDIN • Prof. Dr. Necate BAYKOÇ
Doç. Dr. İlkur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN • Doç. Dr. Emine ERATAY • Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Prof. Dr. H.Serap İNAL • Prof. Dr. Tevhide KARGIN • Prof. Dr. Hakan SARI • Atilla SÜMER
Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN • Arş. Gör. Uzm. Bahar UYAROĞLU

© Copyright 2018 İzge Yayıncılık

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları İzge Basım Yayın Eğitim Öğretim İmalat Pazarlama İnşaat İç ve Dış Tic. Ltd. Şti'ye aittir.

İzge Yayıncılığın izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı, elektronik, mekanik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır.

ISBN : 978-605-9763-17-2

Editör : Prof.Dr. Necate Baykoç DÖNMEZ

Kapak Resmi : Prof.Dr. Necate Baykoç DÖNMEZ

Yazarlar : Funda ACARLAR, Nur AKÇİN, Aydan AYDIN, Necate BAYKOÇ,
İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN, Emine ERATAY,
Yeşim FAZLIOĞLU, Serap İNAL, Tevhide KARGIN, Hakan SARI,
Atilla SÜMER, Semra ŞAHİN, Bahar UYAROĞLU

Dizgi ve Grafik : Oktay YEMENİCİ

İlk Baskı : EKİM - 2010

İkinci Baskı : EKİM - 2018

Dördüncü Baskı : Şubat - 2025

Baskı : Reprobir Dijital



İZGE BASIN YAYIN

Eğitim Öğretim İmalat Pazarlama İnşaat İç ve Dış Tic. Ltd. Şti.

Esertepe Mah.Çiğdem Sk. 21/A Keçiören / Ankara

Tel: (0 312) 432 49 43 - 0505 121 22 26

Web: www.izgeyayincilik.com.tr

E-mail: izgeyayincilik@gmail.com

Ön Söz

Günümüzde dünya devletlerinin çağdaşlık göstergelerinden biri özel gereksinimi olan bireylere verilen önem olarak kabul edilmektedir ve birçok ülkede bireylerin sorunları ve ihtiyaçlarının çözümü devlet tarafından karşılanmaktadır.

İnsanın yaşam süreci, doğumdan ölüme kadar **bebeklik, okul öncesi ve okul dönemi, ergenlik, yetişkinlik ve yaşlılık** dönemlerini kapsar. Bu dönemlerde bireyin büyümesini gösteren **fiziki gelişimi**, gelişimin göstergesi olan **hareket gelişimi, dil gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, bilişsel gelişim** ile ilgili belirli özellikler görülmektedir. İnsan gelişimi, tüm bu gelişim alanlarını kapsamakta ve gelişim değerlendirilmesi her yaş grubunda bu alanlarda görülen özellikler doğrultusunda yapılmaktadır.

Yaşam dönemlerinin gelişim alanlarında görüldüğü ortak özellikler, normal gelişim olarak adlandırılır. Buna göre normal gelişim gösteren çocuğun hangi yaşta, hangi gelişim alanında, ne tür özellikler göstermesi gerektiği bilinmektedir. Normal gelişim sınırlarının dışında görülen özellikler, çocuğun gelişimini farklı kılmaktadır.

Gelişimi farklı olan bireyler için alanda günümüzde; **"özürlü", "engelli", "özel gereksinimleri olanlar", "gelişim farklılığı olanlar", "farklı gelişim gösterenler" ve "öğrenme farklılığı olanlar" "özel eğitim gerektiren bireyler" "**ve benzeri tanımlar kullanılmaktadır. Ancak günümüzde dünya ülkelerinde ve bizde bireyleri etiketlemekten yapılan tanımlar-**"Farklı Gelişim Gösteren Çocuklar", "Özel Gereksinimli Çocuklar", "Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar", "Öğrenme Farklılığı Olan Çocuklar" "Gelişim Farklılığı Olan Çocuklar", "Özel Gereksinimli Bireyler** gibi-tercih edilmekte ve bu kullanımlar önem taşımaktadır.

Özel durumu olan ve farklı gelişim gösteren çocukların eğitimleri için normal eğitimden farklı olarak özel yetiştirilmiş personel, özel geliştirilmiş programlar, özel araç gereçler ve bazen özel düzenlenmiş çevre gerekmektedir. Bu eğitim şekli **"Özel Eğitim", "Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi"** olarak adlandırılmaktadır.

Türkiye’de özel gereksinimli bireyler için yapılan çalışmaların önemli kritik tarihleri vardır.

Türk tarihinde kurulan her Türk devletinin toplumsal yapısına ilişkin özellikler incelendiğinde, normal gelişimin dışında özellik taşıyan, gelişimi ileride veya geride olan bireyler için her dönemde özel önlemler alındığı görülmektedir.

Anadolu Selçukluları ile Osmanlılarda insan sağlığına büyük önem verilmiş, sağlık kuruluşlarında hastalar karşılıksız tedavi edilmiştir. Selçuklular döneminde özellikle Anadolu Selçuklular’ında büyük şehirlerin çoğunda bimarhaneler inşa ettirilmiş olup bunların bir kısmı Osmanlı döneminde dârüşşifa ve bimarhane adı altında sağlık kuruluşu olarak kullanılmıştır.

Özel gereksinimi olanlar kapsamındaki üstün yeteneklilerin eğitimleri ise ayrı bir önem taşımaktadır. İnsanlık tarihinde üstün yetenekli bireylerin eğitimi ile ilgili çalışmalar İ.Ö.427-347 yüzyıllarda Eflatun’un sistemleştirdiği şekilde gelişmiştir. Bundan yaklaşık 1700 yıl sonra Osmanlı Devleti Döneminde “Enderun”, üstün ve özel yeteneklerin dünya daki ilk sistemli seçim, eğitim ve istihdam örneği olarak görülmektedir ve bugün dahi dünya ülkelerinde yoğun araştırmalarla izlenmektedir.

Cumhuriyet tarihimizde Mustafa Kemal Atatürk’ün 90 yıl önceki askeri, ekonomik, yönetim, bilim, sanat ve spor alanlarındaki görüşleri ile Türk eğitim sisteminin evrensel kültüre dayalı olması prensibi benimsenmiş, ancak millî, ahlaki ve kültürel değerlere dayalı temel özelliklerinin korunmasına özen gösterilmiştir. Atatürk’ün “Eğitimde Feda Edilecek Fert Yoktur” anlayışı Anayasamızın 42. maddesinde de temel alınmış, “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz... İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır... Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır...” maddesi tek başına bu sorumluluk ve zorunluluğu devletin üstlendiğini ortaya koymuş, özel gereksinimli bireylerimizin hak ve ihtiyaçlarını gözetmeyi zorunlu kılmıştır.

Ülkemizde **ÇOCUK**un gündeme gelişi, dünya daki tüm çocuklar için milat sayılan 1979 Dünya çocuk yılının ilan edilişi ile gerçekleşmiş ve bu yıldan sonra tüm gözler çocuklara çevrilmiştir. Onların sağlığı, eğitimi, ihtiyaçları tüm yetişkinler tarafından ön plana alınmıştır. Artık çocuk merkezdedir. Ailede çocuk anne babanın önüne geçmeye başlamıştır. Toplumlar çocukları daha farklı algılamaya, çok daha fazla önem vermeye başlamışlardır. Yıllar içinde dünya da ve ülkemizde çocuklar için eğitim daha nitelikli düzeye getirilmeye çalışılmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklar için çeşitli tedbirler alınırken, özel eğitim gerektiren çocukların hakları ve ihtiyaçları da daha sık dile getirilmeye başlanmıştır.

Ülkemizde özel eğitim ile ilgili çalışmalar, 1900'lü yıllarda başlatılmış olmasına rağmen, Cumhuriyet Döneminde geliştirmeye yönelik temel çalışmalar yapılmış ancak çok hızlı ilerleyememiştir.

1950-1960'lı yıllarda mevzuta ve personel yetiştirmeye ilişkin önlemler alınmıştır. 1960'lı yılların en önemli özelliği, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin haklarının 1961 Anayasası'nda devlet tarafından garanti altına alınmış olmasıdır. 1961 Anayasası'nın 48. Maddesinde "Herkes sosyal güvenlik hakkına sahiptir" hükmü ile 50. Maddesinde "Devlet durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır" hükmü bulunmaktadır. Ayrıca 1960'lı yıllar, özel eğitim açısından hem yasal düzenlemelerin devam ettiği, hem de üniversite bünyesinde personel yetiştirmenin gerçekleştirildiği yıllar olma bakımından da önemlidir.

1980'li yıllar özel eğitim alanında önemli gelişmelerin ortaya çıktığı yıllardır. İlk olarak 1950 ile 1980 yılları arasında İlköğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde ayrı bir şube müdürlüğü tarafından yürütülen özel eğitim hizmetleri, 1980 yılında genel müdürlük bünyesine alınmıştır. Özel gereksinimli bireylere özgü ilk kapsamlı yasanın adımlarının atılışı yine 1983 yılında olmuştur, 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" yürürlüğe girmiştir. Bu kanun ile özel eğitimle ilgili tanımlar, ilkeler, kurumlar ve görevleri, özel eğitime gereksinimi olan çocukların belirlenmeleri, yerleştirilmeleri, izlenmeleri ile ilgili bölümler yer almış ve bu kanun doğrultusunda çeşitli yönetmelikler yayımlanmıştır.

1990'lı yıllarda MEB çalışmalarında özel eğitimle ilgili önemli gelişmeler gözlenmiştir. XIII. Millî Eğitim Şûrası 1990 yılında düzenlenmiş ve özel eğitime gereksinimi olan bireylerin yaygın eğitim olanaklarından daha fazla yararlanmalarını sağlayacak önlemlerin alınması kararları alınmıştır. 1991 yılında dönemin Millî Eğitim Bakanı Avni AKYOL (31.03.1989-20.11.1991) özel eğitim çalışmalarına önem vermiş ve şura kararları doğrultusunda I. Özel Eğitim Konseyi çalışmalarını başlatmış, 13-15 Mayıs 1991 tarihleri arasında I. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Bu konseyde değişik engel grupları komisyonları kurulup her komisyon kendi alanı ile ilgili kararlar almıştır. Alınan en önemli kararlardan birisi gündüzlü öğretime ağırlık verilmesi ve kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması gerekliliğidir.

Bu dönemin hemen ardından Millî Eğitim Bakanı olan Köksal TOPTAN (20 Kasım 1991- 25 Haziran 1993) özel eğitim konusuna büyük önem göstermiş, özel eğitimle ilgili en kapsamlı çalışmalar ilk kez bu dönemde yapılmıştır. Özel eğitim hizmetlerinin daha etkin ve yaygın olarak yürütülebilmesi amacı ile Millî Eğitim Bakanlığı'nda Daire Başkanlığı şeklinde hizmet veren birimin 30.04.1992 gün ve 3797 sayılı Kanun ile

Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü şeklinde kurulması gerçekleştirilmiş ve özel eğitim alanları ile ilgili ayrı şubeleri içeren yeni bir teşkilat oluşturulmuştur. Bu Genel Müdürlüğün kuruluşunu takip eden ilk yıllarda özel eğitim çalışmalarında çok önemli ve hızlı gelişmeler sağlanmıştır. Özel eğitim alanında özel eğitim personelinin özlük hakları ve istihdamı, özel eğitim kurumlarının nitelik ve niceliklerinin iyileştirilmesi, ihtiyaç olan özel eğitim araç-gereçlerinin geliştirilmesi ve sağlanması, özel eğitim alanında yeni uygulamaların başlatılması konusunda önemli kararlar alınmış ve uygulamalar başlatılarak ilk kez büyük bir atılım gerçekleştirilmiştir.

1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile özel gereksinimli bireylerin eğitimleri konusunda esaslar belirlenmiştir.

1990'lı yılların en önemli olaylarından birisi de 1997 yılında Başbakanlığa bağlı Özürlüler İdaresi Başkanlığının kurulmasıdır. Başkanlığın görevi engellilere yönelik hizmetlerin düzenli, etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesini sağlamak için ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar arasında işbirliği ve koordinasyonu yürütmek, engelliler ile ilgili ulusal politikanın oluşmasına yardımcı olmak, engellilerin sorunlarını belirlemek ve bunların çözüm yollarını araştırmak olarak belirlenmiştir.

2005 yılında çıkarılan 5378 Sayılı Özürlüler Yasası ile Anayasa ve ona bağlı olarak yapılan düzenlemelerle engellilerle ilgili belirtilen konular daha kapsamlı şekilde ele alınmıştır.

Bugün özel gereksinimli bireyler için Ülkemizdeki durum değerlendirildiğinde, başta T.C Anayasası olmak üzere günümüze kadar mevzuata ilişkin pek çok çalışma yapıldığı ve özel bir çerçeve yasanın hayata geçirilmesi ile verilen önemin süregeldiği görülmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerimiz için sağlık, tedavi, terapi, rehabilitasyon, eğitim, mesleki eğitim, istihdam, sosyal güvenlik ihtiyaçlarını sağlayabilme ve en iyi şekilde karşıyalabilme, koruyucu önlemleri geliştirebilme, insan kaynaklarını, çevre düzenlemesi ve teknolojiyi çağdaş düzeyde karşılayabilmek için gerekli tedbirlerin alındığı görülmektedir ve bugün ülkemiz bunun için yeterli ekonomik imkanlara sahiptir.

Bugün dünya da özel eğitim gereksinimi olan bireylerin sayısal dağılımları, Dünya Sağlık Teşkilatının dünya standartları ölçü alınarak belirlenmektedir. Buna göre ülke nüfuslarının %10-12'sinin özel gereksinimi olan bireylerin oluşturduğu vurgulanmaktadır.

Bugün ülkemizde Özel eğitim hizmetleri, Milli Eğitim Bakanlığı, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü ve Üniversiteler işbirliği ile yürütülmektedir. Bu hizmetler, özel eğitim okulları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ya da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı normal okullarda "kaynaştırma" programı şeklinde yürütülmektedir. Türkiye'de halen; Görme engelliler, İşitme engelliler, Ortopedik engelliler, Zihinsel engelliler, Süreğen hastalığı olanlar, Uyum güçlüğü olanlar, Otistik Çocuklar, Dil ve Konuşma problemi olanlar, Üstün ve Özel yetenekliler olmak üzere gelişim farklılığı olan bireylere okul ve kurumlarda eğitim hizmeti verilmektedir.

Bugünkü MEB verilerine göre özel eğitim gerektiren çocukların yaklaşık %7'sine eğitim verilmekte olup bu eğitimden yaklaşık 0-25 yaş arasında 250.000 birey doğrudan yararlanmaktadır.

Dünya ülkeleri ile karşılaştırıldığında bu oranın yetersizliği görülmekte, hızlı ve nitelikli bir şekilde okullaşma oranının artırılması büyük önem taşımaktadır. T.C Devleti, çağdaş dünya devletlerinde olduğu gibi Anayasada, Özürlüler Yasasında ve ilgili mevzuatta belirtildiği üzere, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların okullaşma oranının nitelikli bir şekilde yükseltilmesinden doğrudan sorumludur.

Bunun için şu an ülkemizde uygulamada olan resmi ve özel, özel eğitim okulları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin niteliklerinin yükseltilerek sayılarının artırılması, daha da önemlisi sosyal ve akademik kaynaştırma programlarının yaygınlaştırılması önem taşımaktadır. Ancak okulların sadece fiziki yapılarını hazırlamak yeterli olmayıp, özel eğitim gerektiren bireyler için kullanılan araç-gereçler, teknolojik imkanlar, çevre düzenlemesi gibi donanımı sağlamak, en önemlisi toplumu ve aileyi bilgilendirmek, eğitimi ve katılımını sağlamak, eğitim personeli ile yardımcı personelin nitelik ve nicelik yönünden yeterliliği ile ilgili önlemleri almak ayrıca bütün sistemin denetimini sürdürecektir. Özel yetiştirilmiş denetim (teftiş) personelini yetiştirmek gerçekleştirilmelidir.

Erken tanı-erken eğitim (eğitime erken başlama), eğitim ve rehabilitasyonda süreklilik, kaynaştırma, sosyal birimlerin zenginleştirilmesi, spor, sanat ve müzik merkezleri, eğitimci personel, denetim sistemi, rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM), ekip çalışmasının gerçekleştirilmesi, koruyucu önlemlere ilişkin tedbirlerin alınması, özel eğitim hizmetleri kapsamında yönetmeliklerin düzenlenmesi, aile eğitimi ve katılım programlarının hazırlanması her zaman önceliğini korumalı, üstün ve özel yetenekli çocukların eğitimlerine ayrıca geçmiş tarihimizde olduğu gibi önem verilmelidir. Ekonomik imkanların sağlık, eğitim, meslek edindirme, istihdam sektörlerine aktarılması sağlanmalıdır ve hepsinden önemlisi ailelerin büyük kaygısı olan, ailenin kaybindan sonra kimsesiz kalan engellilerin yaşam boyu devlet himayesine alınmasına ilişkin

çalışmaların, devletin sorumluluğunda başlatılması ve hızlandırılması, kısa ve uzun vadeli planlarla hayata geçirilmesi önem taşımaktadır.

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLER ve ÖZEL EĞİTİME GİRİŞ kitabı, Üniversitelerimizin bütün bölümlerinin eğitim ve öğretimlerinde yararlanabilecekleri, özellikle YÖK'ün öğretmenlik programlarının kur tanımları dikkate alınarak hazırlanan bir kitaptır ve öğretmenlik programlarına devam eden öğretmen adaylarının uygulamada çok sık karşılaştıkları sorunlara kolay çözüm getirebilecekleri bilgileri kapsamaktadır.

Kitap üç ana bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; özel eğitimin genel özellikleri, özel eğitimin tarihçesi, bireysel eğitim programları (BEP), kaynaştırma, aile eğitimi ve yeni yaklaşımlar anlatılmaktadır.

İkinci bölüm; özel eğitim gereksinimi olan grupların, nedenler, yaygınlık oranları, gelişim özellikleri, sınıflandırılması, tedavi, rehabilitasyon ve eğitim süreçleri, aile ve öğretmenlere önerileri kapsamaktadır.

Üçüncü bölümde ise günümüzde dünya ülkelerinde yapılan çalışmalar, Türkiye'de özel eğitim çalışmaları, sorunlar ve çözüm önerileri, engelliler için yaşam merkezleri anlatılmaktadır.

Kitabın hazırlanmasında yedi farklı Üniversiteden akademisyen arkadaşlarım katkıda bulunmuşlardır. Değerli emekleri için en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Kitabın basımı ve yayınına gerçekleştiren Gündüz Yayınevi yönetici ve çalışanlarına en derin teşekkürlerimizi sunuyorum.

Kitabımızın özel gereksinimli çocuklar ile özel eğitim alanında özverili çalışan çok değerli uzmanlarımıza, eğitimcilerimize, öğretmenlerimize, öğrencilerimize ve çok kıymetli çocuklarımız ile ailelerine yararlı olması dileğiyle...

Prof.Dr. Necate Baykoç

Editör

Ekim - 2010

Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi ve 1996-1997 ve 2005-2008 yılları Özel Eğitim Anabilim Dalı Başkanı

MEB 1992-1995 Dönemi Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma-Hizmetleri Kurucu Genel Müdürü

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Kurucusu

1997-2003 Dönemi Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Danışmanı ve Özürlüler Yüksek Kurulu Üyesi

ÖĞRETMENLİK PROGRAMLARI İÇİN ÖZEL EĞİTİM kitabımız, Üniversitelerimizin bütün bölümlerinin eğitim ve öğretimlerinde yararlanabilecekleri, özellikle YÖK'ün öğretmenlik programlarının kur tanımları dikkate alınarak hazırlanan bir kitaptır ve öğretmenlik programlarına devam eden öğretmen adaylarının uygulamada çok sık karşılaştıkları sorunlara kolay çözüm getirebilecekleri bilgileri kapsamaktadır.

Kitap üç ana bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; özel eğitimin genel özellikleri, özel eğitimin tarihçesi, bireysel eğitim programları (BEP), kaynaştırma, aile eğitimi ve yeni yaklaşımlar anlatılmaktadır.

İkinci bölüm; özel eğitim gereksinimi olan grupların, nedenler, yaygınlık oranları, gelişim özellikleri, sınıflandırılması, tedavi, rehabilitasyon ve eğitim süreçleri, aile ve öğretmenlere önerileri kapsamaktadır.

Üçüncü bölümde ise günümüzde dünya ülkelerinde yapılan çalışmalar, Türkiye'de özel eğitim çalışmaları, sorunlar ve çözüm önerileri, engelliler için yaşam merkezleri anlatılmaktadır.

Kitabın hazırlanmasında yedi farklı Üniversiteden akademisyen arkadaşlarımız katkıda bulunmuşlardır. Çok değerli emekleri için en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kitabın basımı ve yayınına gerçekleştiren İzge Yayınevi yönetici ve çalışanlarına teşekkür ederiz.

Kitabımızın özel gereksinimli çocuklar ile özel eğitim alanında özverili çalışan çok değerli uzmanlarımıza, eğitimcilerimize, öğretmenlerimize, öğrencilerimize ve çok kıymetli çocuklarımız ile ailelerine yararlı olması dileğiyle...

Prof.Dr. Necate Baykoç

Ekim - 2018

Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi ve 1996-1997 ve 2005-2008 yılları Özel Eğitim Anabilim Dalı Başkanı
MEB 1992-1995 Dönemi Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma-Hizmetleri Kurucu Genel Müdürü
Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Kurucusu
1997-2003 Dönemi Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Danışmanı ve Özürlüler Yüksek Kurulu Üyesi
Sevgili Öğretmenlerimiz,

Türkiye Cumhuriyeti 'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün, "Eğitimde feda edilecek fert yoktur" inancının ve prensibinin yer aldığı Anayasamızın 42.maddesine(1923) ve Dünya ve Çocuk Hakları Bildirgesi (1959)' ne göre tüm çocukların eğitim ve öğretim hakkı vardır.

Atatürk'ün çocukların ve gençlerin eğitimlerine verdiği önem, ayrıca 23 Nisan ve 19 Mayıs bayramlarını onlara armağan etmesi ile de dünyada çocuk ve gençlere verilen bu denli değer açısından da ilk olma özelliğini taşımaktadır. Millet olarak çocuklara, gençlere ve öğretmenlere verdiği bu değer bizler için de bir şans olmuştur.

Genellikle bir sınıfta o yaş grubunun ortak gelişim özelliklerini gösteren öğrenciler bulunur. Ancak her çocuk kendine özgü özelliklere sahiptir, her çocuğun bireysel gelişimi farklıdır. Öğrenciler okulda kendilerini tanıyacak, anlayacak öğretmenlere ihtiyaç duyarlar. Öğretmen, çocukları anladığını gösterebilmelidir. Çocuklar evinden sonra ikinci yaşam merkezi olan okulda ve ilk 4-5 yılda sınıf öğretmeninde bu güveni bulmak ister. Gelişimini sağlıklı sürdürebilmesinde, bilişsel, ruhsal ve sosyal gelişimini gösterebilmesinde öğretmeni ile kuracağı bağ, sözlü ve sözsüz iletişim bu nedenle çok büyük önem taşır.

Öğretmenler, çocukların ve gençlerin bireysel gelişim özelliklerini dikkate alarak, önce eğitimcilik sonra öğretmenlik vasfını taşımalıdırlar.

Bu anlamda, sınıfta öğrenmesi normal düzeyde olan çocuklar çoğunlukta olduğu gibi, yavaş öğrenen çocuklar ya da hızlı öğrenen, ileri düzeyde öğrenciler olacaktır. Sınıfta biri dikkati çabuk dağılan, biri diğerlerine göre biraz daha hareketli, biri sorulara sürekli kendi cevap vermek isteyen ya da tamamen içine kapalı sessiz bir öğrenci olacaktır. İşte bütün bu öğrenciler o sınıfın öğretmenine emanettir.

Öğretmen;

Sabırlı olmalı,

Her çocuğa eşit uzaklıkta davranmalı,

Özel durumu olan çocuklara destek sağlamalıdır.

Gerçek anlamda öğretmen olabilmek, bir sınıfta ortalama başarının altında ve üstünde olan çocuklara ulaşabilmek, onları sınıfa katabilmek ve sınıf sorunlarını kendi içinde çözebilmektedir. Sınıf yönetiminin esası budur ve Öğretmenlik sanatı da burada gizlidir.

Öğretmenlik sanatını en iyi şekilde ortaya koyabilen Sevgili öğretmenlerimize en içten sevgilerimizi iletiyorum...

Prof.Dr. Necate Baykoç

Ekim - 2018

Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi ve 1996-1997 ve 2005-2008 yılları Özel Eğitim Anabilim Dalı Başkanı

MEB 1992-1995 Dönemi Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma-Hizmetleri Kurucu Genel Müdürü

Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) Kurucusu

1997-2003 Dönemi Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Danışmanı ve Özürlüler Yüksek Kurulu Üyesi

*Türkiyede özel eğitim alanında çok değerli emekleri ve hizmetleri olan ve
bu alana yüzlerce öğrenci yetiştiren fakat bugün aramızda olmayan*

*Sevgili Hocalarımız, Sayın Prof.Dr. Şule Bilir'i
Sayın Doç.Dr. Mithat Enç'i
Sayın Prof.Dr. Yahya Özsoy'u*

minnetle, saygıyla anıyor ve kitabımızı onlara ithaf ediyoruz...

içindekiler

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR ve ÖZEL EĞİTİM	15
ÖZEL EĞİTİMİN TARİHİ GELİŞİMİ.....	26
BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM ve ÖĞRETİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI	42
KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ.....	66
AİLE EĞİTİMİ	91
GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ	109
İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ	131
BEDENSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ.....	155
ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ.....	169
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ	197
DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ	208
OTİSTİK ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ	232
BİRDEN ÇOK ENGELLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ.....	261
İLETİŞİM, DİL ve KONUŞMA BOZUKLUKLARI OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ	275
UZUN SÜRELİ (SÜREĞEN) HASTALIĞI OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ	296
ÜSTÜN ve ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ.....	323
TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI GÜNÜMÜZDE YAŞANAN SORUNLAR ve ÇÖZÜM ÖNERİLERİ.....	360
ÖZGEÇMİŞLER	375

Bölümler ve Yazarları

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR ve ÖZEL EĞİTİM

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ, Hacettepe Üniversitesi (Emekli)

NB Çocuk ve Genç Gelişim Enstitüsü ve Merkezi

ÖZEL EĞİTİMİN TARİHİ GELİŞİMİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ, Hacettepe Üniversitesi

Öğr.Gör. Dr. Semra ŞAHİN, Hacettepe Üniversitesi

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM ve ÖĞRETİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI

Prof.Dr. Nur AKÇİN, Marmara Üniversitesi

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ

Prof.Dr. Tevhide KARGIN, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

AİLE EĞİTİMİ

Prof.Dr. İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ, Hacettepe Üniversitesi

Atilla SÜMER, Dr. Bahar UYAROĞLU, Hacettepe Üniversitesi

İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Hakan SARI, Necmettin Erbakan Üniversitesi

BEDENSEL ENGELLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. H.Serap İNAL, Bahçeşehir Üniversitesi

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Emine ERATAY, Abant İzzet Baysal Üniversitesi

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Öğr.Gör.Dr. Semra ŞAHİN, Hacettepe Üniversitesi

DİKKAT EKSİKLİĞİ HİPERAKTİVİTE BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU, Trakya Üniversitesi

OTİSTİK ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Doç.Dr. Aydan AYDIN, Marmara Üniversitesi

BİRDEN ÇOK ENGELLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Hakan SARI, Necmettin Erbakan Üniversitesi

İLETİŞİM, DİL ve KONUŞMA BOZUKLUKLARI OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Funda ACARLAR, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

UZUN SÜRELİ (SÜREĞEN) HASTALIĞI OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ, Hacettepe Üniversitesi

ÜSTÜN ve ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ, Hacettepe Üniversitesi

TÜRKİYE'DE ÖZEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI GÜNÜMÜZDE YAŞANAN SORUNLAR ve ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ, Hacettepe Üniversitesi

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR ve ÖZEL EĞİTİM

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ

İnsanın yaşam süreci, doğumdan ölüme kadar **bebeklik, okul öncesi ve okul dönemi, ergenlik, yetişkinlik** ve **yaşlılık** dönemlerini kapsar. Bu dönemlerde bireyin büyümesini gösteren **fiziki gelişimi**, gelişimin göstergesi olan **hareket gelişimi, dil gelişimi, sosyal gelişim, duygusal gelişim, bilişsel gelişim** ile ilgili belirli özellikler görülmektedir. İnsan gelişimi, tüm bu gelişim alanlarını kapsamakta ve gelişim değerlendirilmesi her yaş grubunda bu alanlarda görülen özellikler doğrultusunda yapılmaktadır.

Yaşam dönemlerinin gelişim alanlarında görüldüğü ortak özellikler, normal gelişim olarak adlandırılır. Buna göre normal gelişim gösteren çocuğun hangi yaşta, hangi gelişim alanında, ne tür özellikler göstermesi gerektiği bilinmektedir. Normal gelişim sınırlarının dışında görülen özellikler, çocuğun gelişimini farklı kılmaktadır.

Gelişim Farklılıklarının Nedenleri

Doğum Öncesi Nedenler

- Anne yaşı
- Annenin gebelikte beslenmesi
- Annenin gebelikte kullandığı ilaçlar
- Gebelikte içki- sigara-uyuşturucu kullanımı
- Gebelikte radyasyona maruz kalma
- Gebelikte geçirilen mekanik travmalar
- Gebelikte geçirilen ruhsal travmalar
- Gebelikte geçirilen hastalıklar
- Akraba evlilikleri
- Kan uyuşmazlığı
- Genetik hastalıklar
- Metabolik hastalıklar

Doğum Sırasında Oluşan Nedenler

- Erken doğum, geç doğum
- Riskli ve zor doğum
- Uzman hataları
- Hijyenik olmayan ortamlarda doğum

Doğum Sonrası Nedenler

- Enfeksiyonlar
- Çocuğun geçirdiği hastalıklar
- Beslenme bozuklukları
- Kazalar
- Fiziksel travmalar
- Ruhsal travmalar
- Zehirlenmeler
- Çocuk istismarı
- Yetersiz çevre koşulları
- Doğal afetler
- Savaşlar

Gelişimi farklı olan bireyler için alanda günümüzde; ***"özürlü", "engelli", "özel gereksinimleri olanlar", "gelişim farklılığı olanlar", "farklı gelişim gösterenler" ve "öğrenme farklılığı olanlar" "özel eğitim gerektiren bireyler" "***ve benzeri tanımlar kullanılmaktadır. Ancak günümüzde dünya ülkelerinde ve bizde bireyleri etiketlemeden yapılan tanımlar (***"Farklı Gelişim Gösteren Çocuklar", "Özel Gereksinimli Çocuklar", "Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar", "Öğrenme Farklılığı Olan Çocuklar" "Gelişim Farklılığı Olan Çocuklar", "Özel Gereksinimli Bireyler"*** gibi) tercih edilmekte ve bu kullanımlar önem taşımaktadır.

Özel durumu olan ve farklı gelişim gösteren çocukların eğitimleri için normal eğitimden farklı olarak özel yetiştirilmiş personel, özel geliştirilmiş programlar, özel araç gereçler ve bazen özel düzenlenmiş çevre gerekmektedir. Bu eğitim şekli ***"Özel Eğitim", "Özel Gereksinimi Olan Çocukların Eğitimi"*** olarak adlandırılmaktadır.

Özel Eğitim: fiziksel, zihinsel, iletişimsel, sosyal ve duygusal gelişimlerdeki özellikler nedeniyle normal gelişimden farklılık gösteren ve normal eğitim/öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireyler için; özel yetiştirilmiş elemanlar tarafından ekip anlayışıyla sunulan, özel yöntem ve araçlarla gerekirse özel mekanlarda

her özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş özel programlarla verilen eğitimdir. (Baykoç Dönmez, N., 2009)

Özel Eğitim Gerektiren Bireyler: doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında, gelişim sürecinde oluşan çeşitli nedenlere bağlı olarak; bilişsel,dil, hareket,fizik,sosyal ve duygusal gelişimlerinde ölçme araçlarıyla ölçülebilen düzeyde yetersizlik,yavaşlama, gerileme veya ileride olma sonucunda yaşlıtlarına göre farklı özellikler gösteren ve normal eğitim programlarından yararlanamayan, kısmen yararlanan veya yararlandığı halde destek programları ile eğitimlerini devam ettirebilen bireylerdir. (Baykoç Dönmez, N., 2009)

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Farklı Gelişim Gösteren Gruplar

- * Duygusal ve Davranışsal Sorunlar
- * Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite (DEHB)
- * Yaygın Gelişimsel Bozukluklar-Otizm
- * Dil ve Konuşma Sorunları
- * Görme Yetersizliği
- * İşitme Yetersizliği
- * Ortopedik (Fiziksel) Sorunlar
- * Zihinsel Yetersizlik
- * Özel Öğrenme Güçlüğü
- * Süregen Hastalıklar (Uzun Süreli Hastalıklar)
- * Üstün ve Özel Yeteneklilik
- * Birden Fazla Engellilik

Farklı gelişimin nedeni ne olursa olsun toplumu oluşturan bireylerin bir arada yaşamını sağlamak için;

- * Toplumsal bilinçlendirilme çalışmalarının süreliiliğinin sağlanması,
- * Farklı gelişim gösteren çocukların tanılarına göre akademik, fiziksel, sosyal, ihtiyaçlarının karşılanması,
- * Farklı gelişim gösteren çocukların, okulöncesi dönemden itibaren bireysel eğitim programlarıyla desteklenmesi ve aynı zamanda kaynaştırma eğitimine devamlarının sağlanması,
- * Normal eğitim programında olan çocukların ve ailelerin özel gereksinimli ve farklı gelişim gösteren yaşlıtları hakkında bilgilendirilmesi,
- * Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar ve aile bireylerinin eğitimlerinin sürekliliğinin sağlanması,
- * Tüm eğitimcilerin farklı gelişim gösteren bireyler ve özel eğitim konusunda bilgilendirilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (1999) I. Özürlüler Şurası. Çağdaş Toplum Çağdaş Yaşam ve Özürlüler. Komisyon Raporları Genel Kurul Görüşleri- Ankara.

Sendrea, L.E. Inclusive Education-A Necessity For Our Society www.unesco.org/education/educprog/sne/publications/bucharest/annex5/romania.html

O.E.C.D. (1995) Integrating student with special needs into mainstream schools.Paris.

Avisar, G. (2000) Views of General Education Teachers About Inclusion: An InHarris,

Harris,J., C., (2005). "Intellectual Disability: Understanding Its Development, Causes, Clasiffication, Evaulation and Treatment". Oxford University Press, USA.ternational Perspective. Bos, C. S.

Vaughn, S. (2002). Strategies for teaching students with learning and behavior problems (5th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Seligman, M., D., Rosalyn B., (2007) Ordinary Families, Special Children: A Systems Approach to Childhood Disability Guilford Publications, Incorporated.

http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel_yon_SON/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeliği_son.pdf (06.09.2009)

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 01.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmî Gazete (Değişiklik:14.03.2009/ R.G.: 27169 ve 31.07.2009/ RG.: 27305)

Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. (2006). Rehabilitasyon Alanında Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Raporu. www.ozida.gov.tr/egitim/bep.htm (21 Eylül 2009).

Baykoç Dönmez, N. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimlerinde Bilim Sanat Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, 69-73, İstanbul.

Baykoç Dönmez, N. (2006).Çocuk ve Hastane. Gazi Yayınevi, Ankara.

<http://www.meb.gov.tr/>

<http://www.tuik.gov.tr>

ÖZEL EĞİTİMİN TARİHİ GELİŞİMİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ

Öğr.Gör. Semra ŞAHİN

Tarihin hemen her devrinde gelişimi diğerlerinden farklı insanların var oldukları düşünülürse, özel eğitimin tarihçesinin de çok eski zamanlara kadar uzandığı söylenebilir. Özel gereksinimli çocuklara yönelik tutum ve davranışlara ilişkin tarihsel bilgiler antik çağlara kadar uzanmaktadır. Özel eğitim gereksinimi olan bireylere götürülen hizmetlerin M.Ö. IV. Yüzyıla kadar uzandığı, ilk girişimlerin Anadolu Uygarlığında filizlendiği ve Kayseri yöresinde Aziz Basilin'in ilk körler hastanesini açmasıyla başladığı belirtilmektedir. Daha sonra yine görme engellilerle ilgili olarak M.Ö. 308'de Mısır'da, M.S. V. yüzyılda Suriye'de benzer çalışmalarla rastlanmıştır.

Özel gereksinimli bireyler için tarihsel gelişimi aşağıdaki dönemleri içermektedir:

1-Büyük Dinler Öncesi Dönem

Tek tanrılı büyük dinlerin ortaya çıkmasına kadar geçen çok uzun bir dönemde normal insanlardan farklı doğan bebekler veya normal gelişim göstermeyen çocuklar ya öldürülmüş ya da kaderine terk edilmiştir.

2-Büyük Dinlerin Yayıldığı Dönem

Hristiyanlık ve Müslümanlık gibi büyük dinlerin ortaya çıkması ve yayılması ile birlikte farklı özellikler taşıyan engelli bireylere acınarak yaklaşılmış ve bu bireyler korumaya alınmıştır. Bu yaklaşımın arkasında daha çok sevap kazanmak veya günah işlemek duygusu yatmaktadır. Hz. Muhammed döneminden itibaren iş yapabilecek durumda olanlar engelli insanlar normal insanlardan ayrılmadan, devlet işleriyle eğitim sektöründe istihdam edilmişlerdir. Daha sonra kurulan İslâm devletleri de engellilere olumlu yaklaşmışlar, iş yapamayacak durumda olanlar tedavi edilerek topluma kazandırılmaya çalışılmıştır.

3-Eğitim ve Kurumlaşma Dönemi

18. ve 19. yüzyıllarda engellilerin eğitimine önem verilmeye başlanmıştır. Çeşitli bireysel çalışmalar özel eğitim ve engelliler için önemli başlangıçlardır. Aşağıda bu çalışmalara bazı örnekler verilmiştir:

Jean Marc Gaspard Itard (1775-1838), Bir Fransız olan Itard ormanda bulunan 12 yaşında, Victor ismi verilen zihinsel engelli bir çocuğu eğitmeye çalışmıştır.

Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), İşitmeyenler için ilk defa parmak alfabesini geliştirmiştir.

Louis Braille (1809-1852) Kendisi de kör bir Fransız olan Braille kör olan insanların kullanabilecekleri, kabartılmış altı nokta esasına dayanan parmaklarla dokunarak okuma sistemini geliştirmiştir.

Alfred Binet (1857-1911): Yine bir Fransız olan Binet zekânın ölçülebileceğini savunarak ilk defa zekâ testi hazırlamıştır. Fransa'daki ilköğretim okullarında başarısız olan öğrencileri seçmek ve bunları başka okullara yerleştirmek için kurulan komisyonun başına getirilmiş ve yardımcısı Dr. Theodor Simon ile birlikte ilk zeka testini hazırlamıştır.

Maria Montessori (1870-1952): Bir İtalyan doktor olan Montessori, eğitimcilerin çok iyi bildikleri yapılandırılmış eğitim materyallerini ilk defa zihinsel engelli çocukların eğitimi için geliştirmiş ve kullanmıştır. Bu materyaller beş duyuya hitap etmektedir ve çocukların daha kolay öğrenmelerini sağlamak amacıyla aşama aşama gelişen bir düzen içerisinde onlara sunulmaktadır.

Anna Freud (1895-1982): Avusturyalı olan Freud, duygusal problemleri olan çocuklara psikanaliz yöntemiyle yaklaşmaya çalışmıştır.

Bireysel çalışmalara paralel olarak bu dönemde özel eğitim veren bazı okulların açıldığı görülmektedir. Bu okullar daha çok yatılı ve şehirlerin dışında toplumdan izole edilmiş okullardır. Aşağıda bu tür okullarla ilgili bazı ilk örneklerden bahsedilmiştir:

1755 İlk defa Fransa'da işitmeyenler için bir okul açılmıştır.

1784 Fransa'da görmeyenler için bir okul açılmıştır.

1817 ABD'de işitmeyenler için ilk defa bir okul açılmıştır.

1829 ABD'de görmeyenler için bir okul açılmıştır.

1860 ABD'de zihinsel engelliler için okullar açılmıştır.

Çeşitli engel gruplarındaki özel gereksinimli çocukların örgün eğitimlerine 18. yüzyılda başlanırken; **özel eğitim gereksinimi duyan bireyler arasında yer alan üstün yeteneklilerle ilgili çalışmalar, 14. yüzyılda sadece Türklerde görülmektedir.** Eflatun'un devlet adamı yetiştirme sistemini '**Enderun**' adı verilen kurumla uygulamaya ilk aktaran **Fatih Sultan Mehmet olmuştur.** 1918 yılında üstün yeteneklilerin değerlendirilmesi konusunu diğer ülkeler (İngiltere, Fransa, Almanya gibi) de ele almıştır. 1918 yılında Louisville Kentte, testler yoluyla seçilen üstün yeteneklilerin özel sınıf denemesine başlamıştır.

4. Kaynaştırma (Entegrasyon) Dönemi

İlk kaynaştırma çalışmalarının, bilinçli bir entegrasyon anlayışına dayanarak yapıldığı söylenemez; daha çok devlet okulları içerisinde açılan özel sınıflar şeklindedir. Bazı örnekler şunlardır:

1869 ABD'de bir devlet okulunda sağırılar için özel sınıf açılmıştır.

1889 İstanbul'da Ticaret Mektebi bünyesinde sağırılar okulu ve körler için sınıf açılmıştır.

1896 ABD'de bir devlet okulunda zihinsel engelliler için özel sınıf açılmıştır.

1899 ABD'de bir devlet okulunda körler için bir sınıf açılmıştır.

Kaynaştırma çalışmalarında 1960'lardan sonra özel eğitime gerek duyanları bir araya getirerek eğitime görüşü ağırlık kazanmıştır.

Dünya Ülkelerinde Engellilerin Eğitimi

A.B.D, PL 94-142 (Bütün Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası) oldukça kapsamlıdır ve engelli çocuklara götürülecek hizmetleri tek bir yasa altında toplamış olması ile de işleyişe kolaylık sağladığı görülmüştür. ABD'deki yasal düzenlemeler incelendiğinde her öğrenci için en uygun eğitim ortamının titizlikle kararlaştırılması, eğitimde fırsat eşitliğinin tüm engelli çocuklar ve aileler açısından vurgulandığı görülmektedir.

Kanada'da da özel eğitime ilişkin yasal düzenlemeler kapsamlıdır. Kanada Ontario Eyalet Yasası okul kurumlarını kaynaştırmayı destekleyici ve en az kısıtlayıcı ortam sağlamaya ilişkin kendi kararlarını almada bir dereceye kadar serbest bırakmış olmakla birlikte bu konuda bir yaptırım koymamıştır. Bu yasada her çocuğun kültür ya da engellilik farkı gözetilmeksizin tüm gelişim alanlarında kendi kültürel özellikleri dikkate alınarak değerlendirilmesi için tedbir bulunmamaktadır.

İngiltere'de 1980'den sonra kaynaştırma yönünde yasal değişim gerçekleştirilmiştir. İngiltere de çocuğun (engelli olduğu belgelendirilmiş olsun ya olmasın) normal okullarda eğitim görebileceği fakat bu eğitim hizmeti ailenin de istekleri gözönüne alınarak yalnızca gerekli imkanları sağlayabilen okullarda gerçekleştirebileceği ifade edilmektedir.

İsveç, Norveç, İtalya, Danimarka, Fransa, Almanya gibi ülkelerde 1980'den sonra mevcut olan yasal düzenlemelerini özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kaynaştırma yoluyla eğitilebilmelerine daha iyi olanak sağlamak yönünde değiştirmişlerdir.

Engelli çocuk ve gençlerin eğitimi ile ilgili olarak Avrupa Konseyi ilke kararları almıştır. ***“Engelli Çocuk ve Gençlerin Genel Öğretim Sistemine Katılımı Konsey İlke Kararı (90/C 162/02, 31 Mayıs 1990)*** gereği üye ülkelerin, kendi öğrenim politikaları çerçevesinde ve yine kendi eğitim sistemlerini dikkate alarak uygun olan her durumda engelli öğrencilerin genel öğrenim sistemine katılmaları öngörülmektedir. Bununla birlikte genel öğretim sistemine tam katılım, uygun olan her durumda temel prensip olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin devam ettiği tüm öğretim kurumlarının engelli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak durumda olması gerekliliği de bu ilke kararda dikkat çekilen başka bir konudur.

Avrupa Birliği Komisyonu engelsiz hizmetlerin yaratılması amacıyla eğitim konusunda örnek uygulamaları desteklemektedir. Bunlardan biri, ***Avrupa Okullarında Kaynaştırma*** çerçevesinde Eğitim Bakanları ve Konsey engelli çocukların kaynaştırma okullarına entegrasyonu konusunda çeşitli tavsiye ve ilke kararları almıştır. 12 Mayıs 2002 tarihinde kabul edilen ***Engelliler için Engelsiz Avrupa Tebliği***'nde, engelli bireyler için engelsiz Avrupa yaratmaya odaklanmış ve meslek edinme, eğitim, mesleki eğitim, ulaşım, iç piyasa, bilgi toplumu ve yeni teknolojiler gibi konularda Avrupa düzeyinde bir sinerji yaratılmaya çalışılmıştır.

Yukarıda belirtilen lisans programları yürüten 18 devlet, 5 vakıf olmak üzere 23 özel Eğitim bölümü bulunmaktadır. 2015 yılında YÖK tarafından özel eğitim alanında yeni bir yapılanmaya olan ihtiyacın belirtilmesi üzerine üniversitelerde yukarıda belirtilen programların birleştirilerek tek bir lisans programı altında “özel eğitim öğretmenliği” adıyla lisans programının oluşturulması kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programları da güncellenmiştir.

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı tarafından başlatılan özel eğitim konusu ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar arasında “engelsiz üniversiteler”, “engelsiz erişim” ve “engelsiz eğitim” konusundaki çalışmaları vermek mümkündür. YÖK, Türk İşaret Dili ve Sağır Çalışmaları Anabilim Dalı bünyesinde Türk İşaret Dili Tercümanlığı Tezli/Tezsiz Yüksek Lisans Programları ile Türk İşaret Dili Doktora Programının açılması ile ilgili çalışmaları başlatmıştır. Bu konuda örneğin 30.04. 2018 tarihinde Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kurulu’nda Enstitümüze bağlı disiplinlerarası Türk İşaret Dili ve Sağır Çalışmaları Anabilim Dalının kurularak, Anabilim Dalına bağlı “Türk İşaret Dili Tercümanlığı II. Öğretim Tezsiz Yüksek Lisans Programı”, “Türk İşaret Dili Tercümanlığı Tezli Yüksek Lisans Programı” ve “Türk İşaret Dili Tercümanlığı Doktora Programı” açılmasına karar verilmiştir.

KAYNAKLAR

- Agegnehu, E. (2000) Inclusion of Children with Disabilities (CWD) Situational Analysis of Ethiopia.
- Akbarloo, N. Ghodami, M. (2000) The Study of Psycho-educational Variables Affect Educational achievement of Included Hearing Impaired Students In Iran. www.isec2000.org.uk/abstracts/papers/a/akbarloo.1.html
- Atalar, Münir, (1991) Osmanlı Devleti’nde Surre-i Hümayûn ve Surre Alayları, Ankara.
- Avisar, G. (2000) Views of General Education Teachers About Inclusion: An International Perspective. www.isec2000.org.uk
- Asghar, A., Perspectives on Inclusive Education in The Islamic Republic of Iran. www.eenet.org.uk/theory/practise/iran.shtml
- Mainord, J.C; Love H.D. (1973) Teaching Educable Mentally Retarded Children. USA, P.24-57.
- Desai, I. Inclusion: Disability and Educational Provision in Australia www.physioth.unimelb.edu.au/symposium/Desai.pdf
- Düşünsel Dergisi (Mayıs 2002) Zihinsel Özürlüler Federasyonu, Sayı:5
- Enç, M. (1973) Üstün Beyin Gücü. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Enç, M., Çağlar, D., Özsoy, Y. (1981) Özel Eğitime Giriş. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları. Ankara.
- Gallagher, K. (1979) Educating Exceptional Children, USA Third Edition.
- Gortazar, A (1991) Country Briefing Special Education in Spain, European Journal of Special Needs Education. 6-1, P.57-60.
- Kalabula, M.D. (2000) Inclusive Education in Africa: A Myth or Reality? A Zambian Case Study. www.isec2000.org.uk/abstracts/papers/k/kalabula.1.html www.isec2000.org.uk/abstracts/papers/a/agegnehu.1.html
- Kearney, A.C. (2000) Successful Inclusion: What do Teachers Say They Need? www.isec2000.org.uk/

abstracts/papers/k/kearney.1.html

Koncar, M. Levec, A. Bringing Forward The Salamanca Statement On Special Needs Education (Salamanca, Spain, 1994) in the Republic of Slovenia www.unesco.org/education/educprog/sne/publications/bucharest/annex5/slovenia.htm

Küçükdağ, Yusuf, Cumhuriyetten Önce Dezavantajlı Gruplarla İlgili Uygulamalara Dair Bazı Tespitler, Öz-Veri, T.C. Başbakanlık Engelliler İdaresi Başkanlığı Hakemli-Sürelî Yayın,1997

Jawary, B.A. Model for the Inclusion of Children with Developmental Disabilities in Jewish Day Schools. Malhotra; R. Nagpal, A. Integration of Differently Abled Children at Amar Jyoti www.enablinginclusion.org/rita/Maly, M. Inclusive Education in The Czech Republic.

www.unesco.org/education/educprog/sne/publications/bucharest/annex5/czech.html

Marchesia, A. (1986) Project for Integration of Pupils with Special Needs in Spain, European Journal of Special Needs Education.V. 1, N.2, p. 125-133.

Meijer, C.J.W, Pijl, S.J. ve Hegarty, S. (1994) New perspectives in special education. New York, Routledge press.

Morgan, S.R., (1987) Abuse and Neglect of Handicapped Children. A College-Hill Publication. USA.

O.E.C.D. (1995) Integrating student with special needs into mainstream schools.Paris.

Ölçen, Makbule; Ölçen, A.Nejdet (1991) Özürlüler Hukuku- Almanya'da Özürlülerin Üretken Dünyası. Zihinsel Yetersiz Çocukları Yetiştirme ve Koruma Vakfı Yayın No:1

Sakatlara Yönelik Hizmetler Raporu. Sakatları Koruma Milli Koordinasyon Kurulu. www.etta.org/Schofield-Gurung, J. Let's Work Together/Community Based Action For Inclusion. www.eenet.org.uk/theory practice/theory practice.shtml

Sendrea, L.E. Inclusive Education-A Necessity For Our Society www.unesco.org/education/educprog/sne/publications/bucharest/annex5/romania.html

Schulz, J.B. Carpenter, C.D. ve Turnbull, A.P. (1991) Mainstreaming exceptional students, a guide for classroom teachers. USA. Ally & Bacon Inc.

Sheybal-Krolikowska, A., Drazewska, A. "Inclusive Education in Poland) (www.unesco.org/education/educprog/sne/publications/bucharest/annex5/poland.html)

Sümer, A.M. (1997) Ülkemizde ve Dünya'da Görme Engellilerin Eğitiminin Tarihçesi. A.Ü. V. Mitat Enç Özel Eğitim Günleri-Ankara.Türkiye Sakatlara Konfederasyonu Yayını Dilek Ofset, İstanbul

Renda, Y. (1991) "Çocuklarda Motor ve Mental Gelişim" Çocuk Sağlığı-Temel Bilgiler (Edt. El. Tunçbilek, Edt.Yrd. M.Yurdakök, Ş.Yiğit) İl. Baskı, Yeniçağ Basın Yayın Ltd. Ankara, S: 89-104.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (1999) Çağdaş Toplum Çağdaş Yaşam ve Özürlüler. I. Özürlüler Şurası. Komisyon Raporları Genel Kurul Görüşleri- Ankara.

T.C. Başkanlığı (2000) Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İşbirliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları, Ankara.

Vilder, V., Ludwig Van Beethoven, (Çeviren: Y. Kandemir Alpan) Öğün Yayınları, sayfa.67.

[http:// www.superonline.com/hamilelik/bebek/kanguru.3.shtml](http://www.superonline.com/hamilelik/bebek/kanguru.3.shtml)

[http:// www.biltek.tubitak.gov.tr/cocuk/00/eylul/edison.pdf](http://www.biltek.tubitak.gov.tr/cocuk/00/eylul/edison.pdf)

<http://w3.rz.berlin.mpg.de/cmd.de/handel.html>

www.biyografi.net/kisiyrinti.asp?kisiid=541

<http://englishhistory.net/byron.html>

http://www.isnet.tr/egitim/saglik/Tarih_Kisilik_8_Dostoyevski.asp

http://www.psikiyatrist.org/tarih_7.html

http://www.intouch.org/myintouch/mighty/portraits/fanny_crosby_213693.html

http://psikiyatrist.org/tarih_1.htm

<http://www.altinokta.org/helen.htm>

http://www.psikiyatrist.org/tarih_12.htm

<http://www.meb.gov.tr/> kanun, yönetmelik ve genelgeler . Erişim tarihi: 09.09.2018

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM ve ÖĞRETİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI

Prof.Dr. Nur AKÇİN

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), her bir engelli çocuk ile onların öğretmen ve ebeveynlerinin özel gereksinimlerini karşılamak için eğitim kurumu tarafından geliştirilen yazılı özel eğitim programlarıdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yedi bölüm bulunur. Bunlar çocukla ilgili olmak üzere;

1. Kimlik bilgileri
2. Performans düzeyi ifadeleri
3. Uzun ve kısa dönemli amaç ifadeleri
4. Özel eğitim ve ilgili servisler
5. Genel eğitim uygulamalarından katılamayacağı alanlar
6. Uygulanacak değerlendirme
7. Ailenin bilgilendirilmesi

1.Kimlik Bilgileri

BEP formlarında çocuk hakkında demografik bilgilerin kaydedileceği bölümü bulunur. Bu bölümde çocuğun adı, soyadı, doğum tarihi, okulu, sınıfı, anne-baba adı vb. bilgiler yer alır.

2.Performans Düzeyi İfadeleri

BEP'te çocuğun yetersizlik gösterdiği her alandaki performans düzeyinin ifade edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, yapılması gereken ilk iş çocuğun performans

düzeyini belirlemektir. Performans düzeyi belirlendikten sonra ise performans düzeyleri uygun şekilde ifade edilerek BEP'deki yerini alır.

Performans Düzeyinin Belirlenmesi

Çocuğun performans düzeyinin belirlenmesi sırasında temelde “eğitimsel açıdan zayıf ve kuvvetli yanları nelerdir?” ve “hangi beceri ya da alanlarını geliştirmeye gereksinimi vardır?” sorularına yanıt aranır. Bu sorulara yanıt bulmak amacıyla yapılan performans düzeyini belirleme çalışmaları başlıca iki basamakta incelenebilir. Çocukla ilgili bilgilere ulaşmaya yönelik çalışmalar birinci basamağı, öğretimi planlamaya yönelik çalışmalar da ikinci basamağı oluşturur.

a. Çocuğu Tanımaya Yönelik Çalışmalar

Çocuğu tanımak ile çocuğun güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla, çocukla ilgili kayıtların incelemek, çocuk hakkında aileyle ya da çocuğu tanıyan öğretmenlerle görüşmek, çeşitli ortamlarda ve zamanlarda çocuğu gözlemlemek, uygulanmış olan standart test ve gelişimsel ölçek sonuçlarına incelemek ya da çocuğa ait çalışma örneklerini toplayarak incelemek yoluna gidilebilir.

Çocuk hakkında bilgi toplamak kadar toplanan bilgilerin düzenlenmesi, saklanması ve kaydedilmesi de önem taşır. Sözü edilen çalışmalardan var olanlara ulaşmak ve hali hazırda olmayan çalışmaları uygulamak zaman alıcı bir iştir. Bu nedenle, bir çocukla ilk defa çalışmaya başlandığında toplanan bilgiler kaydedilerek saklanmalı ve bizden sonra çocukla çalışacak kişilere iletilmelidir.

b. Öğretimi Planlamaya Yönelik Çalışmalar

Çocukla ilgili bilgilere ulaşmanın ardından sıra, öğretimi planlamaya yönelik daha sistemli çalışmaların yapılmasına gelir. Çocuğun performans düzeyinin belirlenmesi sırasında genel gelişiminin değerlendirilmesinden, belirli bir becerideki gelişiminin değerlendirilmesine doğru bir yol izlenir. Çocuğun performans düzeyinin belirlenmesi süreci, çocuğun bir becerideki ustalığının değerlendirilmesiyle son bulur. Öğretimi planlamaya yönelik yapılacak çalışmalarda şöyle bir yol izlenmesi önerilebilir;

1. Değerlendirme yapılacak alan ve alt alanların belirlenmesi
2. Belirlenen alanlarda yer alan beceriler arasından çocuğun zayıf becerilerin belirlenmesi ve listelenmesi
3. Belirlenen zayıf becerilerin öncelik sırasına dizilmesi
4. Beceri analizlerinin yapılması
5. Becerilerdeki ustalığın belirlenmesi

KAYNAKLAR

- Alberto, P.A.; Troutman, A.C. (1990) Applied Behavior Analysis For Teachers (Third Edition). Macmillian Publishing Company.
- Bigge, J.L.; Stump, C.S.; Spagna, M.E.; Silberman, R.K. (1999) Curriculum, Assessment, and Instruction For Students With Disabilities, Wadsworth Special Educator Series.
- Bateman, B.D.; Herr, C.M. (2003) Writing Measurable IEP Goals and Objectives. IEP Resources: Attainment Publication.
- Cooper, J.O.; Heron, T.E.; Heward, W.L. (1987) Applied Behavior Analysis. Merrill Publishing Company.
- Erbaş, D. (2003) "Var Olan Performans Düzeyinin Belirlenmesi ve Yazılması" Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. Editör Oğuz Gürsel. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Frederickson, N.; Cline, T. (2005) Special Educational Needs, Inclusion and Diversity. Blackwell's Publication.
- Gibb, G.S.; Dyches, T.T. (2000) Guide to Writing Quality Individualized Education Programs: What's Best for Students with Disabilities? Allyn & Bacon Publication.
- Kırcaali-İftar, G.; Tekin, E. (1997) Tek Denekli Araştırma Yöntemleri. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Mercer, C.D.; Mercer, A.R. (1981) Teaching Students With Learning Problems. Merrill Publishing Company.
- McLoughlin, J.A. (2002) Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ölçülmesi. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Polloway, E.A.; Patton, J.R. (1993) Strategies For Teaching Learners With Special Needs. Macmillian Publishing Company.
- Siegel, A.L. (2003) The Complete IEP Guide: How to Advocate for Your Special de Child. (2nd Ed). NOLO. Consolidated Printers, Inc. USA.
- Smith, S. W. (2000) ERIC EC Digest #E600.
- Snell, M.E.; Brown (2000) Instruction Of Students With Severe Disabilities. 5 th Edition. Prentice-Hall Publication.
- Stickland, B.B., Turnbull, P.A. (1990) Developing and Implementing Individualized Education Programs. Third Edition, Merrill Publishing Company
- Varol, N. (2004) Öz Bakım Becerilerinin Öğretimi. Kök Yayıncılık.

KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME EĞİTİMİ

Prof.Dr. Tevhide KARGIN

TANIMI TARİHÇESİ VE ETKİLERİ

• •
Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı eğitim gereksinimleri olan bireylerdir. Bu bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda karşılanması gerektiği konusu özel eğitim alanında gözlenen gelişmelere paralel olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır. Tarihsel süreç içinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin gerçekleştirildiği ilk ortamlar ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları iken bugün tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitimi daha fazla kabul görmüş ve benimsenmiş bulunmaktadır (Kargin, 2004).

Sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitilmesi şeklinde tanımlanan (Kırcaali-İftar, 1992) kaynaştırma kavramının temelinde, özel gereksinimli öğrencilerin kendi evlerine en yakın okula ailedeki diğer kardeşleri ile birlikte devam etmesi ve aynı yaş grubundan akranlarıyla aynı sınıfta eğitim alması yatmaktadır (York ve Tundidor, 1995; Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Buna göre engelli öğrencilerin hiçbir özel eğitim desteği olmadan aynı yaştaki akranlarıyla yalnızca aynı sınıf ortamında bulunması ya da öğrencinin akademik özellikleri nedeniyle daha küçük sınıflarda eğitimini sürdürmesi kaynaştırma tanımından uzaktır.

Kaynaştırma bir eğitim modelidir ve geleneksel eğitim modelinden farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır:

<i>Geleneksel Model</i>	<i>Kaynaştırma Modeli</i>
1. Bazı öğrenciler genel eğitim sınıfı için “uygun” değildirler.	1. Tüm öğrenciler genel eğitim sınıfı için “uygun” durlar.
2. Öğretmen öğretimin lideridir.	2. Öğretmen ekibin bir üyesidir ve ekip üyeleri sorumlulukları paylaşırlar.
3. Öğrenciler öğretmenden öğrenir ve öğretmen problem çözücüdür.	3. Öğrenciler ve öğretmenler birlikte öğrenirler ve problemleri birlikte çözerler.
4. Öğrenci grupları, aynı beceri düzeyinden öğrencilerden oluşur.	4. Öğrenci grupları, farklı beceri düzeyinden öğrencilerden oluşur.
5. Öğretim, ortalama başarı gösteren öğrenciler dikkate alınarak planlanır.	5. Öğretim, tüm öğrencilerin başarı düzeyleri dikkate alınarak planlanır.
6. Öğretim, sınıf düzeyi için hazırlanan müfredata göre yapılır.	6. Öğretim, müfredattan daha çok öğrenci gereksinimlerine göre yapılır.
7. Öğretim çoğunlukla yarışmacı, didaktik, pasif ve veya öğretmen yönelimlidir.	7. Öğretim aktif, yaratıcı ve sınıf üyeleri arasında işbirliğini gerektirir.
8. Eğitsel desteğin çoğu sınıf dışında verilir.	8. Eğitsel desteğin çoğu sınıf içinde verilir.
9. Sınıfa uyum sağlayamayan öğrenciler sınıf ya da etkinlik dışında tutulur.	9. Etkinlikler tüm öğrencilerin farklı düzeylerde katılımını sağlayacak şekilde çeşitlenir.
10. Genel eğitim personeli normal gelişim gösteren öğrencilerden, özel eğitim personeli engelli öğrencilerden sorumludur.	10. Sınıf öğretmeni, özel eğitimci ve ilişkili diğer personel ile aileler tüm çocukların eğitiminde sorumluluğu paylaşırlar.
11. Öğrenciler genel standartlara göre değerlendirilirler.	11. Öğrenciler bireysel özelliklerine uygun standartlara göre değerlendirilirler.
12. Öğrencilerin başarısı genel standartları karşılama düzeyine göre belirlenir.	12. Eğitim sisteminin başarısına her bir öğrencinin gereksinimlerini karşılama düzeyine göre karar verilir.

Kaynak: Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, Williams (2000). Collaboration for inclusive education. Allyn and Bacon.

Günümüzde geleneksel eğitim anlayışından pek çok yönden farklı özellikleri bulunan ve yukarıda açıklanmaya çalışılan kaynaştırma modeli gerek Dünyada gerekse Türkiye’de özel eğitim alanında gözlenen çeşitli gelişmelerin sonucunda oluşmuştur. İzleyen bölümde özel eğitim alanında gözlenen gelişmeler özetlenmeye çalışılmıştır.

Dünyada Özel Eğitim ve Kaynaştırma

Dünyada özel gereksinimli bireylerin eğitimine yönelik ilk sistemli çabalar 16. yüzyılda ortaya çıkmakla birlikte (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996); okullaşmanın 1700’lü yıllardan başlayarak 1900’lü yılların ortalarına kadar hızla devam ettiği bilinmektedir (<http://www.indiana.edu/intell/itard/htm>, 2004; <http://www.teacherlink.ed.usu.edu/tlresources/units/champions/cler.PDF>; Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Stainback ve Stainback, 1996; Wood, 1998). 1900’lü yılların ilk yarısı, farklı engel gruplarına yönelik **özel eğitim okullarının** sayılarının hızla arttığı yıllardır. Bu yıllar Amerika Birleşik Devletleri’nde ve pek çok Avrupa ülkesinde, özel gereksinimli öğrencilere yönelik olarak sürdürülen hizmetlerin **özel eğitim okullarında** gerçekleştirildiği yıllar olarak karşımıza çıkmaktadır (OECD, 1995). Bu dönemde, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında eğitim göremeyeceği düşüncesi yaygındı. Tam günlük özel eğitim okullarının, özel olarak yetiştirilmiş öğretmenlerle ve özel olarak düzenlenmiş çevre ile özel gereksinimli öğrencilere en iyi hizmet veren ortamlar olduğu ileri sürülmekteydi. Fiziksel, zihinsel ya da duygusal-sosyal yönden akranlarından farklı olan öğrencilerin, diğer çocukları olumsuz olarak etkileyeceği düşünülür ve ayrı okula yerleştirilmelerine karar verildi (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

1900’lü yıllara kadar olan dönemde, Amerika’da yeterli özel eğitim hizmetlerinin olmaması nedeniyle, pek çok özel gereksinimli öğrenci, genel eğitim sınıflarına yerleştirilmişlerdir. Genel eğitim sınıfına özel eğitim desteği olmadan yerleştirilen öğrenciler, sınıf öğretmenlerinin çabasıyla eğitimlerini sürdürmüşlerdir. Eğitim süreci sonunda, öğretimden şu anda ve yakın gelecekte yarar sağlayamayacağı ya da diğer çocuklara zarar vereceği düşünülen öğrencilerin eğitimden alınmasına karar verilmiştir (Kargın,2004, 2009; Lewis ve Doorlag, 1999; Mastropieri ve Scruggs 2000).

1900’lü yılların ortalarına kadar olan dönemde özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okullarında eğitilmeleri görüşü yaygın olmakla birlikte, sınırlı da olsa

duygusal, davranışsal ve bilişsel özelliklerine ilişkin bilgilendirilmelidir. Eğer öğrencinin engeli onun fiziksel görünümünde de farklılığa yol açmışsa öğretmen bu durumun nedenini diğer öğrencilere anlatmalıdır. Özel gereksinimli öğrenci işitme cihazı ya da herhangi bir protez kullanıyorsa, kullanmış olduğu bu yardımcı cihazın ne işe yaradığı diğer öğrencilere açıklanmalıdır. Öğrencilere yapılacak açıklamalar onların gelişim düzeyine uygun ve doğru olmalıdır. Sınıf içinde özel gereksinimli öğrenci için herhangi bir uyarlama yapılacaksa bu konu hakkında yine diğer öğrencilere bilgi verilmelidir. Yapılacak uyarlama çalışmaları fiziksel çevrenin düzenlenmesinde olabileceği gibi (ön sıralarda oturma vb.) eğitim programının uyarlanması ve değerlendirmede de olabilir. Öğretmenin sınıftaki öğrencilere bu tür uyarlamalara ilişkin önceden bilgi vermesi onların özel gereksinimli arkadaşlarını kabulünü kolaylaştıracaktır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

6. Sınıftaki tüm öğrenci velileriyle işbirliği sağlanmalıdır. Aileler çocuklarının eğitimde önemli güce sahiptirler. Başarılı bir kaynaştırma için hem engelli çocuk ailelerinin hem de diğer ailelerin kaynaştırmayı desteklemeleri gerekmektedir. Özel gereksinimli öğrenci aileleri, çocuklarının okulda kazandıkları becerileri evde destekleyerek gelişimlerine katkıda bulunmalı, diğer aileler ise özel gereksinimli öğrencinin sınıfa kabulü ve akran desteğinin sağlanması konusunda çocuklarına model olmalıdırlar. Velilerle işbirliğinin sağlanması, olumlu ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde sınıf öğretmeni destekleyici olmalı ve uygun ortamlar yaratmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın) .

KAYNAKLAR

- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No: 2, 395-405.
- Baker, J. M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases. The Journal of Special Education, 29 (2), 163-180.
- Brophy, E.J., Good, L.T., Nedler, E.S. (1979). Teacher in the preschool. New York, Harper and Row Publishers Inc.
- Choate, J. S. (2000). Successful inclusive teaching: Proven ways to detect and correct special needs. Boston, Allyn and Bacon.
- Chubon, R. (1982). An analysis of research dealing with the attitudes of professional toward dis-

- bility. *Journal of Rehabilitation*. January, February, March. 25-29.
- Combs, R.H., Harper, J.L. (1967). Effects of labels on attitudes of educator toward handicapped children. *Exceptional Children*. 33. 399-403.
- Fisscuss,D.E., & Mandell, J.C. (1983). Developing individualized education programs. (Ed. Gönül Akçamete). Çev: Hatice Günayer Şenel, Elif Tekin. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). Including students with Special Needs. Boston, Allyn Bacon.
- Gearheart, B. R.; Weishahn, M.W. & Gearheart, C.J. (1996). The exceptional student in the regular classroom. New Jersey, Prentice Hall.
- Horne, M. D. (1985). Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Human intelligence: Jean-Marc Gaspard Itard (n.d.). Retrived November 11, 2004, from <http://www.indiana.edu/~intell/itard.html>
- Jamieson, J.D. (1986). Attitudes of educators toward the handicapped in R.L.Jones (Eds.) Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice. (pp. 206-222) ERIC: The Council for Exceptional Children.
- Laurent Clerc: One of the First Educators of the Deaf in America (n.d.). Retrived November 11, 2004, from <http://teacherlink.ed.usu.edu/tlresources/units/champions/clerc.PDF>
- Kargın, T. (2004). Baş Makale: Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2), 1-13.
- Kargın, T. (2008). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. H.İ. Diken (Ed.), Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde (59-87). Ankara: Pegem Akademi.
- Kargın, T. (2009). Bugünün okullarında engelli öğrencilerin yerleştirilmesi. A. G. Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında engelli öğrenciler ve özel eğitim içinde (77-109). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kırcaali-İftar, G. & Uysal, A. (1999). Özel eğitim danışmanlığı sürecinde resimli fişler aracılığıyla uygulanan resimli fişlerle okuma-yazma öğretiminin etkililiği. Özel Eğitim Dergisi 2 (3), 3-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Engelli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim (1-14). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kıcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. Eğitim ve Bilim, 16, 45-50.
- Lewis, R. B., & Doorlag, H.D. (1999). Teaching special students in general education classrooms. New Jersey, Prentice Hall.
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal Of Special Education*, 33 (1), 3-12.
- Loreman, T., Deppeler, J. & Harvey, D. (2005). Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. New Jersey, RoutledgeFalmer.
- Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review. *Journal of Special Education*, 31, 155-180.

Mastropieri, A.M., & Scruggs, E. T. (2000). *The Inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey, Prentice Hall.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004). MEB Özel eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü., 2003-2004 Öğretim yılında Özel Eğitim ve Rehberlikte Sayısal Sonuçlar. 20 Ocak 2005 tarihinde alınmıştır. Web: <http://orgm.meb.gov.tr/Istatistikler/istatistikindex.htm>

OECD (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris, OECD Publications.

Olson, J.L., & Platt, C.J. (2004). *Teaching children and adolescents with special needs*. New Jersey, Prentice Hall.

Putnam, J. W. (1998). *Cooperative learning and strategies for inclusion*. Baltimore, Paul Brookes.

Peterson, M. J., & Hittie, M. M. (2003). *Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners*. Boston, Allyn and Bacon.

Pivic, J., McComas, J., & Laflamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education as reported by students with physical disabilities and their parents. *Exceptional Children* 69 (1), 97-107.

Rief, F.S. & Heimborge, J. A. (2006). *How to reach and teach all children in the inclusive classroom: Practical strategies, lessons, and activities*. 2nd ed. San Francisco, Jossey Bass.

Rosenberg, M.S. & Westling, L.D., McLeskey, J. (2008). *Special education for today's teachers*. An introduction. New Jersey: Pearson Inc.

Salend, J.S. (2001). *Creating inclusive classrooms. Effective and reflective practices*. (4th ed.). New Jersey, Prentice Hall.

Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/ inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional children*, 63 (1), 59-74.

Smith, M. E.C., Polloway, E. A., Patton, J.R. ve Dowdy, C.A. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive setting*. 5th Ed. Boston, Pearson.

Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Controversial issues confronting special education* (2nd ed.). Boston, Allyn and Bacon.

Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları: Yaklaşımlar, stratejiler, yöntemler*. İstanbul, Morpa Yayınları.

Şahin, S. (2003). *Özel eğitim tarihçesi*. A.Ataman (Yay. Haz.). *Engelli çocuklar ve özel eğitime giriş, içinde*. Ankara, Gündüz Eğitim ve yayıncılık.

Şura Raporu (1999). I. Özürlüler Şurası: Çağdaş toplum çağdaş yaşam ve özürlüler. 29 Kasım-02 Aralık. Ankara, T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları.

York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps*, 20 (1), 31-44.

Walther-Thomas, Korinek, McLaughlin, Williams (2000). *Collaboration for inclusive education*. Allyn and Bacon.

Wood W. (1998) *Adapting instruction to accomodate students in inclusive settings*. New Jersey, Prentice Hall.

AİLE EĞİTİMİ

Prof.Dr. İlknur ÇİFTÇİ TEKİNARSLAN

GİRİŞ

Küçük bir çocuğun yaşamında anne baba önemli bir yer tutmaktadır. Etkili bir anne baba olmak kolay bir iş değildir. Aileler çocuk bakımı gibi büyük bir sorumluluğun altına derece derece girmektedirler. Hamilelik döneminde ebeveynler değişecek aile yapılarına ve alacakları yeni sorumluluklara kendilerini psikolojik olarak hazırlarlar. Doğumdan hemen sonra aileye yeni bir birey katılır ve bu birey zamanının büyük bir kısmını uykuda, uyanık olduğu zamanları ise beslenmeyle geçirir. Çocuğun büyümesiyle birlikte ebeveynlerle etkileşimi artmakta, davranışlarında çeşitlenme ve isteklerinde farklılaşma başlamaktadır. Bu noktada çocuk, ailesinin zamanından ona ayrılan paydada artış ister. Çocuğun bir engeli sahip olması ailenin çocuğuyla olan etkileşimini hem nitel hem de nicel yönden değişmesine neden olur (Peterson, 1987). Aileler çocuk sahibi olmayı kendileri seçerler, ancak hiçbir anne baba, engelli bir çocuğa sahip olmayı bilerek ve isteyerek seçmez. Engelli bir çocuğa ana babalık yapmak, özellikle ilk zamanlar zor, stresli ve moral bozucu bir görevdir. Çevresel destekler bu güç durumla baş etmede oldukça önemlidir (Dale, 1997). Bu bölümde öncelikle engelli bir çocuğun doğumunun anne baba ve ailedeki diğer üyeler üzerindeki etkisi tartışılmış, aile-öğretmen işbirliğinin önemi ve aile eğitimi sürecine yer verilmiştir.

AİLE TEPKİLERİ

Ailelerin, engelli bir çocukları olduğunu ilk öğrendiklerinde yaşadıkları duygular çok karmaşık duygulardır. Her ailenin kendine özgülüğünden, farklı kişilik özellikleri ve sosyal destek örüntüleri olduğundan, ailelerin yaşadıkları hem benzerlikler hem de farklılıklar göstermektedir (Dale, 1997). Gargiula (1985)'a göre insanlar

çeşitli nedenlerden dolayı çocuk sahibi olmaya karar verirler. Bir çok çift, çocuk sahibi olmayı evliliği tamamlayıcı ve mutluluğu artırıcı bir öge olarak görür. Bebek beklerken, anne baba adayları doğacak yavrularını gözlerinde canlandırırlar. Gözde canlandırılan imge, çoğu zaman ana babanın kendilerinin en iyi özelliklerinden ve çevredeki diğer sevilen kişilerin özelliklerinden oluşur. Çoğu zaman bu özelliklere uymayan bir çocuk dünyaya getirme kaygısı vardır. Ancak bu kaygı acı verici olduğu için ana babalar böyle bir olasılığı bilinçdışına itme eğilimi içindedirler (Akt. Kırcaali-İftar, 1995). Aileler güzel ve sağlıklı bir çocuğun doğumunu beklerken, engelli bir çocuğun doğumuyla birlikte büyük bir kayıpla yüz yüze gelirler. Onlar yeni doğan engelli bebekleri için yeni bir imaj geliştirmek, kendi rollerini yeniden tanımlama gereksinimi duyarlar. Bütün bunlar ebeveynlerin duygusal durumları üzerinde oldukça etkilidir. Aileler bu gerçekle yüz yüze kaldıklarında, sevilen bir kişinin kaybında duyulan pek çok duyguya benzer bir duyguyu yaşarlar (Peterson, 1987). Ailelerin yaşadığı bu duygular, araştırmacıların dikkatini çekmiştir (Blacher, 1984; Bristor, 1984; Gargiulo, 1985). Blacher (1984)'de engelli bir çocuğa sahip olan ailelerin geçirdiği duygusal aşamaları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, bu tepkilerin yeni açıklanmadığı, 1950'li yıllarda Bowlby tarafından da bu aşamaların açıklandığını belirtmiştir (Akt. Peterson, 1987). Aşama Modeli olarak adlandırılan bu model Kubler-Ross tarafından 1969 yılında geliştirilmiştir (Akt. Ardiç, 2010). Dale (1996)'e göre, aşama modelinde yer alan duygular üç ana başlık altında toplanabilmektedir.

Birincil Tepkiler

Şok: Ailenin çocuğunun engelli olduğunu öğrendiğinde gösterdiği ilk tepkiler arasında yer alır. Bu durum genellikle ağlama, tepkisiz kalma ve kendini çaresiz hissetme şeklinde ortaya konmaktadır.

İnkâr: Şok sonrasında aile çocuğunun farklı olduğu gerçeğini inkar etmeye başlar. Doktorlara giderek bir mucizenin gerçekleşmesini beklerler. Aileler çocuğun bir engelini kabul etseler bile, çocuklarında bulunan ek engelleri reddederler. Bir savunma mekanizması olarak da bilinen inkar, bilinmeyene karşı duyulan korkudan kaynaklanmaktadır. Çocuğun geleceğine yönelik endişeler inkar davranışının görülmesine neden olmaktadır.

Depresyon: Aileler genellikle yüklendikleri sorumluluklar karşısında her şeye güclerinin yetmeyeceği inancı ile depresyona girmektedirler. Aileler kendilerine kızmakta, kendi yetersizliklerinden şikayet etmekte ve öfkelenmekte, bunun sonucunda da depresyona girmektedirler. Depresyon sonucunda ailelerde sosyal

etkileşimlerden kaçınma davranışları gözlenmektedir. Peterson (1987) ailelerin engelli çocuklarıyla, çevrelerinde yer alana akraba ve komşularının çocuklarını gelişimsel açıdan karşılaştırmaları sonucunda tekrar tekrar depresyon yaşadıklarını belirtmiştir.

İkincil Tepkiler

Suçluluk: Bu duygu anne babaların çocuklarındaki engele kendilerinin neden olduklarını düşünmelerinden ya da bazı hatalı davranışları sonucunda tanrı tarafından cezalandırılmış olabileceklerine inanmalarından kaynaklanabilmektedir. Peterson (1987) ailelerin çocuklarının engelli olmasında kendilerinin bir suçu olmadığını bilseler bile, zaman zaman bu duyguyu çok yoğun yaşadıklarını, bunun sonucunda çocuklarına yönelik karışık duygular hissettiklerini, çocuklarını çok sevmelerine karşın onları reddetme duygusu yaşadıklarını belirtmiştir.

Kararsızlık: Ailelerin engelli çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama sorumlulukları vardır. Bazı aileler bu duruma hemen uyum sağlarlarken, bazılarında uyum süreci uzun olmaktadır. Ailelerin içinde bulundukları durumu kabulde görülen kararsızlık, aile bireylerinin birbirlerini suçlamalarından ya da ihmal etmelerinden kaynaklanabilmektedir (Girli, 2004).

Kızgınlık: Anne babaların “Bu durum benim başıma neden geldi?” sorusunu kendilerine sormaları sonucunda ortaya çıkan bir duygudur. Aileler çocuğun doğumunu yaptıran doktora, eğitimcilere ve terapistlere kızgınlık duymaktadırlar. Bazı anne babalar kendi yaşamlarında çok önemli değişikliklere neden olduğu için engeli çocuklarına karşı da kızgınlık duyabilmektedirler.

Utanma: Anne babalar çocuklarının çevre tarafından alay konusu olacağı ve damgalanacağı endişesi karşısında utanma duygusu yaşarlar. Çocuklarının davranışları sonucunda çevreleri tarafından kabul edilemeyeceği endişesinden dolayı eve kapanmayı tercih ederler. Çevrelerinin onlara acıma duygusuyla yaklaşmalarından dolayı, çocuklarının engel durumundan utanır, sosyal izolasyonu tercih ederler.

Üçüncül Tepkiler

Pazarlık etme davranışı: Aileler bu aşamada “eğer çocuğuma bir çare bulursan, hayatımı sonuna kadar sana adarım” inancını taşımaktadır. Bu inanç çocuğun eğitilebileceğini, normal yaşlıları gibi olabileceğini söyleyen kişilere karşı geliştirilmektedir. Bu dönem ailelerin çocuklarının engelini kabule doğru ilerlediklerini göstermektedir.

oğlu kaynaştırma eğitimiyle normal yaşlılarıyla birlikte devam ettiği ilköğretim okulundan mezun olmuştur. Fatma Hanım, kendisi gibi engelli çocuğu olan pek çok anne babaya rehberlik yapmış, özel eğitimden yararlanmalarını sağlamıştır. Kendisi yakın çevresinden göremediği desteği, öğretmenlerden gördüğünü her ortamda anlatır, aile öğretmen işbirliğinin önemini altını çizer.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G., Kargın, T. (1996). İşitme engelli çocuğa sahip annelerin gereksinimlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 7-25.
- Akkök, F., Aşkar, P., Karancı, A.N. (1992). Özürlü bir çocuğa sahip anne babalardaki stresin yordanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2), 8-12.
- Akkök, F. (1997). *Bayan Perşembeler*. Ankara: Metu Press.
- Akkök, F. (2003) Farklı özelliğe sahip çocuk aileleri ve ailelerle yapılan çalışmalar. Ataman, A. (Ed.) *Özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Arđıç, A. (2010). Özel gereksinimli çocuk ve aile. Cavkaytar, A. (Ed.) *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği*. Ankara: Maya Akademi.
- Bilal, E., Dağ, İ. (2005). Eğitilebilir zihin engelli olan ve olmayan çocukların annelerinde stres, stresle başa çıkma ve kontrol odağının karşılaştırılması. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 12 (2), 56-68.
- Birkan, B. (2002). Küçük adımlar kursu'nun gelişimsel geriliği olan çocuğa sahip annelerin küçük adımları uygulama becerilerini kazanmalarına etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cavkaytar, A. (1999). Zihinsel engellilere özbakım ve ev içi becerilerin öğretiminde bir aile eğitim programının etkisi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları, No: 61.
- Cavkaytar, A ve Özen, A. (2009). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, Ankara: Kök yayıncılık.
- Dale, (1997). *Working with family of children with special needs.:Partnership and Practice*. London:Routledge Press.
- Evcimen, E. (1996). Gelişimsel geriliği olan çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girli, A. (2004). Otistik çocuklar ve aileleri aile eğitim programları. Kuramsal yaklaşımlar ve uygulamalar. İzmir: Işık Özel Eğitim Yayınları.
- Hallahan, D.P., Kaufman, J.M. (1997). *Exceptional learners*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hardman, M.L., Drew, C.J., Egan, M.W. (1999). *Human exceptionality. Society, school and family*. Boston: Allyn and Bacon.
- Heward, W.L. (2009). *Exceptional children. An introduction to special education*. New Jersey: Pearson Education.
- Kaner, S. (2002). Aile stres değerlendirme ölçeğinin (The questionnaire on resources and stres / F-QRS) ülkemize uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34 (1-2), 1-10.

Kırcaali-İftar, G. (1995). Aile ve çevre eğitimi. Yayınlanmamış Ders notları, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü.

Küçük, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. Özel Eğitim Dergisi, 1 (3), 23-29.

Küçük, S. (1997). Bilgi verici psikolojik danışmanlık programının zihin özürlü çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürlü kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Küçük, S. (2001). Erken eğitimin gelişimsel geriliği olan çocukların anne babalarının stres ve depresyon düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Özel Eğitim Dergisi, 3 (1), 1-11.

Nazlı, S. (2001). Aile Danışmanlığı. Ankara: Nobel Yayın.

Özdemir, O. (2010). Ailelerin danışmanlık, rehberlik ve eğitim gereksinimlerinin karşılanması. Cavkaytar, A (Ed.) Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği. Ankara: Maya Akademi.

Özen, A. (2009). Aile eğitimi. Diken, İ (Ed.). Özel eğitime Giriş. Ankara: Kök yayıncılık.

Peterson, N. (1987). Early intervention for handicapped and at risk children: An introduction to early childhood special education. Denver CO: Love.

Sarı, H.Y. (2007). Zihin engelli çocuğu olan ailelerde aile yüklenmesi. C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 11 (2), 1-7.

Schulz, J.B. (1987). Parents and professionals special education. Boston: Allyn and Bacon.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi., Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2 (1), 10-18.

Sucuoğlu, B., Küçük, S ve Kanık, N. (1992). Özel eğitimde anne baba eğitim programları. I. Ulusal özel eğitim kongresi. YA-PA yayınları, 122-135.

Turnbull, A.P. (1983). Parent professional interactions. M. Snell (Ed.) Systematic instruction of the moderately and severely handicapped. (2nd Ed.) Ohio:Merrill Pub. Corp.

Turnbull, A.P ve Turnbull, H.R. (2002). From old to new paradigm of disability and families: Research to enhance quality of life outcomes. Paul James (Ed.), Rethinking Professional issues in special education. Westport, USA.

Turnbull, A.P. Turnbull, R., Wehmeyer, M.L. (2007). Exceptional lives. special education in today's schools. New Jersey: Pearson Education.

Uğuz,Ş., Toros, F., İnanç, B.Y., Çolakradioğlu, O. (2004): Zihinsel engelli ve / veya bedensel engelli çocuklarının annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. Klinik Psikiyatri, 7, 42-47.

Varol, N. (2006). Aile Eğitimi. Ankara: Kök Yayıncılık.

GÖRME ENGELLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ

Atilla SÜMER

Dr. Bahar UYAROĞLU

TARİHÇE

Görme yetersizliği olan ve görmeyen bireylerin eğitiminin tarihsel kökeni M.Ö. 4. yüzyıla kadar uzanır. Bu dönemlerde görme yetersizliği olan ve görmeyen bireylere sunulan hizmet ve ilgi genellikle bakımlarını sağlama odaklanmıştır. Pek çok hastane ve bakımevi açılmıştır. 16. ve 17. yüzyıllarda “körlük” üzerine pek çok eser yazılmıştır. İlk kez 1517’de İspanya’da, Saragossa’da Francisco Lucas görmeyenlerin dokunarak okuması için, normal harfleri tahtalara kazıyarak, yazılı tabletler geliştirmiştir. 1670 Parade Francisco Lana Terzi, görmeyenleri tanıtan bir kitap yazar ve küçük karelerin köşelerinde yer alan, değişik noktalardan oluşan, değişik bir yazı biçimi önerir. Yine bu sıralarda, Almanya’da Schoenberger, teneke levhalar üzerine, körler için devingen harfler yapar.

18. yüzyıl başlarında J. Locke, Leibnitz, Molineau, Diderot, J.J. Rousseau ve diğer düşünür ve yazarların, körlerin, yaşlıların, engellilerin, toplum dışı kalmış uyumsuz kişilerin eğitim ve rehberlik sorunlarına dikkati çekmişlerdir.

1785’te Paris’te ilk Körler Okulu açılır. Valentin Haouy, bu okulu, Fransız Fen Bilimleri Akademisi ile, Fransız Yardım Sevenler Derneği’nin desteği ile açmayı başarmıştır. Okulun adı, “GENÇ KÖRLER ENSTİTÜSÜ” dür. Haouy, bilinen normal harflerin kabartmalı biçimi ile bir kitap yazar. Bu kitap görme engelliler için ilk kabartma kitaptır. Haouy görenlerin kullandığı Roma harflerinin değişik kabartma biçimlerini denemiş ve basmayı başarmıştır.

Fransız devriminden sonra görmeyenler için okullar dünyanın her tarafına Japonya ve Çin'e değin yayılmaya başlamıştır. Normal yazının kabartma biçimi ile eğitim yapılan bu dönem genelde ROMA HARFLERİ DÖNEMİ olarak adlandırılır. 19. Yüzyılın ilk yarısında roma harfleri döneminin kabartmalı basımı dünya çapında yayılmıştır. Almanya'da Zeune, görmeyenler için özel eğitim araçları yapar. Ayrıca özel yazı dizgesi geliştirir. Bu konuda, dünya da etken bir rol oynar.

1819'da Bir süvari ve mühendis olan Charl Barbier askerler tarafından karanlıkta okunmaya elverişli olması amacıyla kendine özgü ilk noktalı kabartma yazıyı düzenler. 6 sağda 6 solda 12 noktalı karelerden oluşan bir tablet ve kalem olarak da biz gibi araç kullanılmaktadır. Bu yazının algılanması zor olduğu için kendisi de görmez olan Louis Braille Barbier'in 12 noktalı kabartma yazı dizgesinin ilk 6 noktasını alarak yeni bir düzenleme yapar. Böylece günümüzde kullanılan 6 noktalı kabartma yazısı sonradan onun adını alacak ve tüm dünya da benimsenecek olan "BRAİLLE ALFABESİ" nin temelini atar. Braille'nin geliştirdiği bu yöntemde kısaltmalar daha açık ve anlaşılır olmakla birlikte, yazı da kolaylıkla okunabilmektedir.

19. yüzyılda farklı ülkelerde başka kabartma yazı oluşturma girişimleri de olmuştur. 1832'de Almanya'da Fry Roma harflerinin çengel, köşe ve çıkıntılarını kaldırarak, bunlardan, kolay yazılıp okunacak bir kabartma yazı dizgesi oluşturmuştur. 1834'de Louis Braille geliştirdiği yazı dizgesini müzik notalarına da uygulamıştır.

19. yüzyılın ikinci yarısında Braille'in geliştirdiği alfabenin diğer alfabelere göre daha kullanışlı olduğu görülmüş ve kullanımı yaygınlaşmaya başlamıştır. 1873'de Avusturya' nın Viyana kentinde ilk kez "Uluslar arası Kör Öğretmenler Kongresi" toplanmıştır. Bu toplantıya Dr. Armitage'nin Braille yazısının üstünlüğünü kanıtlayan derneği öncülük etmiştir. Kongrede, günün tüm yazı biçimleri incelenmiştir. 1879'da Berlin'de "III. Kör Öğretmenler Kongresi"nde Braille yazısına uluslar arası bir nitelik kazandırılmıştır. Uygulama ve kullanımda birlik sağlayacak ilke kararları alınmıştır. Bu gelişmeleri, Braille yazı yazabilmek için geliştirilen araçlar izlemiştir. 19. yüzyılın sonlarında levhaların yanı sıra daktilolar da geliştirilmiştir.

1900'de Chicago'da, ilk kez normal okullarda görmeyenler için özel sınıflar açılmıştır. 1905'de İngiltere'de yeniden incelenen Braille dizgesi, 1. derecede kısaltmasız, 2. derecede orta derecede kısaltmalı, 3. derecede ise ileri derecede kısaltmalı olarak, üç aşamalı yazma biçimi ile benimsenir ve kabul edilmiştir.

20. yüzyılın başlarında görmezliğe karşı ilk önleyici çalışma girişimlerine rastlanmaktadır.

1913’de, Boston’da göz sağlığını koruma sınıfları açılmıştır.

1930’da mühendisler ve bilim adamları, dokunarak okumayı kolaylaştırmak için yeni girişimlerde bulunmuşlardır. Robert E. Naumburg tarafından Visagraph bulunmuştur. Bu çalışmalar, ışık gücünü mekanik bir güce dönüştürmeyi olanaklı kılmıştır. Yani bu araç, bir elektrikli göz olarak işlev yapmakta, görmeyen insanın okumasına önemli ölçüde yardım etmektedir. Ne var ki, bu tür araçların çok pahalı oluşu, taşınma zorluğu, görmeyen insanın normal yazıyı biçim olarak bilmesini de gerektirmesi kullanımının yaygınlaşmasını önlemekte ve Braille Alfabesi’nin güncelliğini kaybetmemesine neden olmaktadır.

Anadolu Yarımadası’nda filizlenmeye başlamasından tam 2289 yıl sonra ancak 1889 da İstanbul’da, Kıbrıslı Kamil Paşa Kabinesi’nin Maarif Nazırı Münif Paşa zamanında, Grati Efendinin Sultanahmet’te açtığı Ticaret Mektebi’nin içinde yer alan Sağırılar Okulu’na, sonradan Körler Bölümü’nün eklenmesi ile bu konu yeniden Anadolu’ya dönmüştür.

1923’te İzmir Karşıyaka’da Sağlık “Sihhat ve İctimai Muavenet Vekaleti’ne” bağlı “Sağır Dilsiz ve Körler Müessesesi” kurulmuştur. Bu durum 1950 yılına kadar devam etmiştir. 1951 yılında Körler Bölümü Ankara Etimesgut’a taşınmış Sağır-Dilsizler Bölümü İzmir Alsancak’ta kalmıştır ve her iki okul Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı’ndan alınarak Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır. bu okul daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü’nün bir uygulama okulu olmuştur. 1980’li yıllara kadar sağır-dilsizler ve körler için ülkemizin bazı bölgelerinde birkaç tane okul daha açılmıştır.

1991 yılında Milli Eğitim Bakanlığı’nda I. Özel Eğitim Konseyi toplanmıştır. Bu konseyde her bir özel eğitim alanı için bir komisyon kurulmuştur. 1992 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kurulmuş ve 9 özel eğitim alanı ile ilgili ayrı birer şube oluşturulmuştur.

1992-1995 döneminde “Körler Okulu” adı “Görme Engelliler Okulu” olarak değiştirilmiştir. Atilla Sümer’in Özel Eğitim Daire Başkanı olarak görevlendirildiği bu dönemde ilk kez görme engelli bir birey resmi bir kurumda üst düzey görev almıştır. MEB – UNICEF işbirliği ile Türkiye’de görme ve işitme engelli çocuklar taranmıştır. Görme engelli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacı ile 6000 ders kitabı basılmış, özel sıralar yapılmış, lise düzeyinde ders kitapları ses bantlarına kaydedilerek 250 adet çoğaltılmıştır. 1990’lı yıllardaki bu gelişmeleri, özel eğitim alanında görme engellileri de içeren çeşitli yasal düzenlemeler, projeler ve uygulamalar günümüze kadar izlemiştir.

KAYNAKLAR

Güleroğlu, S. ve Sümer, A. (1982). Dünya da ve Türkiye’de Körlerin Eğitimi. Ankara: Ayyıldız Matbaası.

Gürsel, O. (2008). Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (s. 219-248). Ankara: Pegem Akademi.

Product Guide “Daily Living”. Royal National Institute for the Blind.

Resnikoff, S. ve Parajasegaram, R., (2001). Blindness Prevention Programmes: Past, Present and Future. Erişim: World Health Organization (WHO): [http://whqlibdoc.who.int/bulletin/2001/issue3/79\(3\)222-226.pdf](http://whqlibdoc.who.int/bulletin/2001/issue3/79(3)222-226.pdf)

Tuncer, T. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar. A. Ataman (Ed.), Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (s. 293-311). Ankara: Yayınevi.

Türkiye Körler Federasyonu (2008). Körler Okulları Hakkında Değerlendirme Raporu. Erişim: İnsan Hakları ve Mazlumlara için Dayanışma Derneği: <http://www.google.com.tr/ig?hl=tr&t=0&refresh=1>

Okay-Aksongur, S. Gökkuşluğu Gözle Görülmez. Ankara: Gün Yayınları.

Özyürek, M. Oçak, A. (1996). Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Çocukların Sağlık Personelince Belirlenmesi için Rehber. Ankara: UNICEF.

Özyürek, M. Oçak, A. (1996). Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Çocukların İlkokulda Eğitimi için Öğretmen Rehberi. Ankara: UNICEF.

Özyürek, M. Oçak, A. (1996). Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Çocukların Okul Öncesi Eğitimi için Öğretmen Rehberi. Ankara: UNICEF.

Özyürek, M. Oçak, A. (1996). Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Çocuğu Olan Aileler için Eğitim Rehberi. Ankara: UNICEF.

World Health Organization (WHO), (2009). Priority Eye Diseases. Erişim: <http://www.who.int/blindness/causes/priority/en/print.html>

World Health Organization (WHO). Change the Definition of Blindness. Erişim: <http://www.who.int/blindness/Change%20the%20Definition%20of%20Blindness.pdf>

World Health Organization (WHO). Fact Sheet (may., 2009). Visual Impairment and Blindness. Erişim: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/index.html>

BİRDEN ÇOK ENGELLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Prof. Dr. Hakan SARI

BİRDEN ÇOK ENGELLİ ÇOCUKLAR VE EĞİTİMLERİ

Tıptaki gelişmeler engellilik durumunu beklenmedik düzeyde azaltmıştır. Ancak motorlu araçların olumsuz etkileri ve diğer nedenler engele neden olmayı sürdürmektedir. Örneğin, spastisite gibi engeller erken doğan bazı çocuklarda gözlenebilmektedir. Normalleştirme ilkelerine göre, bu tür çocukların da engelleri nasıl ve ne tür olursa olsun mümkün olan en yüksek düzeyde normal bireyler gibi bir yaşam tarzına sahip olmaları gerekir. Bu bireylerin eğitim hakkını da unutmamak gerekir. Bu açıdan bakıldığında, bu çocukların nasıl ve ne kadar akranlarından daha ağır oldukları ve öğrenme etkinliklerinde geri kaldıklarına odaklanma yerine birden çok engelli çocuklar için en uygun ve geliştirilmiş öğretim yöntemlerinin en yüksek düzeyde nasıl kullanılabilir olduğuna destek olunması gerektiğine odaklanmak gerekir.

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN GELİŞİMSEL ÖZELLİKLERİ

Alan yazınında birden çok engelli çocuklarla ilgili farklı tanımlar yapılmaktadır (Hilliard, 1990). Ayrıca tanım sürecinde fiziksel ve davranışsal tanımlamalarla ilgili tartışma devam etmektedir. Birden çok engelli birey denince bu çocuklar yüksek düzeyde tıbbi bakım, terapatik ve öğretim etkinlikleri için destek hizmetlerine gereksinim duyan ve bunlarla karşılaştırıldığında dört standart sapma veya altında (binde bir) (genel popülasyona göre) olan bireylerdir (Stieler, 2008). Davranışsal özellikler de birleşince örneğin, kendi kendini motive etmede güçlükler yaşama, bu çocukların genel özellikleri olabilir. Ancak fiziksel özellikleri de örneğin, beden yapısındaki bozukluklar hareketlerinde sınırlılığa neden olabilmektedir. Duyu kalıntılarının uygun olmayan biçimde kullanılması da, örneğin görme ve işitmenin kullanma biçimlerinin sınırlı olması da bu çocukların diğer gelişim özelliklerini etkileyebilmektedir.

Zihinsel yetersizlik, birden çok engeli olan çocukların (BÇEÇ) yaşama niteliğini etkilemektedir. Örneğin, öğrenme ortamlarında uyumsal güçlükler, bunların eğitiminde kaynak araç gereçlere öncelik verilmemesi aynı zamanda bu kaynakların tam olmamasına ve olsa da iyi düzeyde koordine edilmemesi anlamına gelmektedir.

BÇEÇ'nin durumuna sahip çocuklar diğer çocukların popülasyonunda olduğu gibi çok dağınık kümeleri oluştururlar. Motor hareketlerde güçlüğe sahip olabilen bir çocukta aynı zamanda sallanma ve ıkınma hareketleri gözlemlenebilir. Bu çocukların hareket yetenekleri çok sınırlı olduğu için gözleriyle bir şeyi izleyebilirler ve buna bağlı olarak da hazır yiyeceklerle (yutması kolay) beslenmek zorunda kalabilirler. Diğer çocuk ise, odada yerde sürünerek objeleri alabilir, onları belli bir yere taşıyabilir ve sonra onları yerlerine yerleştirebilir. Aslında iki çocuk da BÇEÇ'dir ve bunların çoğu ağır düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip çocuklardır ve farklı farklı gelişim özellikleri gösterirler. Ancak bu öğrencilerden bazıları seslere bile cevap da veremeyebilirler.

Bu çocuklar bir ekip yardımıyla eğitilmesi gerekir. Bunlar, örneğin, hareket yeteneklerini geliştirebilmeleri için fizyoterapiye ihtiyaç duyarlar, nöbetleri için sağlık memurunun yardıma gelmesine gereksinim duyulabilir. Bu çocukların öğretmenleri her bir çocuk için onların öğrenmeye nasıl motive edileceği ile ilgili çok detaylı gözlem yapması gerekir. Bu çocukların eğitiminde uygun tepkiler için pekiştireçlerin kullanılması gerekir. Örneğin, onların sevdikleri sıvı içecekler bazı çocuklar için pekiştireç olabilir. Bazı çocuklar da hareketleriyle oyuncağı işaret edebilirler ve onlara istedikleri bu oyuncağın verilmesi onların eğitiminde bir pekiştireçtir (Sigatoos ve Daupsey, 2003).

Birden çok engelliler iki veya daha çok engel durumuna sahip olanlardır (örneğin, bilişsel hareketlilik ve duyuşsal alanda). Birden çok engelliler, birden çok engeli sahip olan ve bu engellerin birleşmesiyle çocuğun daha ileri düzeyde destek hizmetlerine gereksinim duyması ve var olan özel eğitim programlarından yeterince yararlandırılması gereksinimli bireyler olarak ifade edilmektedir (Dawson, Gow ve Ridge, 1987). Bir başka tanımda, bu gruptaki çocuklar zeka geriliğine sahip olan bireylerdir ve çok detaylı ve sürekli destek hizmetine gereksinim duyarlar, ayrıca da önemli düzeyde motor ve duygusal yönden gelişimsel yetersizliklere sahip olma veya özel sağlık bakım gereksinimi olan çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Ainscow, 1993; Callahan, 1990). Bu fiziksel ve tıbbi problemler aşağıda belirtilen iki veya daha çok özelliklere sahip olmaya neden olabilmektedir. Bunlar; hareketlerde sınırlılık, iskelette bozukluklar, duyuşsal bozukluklar, nöbetler ve krizler, akciğer ve solunum güçlükleri ve diğer tıbbi sorunlar ve ayrıca da cilt sorunlarına sahip olan bireylerdir (Downing, 2002; Klein, Chen ve Haney, 1991).

Eğitsel Gereksinimleri

BÇEC'in gelişimi akranlarıyla karşılaştırıldığında çok geri olduğu için, temel sorulara bakıldığında bu çocuklara yönelik olarak geliştirilen programın içeriği onların bakım ve tıbbi tedavilerine mi yönelik yoksa eğitimlerine mi yönelik olacak şekildedir. Bu soruların cevabı çocuğun gereksinimleri iyice gözlemlendikten sonra ortaya çıkmaktadır.

Her bir çocuk öğrenmeye ihtiyaç duyar ancak birden çok engelli çocuklarda normal izlenen programın olumlu etkisi çok sınırlıdır. O yüzden bu çocuklar için bağımsız yaşam becerilerinin, sosyal ve mesleki becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Dawson, Gow ve Ridge, 1987; Orelove ve Sobsey, 1996). Bu grupta her çocuğa bireysel olarak sunulan uygun öğretim yöntemleri çok önem arz eder ve bireysel güçlük ve yetersizliklerin öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği belirtilmektedir (Haskell, 1993). Birden çok engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çocuğun her dakikasının yönlendirilmesi gerektiğini çok iyi bilmeleri gerekir. Bu çocukların eğitiminde daha çok programın içeriğiyle ilgili değil öğrenme başarıları üzerine devam edilir; yani bu çocukların eğitim programları, duyuşsal motor gelişimini, bağımsız yaşam becerileri, kişisel yönetimi, boş zaman eğitimi, sosyal beceriler ve mesleki becerileri içermelidir. Birden çok yetersizliği olan çocuklar için geliştirilen eğitim programlarında yaşla ilgili gelişen özellikleri de göz önüne alarak içerik belirlenmekte ve sırasıyla öğretim amaçları gerçekleştirilmektedir (Rainforth, York ve Macdonald, 1992). Ayrıca bu çocuklar için hazırlanması zorunlu olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı'nın (BEP) bir uzman ekip tarafından hazırlanması gerekir. Eğitim sürecinde bu gruptaki çocuklara fonksiyonel becerilerin öğretilmesi gerekir. Bu beceriler çocuğun günlük yaşamında kullanacağı becerilerden seçilmelidir. Ayrıca bu becerilerin öğrenildikten sonra çocuğun bu becerileri her yerde yapabilir duruma gelmesi yani genellenmesi gerekir. Başka anlatımla, çocuğun her öğrendiğini her ortamda yapabilir duruma gelmesi gerekir. Örneğin, sınıftaki lavaboda el yıkamasını öğrenen çocuk lokantada, evde veya diğer ortamlarda gerektiğinde el yıkaması gerektiğini anlaması ve yıkayabilmesi gerekir. Çocuğun plastik malzemeleri kullanarak, sayı saymasından daha çok –ki bu beceri uzun süre kullanılması gerekir- ailesinde bulunan her bir üyeyi öğrenmesi veya çay saati için bisküvileri/pastaları masaya koyabilmesi veya herkesin tabağına koyması daha önemlidir. Bunu da öğretmen çocukla birebir çalışarak uygun öğretim yöntemiyle gerçek ortamlarda yapabilir duruma gelmesini sağlamalıdır.

White (1980) bu çocukların hepsinin yaşam becerilerini fonksiyonel olarak öğrenmeleri gerektiği belirtmiştir (aktaran Perske, 1988). Ancak normal gelişim gösteren çocukları gibi hipotetik bir beceri sıralamasını göz önüne almamak gerektiği de vurgulanmıştır (Snell, 1993). Örneğin, normal gelişim gösteren çocuklara gerek analog gerekse dijital saat üzerinden "Zaman"ı söylemeyi öğretebiliriz. Bu grup çocukların bazılarında da zamanı söylemeyi saat üzerinden öğretebiliriz ancak bazıları

bunu öğrenmede çok güçlük yaşayacaktır. Belki bunun yerine, televizyondan veya radyodan haber saati geldiğinde iş için evden ayrılması gerektiğini bu çocuğa öğretebiliriz. Yine boş zamanlarında kendi kendine televizyonu açıp kapamayı öğretebiliriz. Onların çok beğendikleri bir TV programıyla saati eşleştirebiliriz. Böylece, çocuk saate bakarak kendisinin çok beğendiği TV programının başlayacağını anlayabilir.

Bu gruptaki çocuklar belki de zamanı tam olarak söylemeyi öğrenemeyecekler ancak öğrenilmiş becerileri aracılığıyla belli bir zaman dilimi içinde nasıl hareket edileceğini anlayabileceklerdir. Programın kendi içerisindeki dengeyi kurmak için ise yukarıda sayılan aktivite gruplarından birleşim yaparak bir program geliştirilebilir ve bu program uygulanabilir. Örneğin, bir gün kesit olarak ele alınırsa bağımsız yaşam becerisi, kişisel yönetim ve boş zaman eğitimi gibi üç aktiviteden birer adet beceri öğretmen tarafından seçilerek bir günlük program ortaya çıkmış olabilir. Ülkemizde bu çocuklar için henüz yapılandırılmış ve sistemli bir program henüz geliştirilememiştir. Ancak taslak bir program geliştirilmiştir. Buradan hareketle öğretmen her öğrenci için neye ihtiyaç duyduğunu gözleyebilir, sonra günlük plan ya da haftalık planını yapması ve ona göre öğretim etkinliklerini gerçekleştirmesi gerekir (Richardson, 1982). Programın taslak olması öğretmenin rasgele öğretim yapması anlamına gelmemektedir aksine öğretmene ışık tutmak için program taslak olarak hazırlanmıştır. Burada her öğrencinin özelliğine uygun beceriler seçilebilsin anlayışı da vurgulanmaktadır (Orelve ve Sobsey, 1996).

Bu çocukların eğitimlerinde öngörüler iyimser olmalıdır ve daha çok bireye özgün eğitim verilerek öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir. Programlar, bu çocuklar söz konusu olunca, bireysel olmalıdır. Downing (2002) açıklayıcı dokümandan daha çok bir programın uygulanabilir ve uyarlanabilir olması gerekir olduğunu belirtmektedir. Geliştirilen programla ilgili stratejiler 12 adımı içerir ve böylece aktivitelere çocuğun katılmasının sağlanması gerekir. Bunların bağımsızca çocuk tarafından yapılabilmesi gerekir ve içinde yaşadığı toplumda da kullanabilir duruma gelmesi gerekir. Ayrıca çocuğun hemen ihtiyaç duyduğu, kullanabileceği ve yaşamında sürekli karşılaştığı becerilerin öğretilmesi gerekir. Bazı becerilerin öğretimi örneğin, televizyon seyretme ev yaşamı becerileri arasındadır. Dolayısıyla, bunların evde öğrenilmesi gerekir. Öğretmenin görevi burada ailenin eğitilerek evde çocuğun aile aracılığıyla bu becerilerin çocuğa kazandırılması gerekir. Alternatif olarak, diğer beceriler, örneğin, alışveriş becerileri toplum içerisindeki kurumlarda örneğin marketlerde öğretilmesi gerekir. Bunun için markete giderek çocuğun bu becerileri orada öğrenmesi ve yapması gerekir. Ancak sınıfta yapay ortamlardan başlanarak gerçek ortamlara doğru gidilerek çocuğun gerçek yaşam deneyimini elde etmesi gerekir. Eğer öğretmen bir beceriyi planlamasına rağmen bu beceriyi sınıfta öğretemeyeceğini o beceri için başka bir ortam olması gerektiğini düşünürse o zaman o saatler için başka beceri grubundan bir beceri alınarak öğretebilir. Örneğin, ev yaşamı ile ilgili bir beceri planda olmasına rağmen evde öğretilmesi gerektiğini fark ederse o zaman öğretmen kişisel yönetim (kendi kendini yönetme) becerilerinden bir beceriyi örneğin, saç taramayı o gün plana hemen alarak öğretebilir. Burada öğretmenin bu

türlü ihtiyaçlarını karşılayabilir özellikte olmalıdır. Örneğin, dil gelişimi, sosyal beceri gelişimi, fonksiyonel beceri gelişimi (öz bakım becerileri) ve mesleki gelişimleri de içermelidir. Ayrıca destek hizmeti almayla ilgili zaman ve türünü de (konuşma ve fizyoterapist, davranışsal terapiler ve hoş zaman geçirme il ilgili öneriler) içermelidir.

- 3- Bir öğretmen BÇEÇ'un olduğu sınıf düzenlemeleri konusunda, örneğin, öğrencinin ilaç almasıyla, özel diyet veya özel araç-gereç kullanabilme durumu sağlayabilecek özellikte olmalıdır. Bu çocuklar eğer kaynaştırma modeli ile eğitiliyorsa diğer öğrencilerle arkadaşlık ilişkilerini geliştirmesi önemlidir. İyi arkadaşlık hem çocuğun okula yönelik güdülenmişlik düzeyini artıracak hem de sosyal becerilerin artırılmasında önemli olacaktır. Çoğu uzman bu çocukların ayrı özel eğitim okulunda eğitilmesi gerektiğini savunur. Ancak son yıllarda bu çocukların da kaynaştırma ortamlarında eğitilebileceği vurgulanmaktadır. Bu çocukları kaynaştırma modeli ile eğiten okul sayısı artmıştır. Ancak bir okulun bu çocukları eğitirken programın bu çocuklara uygulanabilir hale getirilmesinde ve uygun destek hizmeti sağlanmasında garanti vermesi gerekir. Bu bağlamda, öğretmenlerin de bunu iyi izlemesi gerekir. Kaynaştırma modelinin iyi uygulanmasının sadece engelli çocuğa değil diğer çocuklar ve profesyoneller için de birbirlerini iyi tanımaları açısından fayda sağladığı bilinmektedir.
- 4- Bu çocukların eğitiminde toplum temelli öğretim yaklaşımı önemlidir. O yüzden, çocuğun okuldan ayrılmadan önce öğretmenin geçiş planlarının iyi çalışıp çalışmadığını kontrol etmesi gerekir.
- 5- Bu çocukların eğitiminde öğretmenlerin bazı özellikleri göz önüne alması önemle vurgulanır. Örneğin, bu çocuklara önemli ölçüde dikkat vermek gerekir, çocuk-öğretmen arasında iyi bir iletişim kurulması gerekir.

KAYNAKLAR

- Ainscow, M. (1993). Teacher education as a means of developing inclusive schools. In. R. Slee (Ed.), Is there a desk with my name on it? The politics of integration (pp.201-219). London: Farmer.
- Allen, R., Wilton, K., & Ballard, K. (1978). Social acceptance of physically handicapped children integrated into regular primary schools. The Australian Journal of Special Education, 2, 9-15.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (1992). Augmentative and alternative communication: Management of severe communication disorders in children and youth, Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Callahan, C. (1990). Since Owen: A parent to parent guide for care of the disabled child. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press
- Cummins, R. A. (1991). Sensory integration and learning disabilities: Ayres' factor analyses reappraised. Journal of Learning Disabilities, 24, 160-169.

- Dawson, P., Gow, L., & Ridge, C. (1987). Issues in the education of children with severe or profound intellectual disability. *Australian Disability Review*, 1, 36-42.
- Downing, J.E. (2002). Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Falvey, M.A. (1989). Community-based curriculum: Instructional strategies for students with severe handicaps (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Giorcelli, L. (1995, July). An impulse to soar: Sanitisation, silencing and special education. Paper presented to the Australian Association of Special Education Conference, Darwin.
- Haskell, S. (1993). Integrating the disabled. *Education Monitor*, 4(1), 5-8.
- Hilliard, A.G., III. (1990). Back to Binet: The case against the use of IQ tests in the schools. *Contemporary Education*, 61, 184-189.
- Ihatsu, M., & Savolainen, H. (1995). Special education in Finland: Systems, history and current issues. *Australasian Journal of Special Education*, 19, 45-52.
- Klein, M.D., Chen, D., & Haney, M. (2002). PLAI (Promoting learning through active interaction): A guide to early communication with young children who have multiple disabilities. Baltimore, Paul H. Brookes
- Nisbet, J. (Ed.). (1992). Natural supports in school, at work, and in the community for people with severe disabilities. Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Orelove, F., & Sobsey, D. (1996). Educating children with multiple disabilities: A transdisciplinary approach (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Peacock, W.J., & Staudt, L. A. (1992). Selective posterior rhizotomy: Evolution of theory and practice. *Pediatric Neurosurgery*, 17, 128 – 134.
- Perske, R. (1988). Friends circle to save a life. *Encourage*, 3(1), 6-13.
- Rainforth, B., York, J., & Macdonald, C. (1992). Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Rainforth, B., York, J., & Macdonald, C. (1997). Collaborative teams for students with severe disabilities: Integrating therapy and educational services (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes
- Ramasut, A., & Reynolds, D. (1993). Developing whole school approaches to special educational needs: From school effectiveness theory to school development practice. In R. Slee (Ed.), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration* (pp. 219-241). London: Falmer.
- Richardson, B. (1992). Special education may be too special, *Australian Journal of Special Education*, 6, 37-40.
- Snell, M.E. (Ed.) (1993). *Systematic instruction of persons with severe disabilities* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill
- Stradling, B., & Saunders, L. (1993). Differentiation in practice: responding to the needs of all pupils. *Educational Research*, 35(2), 127-137.
- Swan, G.J. (1988). Cerebral palsy – Integration. Unpublished Master's Thesis, University of Queensland, Brisbane: Queensland.
- White, O.R. (1990). Adaptive performance objectives: Form versus Function, in W. Sailor, B. Wilcox, & L. Brown (Eds.), *Methods of instruction for severely handicapped students* (pp. 47- 69). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

İLETİŞİM, DİL ve KONUŞMA BOZUKLUKLARI OLAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Funda ACARLAR

İletişim, insanın birey olarak gelişiminde çok önemli rol oynamaktadır. İnsanlar arasında iletişim denildiğinde ilk akla gelen dil ve konuşma yoluyla iletişim kurulmasıdır. Dil ve konuşma yoluyla iletişim çocuğun ağlama, gülümseme ve jestlerin kullanımıyla dil öncesi dönemde başlayıp gelişen doğal bir süreçtir. İletişim, dil ve konuşma içerikleri birbirinden farklı, ancak birbirini tamamlayan, ilişkili sistemlerdir. Bu üç sistem ilişkili ve iç içe geçmiş olmakla beraber gelişim sürecinde biri diğerinin daha gerisinde veya ilerisinde olabilir. Temel olarak işaret dili kullanarak iletişim kuran bir işitme engelli iletişim ve dile sahiptir ama konuşması sınırlıdır. Bu nedenle iletişim, dil ve konuşma bozukluklarını anlayabilmek için temel olan kavramların bilinmesi önem kazanmaktadır. Bu bölümde iletişim, dil ve konuşma bozuklukları ayrı olarak ele alınacağı için öncelikle bu üç sözcük tanımlanacaktır.

TANIMLAR

İletişim, Dil ve Konuşma

İnsanların bir arada yaşayabilmelerinin en önemli gerekliliklerinden biri olan iletişim, diğer kişilere bilgi, duygu ve düşüncelerin aktarılması süreci olup mesajları üretme ve anlamayı içermektedir. İletişimin temel hedefi, uygun bir araç kullanarak gereksinim, duygu, algı, düşünce ve bilgiyi içeren tüm mesajların karşıdaki kişiye aktarılmasıdır. Aktarılacak istenen düşüncenin alıcı tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için bir biçime dönüştürülmesi gerekmektedir. Konrot (2005) tarafından ifade edildiği gibi, düşüncelerimizi hangi yoldan (kanaldan) karşıdaki kişinin beynine gönderebileceğimize ve düşünceleri uygun biçime nasıl dönüştürebileceğimize yani karşıdaki kişiyle ortak bir anlamda nasıl buluşacağımıza karar vermemiz gerekmektedir. İnsanlar arasındaki iletişim sürecinde en etkili araç olarak ilk akla gelen dil olmaktadır. Ancak insanların dil ve konuşma dışında kullandığı farklı iletişim biçimleri de bulunmaktadır.

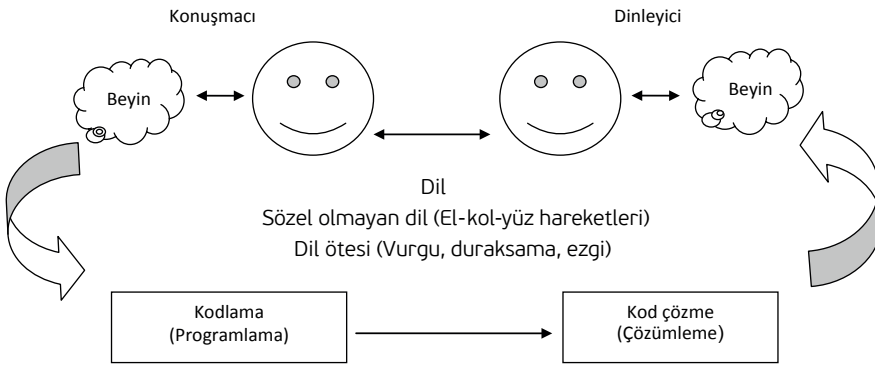
Günlük yaşamda yer alan birçok işaretin birer anlamı bulunmaktadır ve bunlar bir iletişim dizgesinin parçalarıdır. Çevremizde her gün gördüğümüz trafik işaretleri, hatta renkler bir iletişim aracıdır. Birçok sosyal durumda dili içermeyen iletişim örnekleri görülmektedir. Kütüphaneye yüksek sesle konuşarak giren bir öğrenciye görevlinin işaret parmağını dudaklarına götürerek susması gerektiğini, iki elini birden yukarı kaldırmış kişinin teslim olduğunu anlatması örneklerinde olduğu gibi insanlar dilsel olmayan sistemleri kullanabilirler. Bireylerin hiç konuşmadan yaptığı hareketlerden veya konuştukları sırada yaptıkları hareketlerden çeşitli anlamlar çıkarılabilir. Çocuklar da erken dönemden itibaren bu dilsel olmayan sistemleri anlarlar.

Dilsel olmayan iletişim jestler, vücut duruşu, yüz ifadesi, göz kontağı, baş ve vücut hareketi ile fiziksel uzaklığı içermektedir (Owens, 1990). Mesajın içeriği bazen bu yollarla iletilmektedir. Göz kırpması bir cümleden çok daha fazlasını ifade ediyor olabilir. Dinleyicinin onaylama anlamında başını sallaması, göz kontağı kurması iletişimin devam ettirilmesinde etkili olmaktadır. Bazı durumlarda ise dilsel olmayan bu kurallar mesajın anlaşılmasına yardım etme için kullanılarak konuşmaya eşlik etmektedirler. Vücut duruşu ve yüz ifadesi konuşmacının karşıdaki kişi, mesaj veya durum hakkındaki tutumu konusunda da bilgi vermektedir. "Tamam, sana katılıyorum" diyen kişinin gergin duruşu söylediğinin tersi bir anlamı içerebilir. Dilsel olmayan bu iletişim biçimleri kültüre, sosyal konuma göre farklılık gösterebilmektedir. Bazı kültürlerde dinlerken sürekli göz kontağı kurulur, bazılarında ise konuşmacıya gözünü dikip bakmak kabalıktır. Bazı kültürlerde dinleyici sürekli baş hareketi ile dönüt verirken, bazı kültürlerde ise dinleyici hareketsiz ve sessiz kalmaktadır.

Dil ötesi (paralinguistic) olarak isimlendirilen diğer iletişim biçimi ise tutum veya duyguyu aktarmak için vurgu, ezgi ve duraksamaların kullanımını içermektedir (Taylor, 1990). Bu özelliklerin kullanımı söylenenlerde anlam değişikliğine neden olabilmektedir. Vurgu, sözcüklerin dolayısıyla cümlenin anlamını değiştirmektedir. Ezgi cümle sonunda sesi yükselterek soru sorulması örneğinde olduğu gibi ses perdesindeki değişiklikleri içermektedir. Duraksamalar mesajın belli bir kısmını vurgulamak için kullanılabilir. Çok küçük çocuklar bile bir isteklerinden sonra annelerinin kısa bir duraksamasının olumsuz bir cevabı temsil ettiğini anlamaktadırlar.

Farklı iletişim araçlarının kullanımını içeren iletişim süreci Şekil 1'de görülmektedir. Bu süreçte mesajı ileten kişi konuşan, yazan, el-kol hareketleri yapan bir kişi, alıcı ise dinleyen, izleyen veya okuyan bir kişi olabilir. İletişim süreci konuşmacının

beyninde bir düşünce olarak başlar. Bu düşünce dil yoluyla veya başka bir yolla bir biçime dönüştürülür. Bu biçimin konuşmacının niyetini aktarabileceği ve karşıdaki kişide aynı düşüncenin oluşmasına neden olacak şekilde biçimlendirilmesi gerekir. Mesaj kodlandığında konuşmacı fiziksel bir eylem olarak konuşur. Dinleyici mesajı işitsel ve görsel olarak alır ve kodu çözümler. Dinleyici mesajı çözümlmek veya yorumlamak için kendi dilsel, bilişsel, sosyal bilgisini kullanır. Dinleyici mesajı çözümlendiğinde ve konuşmacının niyetini anladığında roller değişir ve dinleyici yeni konuşmacı olarak ilk konuşmacının mesajını yanıtlar. Bu iletişim sürecindeki aşamaların, konuşmacının kodlama kurallarını bilmemesi veya çeşitli organik/nörolojik sorunlar nedeniyle mesajını iletememesi örneklerinde olduğu gibi konuşmacıdan veya dinleyicinin kod çözme kurallarını bilmemesi nedeniyle dinleyiciden kaynaklanabileceği görülmektedir.



Şekil 1: İletişim süreci

Sonuç olarak iletişim bir kodlama, iletme, çözümleme ve geri bildirim sürecidir. Aktarmak istenilen mesajın alıcı tarafından aynen anlaşılabilmesi için iletişimde kullanılan her araç ve yol aynı ölçüde etkili olmamaktadır. Bu durumda iletişim sürecinde daha önce de vurgulandığı gibi en etkili araç olan dili tanımlayalım.

Dil

Sosyal bir araç olan dil, en basitten karmaşığa insanın tüm işlerinin merkezinde yer almaktadır. Alışverişte pazarlık yapma, arkadaşlarla dedikodu yapma, farklı görüştekilerle tartışma, bilgi aktarma veya yeni bilgileri öğrenme örneklerinde olduğu gibi dilin her sosyal durum için vazgeçilmez olduğunu söyleyebiliriz. Dil kullanımının temel amacı iletişimdir ve insanlar mesajlarını diğerlerine aktarmaya çalışmaktadır.

KAYNAKLAR

- Acarlar, F. ve Johnston, J. (2010). Turkish SALT: Computer-Assisted Language Sample Analysis. In S. Topbaş & M. Yavaş (eds.) *Communication Disorders in Turkish* (pp. 119-137). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Acarlar, F. ve Johnston, J. (2006). "Computer-based analysis of Turkish child language: Clinical and research applications", *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4 (2), 78-94.
- Acarlar, F., Miller, J. F. & Johnston, J. R. (2006). *Systematic Analysis of Language Transcripts (SALT), Turkish (Version 9) [Computer Software]*, Language Analysis Lab, University of Wisconsin-Madison.
- Acarlar, F., Aksu-Koç, A., Küntay, A., Maviş, İ., Sofu, H., Topbaş, S. ve Turan, F. (2009). Adapting MB-CDI to Turkish: the first phase. In Ay, S., Aydın, Ö., Ergenç, İ., Gökmen, S., İşsever, S. & Peçenek, D. *Essays on Turkish Linguistics Proceedings of the 14th International Conference on Turkish Linguistics*. Harrassowitz Wiesbaden Göttingen- Germany.
- American Speech-Language-Hearing Association (1993). "Definitions of Communication Disorders and Variations" *ASHA*, 35, 40-41.
- Bloom, L. ve Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. NY: John Wiley and Sons.
- Camarata, S.M., Nelson, K.E. ve Camarata, M.N. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical structures in children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 1414-1423.
- Chiat, S. (2001). Mapping theories of developmental language impairment: premises, predictions and evidence. *Language and cognitive processes*, 16 (2), 113-142.
- Couture, E.G. ve Kelly, E.M. (1991). Young stutterers' nonspeech behaviors during stuttering. *Journal of Speech & Hearing Research*, 34, 1041-1056.
- de Villiers, P. ve de Villiers, J. (2010). Assessment of language acquisition. *Cognitive Science*, 1, 230-244.
- Dunn, M., Flax, J., Sliwinski, M. ve Aram, D. (1996). The use of spontaneous language measures as criteria for identifying children with specific language impairment: an attempt to reconcile clinical and research incongruence. *Journal of Speech & Hearing Research*, 39, 643-654.
- Ege, P., Acarlar, F. ve Turan, F. (2004). *Ankara Artikülasyon Testi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Fey, M. (1986). *Language intervention with young children* San Diego: College Hill Press..
- Fox A., Howard, D. ve Dodd, B. (2002). Risk factors for speech disorders in children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37 (2), 117-131.
- Gallagher, K. ve Coleman, A. (2006). *Educating exceptional children*. Columbus, OH: Merrill.
- Gertner, B.I. ve Rice, M.I. (1994). Influence of communicative competence on peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37, 913-923.

- Hart, B. ve Risley, T.R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. New York: Brookes Pub.Co.
- ISTAR- Institute for stuttering treatment and research (1999). About stuttering- Information for teachers and parents. www.istar.ualberta.ca.
- Johnston, J. (2006). Thinking about child language- Research to practice. WI: Thinking Publications.
- Johnston, J. (1993). Definition and diagnosis of language development disorders. In G. Blanken, J. Dittmann, H. Grimm, J. Marshall, & C. Wallesch (Eds), Linguistic disorders and pathologies: An international handbook. Berlin: De Gruyter, pp. 574 – 585.
- Kaiser, A.P, Hester, P.P, Alpert, C.L. ve Whiteman, B.C. (1995). Preparing parent trainers: An experimental analysis of effects on trainers, parents and children. Topics in Early Childhood Special Education, 15, 385-414.
- Konrot, A. (2005). İletişim, dil ve konuşma bozuklukları. S. Topbaş (Ed.), Dil ve kavram gelişimi, Ankara: Kök Yayıncılık, s.190–211.
- Konrot, A. (1998). Sözel dil ve konuşma sorunları. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim, Anadolu Üniversitesi AÖF İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Ünite 7, s.95–104.
- Leonard, L. (1990). Language disorders in preschool children, in Shames, G.H. ve Wiig, E.H. (Eds.) Human communication disorders-An introduction. Merrill Publishing Company, 159-192.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A.M., Laakso, M.L., Eklund, K. ve Lyytinen, H. (2001). Language Development and Symbolic Play in Children With and Without Familial Risk for Dyslexia. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44, 873–885.
- Leadholm, B.J. ve Miller, J.F. (1993). Language sample analysis: The Wisconsin guide. WI: Wisconsin Department of Public Instruction.
- McCormick, L., Frome Loeb, D. & Schiefelbusch, R.L. (2003). Supporting children with communication difficulties in inclusive settings. Boston: Allyn & Bacon.
- McReynolds, L.V. (1990). Articulation and phonological disorders. In G.H. Shames & E.H. Wiig (Eds.), Human communication disorders-An introduction. Columbus: Merrill Publishing Company, 222- 265.
- Mercer, C.D. ve Mercer, A.R. (2005). Teaching students with learning problems. Columbus: Pearson Prentice Hall.
- Moore, G.P. (1990). Voice disorders. In G.H. Shames & E.H. Wiig (Eds.), Human communication disorders-An introduction. Columbus: Merrill Publishing Company, 266- 305.
- Nelson, N.W. (1998). Childhood language disorders in context- Infancy through adolescence. 2nd edition. Boston: Allyn&Bacon.
- Onslow, M., Costa, L., Andrews, C., Harrison, E. ve Packman, A. (1996). Speech outcomes of a prolonged speech treatment for stuttering. Journal of Speech and Hearing Research, 39 (4), 734-749.

- Owens, R. (1999). Language disorders- A functional approach to assessment and intervention. Boston: Allyn & Bacon.
- Owens, R. (1990). Development of communication, language and speech. In G.H. Shames & E.H. Wiig (Eds.), Human communication disorders-An introduction. Columbus: Merrill Publishing Company, 30-73.
- Paul, R. (2001). Language disorders from infancy through adolescence: assessment & intervention, 2nd edition. St. Louis, MO: Mosby-Year Book.
- Plante, E. ve Beeson, P.M. (1999). Communication and communication disorders- a clinical introduction. Allyn & Bacon.
- Rossetti, L. (2000). Communication Intervention Birth to Three. San Diego, CA: Singular Publishing.
- Roth, F. ve Paul, R. (2007). Communication intervention- principles and procedures. In R. Paul & P.W. Cascella (Eds.), Introduction to clinical methods in communication disorders. Brookes Pub. Co., 157-178.
- Shames, G.H. (1990). Disorders of fluency. In G.H. Shames & E.H. Wiig (Eds.), Human communication disorders-An introduction. Columbus: Merrill Publishing Company, 306-347.
- Shriberg, L.D., Tomblin, J.B. ve McSweeny, J.L. (1999). Prevalence of speech delay in 6 year old children and comorbidity and socio-economic profile. Journal of Speech Language and Hearing, 42, 1461-1481.
- Taylor, I. (1990). Psycholinguistics- Learning and using language. New Jersey: Prentice Hall.
- Topbaş, S. (2010). Specific language impairment in Turkish: Adapting the test of early language development (TELD-3) as a first step in measuring language impairments. In S. Topbaş & M. Yavaş (eds.) Communication Disorders in Turkish (pp. 137-159). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Topbaş, S. (2005). Sesletim ve Sesbilgisi Testi. MEB, 4. Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Topbaş, S., Konrot, A. ve Ege, P. (2002). Dil ve konuşma terapistliği: Türkiye'de gelişmekte olan bir bilim dalı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Trehub, S. ve Henderson, J. (1996). Temporal resolution and subsequent language development. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 39, 1315-1520.
- Yoder, P.J. ve Warren, S. (2001). Relative treatment effects of two prelinguistic communication interventions on language development in toddlers with developmental delays vary by maternal characteristics. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 44, 224-237.

UZUN SÜRELİ (SÜREĞEN) HASTALIĞI OLAN ve/veya HASTANEDE YATAN ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ

Uzun süreli (süreğen) hastalıklar ve hastanede yatma hem çocuklar hem yetişkinler üzerinde korku, kaygı ve duygusal etkiler yaratan olaylardır. Hastalık ve/veya hastane yaşantısının süresi, niteliği ve derecesi insanların gelecek yaşantılarını etkileyebilir, hatta bazıları derin izler yaratabilir. Bu yaşantının olumsuz izler bırakmasını önlemek için birçok ülkede çeşitli önlemler alınmaktadır. Çocuklar için; annenin hastanede çocukla birlikte kalması, ayakta tedavinin geliştirilmesi, ziyaret saatlerinin arttırılması veya serbest bırakılması, hastanede oyun eğlence, hastaneye hazırlayıcı eğitim programlarının düzenlenmesi, okul çağı çocuklarının hastalık ve hastanede kalmaya bağlı okula devamlarının engellenmemesi için hastane okullarının yaygınlaştırılması, ailenin hastalık ve hastane konusunda eğitimi, aile – çocuk, personel etkileşimi, ölümcül hastalığı olan çocuklar ve aileleri için özel eğitim hizmetleri dikkate alınması gereken konulardır.

SINIFLANDIRMA ve YAYGINLIK

Dünya da ve ülkemizde uzun süreli hastalığı olanların genel nüfus içindeki oranları %1 olarak tahmin edilmektedir ve uzun süreli hastalığı olan çocuklara aşağıdaki hastalık gruplarına göre tedavi ve eğitim uygulanmaktadır:

1. Kan hastalıkları (Hemofili, Orak hücre anemisi gibi)
2. Kronik romatizmal hastalıklar
3. Konjenital kalp hastalıkları
4. Metabolik hastalıklar (Şeker hastalığı/Diabet vb.)
5. Kronik enfeksiyonlar (Tbc, Lepra, vb.)
6. Kronik kalp iskelet sistemi hastalıkları
7. Kronik nörolojik hastalıklar (Epilepsi vb.)
8. Kronik böbrek hastalıkları (Böbrek yetmezliği, Kistik fibrozis)
9. Ağır malnutrisyon – Malabsorbsiyon sendromları

10. Kronik akciğer hastalıkları (Astım)
11. Genetik geçişli hastalıklar
12. Malign hastalıklar (Kanser)
13. Alerjik hastalıklar

Birçok ülkede bu konu üzerinde önemle durulmakta, çocuklara okul öncesi dönemden itibaren sağlık, sağlığın korunması, sağlık kuruluşları, sağlık personeli, tedavi işlemleri hakkında, yaş grupları göz önüne alınarak, bilgiler verilmektedir. Bunun için çocuklara hastalık ve hastane yaşantısına hazırlayıcı programlar düzenlenmekte, materyaller hazırlanmakta ve her geçen gün de bu programlar daha iyiye doğru geliştirilmektedir.

HASTA ve HASTANEDE YATAN ÇOCUKLARIN

GELİŞİM ÖZELLİKLERİNE GÖRE ÖNERİLER

Bebeklik Dönemi

0-18 Ay Hasta Bebeğin Öncelikli İhtiyaçları



- Bebeklik döneminde, hastanede yatan bebeklerin ANNESiyle birlikte hastanede kalması sağlanmalıdır. Bu durum özellikle ayrılık kaygısının arttığı 7-12 aylar arasında daha da önem kazanmaktadır. Bir annenin çocuğu hastalandığında, onun yanında olabilmesi anneyi rahatlatacağı gibi, bebeklerde annelerinin yanında olmasından, güven içinde olduklarını hissedeceklerdir. Bu sağlanmadığı takdirde diğer yaş gruplarında olduğu gibi, bebeklerinde düzenli ve mümkün olduğunca sık ziyaret edilmeleri gerekir. Küçük çocuklar için annenin bakımının sürekliliği, duygusal, sosyal ve zihinsel gelişim için çok önemlidir.

Annenin devamlı yokluğu durumunda ise, annenin yerini alabilecek birey bulunmalıdır.

- Bebek bölümünde 3-5 bebeğe bakacak bir personel sağlanmalıdır. Bebeğin, hastanede ev yaşantısını aramaması, yabancılık çekmemesi için; görevli personel anne – babadan bebeğin bütün alışkanlıkları hakkında (yemek yeme, bebeği rahatlatma yöntemleri, tuvalet alışkanlığı, uyku düzeni gibi) bilgi almalıdır. Böylece bebek, hastane yaşamında ihtiyaçların karşılanması konusunda kendini daha güvenli hissedecektir.
- Bebekler için aydınlık, güneş alan, gürültüden uzak, sıcaklık derecesinin sabit olduğu odalar düzenlenmelidir. Ayrıca bebek yataklarının yanında hareketli perdeler bulunmalıdır. Bunlar ışığın yoğunluğunu azaltmak için gereklidir ve aynı zamanda karma yaş grubu bir arada ise gerektiğinde ayırmada kullanılır.
- Bebeklik döneminde (0-12 ay) bebeklere, görme ve işitme duyularını geliştirici uyarıcıların verilmesi çok yararlıdır. Bebeklerin yataklarının üzerine görsel ve işitsel uyarı sağlayan, renkli, ses çıkaran, yumuşak materyaller asılmalıdır. Özellikle, henüz oturamayan, sürekli yatan bebekler için bu çok önemlidir. Bunlar yetişkinin yokluğunda bebekleri oyalayacaktır. Daha da önemlisi, uzanma, kavrama, yakalama gibi hareket gelişimine, ses çıkaran nesneye karşılık verme gibi dil gelişimine, neden-sonuç ilişkisini araştırma, renk ve şekilleri kavrama gibi bilişsel gelişimine katkı sağlar.
- Bebek bölümünün duvarları ve tavanı desenli kâğıtlarla kaplamalı veya çeşitli desenler çizilmelidir. Bunlar, sevimli hayvan figürleri, renkli şekiller, insan yüzleri olabilir.
- Bebeklerin dil gelişimini desteklemek amacıyla müzikten yararlanılabilir. Bebekle fırsat buldukça konuşmak, ona şarkılar söylemek ve müzik dinletmek oldukça yararlıdır.
- Bebeklerin, hemşire ve doktorların çalışmalarını, çocukların oynamalarını, pencereden dışarıyı seyretme gibi çeşitli hareket içeren olayları izlemeleri sağlanmalıdır.
- Hastanede yatan 6-12 aylık bebekler için, çocuk parkları bulunmalıdır. Bu parkların çevresi, bebeklerin kendilerini çekip kaldırabilmeleri, destek alarak yürüyebilmeleri için, tahta parmaklık veya kalın perdeden yapılmış olmalıdır. Zemin, çok yumuşak olmayan bir yataktan hazırlanmalıdır. Bebek burada çeşitli oyuncaklarla oynar, yatar, oturur, tutunarak ayağa kalkar, yürümeye çabalar her yönden gelişimi desteklenmiş olur.
- Tedavi ve incelemeler, bebek uyanık olduğu zamana göre ayarlanmalıdır. Böylece bebek için güvenli bir ortam sağlanmış olur.

KAYNAKLAR

- BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (1993), Nuovi Studi in Relezione Alla Scuola in Ospedale in Turchia. Scuola e Ospedale: insieme per il bambino malato. Esperienze Europee a Contronto, Roma.
- BAYKOÇ DÖNMEZ, N., SAN, P., ARTAN, (1992) İ. Research on the Subjects and Colours of Pictures Drawn by Child Patients in Hospitals. XV. International School Psychology Colloquium, 29-28.07.
- BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (1989) Hastanede Yatan Çocuklarda Görülen Ayrılık Kaygısı ve Bu Kaygıyı Giderici Önlemler. Okulöncesi Eğitimi, 37, S:20-23.
- BAYKOÇ DÖNMEZ, N., BEYHAN, Y. (1990), Okulöncesi Anemik Çocuklarda Fiziksel, Motor Gelişimi ve Davranış Bozukluklarının İncelenmesi Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Araştırma Dergisi: 5, S: 482-486
- BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (1992) Oyun Kitabı, Esin Yayınevi, (ISBN 975-500-31-3).
- Baykoç Dönmez, Necate (1999). Hastane Okulları. Otuz Beşinci Ulusal Pediatri Kongresi, 19-23 Mayıs 1999, s. 17-21,237-250,263-270,325-329, Ankara.
- BAYKOÇ DÖNMEZ, N., KARAASLAN, BAÇ, T. (2003) Study on the Hospitalized Children's Drawings and Their Choice of Facial Expression (Hastanede Yatan Çocukların Çizdikleri Resimlerin ve Yüz İfadesi Seçimlerin İncelenmesi). OMEP Dünya Konsey ve Konferansı, Kuşadası, TÜRKİYE
- BİLİR, Ş., BAYKOÇ DÖNMEZ, N. Staff Cooperation in Preparing Children for Hospital, 1st European Seminar on Education and Teaching of Children in Hospital. Ljubljana, Yugoslavaya
- BİLİR, Ş., BAYKOÇ DÖNMEZ, N. (1992) A Study on the Perception of Illness and Hospital by Children. Per Patient Als Schüler – Der Schüler Als Patient. Z Kongreb der Europäischen Krankenhausehrer, Wien, Austria, pp. 127-133 BİLİR, Ş.,
- BAYKOÇ DÖNMEZ, N. SAN, P., ARTAN, İ. (1994), Türkiye'de Hastanelerde Yatan Çocuklara Sağlanan Fiziksel Eğitimsel ve Duygusal Olanakların İncelenmesi, Sağlık Dergisi, Cilt 66.
- BİLİR, Ş., BAYKOÇ DÖNMEZ, N. SAN, P., ARTAN, İ. (1995), Hastanede Yatan 10 – 18 Yaşları Arasındaki Çocuk ve Gençlerin Gelecekle İlgili Beklenti ve İsteklerinin İncelenmesi, Sağlık Dergisi, Cilt 67.
- Baykoç Dönmez, Necate (2010). Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim. s. 293-295, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Betz, C. L.; Hunsberger M and Wright, S. (1994). Family Centered Nursing Care of Children. Second edition. WB Saunders Company. Philadelphia, 703-724.
- Bilir, Şule ve Baykoç-Dönmez, Necate (1995). Çocuk ve Hastane. s. 82-99, Ankara: Sim Matbaacılık.

Baykoç, N. (2011). Uzun Süreli (Süreğen) hastalığı Olan Çocuklar ve Eğitimleri. N. Baykoç içinde, Öğretmenlik Programları İçin Özel Eğitim (s). Ankara: Gündüz.

Bilir, Ş., Baykoç , N. (1995). Çocuk ve Hastane. Ankara: Sim Matbaacılık.

Hatun, Şükrü (2001). Çocuk Hakları Sözleşmesi ve Türkiye’de Çocukların Sağlık Hakkı. 1. Ulusal Ana-Çocuk Sağlığı Kongresi, 29-31 Mart 2001, s.201-205, Ankara.

<http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/bedenselvesuregenhastaliklar.pdf>

FEUNDTNER, C., Haney, J., Dimmers, M.A. (2003), “Spiritual Care Needs of Hospitalized Children and Their Families: A National Survey of Pastoral Care Providers’ Perceptions”. Pediatrics Vol. 111 No.1.

HADLEY, S. (2002) “Music Therapy with Hospitalized Children: A Creative Arts Child Life Approach. Jeffrey Boks.

Işıktekiner, F. ve Altun, S.A. (2011). Hastane Okullarındaki Sorunlar ve Yaşantılar. Eğitim ve Bilim. 36(161).318-331

JALBERT, Tricia (1999), “When Baby is Hospitalized”. Leaven, Vol. 35. No 2, pp. 32-33.

Kamışlı, H. (2014). Türkiye’deki hastane okullarının mevcut durumu ve geliştirilen eğitici eğitimi programının öğretmenler üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.

Kamışlı, H., Yanpar Yelken, T. ve Akay, C. (2013). Hastane okullarının mevcut durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, 321351.

2017, 16, 60 (104-118) <http://dergipark.gov.tr/esosder>

Kılıç, M. (2003). Ülkemizdeki hastane ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Đnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 4, 4974.

Yılmaz, Y., Akkuş, S., Şahinöz, A. «Hasta Çocukların Gelişimi ve Eğitimi», Hasta Çocukların Gelişimi ve Eğitimi, (Edit: A. Bütün Ayhan), s , Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2015.

Alak, V. (1993). Hastaneye Ameliyat Olmak Üzere gelen 7-14 Yaş grubu Çocukların Korkuları ve Hemşirelik Uygulamaları, Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir

KUTTNER, Leona. (2003) “Imaginary with the Hospitalized Child” www.imagerynet.com,

MAYER, D.K. (2005), “School re-entry After a Cancer Diagnosis: Physician Attitudes About Truth Telling and Information Sharing” Child: Care, Health and Development. Vol. 31, 3. pp. 355.

MEB, (2010). Millî Eğitim Bakanlığı Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. Şubat 2010/2629, Tebliğler Dergisi, Ankara.

MEB, (2011). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Alanlar Ortak, Sağlıkta İletişim, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi. Ankara: Tebliğler Dergisi, Şubat 2010/2629 (03 Şubat 2010 tarihli ve 4 sayılı Makam Onayı).

Taşdelen, M. (2006). Hastaneye Yatan Çocukların Ebeveynlerinin İhtiyaçlarını Karşılama Düzeyinin Belirlenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar

Türköz Bozdoğan, G. (2012). Hastane ilköğretim okullarına devam eden öğrenci ailelerinin hastane ilköğretim okullarına ilişkin algıları ve beklentileri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Ünüvar, P. (2011). Hastanede yatarak tedavi gören çocukların eğitsel açıdan desteklenmesi (3-7 yaş için örnek çalışma). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 35, 31-44.

PATRICK, J.T. ve ark (2003). Are Hospital Characteristics Associated with Parental Views of Pediatric Inpatient Care Quality? Pediatrics; Vol. 111, pp. 707-709.

SHIELDS, (2003), "An Examination of the Needs of Parents of Hospitalized Children: Comparing Parents' and Staff's Perceptions" Standinavian Journal of Caring Sciences, Vol. 17, 2. pp. 176

www.hospitalschoolservices.wa.edu.au (23.05.2005)

www.global.leap.com (23.05.2005)

www.childrenshospital.org (24.05.2005)

www.childrenfirst.nhs.uk/teens/hospital/aboutHospital/general/daycase.html (22.05.2005)

www.preteenagerstoday.com/resources/articles/hospitalsperation.htm

ÜSTÜN ve ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLAR ve EĞİTİMLERİ

Prof.Dr. Necate BAYKOÇ DÖNMEZ

Geçmişte ve günümüzde, tüm dünya da ve tarihimizde üstün ve özel yetenekli bireyler, toplumun her zaman dikkatini çekmişlerdir. Bu amaçla Devletler, yönetimlerini devam ettirecek liderleri ve yönetim kadrolarını oluşturmak, bilim, sanat ve spor alanlarında üstün ve özel yetenekli bu insanlardan yararlanmak istemişlerdir. Üstün ve özel yetenekli bireylerin eğitimi için, tarih boyunca çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu özel bireyler, bazen doğru yönlendirilmeleri sonucu, çoğu kez de kendi çabaları ile üstün yeteneklerini ortaya koyabilmişlerdir. İnsanlığın yararlanabildiği kadar, toplumda kaybolup giden, herhangi bir birey gibi fark edilmeyen üstün ve özel yetenekli insanların sayısı da az değildir. Bugün insan gelişimine kalıtım ve çevrenin birlikte katkı sağladığı kabul edilmektedir. Genetik özellikler, zaman sürecinde çevre uyaranları ile olumlu veya olumsuz yönde etkilenmektedir.

TANIM

Tarihte üstün zekâ ve yetenek ile ilgili çalışmalar ve tanımlar Eflatunla birlikte görülmektedir. Eflatun toplumdaki bireyleri bakır, tunç, gümüş ve altına benzeterek sınıflamış ve tanımlamıştır.

Sonraki yıllarda 19. yy.'da Sir Francis Galton zekâ ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Galton tarafından zekâ, bilgileri yapısalştırma ve kullanma olarak belirtilmiştir.

Üstün yetenekli çocuklar üzerindeki çalışmaların öncüsü sayılan Lewis Terman zekâ ile ilgili geniş çalışmalar yapmış zeka bölümü (IQ) 140 veya üstü olan çocukları dahi çocuklar olarak tanımlamıştır.

20. yy.'da ise Binet ve Simon zekâ ile ilgili üç temel özellik ileri sürmüşler; "Verilen bir yönergeyi anlama ve zihinde tutabilme, bir duruma başarı ile uyum sağlayabil-

me ya da beklenen davranışı sergileme yeteneği, bireyin kendini değerlendirerek, yaptığı davranışın doğruluğunu denetleyebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır.

Piaget'e göre ise zekâ, zihnin değişme, kendini yenileme gücü olup, bireyin çevreye uyum sağlamasıdır. Zekânın, zihinsel işlemler sistemi olarak zihinsel yapı ile çevre arasındaki dinamik denge kurduğunu öne sürer.

Gardner'e göre zekâ, bir problemi çözme ya da farklı kültürel ortamlarda bir ürüne şekil verme yeteneğidir. Gardner, çoklu zekâ kuramını öne sürmüştür. Zekâyı oluşturan yetenek alanlarını dil, matematik, mekan, beden, müzik, sosyal, doğa ve kişisel olmak üzere sekiz grupta açıklamıştır.

"Üstün ve Özel Yeteneklilik; bireyin, genetik özelliklerle var olan ve çevresel uyaranlarla gelişen; **fiziksel büyüme ve gelişim, hareket gelişimi**, algı – dikkat kontrolü, analiz, sentez, problem çözme gibi **bilişsel gelişim, dili anlama ve ifade etme yeteneği, sosyal, duygusal ve estetik gelişim** alanlarının birinde ve/veya birkaçında ya da hepsinde çeşitli gözlem ve ölçme araçlarıyla uzman kişiler tarafından gözlenen ve/veya ölçülebilen, yaşlılarından ileri düzeyde olma durumudur." (**Prof. Dr. Necate Baykoç Dönmez, 2009**)

GELİŞİM ÖZELLİKLERİ (Baykoç Dönmez, N., 2009)

- Bebeklik döneminden itibaren bilişsel gelişim dışında gelişimin bir veya birden çok alanında yaşlılarından ileri düzeyde olma

Bilişsel Gelişimi Alanı (Baykoç Dönmez, N., 2009)

- Beş duyuyla ilgili tüm uyaranlara karşı aşırı duyarlılık
- Aynı anda (aynı zaman dilimi içerisinde) birkaç uyaran veya uyarıcı durumu (görme, işitme, dokunma, tatma ve koklama) algılama yeteneği, yüksek duyarlılık ve/veya tepki verme
- Detaylı ve dikkatli gözlem yeteneği
- Hızlı ve doğru kavrama, anlama, algılayabilme çabuk ve kolay öğrenme yeteneği
- Çok yönlü olarak hızlı düşünme
- Yaşlılarından erken dönemde soyut düşünme yeteneği
- Kavramsallaştırma; sentezleme, tümevarıma dayalı öğrenmeye ve sorun çözmeye ilgi
- Sebep-sonuç ilişkilerinde bağlantıları hızlı görme yeteneği

- Çok güçlü, mükemmel bellek (Ne, nerede, ne zaman, nasıl sorularını doğru hatırlayabilme)
- Sorgulayıcı tutum,
- Yaşından beklenmeyen konularda meraklı olma
- Her alanda ileri düzeyde araştırmacılık
- Yüksek düzeyde ve farklı yaratıcılık
- Yeni ve orijinal ürünler ortaya çıkarma, keşfetmekten ve buluş yapmaktan hoşlanma
- İlgi duyduğu alanda başkalarına göre uzun süreli dikkati yoğunlaştırma; çok uzun dikkat süresi; çalışma ve araştırma
- Tutarlı ve amaca yönelik davranış
- Olağanüstü hayal gücü
- Çok sayıda ilgi ve yetenek alanına sahip olma
- Sanatın bir veya birden fazla alanında yetenekli olma
- Çok seçenekli, problem çözücü ve başkalarından farklı olan düşünme yeteneği
- Bilgiyi gerekli olan zaman ve koşulda en iyi şekilde kullanabilme (transfer) yeteneği
- Farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanma yeteneği
- Muhakeme, analiz, sentez, genelleme yeteneğinin yaşlıtlarından ileri ve farklı olması
- Yüksek dinleme becerisi (Anlamak için çok dikkatli bir şekilde dikkatini yoğunlaştırarak adeta bütün duyu organlarıyla dinleme)
- Farklı düşünme becerilerine sahip olma
- Ayrıntılara dikkat etme, başkalarının fark etmediği detayları hızlı fark etme
- Birbirini takip eden konular, olaylar dizisi karşısında sonraki adımı tahmin edebilme
- Neden sonuç ilişkilerini ve benzerliklerini yaşlıtlarından daha çabuk ayırt edebilme

İletişim ve Dil Gelişimi Alanı (Baykoç Dönmez, N., 2009)

- Erken ve doğru ifadelerle konuşma, bebeksi ifadeler kullanmama. Konuşmaya başladığı andan itibaren yetişkin benzeri konuşma
- İleri düzeyde (ortalama üstü) sözcük dağarcığı
- Sözel yeterlilik; geniş kelime bilgisi; ifadede kolaylık
- Gerektiği zaman ve gerektiği kadar konuşma

ettikten çok kısa bir süre sonra profesörlüğü bıraktı ve geri kalan hayatında bir işten ötekine girip çıktı. Harika çocuk olarak öyle acılar çekmişti ki, hayatının geri kalanında aynı şeyleri yaşamamak için çok kararlı davrandı. Yeteneğini reddetti, matematik hakkında düşünmeyi reddetti, çocukken zekâsını göstermesi için yaptığı her şeyi yapmayı reddetti. Bütün Zekâsını tramvay tarifelerine adadı, yaşadığı şehir olan Boston'un tarihini araştırdı. Normal bir insan olabilmek için üstün çaba sarf etti ama tümüyle başarılı da olamadı. 46 yaşında öldüğünde, hayatında seks yapmamıştı. Yaz ya da kış olsun, sürekli yelek giyiyordu. Düzenli olarak yıkanmayı öğrenemedi. Ünlü yazar Aldous Huxley'in bir zamanlar Sir Isaac Newton için söyledikleri, kolayca onun içinde söylenmiş kabul edilebilirdi aslında: "Newton'ın üstün bir zekâ olarak ödemesi gereken bedel, dostluğu, sevgiyi, babalığı becerememesiydi. İnsan olarak büyük bir başarısızlıktı, bir canavar olarsa süperdi."

KAYNAKLAR

- Ataman, A. (Ed) (2003), Özel Eğitime Giriş, Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklar. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Baykoç Dönmez, N. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimlerinde Bilim Sanat Merkezlerinin Kuruluşu ve İşleyişinde Yapılması Gereken Düzenlemeler. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, 69-73, İstanbul.
- Baykoç Dönmez, N., Kurt, Z. Ş. (2004). Bebeklik ve Okulöncesi Dönemde Üstün Yetenekli Çocukların ve Ailelerinin Yönlendirilmesi. Üstün Yetenekli Çocuklar Bildiriler Kitabı, Çocuk Vakfı Yayınları, 393-400, İstanbul.
- Baykoç Dönmez, N. ve Arkadaşları. Üstün Yetenekli Çocukların Tanı Yöntemleri, Eğitim Programları ve Aile Danışmanlığı Çalışmalarının İleri Aşamada Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi. Başbakanlık, Devlet Planlama Teşkilatı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, Leonardo da Vinci Değişim Programı, 05-25 Ağustos 2007, İngiltere.
- Baykoç Dönmez, N. ve Arkadaşları. Üstün Yetenekli Okulöncesi ve İlköğretim Dönemindeki Çocukların Eğitim Programlarının İncelenmesi. Başbakanlık, Devlet Planlama Teşkilatı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi, Leonardo da Vinci Değişim Programı, 2005, İngiltere.
- Bisland, A. (2004) Developing Leadership Skills In Young Gifted Students. Gifted Child Today, v27, p24 (6).
- Damioni, V.B. (1997) Young Gifted Children In Research And Practice. Gifted Child Today Magazine, v20, p18-23.

- Davaslıgil, Ü., Zeane, M. (2004), *Üstün Zekalıların Eğitimi Projesi. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı. Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.*
- Diken, İ. (Ed) (2008), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Pegem Yayınları.*
- Enç, M. (2005), *Üstün Beyin Gücü. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.*
- Harrison, C. (2000) "But three-years-olds can't..." Glass Ceilings In Early Childhood-Implications For Gifted Children. *Australian Journal of Early Childhood*, v25, i2, p22.
- Harrison, C. (1999) Visual Representation Of The Young Gifted Children. *Roper Review*, 21, no3, 189-94
- Hodge, K.A.; Kemp, C.R (2000) Exploring The Nature Of Giftedness In Preschool Children. *Journal for the Education of the Gifted*, v24, no1, 46-73.
- Gould, J.C.; Thorpe, P.; Weeks, V. (2001) An Early Childhood Accelerated Program. *Educational Leadership*, 59, no3, 47-50.
- Gross, M.U.M. (1999) Small Popies: Highly Gifted Children In The Early Years. *Roper Review*, 21, no3, 207-14
- Meador, K. (1996) Meeting the Needs of Young Gifted Students. *Childhood Education*, Fall, v73, p6-9
- Morelock, M.J.; Morrison, K. (1999) Differentiating "Developmentally Appropriate": The multidimensional curriculum model for young gifted children. *Roeper Review*, v21, i3, p195.
- Pfouts, B.R.; Schultz, R.A. (2003) The Benefits Of Outdoor Learning Centers For Young Gifted Learners. *Gifted Child Today*, 26, no1, 56-63.
- Rogers, H.T.; Silverman, L.K: (1986) Recognizing Giftedness In Young Children www.gifteddevelopment 26.03.2000.
- Snowden, P.L.; Christian, J.G. (1998) 4 Levels Of Learning Centers For Use With Young Gifted Children. *Gifted Child Today Magazine*, 21, no5, 36-41.
- Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi – Durum Tespiti Ön Raporu, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 2004.
- <http://www.uyep.anadolu.edu.tr/Hakkimizda.html>