

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Erasmus+



ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERE BAKIM SAĞLAYANLARIN BİLİMSEL KANITLARA DAYALI UYGULAMALARA İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİN TEKNOLOJİ DESTEKLİ ARAÇLARLA GELİŞTİRİLMESİ DERS KİTABI

2025-1-TR01-KA220-HED000349859



PROJE BİLGİLERİ	
Proje Başlığı	Özel Gereksinimli Bireylere Bakım Sağlayanların Bilimsel Kanıtlara Dayalı Uygulamalara İlişkin Yeterliliklerinin Teknoloji Destekli Araçlarla Geliştirilmesi
Proje Referans Numarası	2025-1-TR01-KA220-HED000349859
Proje Başlangıç Tarihi	01 Ekim 2025
Proje Kısaltması	CCforSEN
Koordinatör	Düzce Üniversitesi
Ortak Kuruluşlar	Gedonsoft- GS Masaryk Üniversitesi – MU Sakarya Üniversitesi - SU
Proje Süresi	24 Ay
BELGE TANIMLAMA	
Belge Başlığı	Ders kitabı
Belge Türü	Modül
Dil	İngilizce
Yaygınlaştırma Düzeyi	Kamuya Açık - Yayınlanabilir
Yayınlanma Tarihi	23 Şubat 2026
Yazar(lar) ve Katkıda Bulunanlar	Feyzullah ŞAHİN, Profesör (DU) Yusuf AKEMOĞLU, Doçent (DU) Ayşe Nur KART, Doçent (DU) Mehmet KART, Doçent (DU) Duygu DONMEZ, Araştırma Görevlisi (DU) Bekir Fatih MERAL, Profesör (SU) Ahmet FİDAN, Doçent (SU) Baran YAŞAR, Doktora Araştırma Asistanı (SU) Damla ALTIN, Doktora Araştırma Asistanı (SU) Barbora Bazalová, Doçent (MU) Dana Zámečnicková, Yardımcı Doçent (MU) Ondřej Ling, Doktora Araştırma Asistanı (MU) Veronika Včelíková, Doktora Araştırma Asistanı (MU) Hans GEDON RIEPE, Uzman (GS) Serap RIEPE, Uzman (GS)

ÖNSÖZ

Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kanıta dayalı uygulamalar, bilimsel araştırmalarla etkinliği kanıtlanmış yöntemlerin sistematik olarak kullanılmasını ifade eder. Hedef gruplarla etkileşimlerde bu uygulamalara öncelik vermek, müdahale sürecini standartlaştırmaya, uygulamadan maksimum fayda sağlamaya ve zaman ve emekten tasarruf etmeye yardımcı olur.

Özel gereksinimli olan çocuklara bakım sağlayan personel ve destek personeli, müdahalelerin çocuğun doğal ortamında uygulanmasını sağlayan başlıca aktörlerdir. Sosyal hizmet kurumlarında bu rol, ağırlıklı olarak bakım sağlayıcılar tarafından yerine getirilir. Bakım verenlerin bu kilit rolü üstlenmeleri için gerekli bilgi ve beceriler ile öz yeterlilik algıları (kendi yeteneklerine olan inançları) arasında karmaşık bir ilişki vardır. Diğer bir deyişle, kanıta dayalı uygulamaların başarısı, bakım verenlerin müdahaleleri belirlenmiş protokollere tam olarak uygun şekilde yürütme kapasiteleriyle doğru orantılıdır.

Çeşitli faktörler nedeniyle bakım verenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin kanıta dayalı uygulamaların tam olarak uygulanması için yetersiz olabileceği gözlemlenmektedir. Bunlar arasında temel davranış ilkelerinin eksik anlaşılması, belirli müdahale bileşenlerinin doğru uygulanırken daha karmaşık veya zaman alıcı kısımların atlanması ya da bilimsel terminolojiyi uygulamaya aktarmada yaşanan zorluklar sayılabilir. Bu tür zorlukların ortaya çıkması, bilimsel yöntemin etkinliğini zayıflatır ve sonuç olarak özel gereksinimli olan çocuğun gelişimini engeller. Bakım personelinin yüksek düzeyde yetkinliğe sahip olması gerektiği konusunda küresel bir fikir birliği bulunmakla birlikte, mevcut becerilerin yalnızca "kendi kendine öğrenme" yoluyla değil, sistematik, teknoloji destekli ve performans geri bildirimi içeren mesleki gelişim modelleri aracılığıyla da geliştirilmesi gerektiği açıktır. Geleneksel hizmet içi eğitim, genellikle anlık geri bildirim veya performans izleme için sınırlı fırsatlar sunduğundan, bilgiyi pratik becerilere dönüştürme konusunda yetersiz kalmaktadır.

Yukarıda gerekçesi özetlenen bu kitap, "Özel Gereksinimli Çocuklara Bakım Sağlayanların Bilimsel Kanıta Dayalı Uygulamalar Konusunda Yeterliliklerinin Teknoloji Destekli Araçlarla Geliştirilmesi" başlıklı Erasmus+ projesi kapsamında hazırlanmıştır. Okur dostu bir yaklaşım benimseyen kitap,

aşağıdaki alt modüller aracılığıyla bakım personelinin mesleki kapasitelerini geliştirmeyi amaçlamaktadır:

- (i) Davranış Yönetimi
- (ii) Dil ve İletişim Becerileri
- (iii) Etkinlik Temelli Müdahale
- (iv) Etkinlik Çizelgeleri
- (v) Akran Aracılı Müdahale
- (vi) Özdüzenleyici Yaklaşım
- (vii) Erken Okuryazarlık

Bu kitapta yer alan modüller ve içerikler, Türkiye, Almanya ve Çek Cumhuriyeti'ndeki uygulayıcıların ve akademisyenlerin görüş ve önerilerinin yanı sıra, güncel literatüre dayalı kapsamlı bir ihtiyaç analizi raporundan elde edilen tavsiyeler de dahil edilerek bütüncül bir bakış açısıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, özel gereksinimli çocuklara hizmet veren bakım sağlayıcılarının özel eğitim alanındaki kanıta dayalı uygulamalar konusundaki becerilerini artırmaktır. Bu kitabın, özel eğitim alanındaki bakım verenler ve profesyoneller için teorik bilgileri yüksek kaliteli pratik uygulamalara dönüştürme yolculuklarında bir rehber olmasını umuyoruz. Proje ekibi olarak, değerli okuyucularımızın bu çalışmaya katılımının ve daha da geliştirilmesi için önerilerini paylaşmasının, bu kitabın amacına ulaştığının en önemli göstergesi olacağına inanıyoruz.

PROJE BİLGİLERİ	ii
ÖNSÖZ	iii
TABLolar.....	xiii
ŞEKİLLER	xiv
1 DAVRANIŞ YÖNETİMİ	3
1.1 GİRİŞ	3
1.2 PROBLEM DAVRANIŞLARI ANLAMAK	4
1.2.1 Problem davranış Nedir?	5
1.2.2 ABC Modeli: Öncesi – Davranış – Sonrası.....	6
1.2.3 Çocukların Problem davranış Sergilemesinin Dört Ana Nedeni	9
1.3 PROBLEM DAVRANIŞLARI ÖNLEME	12
1.3.1 Öngörülebilir Rutinler ve Yapı Oluşturma	13
1.3.2 Açık ve Basit Yönergeler Kullanmak.....	14
1.3.3 Dirençleri Azaltmak İçin Seçenekler Sunmak	14
1.3.4 Geçişlere ve Değişikliklere Hazırlık	15
1.3.5 Tetikleyicileri Azaltmak İçin Ortamı Ayarlamak	16
1.3.6 Duyusal ve Duygusal Düzenlemeyi Desteklemek	16
1.4 ALTERNATİF DAVRANIŞLARI ÖĞRETMEK	17
1.4.1 Etkili Alternatif Davranışları Seçmek.....	18
1.4.2 Çocuklara Yardım İstemesini Öğretmek	19
1.4.3 Çocuklara Mola İstemesini Öğretmek.....	19
1.4.4 Bekleme Becerilerini Öğretme	20
1.4.5 İletişim Becerilerini Öğretmek.....	20
1.4.6 Sakinleşme ve Özdenetim Becerilerini Öğretmek	21
1.5 ÖZET.....	22
1.6 SORULAR.....	24

1.7 KAYNAKLAR.....	27
2 DİL, KONUŞMA VE İLETİŞİM BECERİLERİNİ DESTEKLEME	31
2.1 GİRİŞ	31
2.2 DİL, KONUŞMA VE İLETİŞİM BECERİLERİNİ DESTEKLEMeye YÖNELİK HİZMET SUNUM MODELLERİNİN TANIMI	32
2.3 DİL, KONUŞMA VE İLETİŞİM BECERİLERİNİ DESTEKLEMek İÇİN BAKICI TARAFINDAN UYGULANAN İLETİŞİM MÜDAHALELERİ	33
2.4 İLETİŞİM VE DİL BECERİLERİNİ DESTEKLEME: UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ PERSPEKTİFİNDEN	35
2.4.1 Göz teması	37
2.4.2 Bekleme becerileri	38
2.4.3 Sıra bekleme	40
2.4.4 Nesnelerle ve nesneler olmadan taklit becerileri	41
2.4.5 Karşılıklı Konuşma	43
2.5 ÖZET.....	46
2.6 SORULAR.....	47
2.7 KAYNAKLAR.....	50
3 DOĞAL ÖĞRETİM	54
3.1 GİRİŞ	54

3.2	ÇOCUĞUN ÖNCÜLÜĞÜNÜ TAKİP ETMEK.....	55
3.2.1	Çocuğun Öncülüğünü Takip Etmenin Etkisi	55
3.2.2	Çocuğun Yönlendirmesini Nasıl Takip Edebilirsiniz	56
3.2.3	Çocuğun İpucunu Takip Etmek NEDİR	57
3.2.4	Bakıcıların Sık Yaptığı Hatalar	58
3.3	İLETİŞİM FIRSATLARI YARATMAK	59
3.3.1	İletişim Fırsatları Yaratmak Ne Demektir	60
3.3.2	Çevresel Düzenleme Stratejileri	61
3.3.3	Günlük Rutinlerde Pratik Uygulamalar	61
3.4	MODELLEME, MAND MODELİ VE ZAMAN GECİKMESİ	65
3.4.1	Modelleme	Error! Bookmark not defined.
3.4.2	Mand Modeli	67
3.4.3	Zaman Gecikmesi.....	68
3.5	ÖĞRETİMİ GÜNLÜK RUTİNLERE DAHİL ETME	68
3.5.1	Rutinlere Stratejileri Dahil Etmek	69
3.5.2	Gün Boyunca Tutarlılık Oluşturma	71
3.5.3	Öğretimi Zorlama Değil, Doğal Hissettirmek	71
3.6	ÖZET.....	73
3.7	SORULAR.....	75
3.8	KAYNAKLAR.....	78
4	ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM.....	82
4.1	GİRİŞ	82
4.2	ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM	83
4.2.1	Etkinlik Temelli Öğretimin Teorik ve Metodolojik Arka Planı	84
4.2.2	Öğrenme Teorisinden Etkinlik Temelli Öğretimin Uygulamasına (2–7 Yaş)	85
4.2.3	Etkinlik Temelli Öğretim Modülüne Giriş	87
4.3	DENEYİMSEL ÖĞRENME	89

4.3.1	Deneyimsel Öğrenme: Teorik Arka Plan.....	90
4.3.2	Erken Çocukluk Uygulamasında Deneyimsel Öğrenme (2–7 Yaş).....	91
4.3.3	Etkinlik Temelli Öğretimde Deneyimsel Öğrenme	92
4.4	TAKLİT	95
4.4.1	Taklidin Teorik Arka Planı	96
4.4.2	Uygulamada Taklit: 2–7 Yaş Arasındaki Çocuklara Uygulama	96
4.4.3	Etkinlik Temelli Öğretimde Taklit	97
4.5	İŞBİRLİĞİ OYUNU	102
4.5.1	İşbirlikçi Oyun: Teorik Arka Plan.....	103
4.5.2	İşbirlikçi Oyun: Gelişimsel Özellikler	104
4.5.3	Uygulamada İşbirlikçi Oyun: ETÖ Senaryosu.....	107
4.5.4	Öğretmenler için Pratik Çıkarımlar	109
4.6	RİTİMLİ HAREKET ETKİNLİKLERİ.....	112
4.6.1	Ritmik Hareket Etkinlikleri: Teorik Arka Plan	113
4.6.2	RHE'nin Gelişimsel Özellikleri.....	116
4.6.3	Öğretmenler için Pratik Çıkarımlar:	120
4.7	ÇAĞRIŞIMSAL ÖĞRENME	124
4.7.1	Çağrışimsal Öğrenme: Teorik Arka Plan.....	125
4.7.2	Çağrışimsal Öğrenme: Gelişimsel Özellikler	126
4.7.3	Öğretmenler için Pratik Çıkarımlar: Uygulamada Çağrışimsal Öğrenme ETÖ Senaryosu.....	128
4.7.4	Önemli Noktalar – ETÖ'de Çağrışimsal Öğrenme	130
4.8	ÖZET.....	132
4.9	SORULAR.....	134
4.10	KAYNAKLAR.....	137
5	ETKİNLİK ÇİZELGELERİ.. Error! Bookmark not defined.	
5.1	GİRİŞ	142

5.2 GÖRSEL ETKİNLİK ÇİZELGELERİ.....	143
5.3 DİJİTAL CİHAZLAR/ ARAÇLARLA ETKİNLİK ÇİZELGELERİ.....	145
5.4 ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN UYGULANIŞI	145
5.4.1 Uyarın Kontrolü	145
5.4.2 İpucu (Görsel veya Sözlü).....	146
5.4.3 Uyarın /İpucu Bağımlılığı	147
5.5 ETKİNLİK ÇİZELGESİNE GÖRE ÖĞRETİM.....	147
5.5.1 Fiziksel ipucu	Error! Bookmark not defined.
5.5.2 Uyarın/ İpucunun Kaldırılması	148
5.6 ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN UYGULANMASI.....	150
5.6.1 Görev analizi.....	150
5.6.2 Etkinlik çizelgelerinin hazırlanması	150
5.6.3 Etki/ Müdahale	151
5.6.4 Silikleştirme prosedürü	151
5.7 ÖZET.....	153
5.8 SORULAR.....	155
5.9 KAYNAKLAR.....	158
6 AKRAN ÖĞRETİMİ.....	162
6.1 GİRİŞ	162
6.2 ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE AKRAN ÖĞRETİMİ. 164	
6.2.1 Sosyal Öğrenmenin Temeli Olarak Güvenli Yapı	165
6.2.2 Gelişimsel ve Kapsayıcı Bir Bağlam Olarak Akran Etkileşimi.....	166
6.2.3 Sosyalleşmeden Akran Eğitimi'ne	167
6.2.4 Erken Çocukluk Gelişiminde Akran Eğitimi	167
6.2.5 Gelişimsel ve Kapsayıcı Temeller	171

6.2.6	Akran Eğitimi ve Özel Gereksinimli Çocuklar	172
6.2.7	Erken Çocukluk Döneminde Akran Eğitiminin Pratik Boyutları	173
6.3	KARŞILIKLI ÖĞRENME.....	174
6.3.1	Erken Çocukluk Döneminde Karşılıklı Öğrenmenin Teorik Temelleri	174
6.3.2	Akran Eğitimi'nde Karşılıklı Öğrenme: Bireysel Parçalar	175
6.3.3	Karşılıklı Öğrenmede Kapsayıcılık Boyutu	177
6.4	ÖĞRETMEN OLARAK ÇOCUK.....	178
6.4.1	"Öğretmen Olarak Çocuk" Yaklaşımının Teorik Temelleri	178
6.4.2	"Öğretmen Olarak Çocuk" Yaklaşımı: Bireysel Parçalar	179
6.4.3	"Öğretmen Olarak Çocuk" Yaklaşımının Kapsayıcı Boyutu	180
6.5	AKRAN TAKLİDİ	182
6.5.1	Erken Çocukluk Döneminde Akran Taklitinin Teorik Temelleri.....	182
6.5.2	Akran Eğitimi'nde Akran Taklidi	183
6.5.3	Akran Taklitinin Kapsayıcı Boyutu	184
6.6	SOSYAL DESTEK.....	185
6.6.1	Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Desteğin Teorik Temelleri	185
6.6.2	Akran Eğitimi'nde Sosyal Destek Neleri İçerir	187
6.6.3	Sosyal Desteğin Kapsayıcı Boyutu.....	188
6.7	MOTİVASYON, İKİLİ VEYA KÜÇÜK GRUPLAR.....	189
6.7.1	Erken Çocukluk Döneminde Motivasyonun Teorik Temelleri	189
6.7.2	Akran Eğitimi'nde Motivasyon	190
6.7.3	Akran Eğitimi'nde Motivasyonun Kapsayıcı Boyutu	191
6.8	ÖZET.....	193
6.9	SORULAR.....	195
6.10	KAYNAKLAR.....	198

7 ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN KÜÇÜK ÇOCUKLARDA ÖZ DÜZENLEYİCİ GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİ	203
7.1 GİRİŞ	203
7.2 ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EBEVEYNLERİN VEYA BAKICILARIN ROLLERİ.....	204
7.3 ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN ÇOCUKLAR İÇİN ERKEN DÖNEMDE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ	205
7.4 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME ETKİNLİKLERİNE KATILMA.....	206
7.5 ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZ DÜZENLEME	208
7.5.1 Karar Verme.....	210
7.5.2 Hedef belirleme	212
7.5.3 Problem çözme	212
7.5.4 Öz yönetim.....	213
7.6 ÖZET.....	216
7.7 SORULAR.....	218
7.8 KAYNAKLAR.....	221
8 ERKEN OKURYAZARLIK VE ETKİLEŞİMLİ OKUMA	227
8.1 GİRİŞ	227
8.2 ERKEN OKURYAZARLIK.....	228

8.3	ERKEN OKURYAZARLIK VE OKUMA BAŞARISI	229
8.4	ERKEN OKURYAZARLIK BİLEŞENLERİ	230
8.4.1	Fonolojik Farkındalık.....	231
8.4.2	Harf Bilgisi	232
8.4.3	Yazılı Dil Farkındalığı	232
8.4.4	Kelime Bilgisi ve Dinlediğini Anlama	233
8.4.5	Gelişmekte Olan Yazma	233
8.5	ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE RİSK GRUBUNDAKİ KİŞİLER İÇİN BAŞLANGIÇ DÜZEYİNDE OKURYAZARLIK.....	234
8.6	DİYALOGİK ETKİLEŞİMLİ OKUMA.....	236
8.6.1	PEER ve CROWD Teknikleri.....	238
8.6.2	Kelime Dağarcığı ve Anlatım Becerileri İçin Kanıta Dayalı Faydalar	241
8.7	GÖRSEL SESLENDİRME: OKURYAZARLIĞA ÇOK DUYULU BİR YAKLAŞIM	242
8.7.1	Erken Okuryazarlıkla İlişkili Olarak Görsel Seslendirme	243
8.7.2	Görsel Seslendirmeli Diyalojik Etkileşimli Okumaya Entegre Etmek	244
8.8	ÖZET.....	245
8.9	SORULAR.....	247
8.10	KAYNAKLAR.....	250

TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

TABLolar

Tablo 1. Günlük Yaşamdan ABC Örnekleri.....	8
Tablo 2. İşbirliğini Teşvik Etmek İçin Seçenekleri Kullanma.....	15
Tablo 3. Problem Davranışlar ve Yerine Geçen Davranışlara Örnekler	17
Tablo 4. Dil ve Konuşma Uzmanları veya Diğer Hizmet Sağlayıcılar için Becerilerini Destekleyen Hizmet Sunum Modeli.....	33
Tablo 5. Kritik İşlevsel İletişim Becerileri	35
Tablo 6. Günlük Rutinlerde İletişim Fırsatları Yaratma Örnekleri	62
Tablo 7. Doğal Öğretimde Dil Destek Stratejilerine Genel Bakış	66
Tablo 8. Doğal Öğretimi Günlük Rutinlere Nasıl Dahil Edebiliriz	70
Tablo 9. ETÖ'nün Teorik Temelleri ve Pratik Uygulaması (2–7 Yaş).....	86
Tablo 10. 2–7 Yaş Arasındaki Çocuklar İçin Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsünün Uyarlanması	92
Tablo 11. Erken Çocukluk Döneminde Taklit Biçimleri (2–7 Yaş)	98
Tablo 12. Taklidin Gelişimsel Özellikleri (2–7 Yaş)	100
Tablo 13. Önemli Noktalar: Etkinlik Temelli Öğretimde Taklit.....	101
Tablo 14. İşbirlikçi Oyunun Gelişimsel Özellikleri (2–7 Yaş)	104
Tablo 15. Önemli Noktalar: Etkinlik Temelli Öğretimde İşbirlikçi Oyun	110
Tablo 16. Erken Çocukluk Döneminde Ritmik Hareket Etkinliklerinin Gelişimsel Genel Bakışı (2–7 Yaş).....	117
Tablo 17. Ritmik Hareket Etkinliklerinin Gelişimsel İlerleyişi, Bilişsel Süreçleri ve Pedagojik Çıkarımları (2–7 Yaş)	118
Tablo 18. Örnek Etkinlik: "Ritim ve Hareket Çemberi" (3–6 yaş).....	121
Tablo 19. Önemli Noktalar: Ritmik Hareket Etkinlikleri	124
Tablo 20. Erken Çocukluk Döneminde Çağrışımsal Öğrenmenin Gelişimsel Özellikleri: Gelişim, anlık duyuşsal ilişkilerden soyut kural temelli ve aktarılabilir bağlantılara doğru ilerler.....	127
Tablo 21. Örnek Etkinlik: "Eğer–O zaman Öğrenme Yolları"	128
Tablo 22. Önemli Noktalar: Etkinlik Temelli Öğretimde Çağrışımsal Öğrenme.....	131
Tablo 23. Etkinlik çizelgesinin Bileşenleri	152
Tablo 24. Özdüzenlemeli Günlük Yaşam Becerileri Çerçevesi.....	215
Tablo 25. Diyalojik Etkileşimli Okumada Okuma Sırası ve İpuçlar	239

ŞEKİLLER

Şekil 1. <i>Dikkat için örnekler</i>	10
Şekil 2. <i>Yaratıcılık rutini için örnekler</i>	13
Şekil 3. <i>Bekleme alanı kartı, Bekle işareti ve Evet/Hayır işareti</i>	40
Şekil 4. <i>Yere veya zemine oturarak, sandalyeye oturarak ve ayakta bekleme</i>	40
Şekil 5. <i>Nesne kullanılmadan 5 farklı taklit eyleminin birleşimi</i>	43
Şekil 6. <i>İstenen nesneleri yerleştirmeye ilişkin örnekler</i>	64
Şekil 7. <i>Erken Çocukluk Dönemine (2–7 Yaş) Uyarlanmış Deneyimsel Öğrenme Döngüsü</i>	94
Şekil 8. <i>Erken Çocukluk Döneminde Taklit Gelişim Çizgisi: Taklit Gelişim Süreci (2–7 Yaş)</i>	99
Şekil 9. <i>İşbirlikçi Oyunun Gelişimsel İlerlemesi (2–7 Yaş)</i>	105
Şekil 10. <i>Ritmik Hareket Etkinliklerinde Gelişimsel İlerleme (2–7 Yaş)</i>	122
Şekil 11. <i>Akran Eğitimi Alanları</i>	168
Şekil 12. <i>Diyalojik Etkileşimli Okuma Aşamaları</i>	237

Davranış ve Davranış Yönetimi



İÇERİK

- Giriş
- Problem Davranışların Anlaşılması
- Problem Davranışların Önlenmesi
- Davranışların Yer Değiştirmesi
- Özet



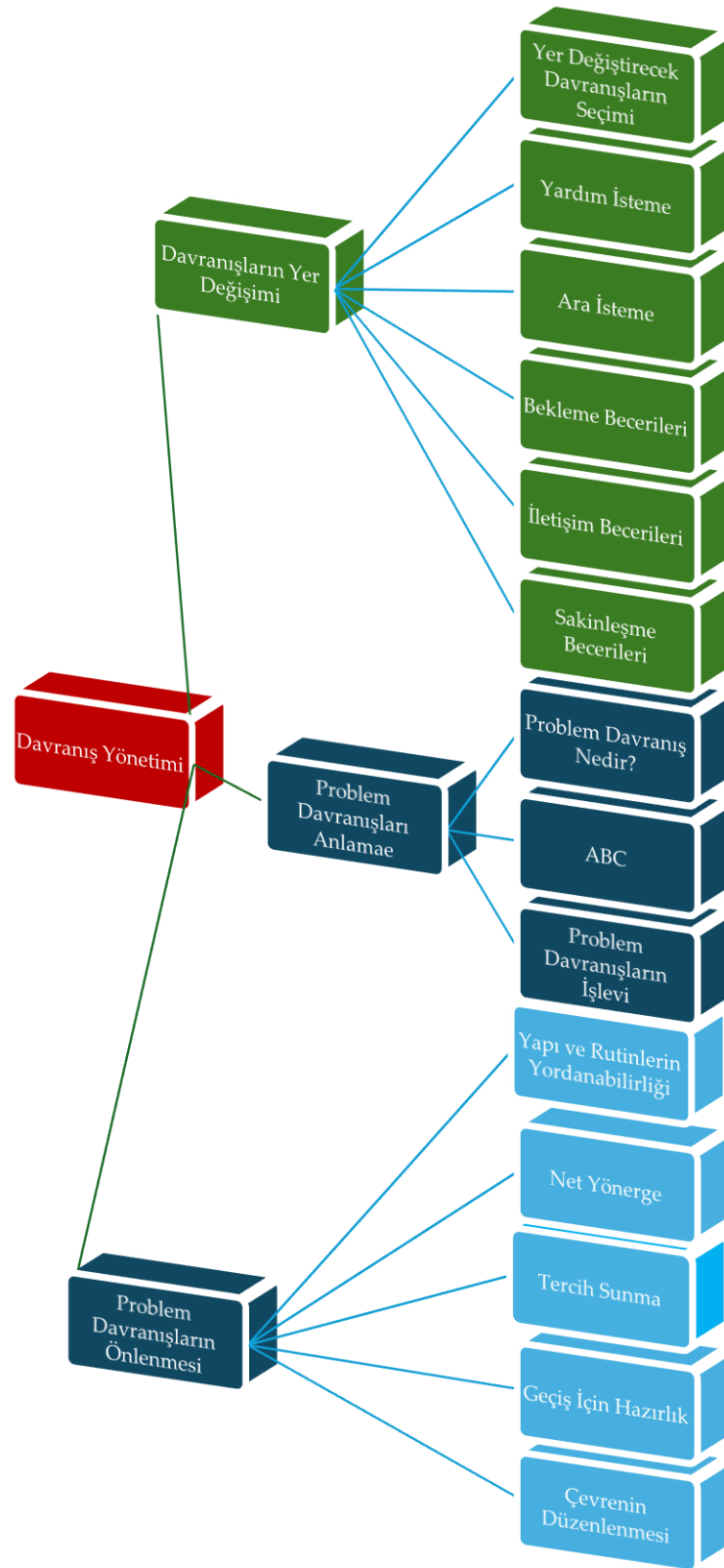
ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Bu üniteyi tamamladıktan sonra şunları yapabileceksiniz:
 - Çocuğunuzun problem davranışlarının ardındaki nedenleri belirlemek
 - Problem davranışın dört temel işlevini açıklamak
 - Davranış sorunlarını azaltmak için önleme stratejileri uygulamak
 - Olumlu alternatif davranışları öğretmek
 - Olumlu davranışları pekiştirmek için övgü ve pekiştirme kullanmak



BAKICILAR İÇİN ÖZEL EĞİTİM KİTABI Yusuf Akemoğlu, PhD

MODÜL 1



1 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

1.1 GİRİŞ

Tipik gelişim gösteren çocuklar ve özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar dahil olmak üzere birçok çocuk, vurma, tekmeleme, ağlama, çığlık atma ve öfke nöbetleri gibi istenmeyen davranışlar sergiler. Genel olarak, bu davranışları hem çocuk hem de bakıcıları için istenmedikleri için “problem davranışlar” olarak adlandırırız. Bu davranışlar, çocuğun öğrenmesini, gelişimini, sosyalleşmesini ve topluma uyumunu zorlaştırır. Benzer şekilde, bu davranışlar, bakım verenlerin bakım sağlama ve çocukların gelişimini destekleme yeteneklerini engellediği için onlar için de problemdir.

Çocuklar, ihtiyaçlarını, isteklerini ve arzularını iletmek için problem davranışlar sergilerler. Her zaman kolay olmasa da, çocuğun neden problem davranışlarda bulunduğunu anladığımızda, bu davranışları ele almanın olası yollarını belirlemeye ve onlara daha uygun davranışları öğretmeye başlayabiliriz. Bu nedenle, bu davranışlara doğal ve gelişimsel olarak uygun yaklaşımlar gerektirir; bu noktadan hareketle bu modül, gerekli temel bilgileri kapsayacak ve bakım verenlere davranış yönetimi için ihtiyaç duydukları pratik bilgileri sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

Modül boyunca, gerçek hayattan alınmış ev yaşamını yansıtan gerçek örnekler, pratik ipuçları ve yansıtma etkinlikleri, ebeveynlerin yemek zamanı, oyun zamanı, yatma zamanı ve geziler gibi günlük rutinler sırasında stratejileri uygulamasına yardımcı olacaktır. Bu modülün sonunda, ebeveynler daha güvenli, yetkin ve çocuklarının davranışını desteklemeye hazır hissedecek ve daha güçlü ve olumlu bir ebeveyn-çocuk ilişkisi kuracaklardır.



Her problem davranışın arkasında, önemli bir şeyi yapmaya çalışan bir çocuk vardır.

1.2 PROBLEM DAVRANIŞLARI ANLAMAK

Çocukların neden problem davranışlar sergilediğini anlamak, olumlu ve etkili davranış yönetiminin temelidir (Akemoglu & Hinton, 2025). Her davranışın arkasında bir neden vardır. Çocuklar rastgele ya da sırf zorluk çıkarmak için davranmazlar. Bunun yerine, davranışlar çocukların çevrelerinde yaşadıkları deneyimler ve yetişkinlerin eylemlerine nasıl tepki verdikleriyle şekillenir. Ebeveynler davranışın arkasındaki nedenleri anladıklarında, sakin, tutarlı ve çocuklarının gelişimini gerçekten

destekleyecek şekilde tepki verebilirler (Barton et al., 2025).

Birçok ebeveyn doğal olarak problem davranışları mümkün olduğunca çabuk durdurmaya odaklanır (Brookman-Frazee ve ark., 2006). Bu anlaşılabilir bir durum olsa da, sadece davranışın kendisine tepki vermek genellikle kısa vadeli çözümlere yol açar. Örneğin, bir çocuğa öfke krizini durdurmak için oyuncak vermek o anda işe yarayabilir, ancak gelecekte öfke krizlerini artırabilir. Olumlu davranış yönetimi, ebeveynleri daha derine bakmaya ve şu gibi önemli sorular sormaya teşvik eder: Davranıştan önce ne oldu? Çocuğum bu davranıştan sonra ne kazandı veya neyden kaçındı? Çocuğumda hangi beceri eksik olabilir?

Özel gereksinimli olan çocuklar genellikle iletişim, duygusal düzenleme, esneklik ve duyuşal işleme konusunda güçlük yaşarlar. Çocuklar her gün birçok rutin işlemde geçerler ve bu rutinler problem olabilir. Çocuklardan beklemesi, dinlemesi, yürümesi, konuşması, duygularını düzenlemesi ve yönergelere ve kurallara uyması beklenir. Bu beklentiler bazen çok ağır gelebilir ve yaşları ve gelişim düzeyleri nedeniyle çocuklar, hayal kırıklıklarını, ihtiyaçlarını ve kendi beklentilerini nasıl ifade edeceklerini bilemeyebilirler (Fettig ve ark., 2014). Bu nedenle, problem davranışlar, ihtiyaçlarının karşılanması için ortaya çıkar. Ancak, çocukların bakımını üstlenen kişiler problem davranışın arkasındaki nedeni anladığında, rahatlatıcı ve destekleyici bir ortam sağladığında ve onlara ihtiyaçlarını

nasıl ifade edeceklerini öğrettiğinde, çocuklar kendilerini daha güvende hisseder ve uygun iletişim becerilerini öğrenmeye daha açık hale gelir. Böylece, ebeveyn ve çocuğun stresi önemli ölçüde azaltılabilir (Hayes & Watson, 2013). Bu bölüm, problem davranışın ne olduğunu ve neden ortaya çıktığını açık bir şekilde açıklayarak ebeveynlerin bu süreci başlatmasına yardımcı olur.

1.2.1 Problem davranış Nedir?

Problem davranış, çocuğun öğrenmesini, güvenliğini, ilişkilerini veya günlük rutinlerini engelleyen herhangi bir eylemi ifade eder (Fettig et al., 2014). Bu davranışlar, sızlanmak veya yönergeleri reddetmek gibi hafif olabilir veya saldırganlık veya uzun süren öfke nöbetleri gibi daha şiddetli olabilir. Bir davranışı “problem” kılan şey, sadece eylemin kendisi değil, ne sıklıkta ortaya çıktığı, ne kadar şiddetli olduğu ve çocuğun günlük hayata katılımını ne kadar etkilediğidir (Hart & Whalon, 2013).



Küçük çocuklar için bazı duygusal patlamalar gelişimin normal bir parçasıdır. Ancak davranışlar sık sık ortaya çıktığında, uzun sürdüğünde veya çocukların öğrenmesini ve sosyalleşmesini engellediğinde ek destek

gerektirir (Wood ve ark., 2010). Özel gereksinimli çocuklar, duygularını kelimelerle ifade etme, hayal kırıklığıyla başa çıkma veya değişikliklere uyum sağlama gibi diğer çocukların daha kolay geliştirdiği becerilerde zorluk yaşadıkları için daha sık problem davranışlar sergileyebilirler (Dunlap ve ark., 2001). Küçük çocuklarda sık görülen problem davranışlar arasında uzun süre ağlama veya çığlık atma, nesneleri fırlatma, başkalarına vurma veya ısırma, rutinleri takip etmeyi reddetme, etkinlikler sırasında kaçma ve geçişler sırasında yere yatma sayılabilir. Bu davranışlar ebeveynler için yorucu olabilir ve çaresizlik veya hayal kırıklığı duygularına yol açabilir.

Çocuklar “kötü” alışkanlıklar veya özelliklerle doğmazlar. Bu nedenle, bu etiketler zararlıdır ve odağı davranışın işlevini anlamaktan çocuğu suçlamaya

kaydırır. Bu etiketleri kullanmak yerine, davranışın işlevini anlamaya odaklanmalı ve “problem” davranışlarını gözlemlenebilir bir şekilde tanımlamalı ve betimlemeliyiz. Aşağıda tanımlanmış davranışların örneklerini ve örnek olmayanlarını görebilirsiniz (Rahn ve ark., 2017).

Örnekler:

- ✓ 20 dakika boyunca başını eğmek
- ✓ Eşlerini elleriyle vurur
- ✓ Başkalarına ait eşyaları alır
- ✓ Bağımsız çalışma sırasında en az dört kez öfke nöbeti geçirir

Örnek olmayan davranışlar:

- ✓ Hiperaktif
- ✓ Saldırgan
- ✓ Öfkeli
- ✓ Hayal kırıklığına uğramış

Çocuğun ne kadar süreyle başını eğdiğini, arkadaşına kaç kez vurduğunu, başkalarından hangi eşyaları aldığını ve öfke nöbetinin nasıl olduğunu gözlemleyebilir ve ölçebilirsiniz. Ancak, bir çocuğu hiperaktif, saldırgan, öfkeli veya hayal kırıklığına uğramış olarak tanımlamak, gözlemlenebilir ve ölçülebilir örnekler değildir. Bunlar hisler veya duygulardır. Bunların gözlemlenebilir terimlerle nasıl görüldüğünü bilmemiz gerekir. Bu duyguları veya hisleri gözlemlenebilir terimlerle tanımlamak için, hiperaktif bir çocuk için "10 dakika içinde 5 kez koltuğundan kalkıyor" veya hayal kırıklığına uğramış bir çocuk için "kafasını vuruyor" denilebilir.

1.2.2 ABC Modeli: Öncesi – Davranış – Sonrası

Günlük olaylar sırasında davranışı gözlemleyerek, o davranışın işlevini belirleyebiliriz (Fettig & Barton, 2014). Davranışın ortaya çıktığı bir rutin sırasında davranışı gözlemlerken, davranıştan hemen önce ne olduğunu (öncül), davranışın nasıl görüldüğünü (davranış) ve davranıştan hemen sonra ne olduğunu (sonuç)

belirler ve not ederiz. Buna ABC analizi diyoruz. Bu analiz, davranışı neyin tetiklediğini, neyin neden olduğunu (öncül), ne olduğunu (davranış) ve neyin sürdürdüğünü, neyin tekrar tekrar ortaya çıkmasına neden olduğunu (sonuç) anlamamıza yardımcı olur. ABC modelini gözlemlemek, ebeveynlerin duygusal olarak değil, daha düşünceli bir şekilde tepki vermelerini sağlar. Ebeveynler, sadece davranışa tepki vermek yerine, davranış gerçekleşmeden önce olanları değiştirebilir veya davranışın ardından olanları ayarlayabilirler. Bu yaklaşım, çatışmayı azaltır ve öğrenmeyi teşvik eder (Dunlap ve ark., 2013).

Öncül. Öncüller, çocuğun problem davranışını tetikleme olasılığı yüksektir. Bunlar, problem davranış ortaya çıkmadan hemen önce meydana gelen “olaylar”dır. Bir öncül şunlar olabilir:

- Çocuğa verilen bir yönerge veya zor bir görev
- İstenmeyen bir etkinlik
- Çocuktan çok fazla şey talep etmek (örneğin, “burada otur ve 5 dakika bekle”)
- Rutinler ve etkinlikler sırasında yapılandırılmamış zaman
- Çocuğun günlük rutinlerinde veya etkinliklerinde beklenmedik değişiklikler
- Görsel, işitsel, tat, koku veya hatta fiziksel dokunma yoluyla aşırı uyarılma.

Davranış. Davranış, vurma, ısırma, tekmeleme, çığlık atma gibi hedef alınan problem davranışlardır. Davranış, gözlemlenebilir terimlerle tanımlanmalıdır. Sonuç, davranışın hemen ardından meydana gelen şeydir. Bu, yetişkinin ilgisi, bir görevin kaldırılması, bir oyuncuğun iadesi, teselli veya ortamda bir değişiklik olabilir.

Sonuç. Sonuç, davranışa bağlı ortaya çıkan şeydir. Davranışın tekrar gerçekleşme olasılığını artırır, davranıştan hemen sonra meydana gelir. Sonuç hakkında düşünürken, problem davranışın ardından gelen olay veya davranış kalıplarını aramamız gerekir. Sonuçlar, bir davranışın tekrar gerçekleşme olasılığını artırabilir, azaltabilir veya gelecekte bir davranışın meydana gelmesi üzerinde hiçbir etkisi olmayabilir. İşte bazı örnekler:

Kemal akranlarına vurduğunda, onlar onu yalnız bırakır, bu yüzden o bu davranışı tekrarlamaz. Rachel'ı yalnız bırakmak, o akranlarına vurduktan hemen sonra gerçekleşir ve bu nedenle problem davranışının bir sonucudur. Rachel, akranlarına vurursa yalnız kalacağını öğrenir, bu yüzden vurma davranışı azalır.

Selami, dedesi ona ev işlerinde yardım etmesini söyledikten sonra odadan kaçtığında, dedesi hiçbir şey söylemez. Selami kaçır ve bunun sonucu olarak dedesi hiçbir şey söylemez. Selami'in davranışı artık pekiştirilmiştir ve ev işlerini yapmamak için kaçabileceğini öğrenir.

Tablo 1

Günlük Yaşamdan ABC Örnekleri

Öncül (Öncesi)	Davranış	Sonuç (Sonra)	Çocuğun Öğrendikleri
Ebeveyn "Televizyonu kapat" der	Çocuk bağırır	Televizyon açık kalır	Bağırarak, televizyon izleme süresini uzatır
Oyuncakları toplaması istenir	Çocuk ağlar	Ebeveyn temizler	Ağlamak, görevden kaçınmayı sağlar
Ebeveyn telefonda konuşur	Çocuk koluna vurur	Ebeveyn görüşmeyi keser	Vurmak dikkat çeker
Gürültülü süpermarket	Çocuk yere düşer	Mağazadan çıkar	Ağlayarak gürültüden kaçır

Evde ABC'yi Nasıl Uygulayabilirsiniz? Bir ebeveyn veya bakıcı olarak uzun notlar yazmanıza gerek yoktur. Her gün birkaç kısa gözlem yeterlidir.

1. Üç ila beş gün boyunca odaklanacağınız bir davranış seçin.
2. Davranıştan önce, sırasında ve sonra neler olduğunu yazın.
3. Kalıpları ve ortak tetikleyicileri arayın.
4. Çocuğum ne kazanıyor veya neyden kaçınıyor?

Zamanla, problem davranışları tahmin etmeye ve önceden stratejiler hazırlamaya başlayacaksınız.

1.2.3 Çocukların Problem Davranışlar Sergilemesinin Dört Ana Nedeni

Çocukların davranışları yüzeysel olarak çok farklı görünebilir, ancak problem davranışların çoğu az sayıda ortak nedenden kaynaklanır (Barton ve ark., 2025). Davranışın işlevi olarak da adlandırılan bu nedenleri anlamak, ebeveynlerin çocuklarının ihtiyaçlarını gerçekten karşılayan stratejiler seçmelerine yardımcı olur. Ebeveynler bu işlevle uyumlu şekilde tepki verdiklerinde, davranış daha hızlı ve daha az stresle değişir.

Çocukların problem davranış sergilemelerinin en yaygın dört nedeni şunlardır: dikkat çekmek, görevlerden kaçmak veya kaçınmak, istedikleri bir şeye ulaşmak ve duygusal ya da rahatlık ihtiyaçlarını karşılamak. Tek bir davranış bazen birden fazla amaca hizmet edebilir ve aynı davranış farklı durumlarda farklı işlevlere sahip olabilir. Bu nedenle, ABC yöntemini kullanarak davranış kalıplarını gözlemlemek çok önemlidir (Rahn ve ark., 2017).

1.2.3.1 Dikkat

Birçok çocuk, yetişkinlerle etkileşim kurmak için problem davranışlar sergiler.

Dikkat, konuşmak, sarılmak veya yardım etmek gibi olumlu ya da azarlamak, tartışmak veya aceleyle yanına koşmak gibi olumsuz olabilir. İletişim kurmak isteyen bir çocuk için, her türlü dikkat ödüllendirici olabilir.

Evde sık görülen örnekler şunlardır:

- Ebeveyn telefonla konuşurken bağırarak
- Yetişkinler meşgulken kardeşine vurmak
- Tepki almak için oyuncakları fırlatmak

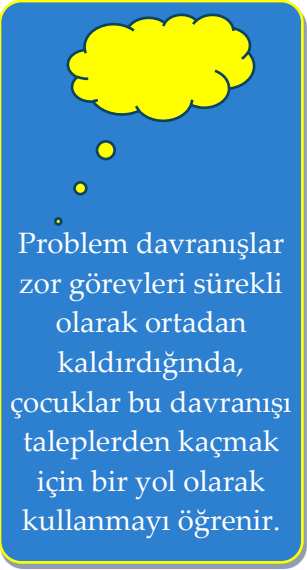
Bu durumlarda çocuk, problem davranışın yetişkinlerin dikkatini hızla çektiğini öğrenir. Dikkat, düzeltici nitelikte olsa bile ("Bunu kes!"), yine de çocuğa bu davranışın işe yaradığını öğretir.



Şekil 1 . Dikkat çekme örnekleri

1.2.3.2 Kaçma veya Kaçınma

Bazı çocuklar, zor, sıkıcı, kafa karıştırıcı veya bunaltıcı gelen görevlerden veya durumlardan kaçınmak için problem davranışlar sergiler. Bu, dil gelişimi gecikmesi, öğrenme güçlüğü veya duyuşal hassasiyeti olan çocuklarda çok yaygındır.



Evde sık görülen örnekler şunlardır:

- Ödev zamanı geldiğinde ağlamak
- Banyo zamanı kaçmak
- Oyuncakları toplamayı reddetmek
- Geçiş dönemlerinde yere yatmak

Davranışın ardından görev ertelenir, basitleştirilir veya ortadan

kaldırılırsa, çocuk problem davranışın kaçmak için etkili bir yol olduğunu öğrenir.

1.2.3.3 İstenen Şeye Erişim

Çocuklar oyuncak, yiyecek, ekran zamanı veya tercih ettikleri etkinlikleri elde etmek için problem davranışlar sergileyebilir. Küçük çocuklar genellikle bekleme, paylaşma ve ertelenmiş tatmin ile zorlanır, bu da bu işlevi çok yaygın hale getirir.

Evde sık görülen örnekler şunlardır:

- Mağazada şeker almak için yapılan asabilik
- Tablet kapatıldığında çılgık atma
- Kardeşlerinden oyuncakları izinsiz alma

Ebeveynler bu davranışı durdurmak için istenen şeyi verirlerse, çocuk bu davranışın işe yaradığını öğrenir.

1.2.3.4 Duyusal İhtiyaçlar

Bazı Problem davranışlar, çocuğun gürültü, ışık, hareket, dokular veya fiziksel uyarılar gibi duyuşal girdileri nasıl algıladığıyla ilgilidir. Çocuklar, rahatsız edici

uyaranlardan kaçmaya çalışabilir veya sakinleşmelerine yardımcı olacak duyuşal deneyimler arayabilirler.

Evde sık görülen örnekler şunlardır:

- Gürültülü yerlerde kulaklarını kapatmak
- Giysiler kaşındırdığında ağlamak
- Tekrar tekrar sallanmak, dönmek veya zıplamak
- Kolları ısırarak veya nesneleri çiğnemek

Bu davranışlar genellikle çocuğun vücudunu düzenlemesine veya rahatsızlığını azaltmasına yardımcı olur.

1.3 PROBLEM DAVRANIŞLARI ÖNLEME

Ebeveynler problem davranışların neden ortaya çıktığını anladıktan sonra, bir sonraki önemli adım, birçok davranış problemini başlamadan önce nasıl önleyeceklerini öğrenmektir.

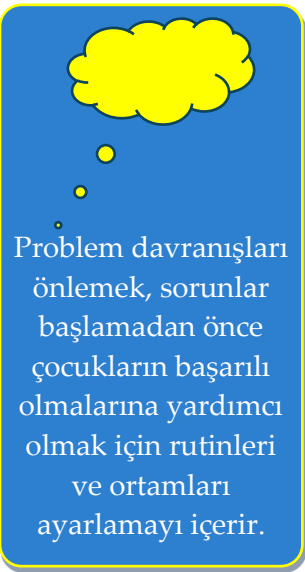
Önleme, çocukların kendilerini daha başarılı, sakin ve anlaşılabilir hissetmeleri için günlük

rutinleri, ortamları ve etkileşimleri değiştirmeye odaklanır. Durumlar öngörülebilir olduğunda, yönergeler net olduğunda ve çocuklar uygun desteği aldıklarında, problem davranışlar doğal olarak azalır (Dunlap ve ark., 2013).

Birçok davranış sorunu, çocukların işbirliği yapmak istememelerinden değil, kafa karıştırıcı, bunaltıcı, çok güç veya öngörülemez hissettiren durumlardan kaynaklanır. Çocukları geçişlere hazırlamak, görevleri daha küçük adımlara bölmek, seçenekler sunmak ve ortamı düzenlemek gibi basit ayarlamalar, hayal kırıklığını ve duyuşal patlamaları önemli ölçüde azaltabilir. Önleme stratejileri, ebeveynlerin sürekli düzeltme veya çatışma olmadan

davranışları olumlu yönde yönlendirmelerine yardımcı olur (Brookman-Frazee ve ark., 2006).

Problem davranışları önlemek, beklentileri ortadan kaldırmak anlamına gelmez. Bu, rutinlerde ve günlük faaliyetlerde başarıya ulaşmaları için onları hazırlamak anlamına gelir. Belirsiz yönergeler, görevler veya duyuşal aşırı yükleme gibi neyin hayal kırıklığına yol açabileceğini önceden düşünür ve davranış ortaya çıkmadan önce küçük değişiklikler



yaparız. Bu önleyici stratejiler bağımsızlık, özgüven, ve özdenetim geliştirir. Bu bölümde, Problem davranışları önlemek ve olumlu davranışları teşvik etmek için pratik stratejiler hakkında bilgi edineceksiniz (Akemoglu & Hinton, 2025).

1.3.1 Öngörülebilir Rutinler ve Yapılar Oluşturma

Çocuklar, bir sonraki etkinliği veya rutini tahmin edebildiklerinde kendilerini güvende ve emniyette hissederler. Ne olacağını bilmek, rutine veya etkinliğe ilişkin beklentileri anlamalarına yardımcı olur. Sakin, güvende ve emniyette hissettiklerinde, çocuklar kendilerini güçlenmiş ve kontrol sahibi hissedebilir ve uygun ve istenen davranışları sergilemeye başlayabilirler (Fettig et al., 2014).

Çocukların rutinleri tahmin etmelerine yardımcı olmak için, bakım verenler şunları yapabilir:

- Tutarlı bir rutin modeli oluşturmak
- Rutinler için aynı sırayı kullanmak
- Geçiş uyarıları vermek ve
- Rutin/ etkinliği gösteren basit görseller kullanmak



Şekil 2. Yaratma rutini örnekleri

1.3.2 Açık ve Basit Yönergeler Kullanmak

Çocuklar, yetişkinlerin ne istediğini tam olarak anlamadıkları için problem davranışlar sergileyebilirler. Uzun açıklamalar, çok sayıda işlem adımı veya net olmayan yönergeler, küçük çocukların kafasını karıştırabilir ve hayal kırıklığına yol açabilir.

Etkili yönergeler şu özelliklere sahip olmalıdır:

- Kısa
- Spesifik
- Tek adımda verilmeli

Örnekler:

Şu şekilde değil: “Lütfen oyuncaklarını topla mısın, sonra masaya gelip ellerini yıka mısın?”

Şöyle deyin: “Oyuncakları kutuya koy.” (ara verin) “Gel ellerini yıka.”

Çocuklara ne yapmamaları gerektiğini söylemek yerine ne yapmaları gerektiğini söylemek de yararlıdır.

Bunun yerine: “Koşma.”

Şöyle deyin: “Yavaş yürü.”

Net yönergeler başarıyı artırır ve güç mücadelelerini azaltır.

1.3.3 Direnci Azaltmak İçin Seçenekler Sunmak

Seçenekler, çocuklara kontrol hissi verirken ebeveynlerin davranışlarını yönlendirmesine de olanak tanır. Çocuklar bir miktar kontrol sahibi olduklarını hissettiklerinde, işbirliği yapma olasılıkları artar.

Yararlı seçenekler şunlardır:

- “Kırmızı bardağı mı yoksa mavi bardağı mı istersin?”

- “Önce dişlerini fırçalamak mı istersin, yoksa pijamalarını giymek mi?”
- “Önce blokları mı yoksa arabaları mı toplamak istersin?”

Seçenekler her zaman sınırlı ve uygun olmalıdır. Çok fazla seçenek, çocukları bunaltabilir.

Tablo 2

İşbirliğini Teşvik Etmek İçin Seçenekleri Kullanma

Günlük Durum	Etkili Olmayan Yaklaşım	Seçim Temelli Yaklaşım	Neden Yararlıdır
Giyinme	“Hadi giyin artık.”	“Mavi gömleği mi istersin, kırmızı gömleği mi?”	Çocuk, rutinini sürdürürken kontrol hisseder
Diş fırçalama	“Git dişlerini fırçala.”	“Önce dişlerini fırçalamak mı istersin, yoksa önce ellerini yıkamak mı?”	Direnışı ve güç mücadelelerini azaltır
Oyuncakları temizlemek	“Her şeyi topla.”	“Önce blokları mı temizlemek istersin, yoksa arabaları mı?”	Görevi başa çıkılabilir hale getirir
Yemek zamanı	“Otur ve ye.”	“Küçük kaşığı mı yoksa büyük kaşığı mı istersin?”	İşbirliğini teşvik eder

1.3.4 Geçişlere ve Değişikliklere Hazırlık

Oyunu bırakmak, evden çıkmak, ödevlere başlamak veya yatmak gibi geçişler, problem davranışların yaygın tetikleyicileridir. Çocuklara bundan sonra ne olacağı söylendiğinde, daha iyi davranırlar ve geçişler daha sorunsuz olur.

Ebeveynler aşağıdakileri yaparak geçişleri daha sorunsuz hale getirebilir:

- Önceden uyarıda bulunmak (“Oynamaya iki dakika kaldı”)
- Sınıf liderlerini kullanarak akranlarına uyarılar vermek
- Dijital, görsel veya kum saatleri kullanmak
- Çocukların geçiş için bir seçim yapmasına izin vermek
- “Önce/ sonra” ifadesini kullanmak (“Önce yemek, sonra oyun”)

Örnek:

“Beş dakika daha oynayacağız. Sonra oyuncakları toplayıp meyve suyu içeceğiz.”

Çocukları önceden hazırlamak, duygusal tepkileri azaltmaya yardımcı olur.

1.3.5 Uyarıcıları Azaltmak İçin Ortamı Ayarlamak

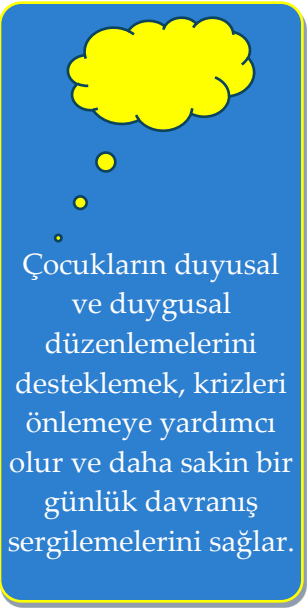
Bazen sadece ortamı değiştirmek bile davranışları iyileştirir. Gürültü, dağınıklık,

dikkat dağıtıcı unsurlar veya zorlu görevler çocukları bunaltabilir.

Yararlı çevresel değişiklikler şunlardır:

- Öğrenme görevleri sırasında gürültüyü azaltmak
- Ödev sırasında sevdikleri oyuncakları gözden uzak tutmak
- Molalar için sakin bir köşe oluşturmak
- Malzemeleri düzenli bir şekilde organize etmek

Küçük çevresel değişiklikler, davranışlarda büyük iyileşmeler sağlayabilir.



1.3.6 Duyusal ve Duyusal Düzenlemeyi Destekleme

Bazı çocuklar duyuşal girdilerden veya güçlü duygulardan bunaltabilir. Düzenlemeyi desteklemek, krizlerin önlenmesine yardımcı olur. Yararlı stratejiler şunlardır:

- Hareket molaları (zıplama, esneme, eşya taşıma)
- Sakin nefes egzersizleri
- Yumuşak müzik veya sessiz zaman
- Rahat kıyafetler
- Hareketli oyuncaklar veya duyuşal araçlar

1.4 YERİNE GEÇECEK DAVRANIŞLARININ ÖĞRETİLMESİ

Problem davranışları önlemek birçok zorluğu azaltır, ancak uzun vadeli değişim, çocuklar yeni beceriler öğrendiğinde gerçekleşir (Fox & Hemmeter, 2014). Alternatif davranışlar, problem davranışlarla aynı amaca hizmet eden ancak daha uygun ve etkili bir şekilde gerçekleştirilen olumlu eylemlerdir. Ebeveynler, rehberlik etmeden davranışı durdurmak yerine, çocukların bunun yerine ne yapmaları gerektiğini öğrenmelerine yardımcı olur.

Örneğin, bir çocuk bir görevi yapmamak için ağlıyorsa, yararlı bir ikame davranışı mola istemek olabilir. Bir çocuk dikkat çekmek için vuruyorsa, ikame davranışı ebeveynin koluna dokunmak veya adını söylemek olabilir. İkame davranışları aynı ihtiyacı daha etkili bir şekilde karşıladığında, problem davranışlar doğal olarak azalır.

Yerine geçecek davranışları öğretmek, tutarlı bir örnek olma, anında destek ve sık sık teşvik gerektirir (Akemoglu & Hinton, 2025). Çocuklar, özellikle duygusal anlarda, yeni becerileri nasıl kullanacaklarını otomatik olarak bilmezler. Ebeveynler, bu davranışların doğal alışkanlıklar haline gelene kadar onları yönlendirmek, uygulamak ve pekiştirmek konusunda kilit bir rol oynar. Bu bölümde, özel gereksinimli küçük çocuklar için özellikle yararlı olan yaygın yerine geçecek davranışlar tanıtılmaktadır (Dunlap et al., 2013).

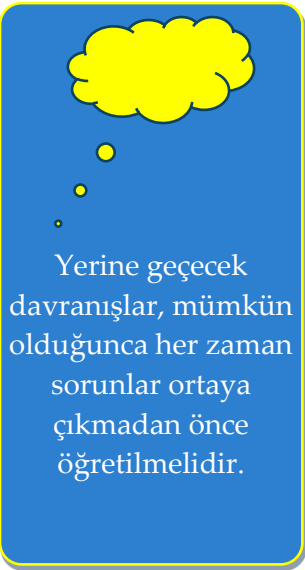
Tablo 3 .

Problem Davranışlara ve Yerine Geçen Davranışlara Örnekler

Problem Davranış	Muhtemel Neden (İşlev)	Yerine Geçen Davranış
Bir görev başladığında ağlama	Zor görevden kaçmak	Mola veya yardım isteme

Problem Davranış	Muhtemel Neden (İşlev)	Yerine Geçen Davranış
Dikkat çekmek için vurma	Yetişkinlerin dikkatini çekmek	Ebeveynin koluna dokunmak veya adını çağırmak
Oyuncak için bağırarak	İstenilen eşyaya ulaşmak	Kelimeler veya resimler kullanarak istemek
Oyun sırasında oyuncakları fırlatmak	Hayal kırıklığı veya kontrol	Sıra veya yardım isteme
Geçişler sırasında yere düşme	Değişiklikten kaçınma	Geri sayma ve sakinleştirici sözler kullanmak
Kardeşlerinden bir şey kapmak	Hemen erişim istemek	Beklemek ve kibarca istemek

1.4.1 Etkili alternatif davranışlar seçmek



Bir ikame davranışının üç önemli koşulu karşılaması gerekir:

1. Problem davranışla aynı amaca hizmet etmelidir
2. Çocuk için sorunlu davranıştan daha kolaydır
3. Sosyal açıdan uygun olmalıdır

Örneğin, bağırarak çocuğun dikkat çekmesine yardımcı oluyorsa, çocuğa "Anne" demesini veya ebeveyninin koluna dokunmasını öğretmek bağırmanın yerine geçebilir. Oyuncakları fırlatmak zor bir görevi sonlandırıyor, "mola lütfen" demeyi öğretmek daha iyi bir seçenek olur.

Yerine geçecek davranışlar, mümkün olduğunca her zaman sorunlar ortaya çıkmadan önce öğretilmelidir. Sakin anlarda pratik yapmak, çocukları stresli durumlarda bu beceriyi kullanmaya hazırlar.

1.4.2 Çocuklara Yardım İstemesini Öğretmek

Problem davranışların çoğu çocukların kendilerini şaşkın, çaresiz veya bunalmış hissetmeleri nedeniyle ortaya çıkar. Çocuklara yardım istemeyi öğretmek, onlara zorluklarını ifade etmeleri için olumlu bir yol sunar. “Yardım”ı öğretmenin adımları:

1. Basit bir kelime, işaret veya resim seçin (“yardım”)
2. Kelimeyi, işareti veya resmi (“yardım”) örnekleyin
3. Çocuğun “yardım” kelimesini kullanmasını pratik yapması için basit fırsatlar yaratın
4. Gerektiğinde çocuğa nazıkçe yardım edin ve/veya düzeltin
5. Çocuğun çabasını pekiştirin ve “yardım” iletişim eylemini destekleyin.

Örnek vermek gerekirse, ceketinin fermuarını kapatmaya çalışan ancak zorlanıp ağlayan bir çocuğu düşünün. Ebeveyn sakın bir şekilde “Yardım dermisin” diye söyler ve çocuk “yardım” der. Ebeveyn hemen yardım eder ve “Yardım istemekle iyi yaptın!” diyerek çocuğu övür.

1.4.3 Çocuklara Mola İstemesini Öğretmek

Bir görev, yönerge veya talimatlar güç veya çocuğun gelişimsel beceri seviyesinin üzerindeyse, çocuk kendini bunalmış hissedebilir. Bu nedenle, çocuklara mola istemeyi öğretmemiz gerekir.

“mola” istemeyi farklı biçimlerde öğretebiliriz:

1. Çocukların “mola” isteme şeklini belirleyin
2. Görsel bir kart hazırlayın ve bunu sözlü istekle eşleştirin
3. "Mola" istemeyi sözlü, sözsüz ve görsel olarak nasıl yapacağını gösterin
4. Uygulama fırsatları sağlayın
5. Gerektiğinde nazıkçe yardımcı olun ve düzeltin
6. "Mola"yı bir pekiştirme olarak kullanın

Örneğin, ödevini yaparken sızlanmaya başlayan bir çocuğu düşünün. Ebeveyn, çocuğun sızlandığını fark eder ve durum daha da kötüleşmeden önce “lütfen ara ver” der ve çocuğa “ara vermem gerekiyor” kartını kullanmasını söyler. Çocuk kartı uzatır ve ara verir.

1.4.4 Bekleme Becerilerini Öğretmek

Beklemek çocuklar için zordur ve bu nedenle ağlamaya, bağırmaya, vurmaya vb.

neden olabilir. Beklemeyi öğretmek özdenetim geliştirir.

Basit bekleme alıştırmaları:

- 3-5 saniye ile başlayın
- Görsel zamanlayıcı veya parmaklarınızı kullanın
- Başarılı beklemeyi övün
- Süreyi kademeli olarak artırın

Örnek:

Çocuk meyve suyu ister. Ebeveyn, “Beş saniye bekle” der, yavaşça sayar,

sonra meyve suyunu verir ve beklemeyi övür. Yavaş yavaş bekleme süresi 10 saniyeye, 30 saniyeye, sonra bir dakikaya çıkar.

1.4.5 İletişim Becerilerini Öğretme

Sınırlı iletişim, problem davranışların en önemli nedenlerinden biridir. Çocuklar ihtiyaçlarını ifade edemediklerinde, hızla hayal kırıklığı yaşarlar. Ebeveynler iletişimi şu şekilde destekleyebilir:

- Basit kelimeleri Modellemek
- Jestler veya işaretler kullanmak
- Resimli kartlar sunmak
- Denemeleri teşvik etmek

Örnek: Bir oyuncak için öfke nöbeti başlamadan önce, ebeveyn “oyuncak de” der. Çocuk kelimeyi dener ve övgüyle oyuncak alır. Her başarılı iletişim denemesi ödüllendirilmelidir.

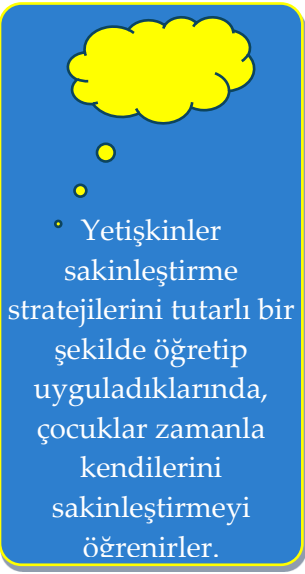
1.4.6 Sakinleşme ve özdenetim becerilerini öğretme

Küçük çocuklar, üzüldüklerinde veya bunaldıklarında kendilerini nasıl sakinleştireceklerini otomatik olarak bilmezler. Duygusal düzenleme, zamanla

öğretilmesi ve uygulanması gereken bir beceridir. Özel gereksinimli çocuklar genellikle güçlü duyguları yönetmekte daha fazla zorluk çekerler ve bu da ağlamaya, öfke nöbetlerine veya saldırgan davranışlara yol açabilir.

Ebeveynler, basit sakinleşme stratejileri öğretmek bu düzenlemeyi destekleyebilir. Çiçek koklamayı veya mum üfleme taklit etmek gibi derin nefes alma oyunları, çocukların nefeslerini yavaşlatmalarına ve vücutlarını gevşetmelerine yardımcı olur. Sessiz köşeler veya sakin alanlar, çocukların daha sakin hissetmek için gidebilecekleri yumuşak

yastıklar, oyuncaklar veya kitapların bulunduğu güvenli bir alan sağlar. Stres topları veya doldurulmuş hayvanlar gibi sıkılabilecek yumuşak nesneler, fiziksel gerginliği giderir. Zıplama, esneme veya kısa fiziksel etkinlikler gibi hareket molaları, çocukların huzursuzluğunu azaltmasına ve odaklanmasını yeniden kazanmasına yardımcı olur.



1.5 ÖZET

Bu Modül, ebeveynlerin olumlu ve pratik stratejiler kullanarak çocukların problem davranışlarını nasıl anlayabileceklerini ve yönlendirebileceklerini açıklamıştır. Çocukların davranışları, özellikle otizm, gelişimsel gecikmeler, dil gelişim geriliği veya duyuşal hassasiyetler gibi özel gereksinimli küçük çocuklar için güçlü bir iletişim biçimidir. Ağlama, görevleri reddetme, öfke nöbetleri, saldırganlık veya kaçma gibi davranışlar, çocukların “kötü” olduklarının işareti değildir. Bunun yerine, bu davranışlar genellikle çocuğun bunalmış, kafası karışmış, ilgi arıyor, zorluklardan kaçmaya çalışıyor veya bedenini ve duygularını düzenlemek için desteğe ihtiyaç duyduğunu gösterir. Bu modül ilk olarak problem davranışları anlamaya odaklandı. Problem davranış, çocuğun öğrenmesi, güvenliği, ilişkileri ve günlük rutinleri üzerindeki etkisiyle tanımlanır. Ebeveynler, “şımarık” veya “inatçı” gibi etiketler kullanmak yerine, davranışları açık ve objektif bir şekilde (ne olduğu, ne kadar sürdüğü ve çocuğun ne yaptığı) tanımlamaya teşvik edilir. Bu, ailelerin kalıpları belirlemelerine ve etkili çözümler seçmelerine yardımcı olur.

Ardından, ebeveynler ABC Modeli (Öncül–Davranış–Sonuç) öğrendiler. Öncül, davranıştan önce olan şeydir; davranış, çocuğun eylemi; sonuç ise hemen sonrasında olan şeydir. ABC kalıplarını gözlemleyerek, ebeveynler tetikleyicileri belirleyebilir ve davranışı sürdüren şeyin ne olduğunu anlayabilirler. Çocuklar, özellikle sonuçlar hızlı bir şekilde ortaya çıktığında, istedikleri bir şeyi elde etmelerine veya sevmedikleri bir şeyden kaçınmalarına yardımcı olan davranışları tekrarlamaya meyillidir. Bu bölümde ayrıca Problem davranışların dört ana işlevi tanıtıldı: dikkat, kaçış veya kaçınma, istenen nesnelere veya etkinliklere erişim ve duyuşal ihtiyaçlar. Bu işlevi anlamak, ebeveynlerin çocuğun ihtiyaçlarına uygun stratejilerle yanıt vermesine yardımcı olur.

Daha sonra, davranış sorunlarını başlamadan önce azaltmanın anahtarı olarak önleme stratejileri açıklanmıştır. Öngörülebilir rutinler, çocukların ne olacağını bilmelerini sağlar ve bu da çocukların sakin ve güvende hissetmelerine yardımcı olur. Dahası, rutini

bilmek, beklentileri bilmek ve dolayısıyla beklenen beceri ve davranışları sergilemek anlamına gelir. Bakıcılar, çocuklarının rutinler arasında daha sorunsuz ve öngörülebilir geçişler yapmasına yardımcı olmak için basit stratejiler kullanabilir. Çocuklarına uyarılar verebilir, programlarının görselini gösterebilir ve "önce-sonra" ifadeleri kullanabilirler.

Son olarak, bu ders kitabında, bakım verenlerin çocuğun problem davranışlarını ortadan kaldıracak çeşitli iletişim stratejileri kullanabileceğini öğrendik. Bu stratejiler arasında çocuğa yardım istemeyi, mola istemeyi, "hayır" demeyi ve ihtiyaçlarını ve isteklerini ifade etmek için kendi kelimelerini veya görsel kartları kullanmayı öğretmek yer alır. Çocuklar bu stratejileri, sürekli Modelleme, bol miktarda uygulama fırsatı ve düzeltmeler için geri bildirim ile öğrenilen beceri ve davranışları kullandıklarında övgü alarak öğrenirler.

1.6 SORULAR

1. Problem davranış en iyi şu şekilde anlaşılır:
 - a) Kötü ebeveynliğin bir işareti
 - b) Çocuğun kasıtlı olarak sergilediği kötü davranış
 - c) Çocukların karşılanmamış ihtiyaçlarını ifade etme biçimi
 - d) Kişilik sorunu
 - e) Disiplin eksikliği
2. Hangi etmen bir davranışı “problem” hale getirir?
 - a) Öğrenme ve günlük rutinler üzerindeki etkisi
 - b) Davranışın ne kadar gürültülü olduğu
 - c) Yetişkinlerin bu davranıştan hoşlanıp hoşlanmaması
 - d) Çocuğun yaşı
 - e) Ne kadar çabuk sona erdiği
3. ABC modelinde, öncül şu anlama gelir:
 - a) Çocuğun duyguları
 - b) Davranıştan önce neler olduğu
 - c) Yetişkinin tepkisi
 - d) Davranışın sonucu
 - e) Çocuğun niyeti
4. Bir çocuk bağırır ve sonucunda tabletini geri alır. Bu davranış şu amaçla ortaya çıkar:
 - a) Duyusal ihtiyaçlar
 - b) Kaçış
 - c) Dikkat
 - d) İstenen nesneye erişim
 - e) Yorgunluk

5. Bir çocuk ödevden kaçınmak için ağladığında davranışın en olası işlevi nedir?
 - a) Dikkat
 - b) Kaçma veya kaçınma
 - c) Duyusal düzenleme
 - d) Oyuncaklara erişim
 - e) Sosyal etkileşim
6. Problem davranışlar başlamadan önce bunları önlemeye en çok hangi strateji yardımcı olur?
 - a) Olumsuz davranışları hemen cezalandırmak
 - b) Problem durumları görmezden gelmek
 - c) Öngörülebilir rutinler oluşturmak
 - d) Daha uzun yönergeler vermek
 - e) Tüm talepleri ortadan kaldırmak
7. Seçenek sunmak çocuklara yardımcı olur çünkü:
 - a) Yetişkinlerin otoritesini ortadan kaldırır
 - b) Kuralları ortadan kaldırır
 - c) Beklentileri karıştırır
 - d) Çocuklara sınırlar içinde kontrol sağlar
 - e) Öğrenmeyi azaltır
8. Yerine geçecek davranış:
 - a) Problem davranışla aynı amaca hizmet etmelidir
 - b) Problem davranıştan daha zor olmalıdır
 - c) Sadece cezadan sonra ortaya çıkmalıdır
 - d) Sadece yetişkinler tarafından kullanılmalıdır
 - e) Tüm duyguları durdurmalıdır
9. Bir çocuğa ağlamak yerine “yardım” demesini öğretmek öncelikle şunu destekler:

- a) Duyusal düzenleme
- b) İletişim becerileri
- c) Fiziksel koordinasyon
- d) Hafıza gelişimi
- e) Disiplin

10. Sakin anlarda sakinleştirme stratejilerini uygulamak önemlidir çünkü:

- a) Çocuklar sadece üzgün olduklarında öğrenirler
- b) Bu, krizlerin süresini uzatır
- c) Beceriler tekrar yoluyla kademeli olarak gelişir
- d) Disiplinin yerini alır
- e) Duyguları ortadan kaldırır

Cevap Anahtarı

1.c, 2.a, 3.b, 4.d, 5.b, 6.c, 7.d, 8.a, 9.b, 10.c

1.7 KAYNAKLAR

- Akemoğlu, Y., & Hinton, V. (2025). Early interventionist-guided and parent-implemented behavior support to reduce challenging behaviors of autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-13.
- Barton, E. E., Winchester, C., Velez, M. S., Todt, M., Locchetta, B. M., & Skiba, E. (2025). Field testing the family behavior support mobile application (FBSApp) during a global pandemic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(8), 2680-2695.
- Brookman-Frazee, L., Stahmer, A., Baker-Ericzén, M. J., & Tsai, K. (2006). Parenting interventions for children with autism spectrum and disruptive behavior disorders: Opportunities for cross-fertilization. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 9(3), 181-200.
- Dunlap, G., Newton, J. S., Fox, L., Benito, N., & Vaughn, B. (2001). Family involvement in functional assessment and positive behavior support. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(4), 215-221.
- Dunlap, G., Wilson, K., Strain, P., & Lee, J. K. (2013). *Prevent-teach-reinforce for young children: The early childhood model of individualized positive behavior support*. Paul H. Brookes.
- Fettig, A., & Barton, E. E. (2014). Parent implementation of function-based intervention to reduce children's challenging behavior: A literature review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(1), 49-61.
- Fettig, A., Schultz, T. R., & Ostrosky, M. M. (2014). Collaborating with parents in using effective strategies to reduce children's challenging behaviors. *Young Exceptional Children*, 16(1), 30-41.
- Fox, L., & Hemmeter, M. L. (2014). *Implementing positive behavioral intervention and support*. Pyramid Model Consortium.

- Hart, J. E., & Whalon, K. (2013). Misbehavior or missed opportunity? Challenges in interpreting the behavior of young children with autism spectrum disorder. *Early Childhood Education Journal*, 41, 257-263.
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 629-642.
- Rahn, N. L., Coogle, C. G., Hanna, A., & Lewellen, T. (2017). Evidence-based practices to reduce challenging behaviors of young children with autism. *Young Exceptional Children*, 20(4), 166-178.

Dil, Konuşma ve İletişim

Becerilerini Destekleme



BAKICILAR İÇİN ÖZEL EĞİTİM KURSU KİTABI

Prof. Dr. Bekir Fatih
Meral



İÇİNDEKİLER

- Giriş
- DKİ Becerilerini Desteklemeye Yönelik Hizmet Sunum Modellerinin Tanımı
- DKİ Becerilerini Desteklemeye Yönelik Bakıcı Tarafından Uygulanan İletişim Müdahaleleri
- DKİ Becerilerini Destekleme: Uygulamalı Davranış Analizi Perspektifinden



ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Bu üniteyi inceledikten sonra;
 - DKİ becerilerini desteklemeye yönelik hizmet sunum modellerini açıklayabileceksiniz
 - DKİ becerilerini desteklemeye yönelik bakım verenler tarafından uygulanan iletişim müdahalelerini açıklayabileceksiniz
 - Uygulamalı Davranış Analizi perspektifinden DKİ becerilerini destekleyen unsurları belirleyebileceksiniz

Modül 2

Dil, Konuşma ve İletişim Becerilerini Destekleme

Göz teması

Bekleme Becerisi

Sıra alma

Nesnelerle ve nesneler
olmadan taklit etme
becerileri

Karşılıklı konuşma

2 DİL, KONUŞMA, ve İLETİŞİM BECERİLERİNİ DESTEKLEME

2.1 GİRİŞ

İletişim ve dil becerileri, hem normal gelişen çocuklar hem de özel gereksinimli olan çocuklar için gelişim alanlarındaki en önemli temel beceriler arasındadır. Alıcı ve ifade edici dil becerileri, sadece konuşma ve dinlemeyi kapsamaz. Bu beceriler, sosyal katılım ve aidiyetin anahtarıdır ve aynı zamanda duygusal iyilik hali, özgüven, bağımsızlık, akademik başarı, kariyer planlaması ve sayısız kritik yaşam aşaması için de gereklidir (Morreale ve ark., 2017).

İletişim ve dil becerileri, tüm çocukların gelişiminde en önemli temel beceriler arasındadır.

Engelli çocuklar, ebeveynlerin, uzmanların, bakıcıların ve hatta akranlarının ek desteği olmadan dil becerilerini aynı hızda ve oranda edinmekte zorlanabilirler (Harlaar ve ark., 2008); oysa tipik gelişim gösteren akranları, aile üyeleri, öğretmenler veya akranları gibi yakın çevreleriyle etkileşim yoluyla bu becerileri doğal olarak öğrenirler (Rakap ve ark., 2025). Erken çocukluk dönemi, iletişim ve dil becerilerinin gelişimi için en kritik aşamadır. Yakın çevreden, özellikle ebeveynlerden ve akranlardan gelen ekolojik destek, bu becerilerin gelişiminde çok önemli bir rol oynar. Gelişimsel engel gibi dezavantajların yanı sıra, sosyal hizmet kurumlarındaki engelli çocukların varlığı nedeniyle, bakım verenler iletişim ve dil becerilerinin gelişimini destekleme konusunda birincil sorumluluğu üstlenmelidir.

Uluslararası literatürdeki çeşitli çalışmalar, dil bozukluğu olanlar da dahil olmak üzere özel gereksinimli küçük çocuklarda erken iletişimi desteklemek için bakım verenler tarafından uygulanan müdahalelerin kullanıldığını göstermiştir (Finestack ve ark., 2022). Ancak, ulusal literatürde, özel gereksinimli çocukların iletişim ve dil becerilerini desteklemede bakım verenlerin/bakım sağlayıcıların rolüne dair herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Türkiye'de, yalnızca özel eğitim

öğretmenliği lisans programları, iletişim ve dil becerilerini öğretmeye yönelik nitelikli içeriğe sahiptir. Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara iletişim ve dil becerilerini öğretmek için çeşitli stratejiler kullandığını gösterse de (Diken, 2014; Yazıcı & McKenzie, 2020), bu alanda özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklarla çalışan bakım verenlerle sürdürülen çalışmalar eksiktir.

2.2 DİL, KONUŞMA VE İLETİŞİM BECERİLERİNİ DESTEKLEMeye YÖNELİK HİZMET SUNUM MODELLERİNİN TANIMI



Dil, konuşma ve iletişim becerilerini destekleyen eğitim hizmetleri, bireysel olarak veya küçük gruplar halinde sunulmalıdır.

Hizmet sunum modelleri, Dil, Konuşma ve İletişim desteği, bireysel veya sosyal beceriler ya da öz belirleme becerileri gibi hizmetleri alan öğrenciler için bir çerçeve sağlar. Bu bağlamda, Dil, Konuşma ve İletişim becerilerini destekleyen eğitim hizmetleri, bireysel olarak, konuşma terapisi odasında küçük gruplar halinde veya sınıf dışındaki bir ortamda sunulabileceği gibi, sınıf ortamında tüm gruba da sunulmalıdır (Whitmire, 2026).

Ev ve Toplum Temelli Hizmetler, ev ve toplum ortamlarında sunulan çeşitli sağlık ve insan hizmetlerini içeren, kişi merkezli bir bakım biçimidir. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarla çalışan bakım verenler/

hizmet sağlayıcılar, toplum temelli ev veya toplum ortamlarında Dil, Konuşma ve İletişim hizmetleri sunabilir. Tablo 4, özel gereksinimli çocukların işlevsel iletişimlerini desteklemek için ev veya toplum ortamında sunulan toplum temelli dil, konuşma ve iletişim hizmetlerini göstermektedir (bkz. Tablo 4).

Tablo 4.

Dil ve Konuşma Uzmanları veya Diğer Hizmet Sağlayıcılar için Dil, Konuşma Ve İletişim Becerilerini Destekleyen Hizmet Sunum Modeli

Tür	Doğrudan ve/veya dolaylı hizmetler
	Genellikle iş veya toplum ortamında bireysel olarak sunulur (ayrıca bireysel olarak, küçük gruplar halinde veya tüm grup olarak da sunulabilir)
Yer	Okul dışında; genellikle iş yerinde veya diğer topluluk mekanlarında (ebeveynini kaybetmiş çocuklar için yetimhaneler dahil)
Sıklık	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Ekibi tarafından belirlenir; genellikle bireysel ihtiyaçlara göre ayda 1-2 kez
Seans Süresi	Durumun gerektirdiği şekilde değişken; genellikle BEP'de belirtildiği gibi seans başına 30 dakika ile 60 dakika arasında
Fayda	Doğal ortamlarda işlevsel iletişim becerilerini en üst düzeye çıkarır; En Az Kısıtlayıcı Ortam ilkesine uygundur
Dikkat	Dil ve konuşma terapistleri veya diğer profesyonellerin/ yardımcı profesyonellerin rolleri ile öğrencinin BEP'ine ilişkin sorumluluklarının netleştirilmesi ihtiyacı artar
Beklenti	Ev, iş ve toplum ortamlarında daha iyi iletişim becerileri.

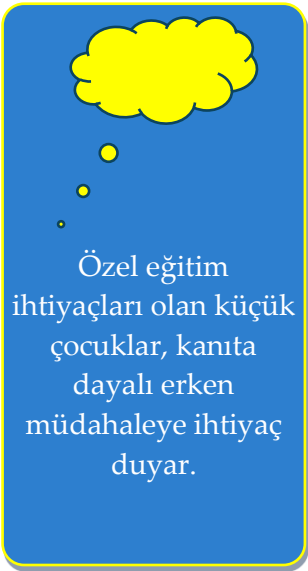
Kaynak: Whitmire, K. A. (2026). Hizmet Sunum Modellerinin Tanımı.

www.medbridgeeducation.com adresinden alınmıştır.

2.3 DİL, KONUŞMA VE İLETİŞİM BECERİLERİNİ DESTEKLEMELİK İÇİN BAKICILAR TARAFINDAN UYGULANAN İLETİŞİM MÜDAHALELERİ

Özel eğitim ihtiyacı olan yetim çocuklar, hem engelleri hem de ebeveynlerini kaybetmiş olmaları nedeniyle demografik açıdan çifte dezavantaj altındadır. Bu dezavantajlar, zayıf bilişsel kapasiteleri ve yetersiz alıcı dil becerileri nedeniyle iletişim becerilerini olumsuz etkilerken, yakın çevrelerinden aldıkları yetersiz sözel girdi, iletişim yetenekleri önünde ek engeller oluşturmaktadır. Bu nedenle, özel eğitim ihtiyaçları olan ve ebeveynlerini kaybetmiş çocuklarla etkileşimli iletişim

kurmanın tek yolu olarak görüldükleri için, bakım verenler iletişim becerilerini desteklemede kritik bir rol oynar. Erken yaşta iletişim becerilerini kolaylaştırmak ve güçlendirmek için erken destek veya müdahalenin çok önemli olduğu göz önüne alındığında, bakım verenler/ bakım sağlayıcılar, özel eğitim ihtiyaçları olan ve ebeveynlerini kaybetmiş küçük çocukların iletişim sonuçlarını olumlu yönde etkileyebilir ve geliştirebilir.



Bakıcılar tarafından uygulanan müdahaleler, özel eğitim ihtiyacı olan küçük çocuklarda, özellikle de dil bozukluğu olanlarda erken iletişim becerilerini desteklemek için sıklıkla kullanılır. Bakıcılar tarafından uygulanan iletişim müdahalelerinde (öğretilen stratejiler, sunum yöntemi ve formatı, dozaj/ yoğunluk gibi müdahale bileşenleri), sırasıyla bakıcı ve çocuk sonuçları ölçülmeli ve kanıtın türü, kalitesi ve düzeyi belirtilmelidir (Finestack ve ark., 2022). Bu noktadan hareketle, özel gereksinimli küçük çocukların iletişim becerilerini kolaylaştırmak ve güçlendirmek için bir ders kitabı geliştirilmiştir.

Özel eğitim ihtiyacı olan küçük çocuklar, özellikle iletişim gecikmeleri ve bozuklukları yaşayanlar, kanıta dayalı erken müdahaleye ihtiyaç duyar. Sonuç olarak, bakım verenler/ bakım sağlayıcılar veya ebeveynler, özel gereksinimli çocukların günlük iletişim ve dil becerilerini geliştirmek için müdahale stratejileri konusunda eğitilmelidir (Heidlage ve ark., 2020). Bakım verenler tarafından uygulanan iletişim müdahaleleri, çocuk gelişimi için kritik öneme sahip çok çeşitli becerileri kapsayan, ampirik olarak desteklenen stratejilerdir.

İletişim, geleneksel işaretler, kelimeler ve sözdizimini kullanmak gibi dil temelli veya dilbilimsel olabileceği gibi, hem alıcı hem de ifade edici alanlarda jestler, seslendirmeler, göz teması ve sıra alma gibi sosyal iletişim veya dil dışı da olabilir (Finestack ve ark., 2022). Özel eğitim ihtiyaçları olsun ya da olmasın, bir çocuğun erken çocukluk döneminin çoğunu uzmanlardan ziyade ebeveyn veya bakıcıyla geçirdiği düşünüldüğünde, iletişim becerilerinin gelişiminde kritik bir aşamada olan

çocuklar için "bakıcı tarafından uygulanan iletişim müdahalelerinin" ne kadar önemli olduğu kolayca anlaşılabilir . Dahası, iletişim becerilerini desteklemek için bakım verenler tarafından uygulanan iletişim müdahaleleri, bireylerin bu becerilerin

yapılandırılmış ortamlarda (ör. sınıf veya uygulama odası)

öğretilmesinden kaynaklanan genelleme sorunlarıyla başa çıkmalarına ve bu becerileri bireylerin doğal ve yakın çevrelerine aktarırken karşılaşılan ilgili zorlukları çözmelerine yardımcı olur.

Özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar, özellikle iletişim bozukluğu olan veya benzer risk altında bulunan çocuklar için, çok sayıda çalışma, bakım verenler tarafından uygulanan müdahalelerin sosyal iletişim ve dil becerilerini, özellikle de erken çocukluk döneminde ifade dilini geliştirmede olumlu sonuçlar verdiğini göstermiştir (Finestack ve ark., 2022; Heidlage ve ark., 2020; Roberts ve ark., 2019).

2.4 İLETİŞİM VE DİL BECERİLERİNİ DESTEKLEME: UYGULAMALI DAVRANIŞ ANALİZİ PERSPEKTİFİNDEN

Çocuklar (ve yetişkinler) işlevsel iletişim becerilerini kazandıklarında, kendi yaşamları ile ailelerinin ve öğretmenlerinin yaşamları büyük ölçüde zenginleşir (Bondy & Frost, 2001).

Tablo 5.

Önemli İşlevsel İletişim Becerileri

Kişi Tarafından Kullanılan Önemli İletişim Becerileri	Kişi tarafından Anlaşılan Önemli İletişim Becerileri
Pekiştirici talep etme (istenen sonuçlar veya etkinlikler)	Yönergeleritakip etme
Yardım isteyin	Programı takip etme
Mola isteyin	Bekleyin

"Şunu ister misin?" sorusuna "Hayır" diye cevap verin	Geçişler
"İster misin ...?" sorusuna "Evet" cevabı verin	Soruları yanıtlayın

Kaynak: Bony & Frost, 2001, giriş bölümü, s. 12.



Uygulamalı Davranış Analizi (ABA), otizmli çocuklara iletişim ve dil becerilerini öğretmek için kullanılan en etkili tekniklerden biridir.

Uygulamalı Davranış Analizi, otizmli çocuklara iletişim ve diğer becerileri öğretmek için kullanılan bir sistem ve en etkili tekniklerden biridir. Davranış analizi, çevreye odaklanır ve davranıştan önce (öncüller olarak adlandırılır) ve sonra (sonuçlar olarak adlandırılır) meydana gelen olaylarla ilgilenir (Bondy & Frost, 2001). Örneğin, bir çocuk boya kalemleri içeren bir kavanozu veya plastik kabı açmaya çalışır ancak başaramaz (öncül) ve ağlamaya başlar (davranış). Ardından çocuk ebeveyninden/ öğretmeninden veya bakıcısından uygun şekilde yardım ister veya yardım almaya çalışır (davranış) ve bir yetişkin (ebeveyn/ öğretmen veya bakıcı) kavanozu veya kutuyu açmasına yardım eder (sonuçlar).

İletişim ve dil becerileri, göz teması ve ebeveynlerin veya diğer bireylerin (ör. akranlar, diğer aile üyeleri, uzmanlar, bakıcılar) taklit edilmesiyle başlar, ardından dile maruz kalma ve gerektiğinde mevcut/ güncel dili konuşma gerekliliği yoluyla gelişir. İletişim ve dil becerileri, dil ile pratik yapma/ konuşma/ iletişim kurma

olmadan gelişemez. Ancak, öncelikle, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmli bir çocuk, sözel girdi sağlamak ve/ veya iletişim veya dil becerilerini geliştirmek için belirli ön koşul becerilere sahip olmalıdır. Uygulamalı davranış analizi sistemine göre, destekleyici iletişim ve dil becerilerinin bileşenleri şunlardır: (1) Göz teması, (2) Bekleme becerileri, (3) Sıra alma, (4) Karşılıklı konuşma ve (5) Nesnelerle ve nesneler olmadan taklit becerileri. Bunlar, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmli



Göz teması ve taklit, iletişim ve dil gelişimi için en önemli becerilerdir.

çocuklar için çok önemlidir ve iletişim ve dil becerilerini daha da geliştirmek için ebeveynler, uzmanlar veya bakıcılar tarafından öğretilmelidir.

2.4.1 Göz teması

Göz teması, bunu kurmaya ve sürdürmeye çalışmak anlamına gelir. Örneğin, birine bakmakta ve göz temasını sürdürmekte zorluk çekmek. Göz teması, özellikle otizmlili çocuklarda, her koşulda veya uyaranda tam bir yakınlık anlamına gelen "otomatikleşmiş (autos) ruh hali" olarak adlandırılan durumlarda, iletişim ve dil becerilerinin gelişiminde çok önemlidir. Ebeveynler, uzmanlar veya bakıcılar, özel eğitim ihtiyaçları olan veya otizmlili bir çocuk için iletişim penceresini açmak ve etkileşimi başlatmak amacıyla bu çocuklara göz teması kurma becerisini öğretmelidir. Bakıcılar, doğal etkileşim/ öğretim yoluyla veya yapılandırılmış göz teması eğitimi yoluyla göz teması kurmayı öğretebilirler.

Göz teması öğretmeyi amaçlayan doğal ortam etkileşimi/öğretiminde, bakım veren kişi, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili bir çocuğun gözlerini, çocuğun ilgisini çeken bir yiyecek ödülü (örneğin, bir atıştırma) veya oyuncak kullanarak kendi göz temasına yönlendirebilir. Ardından, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili çocuk bakım veren kişiyle göz teması kurarsa, bakım veren kişi çocuğa hemen bir atıştırma veya oyuncak verebilir ya da çocuğun bunu almasını sağlayabilir. Bakıcı, göz teması sonrasında çocuğa atıştırma veya oyuncak verdiğinde, çocuğu sözlü olarak ödüllendirmeli/pekiştirmelidir (örneğin, "Gözlerime çok güzel baktın", "Gözlerime harika baktın" veya "Gözlerime baktığın için aferin").

Yapılandırılmış göz teması eğitimi dört aşamaya ayrılır. Ancak, her şeyden

önce, uygulayıcı veya bakıcı ile öğrenci göz hizasında oturmalı (sandalye, masa veya yerde) veya ayakta durmalıdır. Aşağıdaki adımlar, göz teması becerilerini kazanmak için yapılandırılmış öğretim sürecini temsil eder:

Adım 1 – Sözel Çağrı: Uygulayıcı öğrenciye "Bana bak" der veya

öğrencinin adını kullanır (ör. "Hey (veya çocuğun adı), bana bak").

Öğrenci bakarsa, sözel övgü veya diğer pekiştiricilerle (yiyecek, içecek, jetonlar vb.) pekiştirilir.

Adım 2 – Omzuna Dokunma: Öğrenci sözlü uyarıya rağmen yanıt

vermezse, uygulayıcı öğrencinin omzuna nazikçe dokunur. Öğrenci yanıt

verirse, pekiştirme/cödül (örn. atıştırma ve "aferin, gözlerime çok iyi bakıyorsun" gibi olumlu sözler) verilir.

Adım 3 – İşaret Parmağını Kullanma: Hala göz teması kurulamıyorsa, uygulayıcı

öğrencinin dominant elindeki işaret parmağını alır ve kendi (uygulayıcının veya bakıcının) göz seviyesine getirir.

Adım 4 – İşaret parmağı/ başparmak hissi: Öğrenci hala göz teması kuramıyorsa, uygulayıcı veya bakıcı, göz seviyesinde öğrencinin işaret parmağının ucunu nazikçe sıkarak dokunsal bir ipucu verir.

2.4.2 Bekleme becerileri

Bazı çocuklar sırasını beklemekte ve karşılıklı konuşmayı beklemekte zorlanır.

Örneğin, uyarıcıyı/ öncülü (yönerge) beklemek. Bu nedenle, öğretimden, yönerge

veya sözlü girdiyi beklemekten ya da konuşmaya katılmadan önce, bakıcılar

öncelikle özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmli çocuklara belirli bir yerde ayakta

durmayı veya oturmayı öğretmelidir. Bakıcılar, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmli

çocuklara belirlenen bir alanda ayakta durmayı veya oturmayı öğretmek için bir

"bekleme kartı" kullanabilir.

Bekleme kartı, basit bir alan kartıdır ve A4 boyutunda, kırmızı renkli, plastik kaplı karton/ karton kağıttan yapılmıştır. Çocuğun oturacağı veya ayakta duracağı alanı işaretler, gösterir veya çevreler. İlk olarak, bekleme becerilerini öğretmek için, bekleme kartının yerleştirileceği belirlenmiş alan veya belirli yer, çocuk için uygun büyüklükte bir sandalye olabilir. Bu müdahale ortamında, çocuk sandalyeye yerleştirilen bekleme kartının üzerine oturmalıdır. İkinci olarak, bekleme becerilerini öğretmek için, bekleme kartının yerleştirilebileceği belirlenmiş bir alan veya özel bir yer, sınıfta veya evde temiz bir zemin olabilir. Bu müdahale ortamında, çocuk yere yerleştirilen bekleme kartının üzerine bacak bacak üstüne atarak oturmalıdır. Üçüncü olarak, bekleme becerilerini öğretmek için, bekleme kartının yerleştirilebileceği belirlenmiş bir alan veya yer belirlenebilir; bu, sınıfta veya evde zemin olabilir. Bu müdahale ortamında, çocuk yere yerleştirilen bekleme kartının üzerinde ayakta durmalıdır. Tüm ortamlarda, çocuk dikkatinin dağılmaması ve bekleme kartında belirtilen koltuktan veya ayakta durma alanından kalkmaması koşuluyla, belirlenmiş bekleme alanında oturmalı veya ayakta durmalıdır. Bekleme becerilerini öğretmek için gerekli ikinci materyal, bir "Bekleme yönerge kartı" ile "Evet" ve "Hayır" notları veya işaretleridir (lütfen Şekil 3'e bakınız).

Bekleme becerilerini yapılandırılmış bir şekilde öğretirken, bekleme alanı kartları, bekleme talimat kartları ve EVET/HAYIR işaretleri kullanılır.

Müdahale seansı sırasında, bakım veren önce bekleme kartını sandalyeye, yerdeki oturma alanına veya yerdeki ayakta durma alanına yerleştirmelidir. Ardından, bakım veren özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili çocuğu bekleme kartının bulunduğu yere yönlendirmelidir. Daha sonra, bakım veren çocuğa üzerinde "BEKLE" yazan bir yönerge kartı gösterir ve aynı anda "Burada bekle!" yönergesini verir. Çocuk, öfke veya tantrum göstermeden ve bekleme alanından ayrılmadan birkaç dakika (örneğin, ilk seanslarda üç dakika, daha sonra bekleme süresi kademeli olarak artırılabilir) sabırla beklerse, bakıcı bir "Evet" notu koymalı veya çocuğun "BEKLE" yönerge kartını imzalamasını sağlamalı ve ardından sözlü veya yiyecek pekiştirme sağlamalıdır. Çocuk düzgün bir şekilde beklerse, bakıcı hemen pekiştirme yapar ve çocuğun neden övüldüğünü veya pekiştirildiğini söylemelidir.

(örneğin, "Çok iyi bekledin, aferin!"). Çocuk birkaç dakika boyunca düzgün bir şekilde beklemese, öfke veya öfke nöbetleri gösterirse ve belirlenen süre içinde bekleme alanından ayrılırsa, bakım veren kişi bir "HAYIR" notu koymalı veya çocuğa bir "BEKLE" yönerge kartını imzalatmalı ve ardından "Burada düzgün bir şekilde bekledin" demeli ve herhangi bir pekiştirme yapmadan bir sonraki denemeye geçmelidir (lütfen Şekil 3'e bakınız).



Şekil 3. Bekleme alanı kartı, Bekle işareti ve Evet/ Hayır işareti



Şekil 4. Yere veya zemine oturarak, sandalyeye oturarak ve ayakta bekleme

2.4.3 Sıra alma

Sıra bekleme, bir durumda veya konuşmada sırayla hareket etme eylemidir. Örneğin, konuşma, oyun veya diğer etkileşim biçimlerinde sırasını beklemek. Ancak, konuşmaya başlamadan önce, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmli bir çocuk, etkileşim sırasında ne zaman sırasının geldiğini öğrenmelidir. Sıra bekleme, karşınızdaki kişiyi beklemek ve gözlemlemek, ardından onun yaptıklarına benzer veya aynı şekilde hareket etmek/ davranmak anlamına gelir.

Bakıcı, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmli çocuğun karşısına veya karşısına oturmalı ve sırayla yapması için sıralı bir aktivite vermelidir. Bakıcı, sıra alma

becerilerini öğretmek için oyun temelli alıştırmalar kullanabilir. "Sıra bende" veya "Benim sıram" ve "Sıra sende" veya "Senin sıran" ifadeleri, konuşma becerilerinde sıra almayı öğretmek için temel yönergelerdir. Ardından bakıcı, "Bekle ve ne yaptığımı izle" ve ardından "Şimdi sıra sende, aynısını yap." Seçilen oyun temelli egzersizler sırayla devam ettirilmelidir. Çocuk sıra alma kuralını doğru bir şekilde uygularsa, bakıcı onu hemen ödüllendirmeli ve çocuğun neden övüldüğünü, ödüllendirildiğini veya pekiştirildiğini açıklamalıdır (ör. Beni çok iyi bekledin ve izledin, sonra sıra sana geldiğinde harika bir iş çıkardın). Sıra alma müdahalesi (1) birbirlerine/ karşılıklı olarak marakas çalmak, (2)

birbirlerine top yuvarlamak ve (3) elektronik bir müzik aletinin düğmesine sırayla basmak (ör. müzikli hayvan oyuncağı düğmesi veya bebek düğmeli oyuncak) yoluyla gerçekleştirilebilir.

2.4.4 Nesnelerle ve nesneler olmadan taklit becerileri

Taklit, çevredeki diğer kişilerin davranışlarına çok az ilgi duymak ve onları nadiren taklit etmeye çalışmak anlamına gelir. Örneğin, nesneler kullanarak eylemleri taklit etmek (ör. kızak çanı sallamak, oyuncak kamyonu itmek); jestleri ve vücut hareketlerini taklit etmek (ör. alkışlamak, burnu göstermek); sesleri ve kelimeleri taklit etmek (ör. maymun, tavuk sesleri).

Nesne kullanmadan taklit etme becerisi, herhangi bir malzeme veya nesne kullanmadan sadece vücut kısımlarını veya jestleri kullanarak bir şey yapıyormuş gibi davranma ya da bir karşılıktaki kişinin/modelin yaptıklarını kusursuz bir şekilde taklit etme yeteneğini ifade eder. Bu beceriler, çocuğa ne yapması gerektiğini göstermeyi ve ardından "Böyle yap" veya "Aynısını yap" gibi yönergeler vererek ondan aynısını yapmasını istemeyi içerir. Bir bakıcı, 5 farklı eylemin bir

Sıra alma becerileri, karşınızdakini beklemeyi ve gözlemlemeyi, ardından karşınızdakinin yaptıklarına benzer veya aynı bir şey yapmayı içerir.

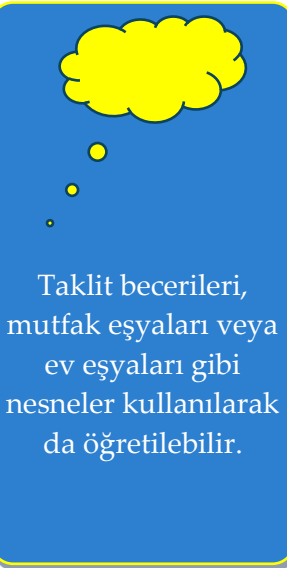
kombinasyonunu kullanabilir. Örneğin, (1) kendi işaret parmağıyla kendi burnuna dokunmak veya işaret etmek ve çocuktan aynısını yapmasını istemek, (2) kendi baskın eliyle kendi başının tepesine dokunmak ve çocuktan aynısını yapmasını istemek, (3) kendi sürekli kullandığı eliyle kendi göğsüne dokunmak/ basmak ve çocuktan aynısını yapmasını istemek, (4) kendi ellerini bir araya getirip çırpma ve çocuktan aynısını yapmasını istemek, ve (5) kendi işaret parmağını diğer avuç içine veya bir masaya/ masaya bastırmak ve çocuktan aynısını yapmasını istemek (bkz. Şekil 5).

Nesnelerle taklit becerileri, malzemeleri/ nesneleri kullanarak sembolik olarak bir şey yapıyormuş gibi davranmayı veya karşınızdaki kişinin/ modelin yaptığını

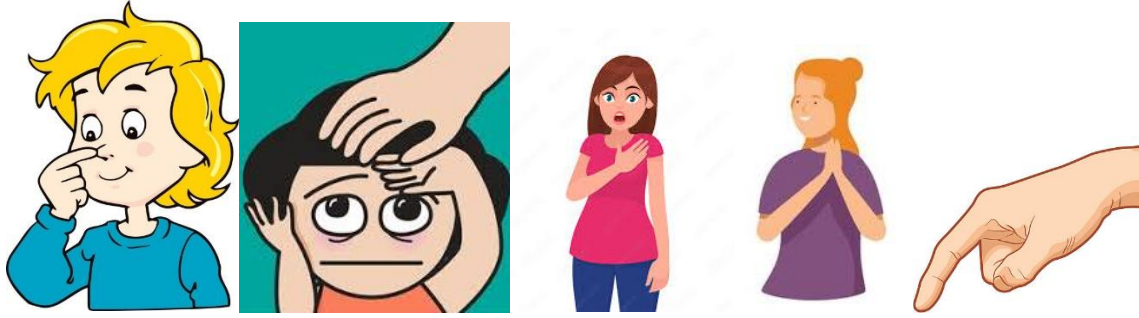
tam olarak taklit etmeyi içerir. Örneğin, bir oyuncak araba veya kamyonu ileri geri iterek aynı anda arabanın veya kamyonun seslerini taklit etmek. Başka bir örnek ise, bir bebeğin (oyuncak bebeğin) saçını tararken/fırçalarken, aynı anda ne yaptığınızı ve çocuğun ne yapması gerektiğini açıklamaktır. Örneğin, sanki bir duvar veya kule inşa ediyormuş gibi tahta blokları veya Jenga parçalarını üst üste istiflemek ve çocuktan nesnelerle aynı hareketi yapmasını istemek.

Taklit edici sembolik oyun becerileri (veya sembolik hayali oyun becerileri), gerçek/ somut nesnelerden sembolik taklide doğru ilerleyen

hiyerarşik bir şekilde taklit öğretmeyi içerir. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar, özellikle otizmli çocuklar, nesnenin/gerçek malzemenin tam işlevini bilmedikleri için taklit oyun becerilerinde zorluk çekerler. Bu nedenle, bu beceriler hiyerarşik olarak öğretilmelidir; uygulayıcı, ebeveyn veya bakıcı önce nesnenin gerçek işlevini öğretmelidir. Telefonla konuşma örneğinde, telefon konuşmalarını taklit ederek telefon kullanımını öğretmek isteyen bir bakıcı, önce gerçek malzemenin veya nesnenin nasıl kullanılacağını ya da gerçek işlevini öğretmelidir. Ardından, aşağıdaki adımları öğretmelidir. Bu bağlamda, bakıcı önce gerçek bir telefon (ör. akıllı telefon) kullanarak bir konuşmayı canlandırmalı, ikinci olarak simüle edilmiş



bir telefon (ör. oyuncak akıllı telefon) kullanmalı, üçüncü olarak telefon yerine bir ikame malzeme (ör. akıllı telefonu taklit eden tahta blok) kullanmalı ve son olarak, herhangi bir somut malzeme/nesne kullanmadan sadece elini kullanarak telefonla konuşmayı canlandırmalıdır.



Şekil 5. Nesne kullanılmadan yapılan 5 farklı taklit eyleminin birleşimi.

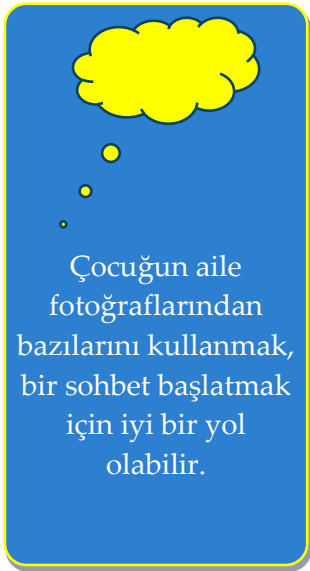
Çocuk, bakıcının yaptığını doğru bir şekilde taklit ederse, bakıcı çocuğu hemen ödüllendirmeli ve neden övüldüğünü, ödüllendirildiğini veya pekiştirildiğini açıklamalıdır (örneğin, "Beni çok iyi taklit ettin" veya "Benim yaptığımı aynen yaptın, harika bir iş çıkardın").

2.4.5 Karşılıklı Konuşma

Karşılıklı konuşma, sosyal ipuçlarına yanıt vermeyi, dikkati paylaşmayı, konuşmalarda sırayla konuşmayı ve uygun sosyal davranışlar sergilemeyi içerir. Örneğin, iletişimdeki doğal karşılıklı akış. Basit bir karşılıklı konuşma, bağlam içinde kısa ve net sorular sormayı, dikkatle dinlemeyi ve bekleyen bakışlar ve jestlerle beklemeyi, gerektiğinde çocuğa bağlam içinde ne söyleyeceğini hatırlatmayı ve özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili bir çocuğun konuşma sırasında iyi yanıt vermesi durumunda sözlü olarak pekiştirmeyi içerir. Bir bakım veren, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili çocuklarla karşılıklı bir konuşma başlatmak veya sürdürmek için çeşitli seçenekler kullanabilir veya oluşturabilir: örneğin, günlük görevler veya planlar hakkında bir konuşma rutini, "wh-soruları (kim, ne, nerede, ne zaman, neden

ve nasıl vb.)" kullanarak aile fotoğrafları hakkında konuşmak ve özne + nesne + fiil içeren resim dizileri hakkında konuşmak.

Bir konuşmayı başlatmak için, bakım veren, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili çocuğa "bugün ne yapmayı planlıyorsun?" veya "bu sabah ya da bu hafta sonu ne yapmak istersin?" diye sorabilir. Bu karşılıklı konuşma sırasında, bakım veren dikkatle dinlemeli ve bekleyen bakışlar ve jestlerle beklemeli, gerektiğinde bağlam içinde ne söyleyeceğini çocuğa yönlendirmeli veya hatırlatmalı ve çocuk uygun şekilde yanıt verirse sözlü olarak pekiştirmelidir.



İkinci örnekte, bakım veren, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili çocuğun farklı zamanlarda ve farklı bağlamlarda çekilmiş bazı aile fotoğraflarını kullanarak sohbeti daha somut ve bağlamsal hale getirebilir. Örneğin, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili bir çocuğa ilgili fotoğrafları gösterirken, bakım veren aynı anda "Ne yapıyorsun?", "Gezi nasıldı?", "Bu yaşlı kişi kim?" gibi "ne-soruları" sorabilir. Ardından, bakıcı dikkatle dinlemeli ve bekleyen bakışlar ve jestlerle beklemeli, gerektiğinde çocuğa bağlam içinde ne söylemesi gerektiğini hatırlatmalı veya yönlendirmeli ve çocuk doğru yanıt verdiğinde sözlü olarak onu pekiştirmelidir.

Karşılıklı bir konuşma/diyalog başlatmak ve sürdürmek için bir başka fırsat da, özne + nesne + fiil yapısını gösteren resim dizileri hakkında konuşmaktır. Örneğin, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili bir çocuğa futbol oynarken çekilmiş bir fotoğrafını gösterirken (burada özne çocuktur, nesne futbol topudur ve futbol topuna vurma eylemi fiil veya eylemdir), bakıcı "Burada ne yapıyorsun?" diye sorabilir. Konuşma sırasında, bakıcı dikkatle dinlemeli ve bekleyen bakışlar ve jestlerle beklemeli, gerektiğinde bağlam içinde ne söyleyeceğini çocuğa hatırlatmalı veya yönlendirmeli ve çocuk doğru yanıt verirse sözlü olarak pekiştirmelidir. Bu örnek, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili çocukların zamir kullanımını ve cümle kurmayı geliştirmelerine de yardımcı olur.

Çocuk bir konuşmayı doğru bir şekilde başlatır veya sürdürürse, bakıcı çocuğu hemen ödüllendirmeli ve neden övüldüğünü, ödüllendirildiğini veya pekiştirildiğini açıklamalıdır (örneğin, "Benimle çok güzel bir konuşma başlattın" veya "Harika dinledin ve konuştun").

2.5 ÖZET

Dil bozukluğu, zihinsel ve gelişimsel engeller veya özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar için modern erken müdahalenin özü, geçmişte sadece klinisyenlerin uyguladığı modellerden bakıcıların uyguladığı iletişim müdahalelerine bir geçiş öngörmesidir. Çocuklar dili günlük etkileşimler bağlamında edindikleri için, ebeveynleri ve bakıcıları birincil müdahaleci olarak hareket etmeleri için eğitmek hem ekolojik olarak geçerli hem de oldukça etkilidir. Bu müdahaleler, ortalama konuşma uzunluğu ve kelime hazinesi gibi çocuğun dilsel sonuçlarını iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda artan duyarlılık ve öğretim stratejilerinin doğru kullanımı dahil olmak üzere ebeveynlerin sonuçları üzerinde de olağanüstü güçlü olumlu etkiler gösterir.

Doğal davranışsal müdahaleyi içeren en öne çıkan çerçeveler, iletişim fırsatları yaratmak için çocuğun ilgi alanlarını kullanır. Anahtar stratejiler şunlardır:

(i) Çevresel Düzenleme: Bir isteği zorunlu kılmak için ortamı sabote etmek (örneğin, oyuncakları ulaşılamayacak bir yere koymak).

(ii) İstek-Modelleme: Çocuk bir nesneye ilgi gösterdiğinde yanıt vermesi için onu teşvik etmek.

(iii) Tesadüfi Öğretim: Çocuğun yönlendirmelerini takip ederek o anda işlevsel iletişimi öğretmek.

Ebeveynler veya bakıcılar, kısa bir eğitim ve koçluk seansından sonra, bu stratejilerin doğru uygulanmasını önemli ölçüde iyileştirebilir ve bu da çocuklarının dil hedeflerinde anında iyileşmelere yol açar. Sonuç olarak, müdahalede hiyerarşik bir yaklaşım benimsenmelidir. Bir diğer ifadeyle, göz teması ve taklit gibi temel becerilerle başlayıp, karmaşık sosyal karşılıklılığı teşvik ederek işlevsel istek belirtmeye doğru ilerlenmelidir. Çocuğun hayatındaki yetişkinler (ebeveynler, öğretmenler ve bakıcılar gibi destek personeli) için, kanıta dayalı eğitim, iletişim ve sosyal katılımda uzun vadeli ve genel başarıyı sağlamanın en etkili yoludur.

2.6 SORULAR

1. Müdahale sırasında, bakım veren göz teması kurmayı teşvik etmek için "yüz yüze" pozisyona geçer. Bu çevresel düzenlemenin temel amacı şudur:
 - a) Çocuğun odadaki hareketlerini sınırlamak.
 - b) Bakıcının sosyal ipuçlarının belirginliğini artırmak.
 - c) Çocuğun oyuncaklarla oynamasını engellemek.
 - d) Kısıtlayıcı bir ceza prosedürü uygulamak.
 - e) Masada sürdürülecek bir aktiviteye geçiş yapmak.
2. Sözlü bir uyarı verildiğinde göz teması kurmaktan kaçınan bir çocuk için en etkili strateji hangisidir?
 - a) Sözlü uyarı sesinin seviyesini artırmak.
 - b) Doğal bir bakış beklemek için "Zaman Gecikmesi" prosedürünü kullanmak.
 - c) İstenen nesneyi bakıcının gözlerinin yakınına tutmak.
 - d) Çocuğun başını bakıcıya doğru çevirmek.
 - e) Çocuk bakana kadar onu görmezden gelmek.
3. Karşılıklı etkileşimde "sosyal olarak geçerli" göz teması hangi özelliğe sahiptir?
 - a) 60 saniye boyunca sürekli bakmak.
 - b) Nesne ile partner arasında kısa, işlevsel bakış geçişleri.
 - c) Sadece yere bakmak.
 - d) Konuşulduğunda gözleri kapatmak.
 - e) Sadece ödül görüldüğünde bakmak.
4. Bir öğrenciye, görsel bir zamanlayıcı kullanarak atıştırmalık almadan önce 10 saniye beklemesi öğretilir. Bu, aşağıdakilerden hangisinin bir örneğidir?
 - a) Olumsuz pekiştirme.
 - b) Rastgele öğretim.
 - c) Görsel destek yoluyla uyaran kontrolü.
 - d) Duyusal entegrasyon.
 - e) Cezalandırma.

5. Bir masa oyunu sırasında, bakıcı "Benim sıram" ve ardından "Senin sıran" der. Bu:
 - a) Oyunu hızlı bir şekilde kazanmanın bir yoludur.
 - b) Dikkat dağıtma tekniği.
 - c) İzolasyon şekli.
 - d) Sadece çocuğun sabrını sınama.
 - e) Sıra almayı öğretmek için önceden hazırlanmış bir uyarı.
6. Sıra alma neden "karşılıklı" bir beceri olarak kabul edilir?
 - a) Çünkü ortaklar arasında karşılıklı bir akış gerektirir.
 - b) Çünkü sadece bir kişiyi ilgilendirir.
 - c) Çünkü bu bir motor beceridir.
 - d) Çünkü karanlık bir odada öğretilir.
 - e) Çünkü iletişim gerektirmez.
7. Bir çocuk, 2 saniyelik bir gecikmeden sonra bakıcının "arabayı itme" hareketini taklit eder. Bu:
 - a) Ses taklidi.
 - b) Nesne olmadan taklit.
 - c) Karşılıklı konuşma.
 - d) Nesnelerle taklit.
 - e) Bekleme becerisi.
8. Öğrenci "alkışlamayı" taklit edebiliyor ancak "burnuna dokunmayı" taklit edemiyorsa, öğretmen şunları uygulamalıdır:
 - a) Daha fazla baskı.
 - b) Sözlü uyarı.
 - c) Fiziksel yönlendirme (elleri yönlendirme).
 - d) 10 dakikalık mola.
 - e) "Zıplama" gibi daha zor bir görev.

9. Çocuk konuşma yönlendirmesine yanıt vermediğinde, bakıcı 5 saniye bekledikten sonra tekrar eder. Bekleme süresinin bu "uygulaması"na şunlar denir:
- a) Zaman Gecikmesi.
 - b) Ceza.
 - c) Görmezden gelme.
 - d) Sönme.
 - e) Dikkat Dağıtma.
10. Hangi beceri "Taklit" ve "Sıra Bekleme"yi aynı anda içerir?
- a) Çorba içmek.
 - b) Çocukların sırayla liderlik yaptığı "Lideri Takip Et" oyunu.
 - c) Uyumak.
 - d) Duvara bakmak.
 - e) Sessizce kitap okumak

Cevap Anahtarı

1.b, 2.c, 3.b, 4.c, 5.e, 6.a., 7.d, 8.c, 9.a, 10.b

2.7 KAYNAKLAR

- Bondy, A., & Frost, L. (2001). *A Picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. (1st Ed.,). Woodbine House.
- Diken, Ö. (2014). Pragmatic language skills of children with developmental disabilities: A descriptive and relational study in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 109-122. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.55.7>
- Finestack, L. H., Elmquist, M., Kuchler, K., Ford, A. B., Cakir-Dilek, B., Riegelman, A., Brown, S. J., & Marsalis, S. (2022). Caregiver-Implemented Communication Interventions for Children Identified as Having Language Impairment 0 Through 48 Months of Age: A Scoping Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 65(8), 3004-3055. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-21-00543
- Harlaar, N., Hayiou-Thomas, M. E., Dale, P. S., & Plomin, R. (2008). Why do preschool language abilities correlate with later reading? A twin study. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 51(3), 688–705. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2008/049\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2008/049))
- Heidlage, J. K., Cunningham, J. E., Kaiser, A. P., Trivette, C. M., Barton, E. E., Frey, J. R., & Roberts, M. Y. (2020). The effects of parent-implemented language interventions on child linguistic outcomes: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, 6–23. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.006>
- Morreale, S. P., Valenzano, J. M., & Bauer, J. A. (2017). Why communication education is important: A third study on the centrality of the discipline's content and pedagogy. *Communication Education*, 66(4), 402–422. <https://doi.org/10.1080/03634523.2016.1265136>
- Rakap, S., Balikci, S., & Gulboy, E. (2025). Impact of a Parent Training Intervention on Turkish Mothers' Implementation of Milieu Teaching Strategies and Language

Outcomes of Children with Intellectual Disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*.

<https://doi.org/10.1080/19447515.2025.2586993>

Roberts, M. Y., Curtis, P. R., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019). Association of parent training with child language development: A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Medical Association Pediatrics*, 173(7), 671–680. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1197>

Yazici, M. S., & McKenzie, B. (2020). Strategies Used to Develop Socio-Communicative Skills among Children with Autism in a Turkish Special Education School and Implications for Development of Practice. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(5), 515–535.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1614152>

Whitmire, K. A. (2026). Description of Service Delivery Models. Retrieved from www.medbridgeeducation.com.



İÇİNDEKİLER

- Giriş
- Çocuğun liderliğinin takibi
- İletişim fırsatları yaratma
- Dili modelleme
- Gecikmeli zaman kullanımı
- Dil rutinlerinin gömülmesi



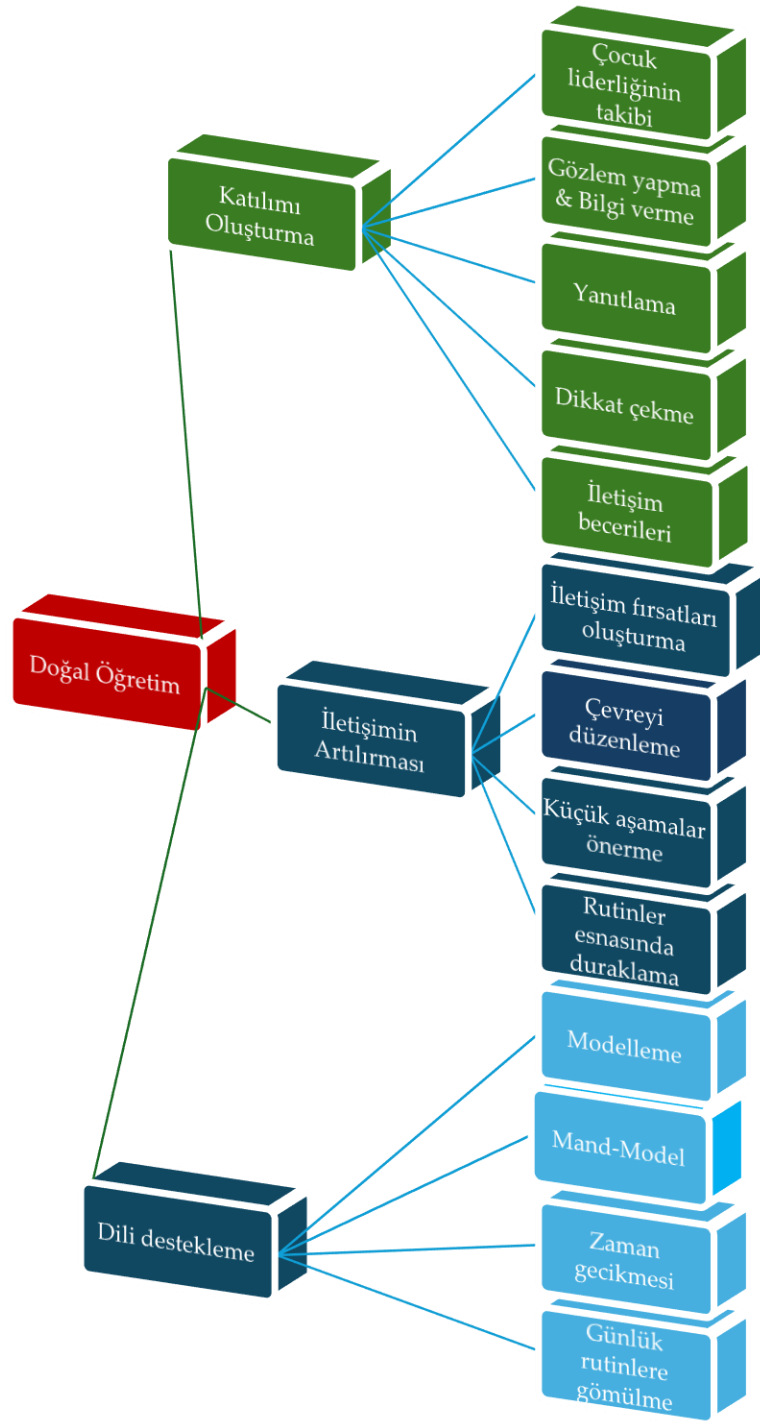
ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Bu üniteyi çalıştıktan sonra;
 - Doğal öğretimi tanımlayacaksınız
 - Doğal öğretimin amaçlarını açıklayacaksınız
 - Çocuğun liderliğinin nasıl takip edileceğini göstereceksiniz
 - İletişim fırsatları oluşturacaksınız
 - Dili modelleyeceksiniz
 - Bağımsız iletişimi desteklemek için gecikmeli zamanı kullanacaksınız
 - Rutinlere dili gömeceksiniz

BAKICILAR İÇİN ÖZEL EĞİTİM DERS KİTABI

Yusuf Akemoğlu, PhD

Modül 3



3 DOĞAL ÖĞRETİM

3.1 GİRİŞ

İletişim masada değil, gerçek hayatta başlar. Bir çocuk oyuncağa uzandığında, buzdolabına baktığında, bakıcısının elini çektiğinde veya banyo sırasında gülümsediğinde başlar. Bu anlar, öğrenme için çok önemli fırsatlardır. Doğal öğretim, basit ama dönüştürücü bir fikre dayanır: Çocuklar, öğretim anlamlı, günlük deneyimler içinde gerçekleştiğinde en iyi şekilde öğrenirler.

Bakıcılar, yemek, giyinme, oyun, banyo, alışveriş ve yatma zamanı gibi anlarda her gün onlarca öğrenme fırsatı sunmaktadır. Ancak, bilinçli stratejiler olmadan bu fırsatlar fark edilmeden geçip gidebilir. Bu Modül, bakıcıların günlük etkileşimleri yapılandırılmış, destekleyici öğrenme deneyimlerine dönüştürmelerine yardımcı olacak beş temel beceriyi tanıtmaktadır.

Çocuğunuzun ilgi alanlarını takip etmeyi, iletişimi teşvik edecek şekilde ortamı düzenlemeyi, dili modellemeyi ve genişletmeyi, zaman gecikmesini stratejik olarak kullanmayı ve öğretimi doğal rutinlere dahil etmeyi öğreneceksiniz. Kurs kitabının her yerine gerçek hayattan örnekler verilmiştir. Öğrenirken, kendi uygulamalarınızı değerlendirme ve ek desteğe ihtiyaç duyabileceğiniz alanları belirleme fırsatınız olacak. Doğal öğretim, özel materyaller gerektirmez. Farkındalık, duyarlılık ve niyet gerektirir.

3.2 ÇOCUĞUN ÖNCÜLÜĞÜNÜ TAKİP ETMEK



Çocuğun öncülüğünü takip etmek, katılım, motivasyon ve iletişimi güçlendirir.

Çocuğun öncülüğünü takip etmek, bakım verenin çocuğun o anki ilgi alanlarını, eylemlerini ve dikkat odağını kasıtlı olarak gözlemlemesi, fark etmesi ve bunlara katılması anlamına gelir (Watson, 1998). Bakım veren, etkinliği yönlendirmek yerine çocuğun seçtiği oyunu, malzemeleri ve etkileşim tarzını destekler (Schreibman ve ark., 2015).

Çocuğun öncülüğünü takip etmek şunları içerir:

- Çocuğun ilgi alanlarına dayalı etkinliklere katılmasına izin vermek
- Çocuğun eylemlerini malzemeler ve kişilerle desteklemek
- Çocuğun dikkatini başka bir şeye yönelttiğinde buna saygı göstermek
- Çocukla aynı konuyu sürdürmek

Doğal öğretimde bu, ilk ve en temel beceridir. İletişim gelişiminin temeli olan katılımı sağlar. Bakıcılar çocuğun öncülüğünü takip ettiğinde:

- Çocuk daha uzun süre ilgisini korur
- Çocuk daha fazla etkileşim başlatır
- İletişim girişimleri artar.

3.2.1 Çocuğun İpuçlarını Takip Etmenin Neden Etkili Olduğu

Çocuklar, yaptıkları şeye duygusal olarak bağlandıklarında en iyi şekilde öğrenirler. Motivasyon dikkati harekete geçirir, dikkat ise öğrenmeyi harekete geçirir. Çocuklar:



Çocuğun öncülüğünü takip etmek, güç mücadelelerini azaltır ve işbirliğini artırır.

- Daha uzun süre ilgilerini korurlar
- Etkinliklerden daha fazla keyif alırlar
- Daha bağımsız davranırlar

Yetişkinler çok çabuk yönlendirme yaptığında, çocuklar:

- Dikkatlerini kaybedebilir
- Direnç gösterebilir
- Hayal kırıklığı gösterebilir
- İletişim girişimlerini azaltın

Çocuğun öncülüğünü takip etmek, güç mücadelelerini azaltır ve işbirliğini artırır.

3.2.2 Çocuğun öncülüğünü takip etme

Adım 1-Gözlemleyin: Çocuğunuzun neyle oynadığını ve neyle ilgilendiğini gözlemleyin. Çocuğunuzun neyi sevdiğini ve onu neyin güldürdüğünü belirleyin. Çocuğunuza etkinliklere katılma, malzemelerle oynama ve ilgisini çeken etkileşimlere girme fırsatları sunun.

Adım 2-Farkına varın: Farkına varmak, çocuğunuzun ne yaptığına bilincinde olmak ve onun katıldığı anlamlı eylemleri ve etkileşimleri belirlemek anlamına gelir. Bir bakıcı, (a) çocuğunun ilgisini, sinyallerini ve sevdiği belirli şeylere olan duygusal bağlılığını dikkatle gözlemleyerek, (b) çocuğun ne yapmaya çalışacağını farkında olarak ve (c) çocuğun etkileşim ve iletişim girişimlerini bekleyerek “farkına varma” becerilerini geliştirebilir.

Adım 3-Çocuğun Seviyesine İnin: Bakıcılar, kendi konumlarını çocuğun seviyesine uydurmaya çalışmalıdır. Çocuk yerdeyse, yere inmeyi deneyin; çocuk masadaysa, masada tam karşısına oturun. Sizi fark etmelerini sağlayın. Çocuk sizi fark ettiğinde, bu ona sizinle iletişim kurmaya çalışması için bir fırsat verir. Onun girişimlerine yanıt vererek daha fazla iletişim kurması için onu teşvik edebilirsiniz.

Adım 4-Yanıt Verin: Bakıcılar, çocukların öncülüğünü takip ederek onlara yanıt verebilir. Bunu yapmanın iki yolu vardır. İlk olarak, çocuk kendi kendine meşgul olsa bile, onun eylemlerini ve girişimlerini taklit edin. Bu, çocuğun sizi fark etmesine yardımcı olur. İkinci olarak, çocuğunuz sizinle etkileşime geçmeye çalıştığında ve jestler, duygular (gülümsemeler) gibi bazı sinyaller verdiğinde sakın ve olumlu bir şekilde yanıt verin. Karşılık olarak gülümsemeyi, iletişim girişimlerini yorumlamayı ve/veya çocuğun istediği ihtiyacı karşılamayı deneyebilirsiniz.

Adım 5 - Dikkatinizi Yönlendirin: Çocuğunuzun bir aktiviteye, nesneye veya kişiye ilgisini kaybettiği ve dikkatini başka bir şeye veya kişiye yönelttiği anları gözlemleyin. Çocuğunuz dikkatini başka şeylere yönelttiğinde siz de dikkatinizi yönlendirin. Gün boyunca etkileşimlerde çocuğunuzun öncülüğünü takip edin.



3.2.3 İpucunu Takip Etmek Nedir?

Çocuğun öncülüğünü takip etmek, çocuğun sınırsızca her şeyi yapmasına izin vermek anlamına gelmez. Güvenlik her zaman önceliklidir. Bir çocuk güvenli olmayan bir davranış sergiliyorsa, bakım veren kişi sakın bir şekilde müdahale etmeli ve güvenli bir alternatif sunmalıdır. Duyarlı olmak, güvenlik endişelerini görmezden gelmek anlamına gelmez (Akemoglu ve ark., 2020).

Ayrıca rehberlikten kaçınmak anlamına da gelmez. Çocukların yine de örnek almaya, yapıya ve desteğe ihtiyacı vardır. Aradaki fark, rehberliğin bağ kurduktan sonra gelmesidir. Bakıcı önce çocuğun faaliyetine katılır, ardından çocuğun ilgisine göre nazıkçe dil, fikirler veya küçük eklemeler yapar (Kaiser ve ark., 1993).

Çocuğun öncülüğünü takip etmek sınırları veya rutinleri ortadan kaldırmaz; ancak net beklentiler ve tutarlı sınırlar, çocukların kendilerini güvende hissetmelerine ve dil öğrenme ve iletişim kurma konusunda daha motive olmalarına yardımcı olur. Bu nedenle, yemek zamanı, yatma zamanı ve günlük rutinler hala bir yapıya sahiptir. Bu yapı içinde, bakım veren kişinin çocuğun ilgi alanlarını takip edip etkileşim kurması mümkündür (Lane

ve ark., 2016). Son olarak, bu asla yeni fikirler sunmamak anlamına gelmez. Yeni kavramlar, doğal bir şekilde ve çocuğun halihazırda yaptığı şeylerle bağlantılı olarak tanıtılır. İlke basittir: önce katılın, sonra yönlendirin.

3.2.4 Bakıcıların Sık Yaptığı Hatalar

Tıpkı profesyoneller gibi, bakıcılar da çocuğun öncülüğünü takip etmeye çalışırken basit hatalar yaparlar. İşte bakıcıların nasıl hata yaptıklarına dair bazı örnekler.

- Çocuğun gündemini takip etmek yerine kendi oyun gündemini belirlemek
- Çocuğun kendilerini takip etmesini talep etmek
- “Bu nedir?”, “Burada ne görüyorsun?” gibi çok fazla soru sorarak çocuğu sınamak
- Çocuğun dikkatini başka yöne çekmek ve çocuğu düzeltme dürtüsü hissetmek

Bunu önlemek için bakıcılar şunları yapmalıdır:

- Çocuğun eylemlerini ve ilgi alanlarını gözlemleyip fark ederek çocuğun öncülüğünü takip etmelidir
- Çocuğun oyununa ve etkileşimine yavaşça katılmak
- Çocuğun hareketlerini taklit etmek ve ardından onu tekrar etmeye zorlamadan yeni hareketler eklemek ve örnek olmak
- Çocuğun iletişim eylemlerine yanıt vermek

3.3 İLETİŞİM FIRSATLARI YARATMAK

İletişim fırsatları yaratmak, çocuğun iletişim kurmak için doğal bir nedeni olması için günlük durumları düzenlemek anlamına gelir (Rakap, 2017). Çocuğun öncülüğünü

takip etmek katılımı artırırken, bu strateji iletişimi başlatmayı artırır.

Bakıcı, her ihtiyacı hemen karşılamak yerine, çocuğu isteklerini, ihtiyaçlarını veya fikirlerini ifade etmeye nazikçe davet eden küçük ayarlamalar yapar.

İletişim, bir amacı olduğunda gelişir. Bir çocuk her şeyi otomatik olarak alırsa, bir şey istemek veya yorum yapmak için pek bir nedeni kalmaz. Basit çevresel değişiklikler anlamlı fırsatlar yaratabilir. Örneğin, en sevdiği oyuncağı görebileceği ama ulaşamayacağı bir yere koymak, küçük porsiyonlarda atıştırma vermek, bir kabı açmadan önce

duraksamak veya iki seçenek sunmak, çocuğu bakmaya, el kol hareketleri yapmaya, ses çıkarmaya veya konuşmaya teşvik edebilir.

Yaklaşık üç ila beş saniye beklemek, çocuğa bağımsız olarak yanıt vermesi için zaman tanıyacaktır. Bu duraklama sırasında, bakım veren kişi umutla bakar ve dikkatini davranışa odaklar. Çocuk herhangi bir şekilde iletişim kurmaya çalışırsa, bakım veren kişi hemen ve olumlu bir şekilde yanıt verir.

Zorluk ve destek arasında dengeyi korumak önemlidir. Amaç, iletişimi teşvik etmek, hayal kırıklığı yaratmak değildir. Beklentiler çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalı ve sözlü veya sözsüz tüm girişimler takdir edilmelidir. Bakıcılar günlük rutinler boyunca bu küçük fırsatları tutarlı bir şekilde yarattıklarında, çocuklar daha sık girişimde bulunmaya başlar ve iletişimde daha fazla bağımsızlık geliştirir (Kaiser & Roberts, 2013).

İletişim fırsatları yaratmak, çocuğun iletişim kurmak için doğal bir nedeni olması için günlük durumları düzenlemek anlamına gelir

3.3.1 İletişim Fırsatları Yaratmak Ne Demektir?

İletişim fırsatları yaratmak, çocuğun iletişim kurmak için açık ve anlamlı bir nedeni olması için günlük durumları kasıtlı olarak düzenlemek anlamına gelir (Zimmerman & Ledford, 2016). Bakıcı, her ihtiyacı önceden tahmin edip hemen yanıt vermek yerine, çocuğun inisiyatif alması için alan tanır. Günlük yaşamda yetişkinler genellikle hızlı hareket eder; çocuk bir istek veya ihtiyacı belirtme şansı bulamadan kapakları açar, oyuncakları uzatır, rutin işleri bitirir. Bu yardımcı gibi görünse de, iletişim fırsatlarını azaltabilir. Bakıcılar, küçük ve düşünceli ayarlamalar yaparak çocukları etkileşim kurmak için göz teması, jestler, sesler veya kelimeler kullanmaya teşvik eder.

Örneğin, en sevdiği oyuncacı vermeden önce bir an elinde tutmak, iki seçenek sunmak veya tanıdık bir aktivite sırasında duraklamak, çocuğun yanıt vermesi için doğal bir fırsat yaratır. Bu anlar kısadır ve destekleyicidir, zorlayıcı değildir. Amaç, çocuğun iletişimin etkili ve güçlü olduğunu deneyimlemesine yardımcı olmaktır. İletişim fırsatları yaratmak bağımsızlığı geliştirir, çünkü çocuk eylemlerinin çevreyi etkilediğini öğrenir (Kaiser & Roberts, 2013).

3.3.2 Çevresel Düzenleme Stratejileri

Çevresel düzenlemeler, iletişim fırsatları yaratmada merkezi bir rol oynar. Birçok çocuk, ihtiyaçları çok çabuk karşılanıyor olması nedeniyle iletişim kurmaya

girişimde bulunmaz. Yetişkinler her şeyi önceden tahmin edip anında karşıladığında, çocuğun bir şey istemek, yorum yapmak veya yardım istemek için pek bir nedeni kalmaz (Zimmerman & Ledford, 2016).

Bakıcılar, fiziksel veya sosyal çevreyi hafifçe değiştirerek doğal iletişimi teşvik edebilirler.

Örneğin, istenen bir oyuncakçı görünür ama ulaşamayacak bir yere koymak, bütün porsiyon yerine küçük porsiyonlarda yemek vermek veya bir kabı açmadan önce duraksamak, çocuğun aktiviteye devam etmek için iletişim kurması gereken bir an yaratır. Bu küçük değişiklikler, göz teması, jestler, seslendirmeler ve kelimeler için fırsatları artırır.

Çevresel düzenlemeler yapay değil, doğal hissettirmelidir. Bu, çocuğu mahrum bırakmak veya sınamakla ilgili değildir. Bu, hızı yavaşlatmak ve çocuğun hareket etmesi için alan tanımakla ilgilidir. Çocuklar, iletişimin hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olduğunu fark ettiklerinde, iletişim kurmaya daha istekli hale gelirler. Zamanla, bu tekrarlanan, anlamlı fırsatlar hem özgüvenlerini hem de bağımsızlıklarını güçlendirir (Meadan ve ark., 2016).

3.3.3 Günlük Rutinlerde Pratik Uygulamalar

Ebeveynler, gün boyunca herhangi bir aktivite sırasında doğal öğretimin nerede kullanılacağını belirler. Bu etkinliklerde çocuklar, belirli bir ortamda ne yapmak istediklerini seçerler. Örneğin, Abdurrahman'ın hedef iletişim becerisi hayvanları adlandırmaktır. Serbest seçim zamanında farklı hayvan oyuncakları sunulur ve Abdurrahman, matematik merkezi zamanından sonra bir hayvan yapbozu üzerinde çalışmak istediğine karar verir. Abdurrahman'ın hedef davranışı sergilemesini

desteklemek için ebeveyn, Abdurrahman'ı farklı bir hayvanı temsil eden her parçayı istemesi için teşvik edebilir.

Rutin etkinlikler düzenli olarak gerçekleştirilir. Seçim yapma, bu rutin etkinliklerin içine dahil edilmelidir, böylece öğrenenlerin etkileşimleri yönlendirmelerine olanak tanınır. Örneğin, Fatih'in hedef davranışı, "daha fazla" istemek için kelimeleri kullanmaktır. Her gün atıştırmalık zamanında, ebeveyni birkaç lezzetli seçenek sunar (kraker, elma dilimleri, peynir küpleri ve puding). Ebeveyn, bunları ulaşılamayacak bir yerde tutar ve öğrencilerin isteği üzerine çok küçük porsiyonlar verir. Bu küçük porsiyonlar, Fatih dahil öğrencilere "Daha fazla" diye istemek için sayısız fırsat sunar. Birden fazla atıştırmalık seçeneğinin olması, Fatih'in seçimler yapmasına ve etkileşimi yönlendirmesine olanak tanır.

Planlanan etkinlikler, bireysel öğrencilerin hedef davranışı pratik etmeleri için fırsatlar sunmak amacıyla önceden (yani ders planı kapsamında) düzenlenir. Yine, seçim yapma, etkinliğin içine dahil edilmelidir. Örneğin, bir öğretmen ölçü birimlerini ele alan bir fen deneyi planlayabilir. Hedef davranış Sam'in sözlü iletişimi başlatması ise, öğretmen öğrencilerden eşler bulmalarını, ölçülecek nesneleri seçmelerini (öğrencilerin seçim yapmalarına izin vererek) ve ardından bir öğrencinin bulguları verileri kaydeden eşine sözlü olarak bildirmesini isteyebilir. Öğretmen, Sam'in raporlayıcı olarak belirlenmesini sağlar ve bulguları eşine sözlü olarak bildirmesi için gerekli tüm ipuçlarını verir.

Tablo 6

Günlük Rutinlerde İletişim Fırsatları Yaratma Örnekleri

Günlük Rutin	Bakıcının Uyum	Çocuğun Tepkisi	Bakıcının Tepkisi
Atıştırma Zamanı	Küçük porsiyonlar verin ve ara verin	Bakıyor, uzanıyor, "daha fazla" diyor	Hemen daha fazlasını verin ve "daha fazla"yı gösterin
Atıştırma Zamanı	Kapalı kabı kısa bir süre tutun	İşaret eder, ses çıkarır, "aç" der	Kabı açın ve "aç!" yönergesini verin

Günlük Rutin	Bakıcının Uyum	Çocuğun Tepkisi	Bakıcının Tepkisi
Oyun	Arabayı itmeyi bırakın ve bir süre bekleyin	Bakıyor, arabayı yetiştikine doğru itiyor, “git” diyor	Oyuna devam et ve “git araba!” yönegesini verin
Giyinme	Bir ayakkabıyı giydir ve bekle	Diğer ayakkabıya bakar, el hareketi yapar, “ayakkabı” der	İkinci ayakkabıyı giyin ve adını söyleyin
Banyo zamanı	Her seferinde bir oyuncak verin	Uzanır, ses çıkarır, oyuncacı ister	Oyuncağı verin ve eylemi açıklayın
Yemek zamanı	İki seçenek sunun (ör. elma veya muz)	Seçimi işaret eder veya adını söyler	Seçilen öğeyi verin ve adını söyleyin

3.3.3.1 İstenen öğeleri görünür ama ulaşılamayacak bir yere koyun

En etkili stratejilerden biri, çocuğun görebileceği ancak kendi başına ulaşamayacağı bir yere tercih ettiği öğeleri yerleştirmektir. Bu, hemen iletişim kurmak için bir neden yaratır. Örneğin:

- En sevdiği oyuncacı yüksek bir rafa koyun.
- Tezgahın üzerine baloncukları yerleştirin.
- Atıştırma malzemeleri kapalı, görünür bir kaptaki saklayın.

Çocuk istediği eşyayı gördüğünde ancak ona ulaşamadığında şunları yapabilir:

- Bakıcıya bakabilir
- Uzanmak
- İşaret etmek
- Ses çıkarmak
- Nesnenin adını söylemek

Bakıcı kısa bir süre beklemeli ve herhangi bir girişime hemen yanıt vermelidir. Bu strateji, motivasyonun yüksek olması nedeniyle kendiliğinden başlatmayı artırır.



Şekil 6. İstenen nesneleri yerleştirmeye yönelik örnekler

3.3.3.2 Tanıdık Bir Rutin Sırasında Duraklama Öngörülebilir anlarda duraklama, çocuğu etkileşimi tamamlamaya davet eder.

İşte bazı örnekler :

- En sevdiği şarkıyı söylemeye başlayın ve son kelimeden önce durun.
- Arabayı bir kez itip ve durdurun (bkn.Şekil 6).
- Baloncuklar üflemeye başlayın ve bekleyin.

Çocuklar genellikle şunu yapmaya çalışır:

- Eksik kelimeyi tamamlamak
- Devam etmesi için işaret yapmak
- "Daha fazla" veya "tekrar" demek

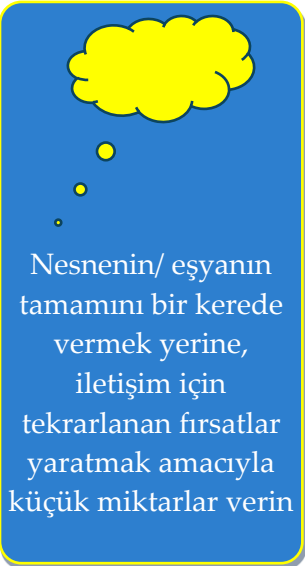
Bu strateji, rutin öngörülebilirliğe dayandığı için iyi sonuç verir. Çocuk, bundan sonra ne olacağını tahmin eder ve devam etmek için motive olur.

3.3.3.3 Küçük Porsiyonlar Sunmak

Tüm öğeyi bir kerede vermek yerine, iletişim için tekrarlanan fırsatlar yaratmak amacıyla küçük miktarlar verin.

Örnekler:

- Bütün kase yerine bir kraker



- Her seferinde bir yapboz parçası
- Her seferinde bir blok

Küçük bir porsiyon verdikten sonra, bir süre bekleyin. Bekleyen bir bakışla bakın.

Çocuğun daha fazlasını istemesine olanak tanıyın. Bu strateji:

- İletişimin tekrarlanmasını teşvik eder
- İstek becerilerini geliştirir
- Etkileşim sıralarını artırır

Ayrıca etkileşimin devam etmesini sağlar.

3.4 MODELLEME, MAND-MODEL VE ZAMAN GECİKMESİ

Bazen, çocuğu düzenlenmiş bir ortamda duyarlı bir etkileşime dahil etmek, çocuğun hedef iletişim becerisini sergilemesine yol açar (Akemoglu ve ark., 2020). Ancak, çocuk hedef iletişim becerisini göstermezse, hedef becerileri ortaya çıkarmak için daha doğrudan ve doğal öğretim stratejileri kullanılabilir. Bu stratejiler arasında modelleme, mand-model ve zaman gecikmesi yer alır. Çocuk etkileşime girip iletişimi başlattığında, bir sonraki adım dilin kendisini güçlendirmektir (Meadan ve ark., 2016). Bu stratejiler bir araya geldiğinde, çocuğun iletişiminin hem miktarını hem de karmaşıklığını artırır.

Ebeveynler bu stratejileri şu şekilde uygulamalıdır:

- Ortak dikkat oluşturmak
- Stratejiyi sunmak
- 3-5 saniye beklemek
- Doğru yanıt onaylamak ve istenen oyuncakı/malzemeyi vermek.

Tablo 7

Doğal Öğretimde Dil Destek Stratejilerine Genel Bakış

Strateji	Temel Amaç	Ne Zaman Kullanılmalı	Bakıcının Davranışı	Çocuğa Faydaları
Örnek Oluş	Tepki vermeyi ve kelime dağarcığını artırma	Çocuk ilgileniyor ancak fazla konuşmuyorsa	Hedef kelimeyi veya kısa cümleyi net bir şekilde söyleyin	Maruz kalma yoluyla kelime dağarcığını geliştirir
Mand-Model	Sözlü ve sözsüz iletişim girişimlerini teşvik edin	Çocuk kelimeleri kullanmaya başladığında	Basit bir soru sorun, bekleyin, ardından gerekirse örnek verin	Kelime denemelerini artırır
Zaman Gecikmesi	Bağımsız başlatmayı teşvik edin	Çocuk rutin sırasında motive olduğunda	Yardım etmeden önce 3-5 saniye durun ve bekleyen bir bakışla bakın	Bağımsızlık ve inisiyatif almayı geliştirir

3.4.1 Modelleme

Modelleme, anlamlı bir etkileşim sırasında çocuğun tekrar etmesini gerektirmeden doğru kelimeyi veya kısa cümleyi söylemek anlamına gelir. Amaç, baskı uygulamak değil, maruz bırakmaktır (Kaiser & Roberts, 2013).

Dil her zaman çocuğun dikkat odağıyla uyumlu olmalıdır. Çocuk bir arabayı iterse, bakıcı “Araba” der. Çocuk meyve suyuna uzanırsa, bakıcı “Meyve suyu” der. Kelimeler, çocuğun yaptığı veya gördüğü şeyle doğrudan bağlantılı olduğunda en etkili olur. Etkili modelleme şöyledir:

- Kısa ve net
- Çocuğun faaliyetiyle ilgili
- Çocuğun mevcut seviyesinin biraz üzerinde

Dil her zaman çocuğun dikkat odağıyla uyumlu olmalıdır.

Modelleme, dili genişletmeyi de içerir. Çocuk bir kelime söylediğinde, bakıcı bunu tekrarlar ve anlamlı bir kelime ekler.

Çocuk: “Araba.”

Bakıcı: “Mavi araba.”

Çocuk: “Daha fazla.”

Bakıcı: “Daha fazla meyve suyu.”

3.4.2 Mand-Model

Mand modeli, bir ipucu ile bir modeli birleştirir. Çocuğa bağımsız olarak yanıt verme şansı verir, ancak gerektiğinde destek sağlar. Sıra basittir:

- Kısa bir soru sorun veya basit bir ipucu verin.
- 3-5 saniye bekleyin.
- Çocuk yanıt vermezse, modeli gösterin.

İşte bir örnek:

Bakıcı, “Ne istiyorsun?” diye sorar ve 3-5 saniye bekler. Çocuk “Meyve suyu” der ve bakıcı çocuğa meyve suyu verir.

Bekleme süresi önemlidir. Birçok çocuk yanıt vermeden önce düşünme süresine ihtiyaç duyar. Bakıcı hemen örnek gösterirse, çocuk bağımsız olarak deneme fırsatını kaybeder. Mand-model, çocuk kelimeleri kullanmaya başlamış ancak hala teşvike ihtiyaç duyuyorsa en yararlıdır. Ancak, dikkatli bir şekilde kullanılmalıdır. Her etkileşim bir soruya dönüşürse, iletişim bir konuşma değil de bir sınav gibi hissedilebilir. Mand-model, basit modelleme ve doğal yorumlarla dengelenmelidir (Bruinsma ve ark., 2019).

3.4.3 Zaman Gecikmesi

Zaman gecikmesi, kasıtlı olarak bağımsızlığı geliştirir. Bu yöntem, çocuğun harekete geçme fırsatı bulabilmesi için yardım etmeden, bir şey vermeden veya bir eylemi tamamlamadan önce bir süre beklemeyi içerir (Hancock & Kaiser, 2002). Bakıcı, hemen tepki vermek yerine, göz teması kurarak ve bekleyen bir ifadeyle 3-5 saniye bekler. Örneğin:

- Sabun köpüklerini tutun, duraksayın ve çocuğunuzun "daha fazla" demesini bekleyin.
- Şarkı söylemeye başlayın, son kelimedenden önce durun ve çocuğunuzun son kelimeyi söylemesini bekler gibi ona bakın.
- Bir ayakkabı verin, çocuğunuzun diğer ayakkabıyı istemesini bekler gibi ona bakın.

Bu kısa duraklama, bir yanıt beklendiğini gösterir. Çocuk bakabilir, el kol hareketleri yapabilir, ses çıkarabilir veya bir kelime kullanabilir. Zaman gecikmesi, çocuğa iletişimin çevreyi etkilediğini öğretir. Zamanla, başlatma artar ve yönlendirmeler azalır (Meadan ve ark., 2016).

3.5 ÖĞRETİMİ GÜNLÜK RUTİNLERE DAHİL ETMEK

Doğal öğretim, günlük yaşamda gerçekleştiğinde en etkili olur.

Çocuklar, dil ve etkileşimin anlamlı, tekrarlanan rutinlerle bağlantılı olduğu durumlarda en iyi şekilde öğrenir. Öğretimi günlük rutinelere entegre etmek, sıradan anları, yemekleri, giyinmeyi, banyo zamanını, oyunu ve geçiş dönemlerini kasıtlı olarak iletişim ve öğrenme

fırsatları olarak kullanmak anlamına gelir (Rakap, 2017). Bakıcılar, özel bir "öğretim zamanı" ayırmak yerine, stratejileri gün boyunca doğal bir şekilde entegre ederler.

Bu, öğrenmeyi tanıdık, öngörülebilir ve işlevsel hale getirir (Diken ve ark., 2017).

Zaman gecikmesi, çocuğa iletişimin çevreyi etkilediğini öğretir.

Rutinler öngörülebilirlik sağlar, bu nedenle kaygıyı azaltır ve bundan sonra ne olacağına dair anlayışı artırır. Çocuklar bundan sonra ne olacağını bildiklerinde, iletişime daha fazla odaklanabilirler. Böylece, günlük rutinler şunları sağlar:

- Tekrar
- Net beklentiler
- Doğal motivasyon

Rutinler her gün tekrarlandığı için, aynı becerileri anlamlı bağlamlarda pratik etmek için birçok fırsat sunar. Örneğin, atıştırma sırasında “daha fazla” istemek her gün yaşanan bir durumdur. Giyinirken kıyafetlerin adını söylemek de her gün yaşanan bir durumdur. Bu tekrarlanan fırsatlar, öğrenmeyi ve bilginin kalıcılığını güçlendirir.

3.5.1 Rutinlere Stratejileri Dahil Etmek

Daha önce tartışılan tüm stratejiler rutinlere entegre edilebilir:

Yemek zamanı:

- Çocuğun öncülüğünü takip edin (yiyecek tercihlerini not edin).
- İletişim fırsatları yaratın (küçük porsiyonlar).
- Örnek olun ve genişletin (“Kırmızı elma.”).
- Zaman gecikmesi kullanın (daha fazlasını vermeden önce duraksayın).

Giyinme Sırasında:

- İkinci ayakkabıyı giydirmeden önce bir ara verin.
- Giysi isimlerini örnekleyin.
- İstekleri genişletin (“Ayakkabı giy.” → “Mavi ayakkabı giy.”).

Oyun sırasında:

- Çocuğun aktivitesine katılın.
- İstekleri teşvik etmek için malzemeleri kısa bir süre elinizde tutun.
- Basit kelimeleri kısa cümlelere dönüştürün.

Banyo Sırasında:

- Vücut kısımlarının isimlerini söyleyin.
- Su dökmeden önce bir süre bekleyin.
- "Daha fazla" veya "tekrar" demelerini teşvik edin.

Amaç, fazladan iş yükü yaratmak değil, zaten olan şeyleri kullanmaktır.

Tablo 8

Günlük Rutinlere Doğal Öğretimi Nasıl Dahil Edebilirsiniz?

Günlük Rutin	Ebeveynin Yapması Gerekenler	Ne Söylenmeli	Neyi Beklemeli	Sonra Ne Yapmalı
Atıştırma Zamanı	Meyve suyunu elinde tut ama hemen açma	"Meyve suyu" (duraklama)	El hareketi yapın, "aç" deyin	"Meyve suyunu aç" şeklinde örnek gösterin ve açın
Giyinme	Bir ayakkabıyı giyin ve duraklayın	"Ayakkabı" (bekleyin)	Diğer ayakkabıya bakın ve "ayakkabı" deyin	"Mavi ayakkabı giyildi" deyin ve giyin Baloncukları üfleyin ve "Daha fazla baloncuk!" deyin
Oynayın	Baloncukları tut ve bekle	"Baloncuklar" (duraklama)	Göz teması kur, "daha fazla" deyin veya uzanın	"Daha fazla baloncuk!" deyin
Kitap Okuma	Resmi gösterin ve duraklayın	"Köpek" (duraklayın)	"Köpek"i gösterin veya söyleyin	"Büyük köpek" deyin.
Müzik Zamanı	Şarkının son kelimesinden önce durun	"Köpek, köpek..." (duraklama)	Son kelimeyi tamamlayın	Şarkıyı coşkuyla bitirin
Dışarıda Oyun	Salıncağı sabit tut	"Hazır..." (duraklama)	"Başla" deyin veya bakın	Salıncağı it ve "Başla!" de
Toplama	Oyuncak kutusunu tutun ve bekleyin	"İçine koy" (duraklama)	Oyuncağı içine koyun veya "içine" deyin	"Kutudaki oyuncak" de.

3.5.2 Gün Boyu Tutarlı Olmak

Tutarlılık çok önemlidir. Bakıcılar birçok rutin boyunca aynı destekleyici stratejileri kullandıklarında, çocuklar iletişimin her zaman anlamlı olduğunu öğrenir.

Bir rutin sırasında öğrenilen beceriler diğerlerine de aktarılmaya başlar. Atıştırma sırasında “daha fazla” istemeyi öğrenen bir çocuk, oyun sırasında da “daha fazla” kelimesini kullanmaya başlayabilir. Öğretimin yerleştirilmesi şunları artırır:

- Genelleme
- Bağımsızlık
- Özgüven
- Spontane iletişim

Bağlam ne kadar doğal olursa, öğrenme o kadar sürdürülebilir olur.

3.5.3 Öğretimi Zorlama Değil, Doğal Hissettirmek

Öğretimi günlük rutinelere dahil ederken, etkileşimlerin doğal ve keyifli

hissettirilmesi önemlidir. Doğal ve keyifli etkileşimler, zorlanmayan rutinlerden kaynaklanır. Bu nedenle, ebeveynler etkileşimlerin ve öğrenme fırsatlarının kendi ailelerinin doğal rutinlerine ve günlük yaşam olaylarına dahil edildiğinden emin olmalıdır (Zimmerman & Ledford, 2016). Çocuk, yönerge almadığını, etkileşimde bulunduğunu hissetmelidir. Öğretimin doğal hissettirilmesi için ebeveynler şunları yapmalıdır:

- Çocuğun öncülüğünü ve ilgisini takip edin
- Çocuğun ilgisine sıcak bir şekilde yanıt verin
- Uygun etkileşim ve iletişimi örnekleyin
- Etkileşimin doğal kısmını değiştirmeden koruyun

Ebeveynler, gün boyunca öğretimi günlük yaşamın bir parçası haline getirerek aile rutinlerini daha anlamlı hale getirebilirler. Günlük etkileşimler sırasında seçenekler

En etkili öğretim anları genellikle çok ince detaylarda gizlidir.

sunmak, çocuğun rutinini kesintiye uğratmadan doğal öğretimi günlük yaşamın bir parçası haline getirmek anlamına gelir (). Örnek vermek gerekirse:

- Bir ebeveyn, “Melih, sandalyeye mi yoksa yere mi oturmak istersin?” diyerek nerede oynayacağı konusunda seçenekler sunabilir.
- Yemek zamanlarında “Melih, mavi bardağı mı yoksa kırmızı bardağı mı istersin?”, “Brokoli mi yoksa kuru üzüm mü istersin?”, “Süt mü yoksa meyve suyu mu istersin?” diyerek seçenekler sunabilir.
- Ne giyeceği konusunda seçenekler sunabilir: “Melih, sarı palto mu yoksa çizgili palto mu istersin?”, “Yeşil çorap mı yoksa beyaz çorap mı?”

İdeal bir doğal öğretimde:

- Etkileşim sıcak ve duyarlıdır
- Dil, çocuğun odaklandığı şeyle bağlantılıdır
- Duraklamalar kısadır ve destekleyicidir
- Başarı hemen pekiştirilir

En etkili öğretim anları genellikle ince ayrıntılarda gizlidir (Kaiser & Roberts, 2013).

3.6 ÖZET

Bu modülde, doğal öğretimin, çocuğun öncülüğünü takip etme, iletişim fırsatları yaratma, ortam düzenlemesi, modelleme, mand-model ve davranış ilkelerine dayalı zaman geciktirme stratejilerini içeren bir dizi uygulama olduğunu öğrendik. Doğal öğretim, çocukların iletişim kurmasına veya daha sosyal olmasına yardımcı olmak için kullanılabilir. Henüz iletişim kurmak için dil kullanmayan çocukların yanı sıra kelimelerle iletişim kurabilen çocuklar için de yararlı olabilir. Bu nedenle, doğal öğretim herhangi bir ortamda ve gün boyunca kullanılmak üzere tasarlandığından, beceriler daha kolay geliştirilebilir.

Ebeveynler, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların iletişim girişimlerine yanıt vermekte zorluk çekebilir. Ancak doğal öğretim, çocuğun ebeveynleri ve akranlarıyla olan kişisel etkileşimlerinde zengin bir dil kullanmasına yardımcı olabilir. Bu etkileşim gerçekleştiğinde, hedef davranışlara ulaşmak için doğal stratejiler kullanılabilir.

Doğal öğretim stratejileri, çocukların kendi ilgi alanlarına, motivasyonlarına ve duygusal bağlarına dayalı olarak sosyal ortamlarda ve günlük rutinlerde iletişim becerilerini desteklemek üzere tasarlanmıştır. Çocuklar ilgi duyduklarında, öğrenmeye daha motive ve açık hale gelirler ve böylece etkileşime uygun ve doğal olarak pekiştirici olan karmaşık beceriler geliştirmeye başlarlar.

Bu nedenle, çocuğun liderliğini takip etmenin çocuğun motivasyonu için kritik öneme sahip olduğunu öğrendik. Çocuğun liderliğini takip etmek için ebeveyn, çocuğun ilgisini gözlemlemeli ve fark etmeli, ardından çocuğun liderliğine katılmalı ve çocuğun ihtiyaçlarına, isteklerine ve iletişim eylemlerine duyarlı olmalıdır. Bunun devamı olarak, ebeveynler ortamı ayarlayarak ve rutinlerini değiştirerek iletişim fırsatları yaratabilirler. Ardından, ebeveynler uygun dili modelleyebilir, açık uçlu veya seçim soruları sorabilir ve çocuğun inisiyatif almasını teşvik etmek için duraklamalar kullanabilirler. Son olarak, ebeveynler çocuğun gün

boyunca doğal öğretim stratejileri uygulayabilir ve bunları çocuğun günlük rutinlerine ve etkinliklerine dahil edebilir. Doğal öğretimin dahil edildiği etkinlikler çocuk odaklı, rutin veya planlı olabilir. Son olarak, doğal öğretim, araştırmalarda özel gereksinimli çocuklar, OSB ve zihinsel engelli olan birçok çocuk için etkili bir strateji olduğu doğrulanmıştır (Dubin & Leiberian-Betz, 2020; Schreibman et al., 2015).

3.7 SORULAR

1. Çocuğun öncülüğünü takip etmek demek...
 - a) Oyun sırasında yeni kelimeler öğretmek
 - b) Etkinliği öğrenme hedeflerine yönlendirmek
 - c) Çocuğun mevcut ilgisine katılmak
 - d) Sık sık soru sormak
 - e) Oyun davranışını düzeltmek
2. Hangi örnek, çocuğun öncülüğünü takip etmeyi en iyi şekilde gösterir?
 - a) Çocuğu oynarken gözlemlemek ve sonra oyuna katılmak
 - b) Araba oyununda blokları saymak
 - c) Yapboz zamanı yeni bir oyuncak tanıtmak
 - d) Atıştırmalık sırasında renk bilgisini test etmek
 - e) Çocuğu başka bir aktiviteye yönlendirmek
3. İletişim fırsatları yaratmak şunları içerir:
 - a) Tüm ihtiyaçlara anında yanıt vermek
 - b) Sadece kendiliğinden konuşmayı beklemek
 - c) Düzeltmeyi artırmak
 - d) Yönergeleritekrarlamak
 - e) İstekleri teşvik edecek şekilde ortamı düzenlemek
4. Küçük porsiyonlarda atıştırmalık vermek etkilidir çünkü:
 - a) Davranışı kontrol eder
 - b) Kelime dağarcığını test eder

- c) Bağımsızlığı azaltır
 - d) Talepte bulunmak için tekrarlanan fırsatlar yaratır
 - e) Rutinleri hızlandırır
5. Örnek olmak şu anlama gelir:
- a) Çocuğun bir kelimeyi tekrar etmesini istemek
 - b) Çocuğun ilgilendiği konuyla bağlantılı yeni bir kelime söylemek
 - c) Konuşmadan önce bir soru sormak
 - d) Konuşmada gramer hatalarını doğrudan düzeltmek
 - e) Yanlış konuşmayı görmezden gelmek
6. Dil becerisini geliştirmek şunları içerir:
- a) Çocuğun sözlerini değiştirmek
 - b) Birkaç yeni cümle eklemek
 - c) Çocuğun sözlerine anlamlı bir kelime eklemek
 - d) Telaffuzu düzeltmek
 - e) Anlama düzeyini test etmek
7. Mand-modelinde, bakım veren kişi şunları yapmalıdır:
- a) Beklemeden hemen örnek vermelidir
 - b) Örneği vermeden önce kısa bir süre beklemeli
 - c) İpuçlarını tamamen önlemek
 - d) Her yanıtı düzeltmelidir
 - e) Uzun açıklamalar kullanmalıdır

8. Zaman gecikmesinin amacı şudur:
- a) Bağımsız başlatmayı teşvik etmek
 - b) Bağımlılığı artırmak
 - c) İletişimi azaltmak
 - d) Öğretim süresini uzatmak
 - e) Hayal kırıklığı yaratmak
9. Öğretimi rutinlere dahil etmek yardımcı olur çünkü rutinler:
- a) Öngörülemez
 - b) Nadir
 - c) Günlük yaşamdan izole
 - d) Sadece yapılandırılmış öğretim içindir
 - e) Tekrarlayıcı ve anlamlı
10. Öğretim zorlama gibi hissettirdiğinde, bakım veren kişi şunları yapmalıdır:
- a) Beklentilerini artırmalı
 - b) Daha fazla soru eklemeli
 - c) Etkileşimi sonlandırmalıdır
 - d) Basitleştirmeli ve yeniden bağlantı kurmalı
 - e) Hemen düzeltmelidir

Cevap Anahtarı

1.c, 2.a, 3.e, 4.d, 5.b, 6.c, 7.b, 8.a, 9.e, 10.d

3.8 KAYNAKLAR

- Akemoglu, Y., Meadan, H., & Towson, J. (2020). Embedding naturalistic communication teaching strategies during shared interactive book reading for preschoolers with developmental delays: A guide for caregivers. *Early Childhood Education Journal*, 48, 759-766.
- Bruinsma, Y., Minjarez, M., Schreibman, L., & Stahmer, A. (Eds.). (2019). *Naturalistic developmental behavioral interventions for autism spectrum disorder*. Brookes Publishing.
- Diken, İ. H., Diken, Ö., Ünlü, E., & Arikan, A. (2017). *Doğal öğretim süreci: okul öncesi kaynaştırma sınıflarında öğretmenler için doğal öğretim süreci*. TUBITAK 1001.
- Hancock, T. B., & Kaiser, A. P. (2002). The effects of trainer-implemented enhanced milieu teaching on the social communication of children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 39-54.
- Kaiser, A. P., Ostrosky, M. M., & Alpert, C. L. (1993). Training teachers to use environmental arrangement and milieu teaching with nonvocal preschool children. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(3), 188-199.
- Kaiser, A. P., & Roberts, M. Y. (2013). Parent-implemented enhanced milieu teaching with preschool children who have intellectual disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 56, 295-309.
- Lane, J. D., Lieberman-Betz, R., & Gast, D. L. (2016). An analysis of naturalistic interventions for increasing spontaneous expressive language in children with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 50(1), 49-61.
- 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.

- Rakap, S. (2017). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamalarının desteklenmesinde doğal öğretim yaklaşımları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 471-492.
- Watson, L. R. (1998). Following the child's lead: Mothers' interactions with children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(1), 51-59.
- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 2411-2428.
- Zimmerman, K.N. & Ledford, J.R. (2016). Environmental arrangement. In *Evidence-based instructional practices for young children with autism and other disabilities*. Retrieved from <http://ebip.vkcsites.org/environmental-arrangement>

±

Etkinlik Temelli Öğretim



İÇERİK

- Giriş
- Etkinlik Temelli Eğitim
- Alt Modül 1: Deneyimsel Öğrenme
- Alt Modül 2: Taklit
- Alt Modül 3: İşbirlikçi oyun
- Alt Modül 4: Ritmik-Hareket Etkinlikleri
- Alt Modül 5: İlişkisel Öğrenme



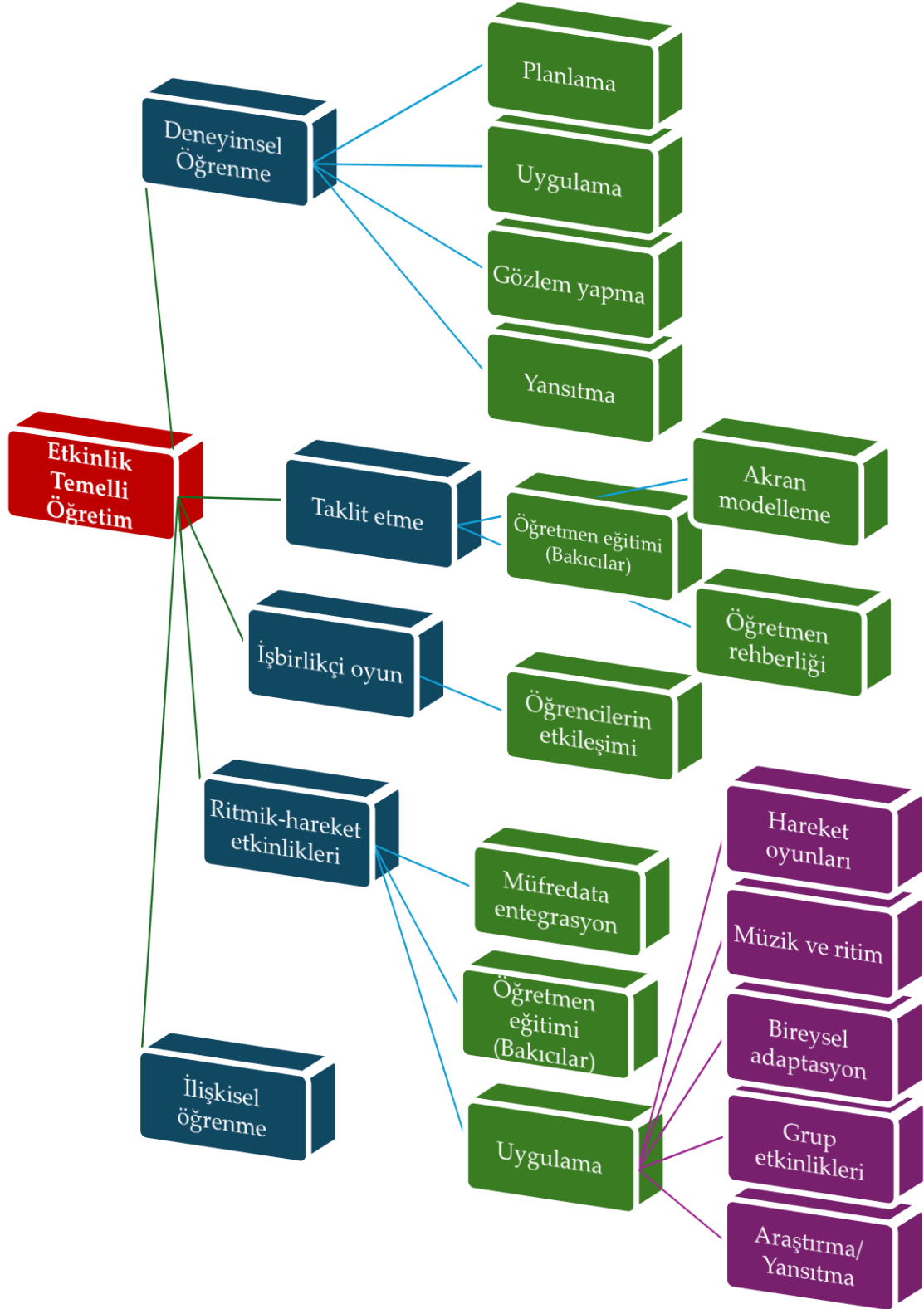
ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Bu modülü çalışmayı tamamladıktan sonra;
 - Etkinlik temelli öğretimin ilkelerini tanımlayacaksınız.
 - Belli başlıcaEtkinlik temelli öğrenme yaklaşımlarını açıklayacaksınız.
 - Günlük rutinlerdeki öğrenme fırsatlarını tanımlayacaksınız.
 - Etkinliklere çocukların katılımı analiz edeceksiniz.
 - Kaynaştırma ve geliştirmenin etkisini yorumlayacaksınız.

BAKICILAR İÇİN ÖZEL EĞİTİM KİTABI

Barbora Bazalová
Dana Zámečnicková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling

Modül 4



4 ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM MODÜLÜ

4.1 GİRİŞ

Etkinlik temelli öğretim, küçük çocukların aktif katılım, keşif ve anlamlı günlük deneyimlere dahil olma yoluyla en etkili şekilde öğrendikleri anlayışına dayanır. Bu yaklaşım, öğrenmeyi ayrı veya izole bir süreç olarak görmek yerine, eğitim hedeflerini oyun, hareket, rutinler ve sosyal etkileşime entegre eder. Öğrenciler, önceki modüllerden oyun temelli öğrenme, çocuk merkezli eğitim veya deneyimsel öğrenme gibi ilgili kavramlara zaten aşina olabilirler. Etkinlik temelli öğretim, çocukların motive edici ve anlamlı bulduğu doğal bağlamlarda kasıtlı öğretimin nasıl gerçekleşebileceğini göstererek bu ön bilgiyi temel alır (Bredenkamp, 2014).

Güncel erken çocukluk araştırmaları, öğrenmenin akranlarla, yetişkinlerle ve çevreyle etkileşim tarafından şekillendirilen, sosyal olarak aracılık edilen bir süreç olduğunu vurgular. Önceki konularda, gelişimsel olarak uygun uygulamalar, kapsayıcı eğitim ve çocukların ihtiyaçlarını anlamada gözlemin rolü ele alınmış olabilir. Etkinlik temelli öğretim, tüm çocukların iletişimini, sosyal gelişimini, bağımsızlığını ve katılımını destekleyen ortam ve etkinliklerin planlanmasında eğitimcinin rolünü vurgulayarak bu yapıları birbirine bağlar (DEC, 2014; NAEYC, 2020).

Bu modül, etkinlik temelli öğretimi, gelişimsel geriliği ve engelleri olan çocuklar da dahil olmak üzere çeşitli öğrencileri destekleyen esnek ancak yapılandırılmış bir yaklaşım olarak sunar. Öğrenme hedeflerini günlük rutinlere entegre etme ve katılımı artırmak için doğal motivasyonu kullanma konusunda rehberlik sağlar. Modül, deneyimsel öğrenme, taklit, işbirliğine dayalı oyun, ritmik hareket etkinlikleri ve çağrışımla öğrenme olmak üzere beş temel alt modülden oluşmuştur ve her birinin çocuk gelişimine bütünsel olarak nasıl katkıda bulunduğunu açıklar. Öğrenciler, pratik örnekler ve yansıtıcı rehberlik aracılığıyla, günlük etkinliklerin kasıtlı olarak uygulandığında nasıl güçlü öğretim araçları haline

gelebileceğini keşfedeceklerdir. Teoriyi uygulamayla birleştiren bu modül, tüm çocukların aktif olarak katılabileceği, kendilerini yetkin hissedebileceği ve başarıyı deneyimleyebileceği kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasını desteklemektedir (Barton & Smith, 2015).

4.2 ETKİNLİK TEMELLİ ÖĞRETİM

Etkinlik Temelli Öğretim (ETÖ), küçük çocukların izole edilmiş öğretimden ziyade

anlamli, gerçek yaşam etkinliklerine aktif katılım yoluyla en etkili şekilde öğrendiklerini vurgular. Bu yaklaşım, eğitim hedeflerini günlük rutinelere, oyuna, harekete ve sosyal etkileşimlere entegre ederek öğrenmeyi doğal, motive edici ve gelişimsel olarak uygun hale getirir (Bredekamp, 2014).

Oyun temelli öğrenme, çocuk merkezli yaklaşımlar veya deneyimsel öğrenmeye zaten aşina olan öğrenciler, bu önceki kavramları temel alarak ETÖ'nün bu stratejileri kasıtlı öğretim için nasıl genişlettiğini ve yapılandırıldığını anlayabilirler.

ETÖ'de yetişkinlerin rolü geleneksel öğretimden kolaylaştırıcılığa kayar. Eğitimciler ortamları planlar, çocukları gözlemler ve öğrenme hedeflerini günlük deneyimlere dahil ederken etkinlikleri bireysel ihtiyaçlara uyarlar. Bu yaklaşım, gelişimsel geriliği, otizm spektrum

bozukluğu veya fiziksel ve sağlıkla ilgili engelleri olan çocuklar da dahil olmak üzere tüm çocuklar için iletişim, sosyal etkileşim, bağımsızlık ve kapsayıcılığı destekler (Barton & Smith, 2015; DEC, 2014). ETÖ, günlük etkinlikleri öğretim fırsatları olarak kullanarak, katılımı, özgüveni ve yetkinliği doğal ve anlamli bir şekilde teşvik eder. Bu modül, pratik uygulamaya rehberlik eden ETÖ'nün beş temel alt alanını odaklanmaktadır.

Deneyimsel öğrenme, çocukların doğrudan deneyimler ve yansıma yoluyla bilgi oluşturmalarını sağlar. Taklit, çocukların akranlarını gözlemleyip taklit ederek dil, motor ve sosyal beceriler edinmelerini sağlar. İşbirlikçi oyun, sosyal problem

Önemli Noktalar

Çocuklar aktif ve anlamli oyunlar yoluyla öğrenir; yetişkinler ise bu süreci kolaylaştırır. Bu yaklaşım, kapsayıcılığı, işbirliğini, taklidi, hareketi ve gerçek hayattaki becerilerin gelişimini teşvik eder.

çözme, sırayla oynama ve akran işbirliğini teşvik eder. Ritmik hareket etkinlikleri hareket ve müzik yoluyla dikkat, düzenleme ve katılımı artırır. Son olarak, Çağrışımsal Öğrenme, çocukların eylemler, nesneler ve sonuçlar arasında anlamlı bağlantılar kurmasına yardımcı olarak, anlamayı ve bağımsızlığı destekler (NAEYC, 2020; Barton & Smith, 2015).

Bu modül, bu stratejileri günlük ortamlara entegre etme konusunda pratik rehberlik sağlar ve kapsayıcı erken çocukluk eğitimi için yapılandırılmış ancak esnek yaklaşımların faydalarını vurgular. Öğrenciler, ETÖ modüllerinin kasıtlı kullanımının rutin etkinlikleri nasıl güçlü öğrenme fırsatlarına dönüştürebileceğini keşfedecekler; bu sayede tüm çocukların aktif olarak katılımı, temel becerilerin geliştirilmesi ve başarı deneyimi yaşanırken aidiyet ve kapsayıcılık duygusu da beslenecektir.

4.2.1 Etkinlik Temelli Öğretimin Teorik ve Metodolojik Arka Planı

ETÖ, öğrenmenin temel itici güçleri olarak aktif öğrenci katılımını, anlamlı

deneyimleri ve sosyal etkileşimi vurgulayan çağdaş eğitim teorilerine dayanmaktadır. Pasif bilgi aktarımına odaklanmak yerine, ETÖ öğrenmeyi günlük rutinelere ve oyuna entegre edilmiş amaçlı etkinlikler yoluyla gerçekleşen dinamik bir süreç olarak görür. Bu öğretim çerçevesi, çocukların bilişsel ve sosyal gelişiminde deneyim, etkileşim ve bağlamın önemini vurgulayan yapılandırmacı ve sosyokültürel bakış açılarıyla uyumludur (Fleer, 2011; Hedges & Cullen, 2012).

Metodolojik açıdan bakıldığında, ETÖ yapılandırılmış planlamayı esnek uygulamayla birleştirerek, eğitimcilerin net gelişim hedeflerini korurken bireysel öğrenenlerin ihtiyaçlarına cevap vermelerini sağlar.

ETÖ'nün pedagojik ilkeleri arasında öğrenen merkezli öğretim, rehberli katılım, iskele kurma ve öğrenme kaynağı olarak çevrenin bilinçli kullanımı yer alır.



Etkinlik Temelli
Öğretim
(ETÖ)
X
Etkinlik Temelli
Öğrenme

Öğretmenler, anlamlı etkinlikler tasarlayan, çocukların tepkilerini gözlemleyen ve bağımsızlık, iletişim ve katılımı teşvik etmek için desteği ayarlayan kolaylaştırıcılar olarak hareket ederler (Bredekamp, 2014; NAEYC, 2020).

Bu teorik ve metodolojik temel, etkinlik temelli stratejilerin farklı öğrenme alanlarında nasıl sistematik olarak uygulanabileceğini anlamak için tutarlı bir çerçeve sağlar. Ayrıca, bu modülde sunulan alt modüllerin temelini oluşturur ve teorinin, erken çocukluk ortamlarındaki çeşitli öğrencileri destekleyen pratik, kapsayıcı öğretim yaklaşımlarına nasıl dönüştürüldüğünü gösterir.

4.2.2 Öğrenme Teorilerinden Etkinlik Temelli Öğretimin Uygulamasına (2–7 Yaş)

ETÖ'nün teorik temellerini günlük eğitim uygulamalarına dönüştürmek, öğrenmenin oyun, keşif ve sosyal etkileşim yoluyla en etkili olduğu erken çocukluk döneminde özellikle önemlidir. 2–7 yaş arası çocuklarda gelişim, bilişsel, sosyal, duygusal, motor ve iletişim alanlarında bütünsel olarak gerçekleşir. ETÖ, çocukların doğal ilgi alanlarını ve günlük deneyimlerini yansıtan anlamlı etkinliklere öğrenme fırsatlarını dahil ederek bu gelişimsel özelliklere yanıt verir.

Uygulamada, ETÖ hem planlama hem de esnek uygulama gerektirir. Eğitimciler, gelişimsel olarak uygun, kültürel duyarlılık içeren ve engelli veya gelişimsel geriliği olan çocuklar da dahil olmak üzere bireysel ihtiyaçlara uyarlanabilir etkinlikler tasarlar. Öğretmenler, öğrenmeyi resmi öğretim yoluyla yönlendirmek yerine, deneyimleri kolaylaştırır, çocukların katılımını gözlemler ve taklit, işbirliği, öz düzenleme ve problem çözme gibi gelişmekte olan becerileri desteklemek için iskele sağlar (Fleer, 2011; Bredekamp, 2014).

Küçük çocuklar için yapılandırılmış rutinler, akran etkileşimi ve uygulamalı etkinlikler, öğrenme için öngörülebilir ve motive edici bağlamlar yaratır. Öğretmenin rolü, katılımı yönlendirmek, istenen davranışları Modellemek ve bağımsızlık ve özgüveni teşvik etmek için desteği ayarlamaktır. Bu yaklaşımla, yapılandırmacılık ve

sosyal öğrenme gibi teorik ilkeler , 2-7 yaş arası çocuklar için kapsayıcı, etkinlik açısından zengin ortamları destekleyen pratik stratejilere dönüştürülür (NAEYC, 2020).

ETÖ'nün öğretim çerçevesi, köklü öğrenme teorilerini küçük çocuklar için gelişimsel olarak uygun eğitim uygulamalarıyla bütünleştirir. Tablo 1'den görüleceği üzere; ETÖ, yapılandırmacılık, sosyokültürel öğrenme, deneyimsel öğrenme ve sosyal öğrenme gibi teorik ilkeleri, günlük etkinliklere entegre edilmiş somut öğretim stratejilerine dönüştürür.

Tablo 9

ETÖ'nün Teorik Temelleri ve Pratik Uygulaması (2–7 Yaş)

Öğrenme Teorisi	Temel İlkeler	ETÖ Uygulaması (2–7 Yaş)
Yapılandırmacılık	Çocuklar aktif deneyimler yoluyla bilgi edinirler	Uygulamalı oyun, malzemelerle keşif ve deneme yanılma yoluyla öğrenme
Sosyokültürel Teori	Öğrenme, sosyal etkileşim yoluyla gerçekleşir	Akran öğretimi, işbirliğine dayalı oyun, yetişkinlerin rehberliğinde katılım
Deneyimsel Öğrenme	Öğrenme, anlamlı deneyimlere dayanır.	Günlük rutinler, rol oynama, gerçek yaşam etkinlikleri (ör. kişisel bakım, sınıf görevleri)
Sosyal Öğrenme Teorisi	Çocuklar başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenir	Akran Modelleme, taklit oyunları ve öğretmen gösterileri
Gelişimsel Olarak Uygun Uygulama	Öğretim, gelişim düzeylerine uygun olmalıdır	Uyarlanmış etkinlikler, esnek hedefler, bireyselleştirilmiş destek

Teori ve uygulama arasındaki bu bağlantı, öğrenme deneyimlerinin anlamlı, kapsayıcı ve 2-7 yaş arası çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına duyarlı olmasını sağlar. Eğitimciler, öğretim kararlarını teoriye dayandırırken uygulamada esnekliği koruyarak, aktif katılımı, akran etkileşimini ve bütünsel gelişimi destekleyen ortamlar yaratabilirler. Tablo, soyut teorik kavramların oyun temelli, rutin temelli ve

sosyal aracılı etkinlikler yoluyla nasıl işlevselleştirildiğine dair net bir genel bakış sunarak, ETÖ'nün tutarlı ve kanıta dayalı bir pedagojik yaklaşım olarak rolünü pekiştirir.

4.2.3 Etkinlik Temelli Öğretim Modülleri Giriş

ETÖ, teorik ilkeleri açıkça yapılandırılmış ve kasıtlı olarak tasarlanmış öğrenme deneyimlerine dönüştürüldüğünde en etkili olur. Aşağıdaki alt modüller, 2-7 yaş

arası çocuklar için erken çocukluk eğitiminde ETÖ'nün sistematik olarak uygulanabileceği temel alanları temsil eder. Her alt modül, oyun, sosyal etkileşim ve günlük rutinler yoluyla doğal olarak ortaya çıkan öğrenmenin belirli bir yönüne odaklanır.

ETÖ'nün Alt Modülleri

- Deneyimsel Öğrenme
 - Taklit
 - İşbirlikçi Oyun
 - Ritmik Hareket Etkinlikleri
 - İlişkisel Öğrenme

→ Birlikte gelişimi destekler

ETÖ, teorik ilkeler tutarlı bir şekilde kasıtlı olarak planlanmış ve gelişimsel açıdan uygun öğrenme deneyimlerine dönüştürüldüğünde tam potansiyeline ulaşır. Çek Cumhuriyeti'ndeki erken çocukluk eğitimi bağlamında, bu yaklaşım, çocukların gelişiminin temeli olarak oyun, deneyimsel etkinlikler ve günlük rutinler yoluyla öğrenmeyi vurgulayan Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Eğitim Programı ilkeleriyle yakından uyumludur (Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı [MŞMT], 2021).

Aşağıdaki alt modüller, anaokullarında ve erken çocukluk ortamlarında 2–7 yaş arası çocuklara ETÖ'ü sistematik olarak uygulanabileceği temel alanları temsil etmektedir. Her alt modül, çocukların aktif katılımı, sosyal etkileşimi ve günlük faaliyetlere anlamlı katılımından doğal olarak ortaya çıkan öğrenmenin belirli bir yönüne odaklanmaktadır. Bu yapı, hem erken çocukluk pedagojisi alanındaki uluslararası araştırmaları hem de bütünsel gelişimi ve çocuk merkezli öğrenmeyi önceliklendiren Çek okul öncesi eğitiminin köklü geleneklerini yansıtmaktadır (Bredekamp, 2014; Opravilová, 2016).

Seçilen alt modüller — Deneyimsel Öğrenme, Taklit, İşbirlikçi Oyun, Ritmik Hareket Etkinlikleri ve Çağrışımsal Öğrenme — erken çocukluktaki temel gelişim yollarına karşılık gelir ve bunları yansıtır. Bu modüller bir arada, bireysel gelişim farklılıklarına önceliklendirirken bilişsel, iletişimsel, sosyal, duygusal ve motor becerilerin gelişimini destekler. Kapsayıcı bir bakış açısıyla, öğrenme paylaşılan ve anlamlı bağlamlarda gerçekleştiği için bu alt modüller, gelişimsel geriliği, engelleri, sosyal dezavantajları veya farklı dil geçmişleri olan çocuklar için katılım için doğal fırsatlar yaratır (Syslová, 2019; NAEYC, 2020).

Bu alt modüllerin tek başına kullanılması amaçlanmamıştır; aksine, birbirlerini tamamlarlar ve çocukların bireysel ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve gelişim düzeylerine göre esnek bir şekilde birleştirilebilirler. Her bir alt modülde, pratik uygulamaya, gelişimsel olarak uygun stratejilere ve hem çocukların hem de eğitimcilerin aktif rolüne vurgu yapılır. Modüller, günlük etkinliklerin nasıl anlamlı öğrenme fırsatlarına dönüştürülebileceği konusunda okuyuculara rehberlik eder ve gelişimsel geriliği, engelleri veya sosyal dezavantajları olanlar da dahil olmak üzere tüm çocukların katılımını, ilgisini ve beceri duygusunu destekler (Průcha, 2017; Fleeer, 2011).

Önemli bir nokta olarak, alt modüllerin izole eğitim birimleri olarak işlev görmesi amaçlanmamıştır. Hem Çek hem de uluslararası pedagojik çerçevelere uygun olarak, bu modüller esnek bir şekilde birleştirilebilecek ve çocukların ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve yeteneklerine uyarlanabilecek şekilde tasarlanmıştır. Vurgu, pratik uygulamaya, öğrenmenin kolaylaştırıcısı olarak eğitimcinin rolüne ve oyun, rutinler, hareket ve akran etkileşimi gibi günlük durumların, tüm çocuklar için katılım, özerklik ve beceri duygusunu besleyen zengin öğrenme fırsatlarına dönüştürülmesine yapılmaktadır (Průcha, 2017; Fleeer, 2011).

4.3 ALT MODÜL 1, DENEYİMSEL ÖĞRENME

Deneyimsel öğrenme, ETÖ'nün temel direklerinden birini oluşturur ve dünya çapında erken çocukluk eğitiminde temel bir rol oynar. Bu kavram, çocukların en etkili şekilde doğrudan deneyim, aktif katılım ve anlamlı etkinlikler üzerine düşünme yoluyla öğrendikleri anlayışına dayanır. Çocuklar, pasif öğretim yoluyla bilgi edinmek yerine, çevreleri, materyaller, akranları ve yetişkinlerle etkileşime girerek anlam oluştururlar. Bu yaklaşım, öğrenmeleri duyuşal keşif, hareket, oyun ve sosyal katılımı yakından bağlantılı olan 2-7 yaş arası çocuklar için özellikle önemlidir (Kolb, 2015; Bredekamp, 2014).

Etkinlik Temelli Öğretim Alt Modülleri

- Deneyimsel Öğrenme

Uluslararası erken çocukluk eğitimi çerçevelerinde, deneyimsel öğrenme, bütünsel gelişimi destekleyen, gelişimsel açıdan uygun ve kapsayıcı bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, yapılandırmacı ve sosyokültürel teorilerle uyumludur ve öğrenmeyi, gerçek yaşam bağamlarına gömülü, aktif ve sosyal olarak aracılık edilen bir süreç olarak vurgular (Vygotsky, 1978; Fleeer, 2011). ETÖ'de, deneyimsel öğrenme, oyun, rutinler ve pratik görevler gibi günlük durumları, özerkliği, motivasyonu ve yetkinliği teşvik eden kasıtlı öğrenme fırsatlarına dönüştürür.

Çek Cumhuriyeti bağlamında, deneyimsel öğrenme, çocukların gelişiminin merkezinde oyun, deneyim ve anlamlı etkinlik yoluyla öğrenmeyi vurgulayan Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Programı'nda belirtilen okul öncesi eğitim ilkeleriyle yakından uyumludur (MŠMT, 2021). Terminoloji farklılık gösterse de, temel pedagojik felsefe, uluslararası literatürde yaygın olarak tanımlanan deneyimsel ilkelerle yakından uyumludur.

4.3.1 Deneyimsel Öğrenme: Teorik Arka Plan

Deneyimsel öğrenme, öğrenmeyi somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif denemeyi içeren döngüsel bir süreç olarak tanımlayan

Kolb'un çalışmalarıyla en çok ilişkilendirilir (Kolb, 2015). Erken çocukluk döneminde bu döngü, bilinçli bir şekilde yapılandırılmış olmaktan ziyade genellikle örtük bir nitelik taşır; küçük çocuklar, resmi bir sözlü ifade olmaksızın oyun, taklit ve etkileşim yoluyla deneyimler, denemeler yapar ve yansıtır.

Yapılandırmacı teori, bilginin aktarılacak yerine aktif olarak inşa edildiğini vurgulayarak deneyimsel öğrenme için temel bir çerçeve sağlar. Çocuklar, önceki anlayışlarına dayanarak yeni deneyimleri yorumlar ve keşif ve problem çözme yoluyla bilişsel yapılarını kademeli olarak

yeniden düzenler (Piaget, 1964). Sosyokültürel teori, öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşimin, dilin ve yönlendirilmiş katılımın rolünü vurgulayarak bu görüşü daha da genişletir (Vygotsky, 1978).

Son zamanlarda yapılan uluslararası araştırmalar, erken çocukluk döneminde deneyimsel öğrenmenin çocuk için anlamlı olan gerçek faaliyetlere entegre edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Fleer (2011), çocukların hayal gücü, eylem ve sosyal etkileşimi birleştiren kavram açısından zengin oyunlara katıldıklarında öğrenmenin en etkili olduğunu savunmaktadır. Bu teorik bakış açısı, eğitimcilerin keşif, işbirliği ve ortak anlam oluşturmaya davet eden ortamları ve faaliyetleri kasıtlı olarak tasarladıkları Etkinlik Temelli Öğretim yaklaşımını desteklemektedir.

Çek okul öncesi kurumlarında deneyimsel öğrenme, uzun süredir deneyim yoluyla öğrenme, kendiliğinden oyun ve günlük etkinlikleri temel öğrenme bağlamları olarak ön plana çıkaran yaklaşımlarda yansıtılmaktadır (Opravilová, 2016; Syslová, 2019). Bu ilkeler, terminolojideki farklılıklara rağmen uluslararası geçerliği olan teorik modellerle güçlü bir şekilde örtüşmektedir.



Deneyimsel Öğrenme

Teorik Temel

- Kolb'un çalışmalarında
- Vygotsky

4.3.2 Erken Çocukluk Uygulamasında Deneyimsel Öğrenme (2–7 Yaş)

Uygulamada, 2–7 yaş arası çocuklar için deneyimsel öğrenme, oyun temelli ve rutin temelli etkinliklere aktif katılım yoluyla gerçekleşir. Bunlar arasında serbest oyun, rehberli keşif, yaratıcı etkinlikler, kişisel bakım rutinleri, açık hava oyunları ve işbirliğine dayalı görevler yer alır. Çocuklar nesneleri kullanırken, seçimler yaparken, fikirleri denerken ve akranları ve yetişkinlerle etkileşime girerken öğrenme doğal bir şekilde ortaya çıkar.

ETÖ'de eğitimcinin rolü, öğrenme çıktılarını katı bir şekilde dikte etmek değil, keşif ve yansıtmayı destekleyen koşullar yaratmaktır. ETÖ, uyarıcı ortamlar hazırlamayı, uygun materyaller sunmayı, çocukların ilgi alanlarını gözlemlemeyi ve gerektiğinde destek sağlamayı içerir (Bredekamp, 2014). Eğitimciler, duyarlı rehberlik yoluyla çocukların deneyimlerini genişletmelerine, problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve eylemleri sonuçlarla ilişkilendirmelerine yardımcı olur.

Deneyimsel öğrenme, kapsayıcı erken çocukluk ortamları için özellikle faydalıdır. Gelişimsel geriliği, engelleri veya sosyal dezavantajları olan çocuklar, sözel yönergelere ve soyut kavramlara olan bağımlılığı azaltan somut, uygulamalı deneyimlerden yararlanır. Atıştırılabilir hazırlamak, ortalığı toplamak, yapılar inşa etmek veya grup oyunlarına katılmak gibi günlük etkinlikler, iletişimi, bağımsızlığı ve sosyal katılımı destekleyen erişilebilir öğrenme fırsatları sunar (NAEYC, 2020).

Çek Cumhuriyeti'ndeki erken çocukluk uygulamalarında, deneyimsel öğrenme genellikle anaokullarındaki günlük rutinlere entegre edilir; burada çocuklar pratik etkinlikler, açık hava deneyimleri ve işbirliğine dayalı oyunlar yoluyla öğrenir. Bu yaklaşım, bütünsel gelişim ve bireyselleştirmeye verdiği önemi destekler ve eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini çocukların gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uyarlamasına olanak tanır (MŠMT, 2021).

4.3.3 Etkinlik Temelli Öğretimde Deneyimsel Öğrenme

ETÖ’de, deneyimsel öğrenme, teorik ilkeleri günlük eğitim uygulamalarıyla

birleştiren birleştirici bir çerçeve işlevi görür. Taklit, işbirliğine dayalı oyun ve ritmik hareket etkinlikleri gibi diğer alt modüller için bir temel sağlar.

Deneyimsel öğrenme, öğrenmenin anlamlı, bağlamsal ve çocukların gerçek yaşamlarıyla yakından bağlantılı olmasını sağlar.

Çocukları aktif deneyimlere dahil ederek, ETÖ içsel motivasyonu teşvik eder ve özerklik ile öz yeterliliğin gelişimini destekler. Çocuklar, öğretimin pasif alıcıları değil, kendi öğrenme süreçlerinin aktif

katılımcılarıdır. Bu yaklaşım, bilginin ezberden ziyade eylem, yansıma ve sosyal etkileşim yoluyla inşa edilmesi sayesinde daha derin bir anlayışı teşvik eder (Kolb, 2015).

Kapsayıcı bir bakış açısıyla, deneyimsel öğrenme, farklı yetenekleri ve öğrenme stillerini değer vererek katılımı ve aidiyet duygusunu destekler. Çocukların kendi hızlarında ve kendi yöntemleriyle başarılı olmalarını sağlayarak özgüvenlerini ve katılımlarını güçlendirir. Hem uluslararası hem de Çek eğitim bağlamlarında, deneyimsel öğrenme, yüksek kaliteli erken çocukluk eğitiminin temel taşlarından biri ve ETÖ’nün kilit bileşenlerinden biridir.

Tablo 10

2–7 Yaş Arası Çocuklar İçin Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Döngüsünün Uyarlanması

Kolb'un Öğrenme Aşamaları	Aşama Açıklaması	Uygulama (2–7 yaş)	Etkinlik Örneği	Eğitimcinin Rolü
Somut Deneyim	Çocuklar gerçek hayattaki veya oyun temelli etkinliklere	Öğrenme, duyuşal keşif, hareket ve malzemelerle ve akranlarla doğrudan	Çocuklar blokları kullanarak bir kule inşa eder veya atıştırma saatinde	Güvenli, uyarıcı materyaller sağlayın ve keşfetmeyi teşvik edin.

	aktif olarak katılırlar.	etkileşim yoluyla gerçekleşir.	meyve hazırlar.	
Yansıtıcı Gözlem	Çocuklar eylemlerinin sonuçlarını gözlemler ve kalıpları veya sonuçları fark etmeye başlar.	Yansıtma, tartışma, taklit ve akranların gözlemlenmesi yoluyla gerçekleşir.	Çocuklar kulenin neden yıkıldığını fark eder veya çalışmalarını diğerleriyle karşılaştırır.	Yol gösterici sorular sorun ve çocukları deneyimlerini anlatmaya teşvik edin.
Soyut Kavramsallaştırma	Çocuklar basit kavramlar oluşturmaya veya neden-sonuç ilişkilerini anlamaya başlar.	Anlama, konuşma, hikaye anlatma veya gösterme yoluyla gelişir.	Çocuklar, daha büyük blokların daha sağlam temeller oluşturduğunu fark ederler.	Dil gelişimini destekleyin ve çocukların anladıklarını sözlü olarak ifade etmelerine yardımcı olun.
Aktif Deneyimleme	Çocuklar, yeni öğrendiklerini gelecekteki etkinliklere uygular.	Çocuklar davranışlarını değiştirir, yeni stratejileri dener ve sorunları çözer.	Çocuklar, daha sağlam temel yapıları kullanarak kuleyi yeniden inşa ederler.	Problem çözmeyi teşvik edin ve tekrar tekrar alıştırma yapmalarına izin verin.

Deneyimsel öğrenme döngüsü, küçük çocukların günlük deneyimlerini nasıl anlamlı öğrenmeye dönüştürdüklerini anlamak için yapılandırılmış bir çerçeve sağlar. Tabloda gösterildiği gibi, Kolb'un döngüsünün her aşaması, 2-7 yaş arası çocuklara özgü oyun temelli ve rutin temelli etkinliklere doğal bir şekilde entegre edilebilir. Erken çocukluk eğitiminde, döngü katı bir doğrusal süreç olarak gerçekleşmez; aksine, çocuklar keşif, tekrar ve sosyal etkileşim yoluyla aşamalar arasında esnek bir şekilde hareket ederler. Eğitimci, yansıtmayı kolaylaştırmada,

teşvik ederek öğrenme aşamaları arasındaki geçişleri kolaylaştırmada hayati bir rol oynar.

4.4 ALT MODÜL 2, TAKLİT

Taklit, erken öğrenmenin en temel mekanizmalarından biridir ve erken çocukluk eğitiminde ETÖ'nün temel bileşenlerinden biridir. Bebeklikten okul öncesi yıllara

kadar çocuklar, başkalarının eylemlerini gözlemleyerek ve taklit ederek dil, sosyal davranışlar, motor beceriler ve problem çözme stratejileri edinirler. Eğitim bağlamında taklit, gözlem ile aktif katılım arasında doğal bir köprü görevi görür ve bu nedenle özellikle 2-7 yaş arası çocuklar için önemlidir.

Taklit

Sosyal öğrenmenin
merkezi bir süreci
Akranları ve
yetişkinleri
gözlemleme
Dramatizasyon
İşbirliğine dayalı
oyun

Uluslararası araştırmalar, taklidi sosyal öğrenme ve bilişsel gelişimin merkezi bir süreci olarak vurgulamaktadır. Çocuklar, akranlarını ve yetişkinleri gözlemleyerek davranış kalıplarını, iletişim stratejilerini ve sosyal normları içselleştirirler (Bandura, 1977; Meltzoff, 2013). Kapsayıcı erken çocukluk ortamlarında taklit, özellikle gelişimsel geriliği veya iletişim güçlükleri olan çocuklar için erişilebilir öğrenme

yolları sağlayarak katılımı ve ilgilenmeyi destekler (Ingersoll & Schreibman, 2010; NAEYC, 2020).

Çek okul öncesi geleneğinde taklit, özellikle rutinler, hareket etkinlikleri, dramatizasyon ve işbirliğine dayalı oyunlarda günlük pedagojik uygulamaların bir parçasıdır. Her ne kadar genellikle ayrı bir öğretim stratejisi olarak açıkça adlandırılmasa da, taklit, modelleme, paylaşılan deneyim ve rehberli katılımı vurgulayan öğrenme durumlarına doğal bir şekilde entegre edilmiştir (Opravilová, 2016; MŠMT, 2021).

4.4.1 Taklidin Teorik Arka Planı

Taklidin teorik temelleri, en belirgin şekilde, çocukların başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını taklit ederek öğrendiklerini vurgulayan sosyal öğrenme teorisiyle ilişkilendirilir (Bandura, 1977). Bu bakış açısına göre öğrenme, dikkat, ezberleme, yeniden üretme ve motivasyonu içerir. Küçük çocuklar için taklit, sadece davranışları kopyalamak değildir; anlamın inşa edildiği aktif bir bilişsel ve sosyal süreci temsil eder.

Gelişim araştırmaları, taklidin dil edinimini, duygusal anlayışı ve zihin teorisinin gelişimini desteklediğini de ortaya koymuştur (Meltzoff, 2013). Erken çocukluk ortamlarında taklit, daha sonraki akademik ve sosyal başarı için temel olan ortak dikkat ve sosyal karşılıklılığı teşvik eder. Sosyokültürel bir bakış açısıyla, taklit, çocuğun yakın gelişim alanı (Vygotsky, 1978) içindeki rehberli katılım ve iskele kurma ile yakından bağlantılıdır. Yetişkinler veya daha yetkin akranlar eylemleri örneklediğinde, çocuklar bağımsız yeteneklerinin biraz ötesindeki görevleri yerine getirmede desteklenir. Bu ilke, akran Modellemesinin genellikle katılımı ve beceri edinimini artırdığı kapsayıcı ortamlarda özellikle önemlidir (Ingersoll & Schreibman, 2010).

Çek pedagojik uygulamalarında taklit, çocukların anlamlı bağlamlar içinde eylemleri doğal olarak gözlemleyip yeniden ürettikleri ortak etkinlikler, dramatizasyon ve işbirliğine dayalı görevler yoluyla öğrenmeye verilen önemde ortaya çıkar (Syslová, 2019).

4.4.2 Uygulamada Taklit: 2-7 Yaş Arası Çocuklar İçin Uygulama

Erken çocukluk eğitiminde taklit, hem spontan hem de yapılandırılmış bağlamlarda ortaya çıkar. Küçük çocuklar oyun ve günlük rutinler sırasında jestleri, konuşma kalıplarını, duygusal ifadeleri ve problem çözme stratejilerini taklit ederler. Etkinlik Temelli Öğretimde taklit, kasıtlı bir pedagojik araç haline gelir.

Taklit temelli etkinlik örnekleri:

- Hareket oyunları ("Lideri takip et")
- Hareketli şarkılar
- Kişisel bakım rutinlerinin gösterilmesi (el yıkama, giyinme)
- İşbirliğine dayalı görevler sırasında akranların örnek olması
- Rol oynama ve canlandırma

2-7 yaş arası çocuklar için taklit etme şunları destekler:

- Dil gelişimi
- Motor koordinasyon
- Sosyal beceri
- Duygusal düzenleme
- Sınıf rutinlerini anlama

Taklit etme, özellikle otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel geriliği veya

sınırlı sözlü iletişim sorunu olan çocuklar için faydalıdır.

Yapılandırılmış taklit etme etkinlikleri, bilişsel talepleri azaltır ve net davranış modelleri sunarak katılımı ve başarıyı artırır (Ingersoll & Schreibman, 2010).

Çek anaokullarında taklit, sabah grup etkinlikleri, hareket etkinlikleri, dramatizasyon ve müzik eğitimine sıklıkla dahil edilir. Öğretmenler, deneyimsel ve sosyal aracılı öğrenmeyi vurgulayan ilkelerle uyumlu olarak, akran katılımını teşvik ederken eylem ve davranışları örnekler (MŞMT, 2021).



Taklit, aşağıdakiler için uygundur:

- ✓ OSB'li çocuklar
- ✓ Gelişimsel gecikme
- ✓ Sınırlı sözlü iletişim

4.4.3 Etkinlik Temelli Öğretimde Taklit

ETÖ'de taklit, gözlemi aktif katılımı birleştiren bir mekanizma olarak işlev görür.

Çocukların yetişkinler veya akranları tarafından sunulan modellere güvenebilmeleri

sayesinde, öğrenme durumlarına güvenle girmelerini sağlar. ETÖ kaygıyı azaltır ve özellikle soyut yönergelerle zorlanan çocuklar için kapsayıcılığı destekler.

Taklit ayrıca akran ilişkilerini de güçlendirir. Çocuklar birbirlerini taklit ettiklerinde, empati, işbirliği ve ortak anlayışı besleyen karşılıklı etkileşime girerler. ETÖ ortamlarında, akran modellemesi, ek destek ihtiyacı olan ve olmayan çocukları destekleyen güçlü bir kapsayıcı strateji haline gelir.

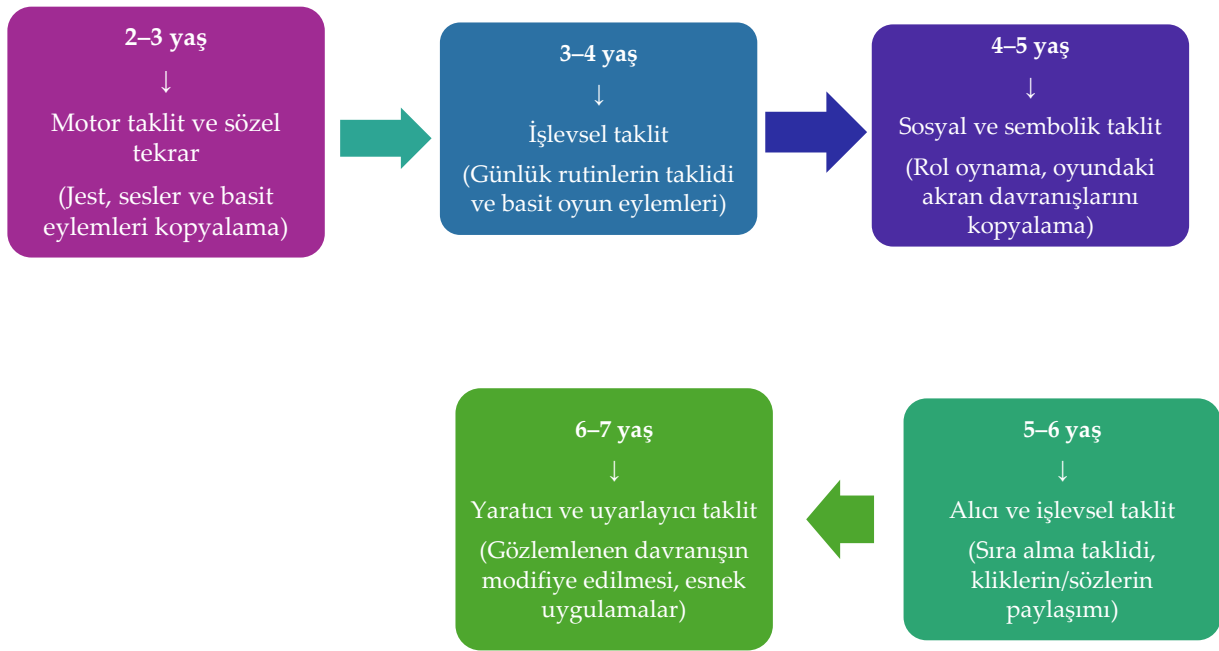
Önemli olan, taklit etmenin mekanik bir tekrarlamayla sınırlı kalmamasıdır. Eğitimcilerin, çocukları basit bir taklitten kademeli olarak uyarlama ve yaratıcılığa doğru yönlendirmeleri teşvik edilir. Bu şekilde taklit, daha geniş bir deneyimsel öğrenme döngüsünün ilk adımı haline gelir ve özerkliği ve bağımsız problem çözme destekler (Kolb, 2015). Tablo 11, motor, sözel, sosyal, duygusal ve işlevsel biçimler arasında ayırım yaparak erken çocukluk döneminde taklit etmenin çok boyutlu doğasını göstermektedir. Bu sınıflandırma, taklidin basit davranış kopyalamayla sınırlı olmadığı, dil edinimini, sosyal bilişi ve duygusal düzenlemeyi destekleyen karmaşık bir gelişim mekanizması olduğu anlayışını yansıtmaktadır (Meltzoff, 2013). Sosyal öğrenme teorisiyle uyumlu olarak, bu taklit biçimleri, gözlemsel öğrenmenin çocukların yetkinliğine ve günlük eğitim bağlamlarına katılımına nasıl katkıda bulunduğunu göstermektedir (Bandura, 1977).

Tablo 11

Taklit Biçimleri Erken Çocukluk Döneminde Taklit (2-7 Yaş)

Taklit Türü	Açıklama	Erken Çocukluk Ortamında Örnek	Gelişimsel Faydası
Motor Taklit	Fiziksel hareketleri taklit etme	Alkış kalıpları, engelli parkurlar	Motor koordinasyon, beden farkındalığı
Sözel Taklit	Sesleri veya kelimeleri etme	Çember zamanı sırasında yeni kelimeleri tekrarlamak	Dil gelişimi
Sosyal taklit	Oyun sırasında akran	Rol yapma oyunları	Sosyal anlayış

			davranışlarını taklit etme	
Duygusal taklit	Duygusal yansıtma	ifadeleri	Bir akranı teselli etme	Duygusal düzenleme
İşlevsel taklit	Pratik taklit etme	görevleri	Gösteri sonrasında el yıkama	Bağımsızlık, rutin öğrenme



Şekil 8. Erken Çocukluk Döneminde Taklit Gelişim Süreci: Taklit Becerisinin Gelişim Aşamaları (2-7 Yaş)

Tablo 11 ve Şekil 8, 2 - 7 yaşları arasındaki taklit becerisinin gelişimsel seyrini daha da net bir şekilde ortaya koymaktadır. Anlık motor taklitten uyarlanabilir ve yaratıcı taklide doğru ilerleyen bu süreç, çocukların artan bilişsel esnekliği, sembolik düşünme becerisi ve sosyal karşılıklılık ile paraleldir. Gelişimsel araştırmalar, taklidin doğrudan kopyalamadan kasıtlı, sosyal olarak aracılık edilen ve bağlama duyarlı davranışa doğru evrimleştiğini göstermektedir (Ingersoll & Schreibman, 2010; Vygotsky, 1978).

Taklit, basit motor kopyalamadan sosyal açıdan karmaşık ve bilişsel olarak esnek davranışlara doğru gelişir. ETÖ’de bu ilerleme, eğitimcilerin taklidi yapılandırılmış modellemeden bağımsız ve yaratıcı uygulamaya doğru kasıtlı olarak desteklemelerine olanak tanır (Bandura, 1977; Meltzoff, 2013).

Tablo12

Taklidin Gelişimsel Özellikleri (2–7 Yaş)

Yaş	Taklit Türü	Tipik Davranış	Eğitimsel Anlamı
2–3 yaş	Anında taklit	Jestleri, yüz ifadelerini ve basit kelimeleri taklit eder	Hareketli şarkılar, basit hareket oyunları kullanın
3–4 yaş	İşlevsel taklit	Günlük rutinleri ve alet kullanımını tekrarlar	Kişisel bakım ve sınıf rutinlerini örnekleyin
4–5 yaş	Sembolik taklit	Rol yapma oyunlarına katılır, rolleri taklit eder	Dramatizasyon ve temalı oyunları destekler
5–6 yaş	Karşılıklı taklit	Sırayla akranlarını taklit eder	Akran modelleme ve işbirliğine dayalı görevler kullanın
6–7 yaş	Uyarlanabilir taklit	Eylemleri yaratıcı bir şekilde değiştirir	Problem çözme ve yenilikçiliği teşvik edin

ETÖ kapsamında, bu gelişimsel yörünge özellikle önemlidir. Bu, eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini uygun şekilde desteklemelerine olanak tanır; küçük çocuklar için yapılandırılmış modellemeden, daha büyük okul öncesi çocukları için işbirliğine dayalı ve yaratıcı uygulamalara geçilmesini sağlar. Bu ilerleme, erken çocukluk eğitiminde gelişimsel olarak uygun uygulamalarla uyumludur (NAEYC, 2020) ve Çek okul öncesi pedagojisinde yer alan deneyimsel, sosyal bağlamda öğrenmeye verilen önemi yansıtır (MŞMT, 2021). Tablolar ve şekiller birlikte, taklidi hem gelişimsel bir süreç hem de kapsayıcı erken çocukluk ortamlarında bir öğretim stratejisi olarak anlamak için kavramsal ve pratik bir çerçeve sunmaktadır.

Tablo 13

Önemli Noktalar: Etkinlik Temelli Öğretimde Taklit (Bandura, 1977; NAEYC, 2020)

Temel İçgörü	Önemli Noktalar
Taklit – Gelişimsel Mekanizması	• Taklit, bilişsel, sosyal ve dil gelişimini destekler. • Çocukların gözlem ve katılım yoluyla öğrenmelerini sağlar. • Ortak dikkat ve sosyal karşılıklılığı güçlendirir. • Erişilebilir modelleme yoluyla özgüven oluşturur.
Taklit - ETÖ'de Öğretim Stratejisi	• Yapılandırılmış modelleme, kapsayıcılığı ve katılımı artırır. • Akran taklidi, işbirliğini ve empatiyi teşvik eder. • Gelişim, basit kopyalamadan yaratıcı uyarlamaya doğru ilerler.

Tablo 13, ETÖ içinde bir gelişim ve öğretim mekanizması olarak taklidin temel ilkelerini özetlemektedir. Tablo, taklidi yalnızca davranışsal bir kopyalama olarak değil, 2-7 yaş arası çocuklarda dil edinimini, sosyal yetkinliği ve öz düzenlemeyi destekleyen temel bir sosyo-bilişsel süreç olarak vurgulamaktadır.

Araştırmalar, taklidin gözlem ile bilginin içselleştirilmesi arasında bir köprü işlevi gördüğünü tutarlı bir şekilde göstermektedir (Bandura, 1977). Erken çocukluk döneminde çocuklar, yeni davranışları, iletişim kalıplarını ve problem çözme stratejilerini öncelikle önemli yetişkinleri ve akranlarını gözlemleyerek öğrenirler. Meltzoff (2013), taklidin empati ve işbirliğine dayalı etkileşim için hayati önem taşıyan benlik-öteki anlayışının gelişimine katkıda bulunduğunu da açıklamaktadır.

ETÖ çerçevesi içinde taklit, pedagojik olarak kasıtlı hale gelir. Öğretmenler yapılandırılmış modeller olarak görev yaparken, akranlar öğrenmenin doğal sosyal araçları olarak hareket eder. ETÖ, gelişimsel olarak uygun uygulama ilkeleriyle (Ulusal Erken Çocuk Eğitimi Derneği [NAEYC], 2020) ve Çek Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Programı (MŞMT, 2021) ile uyumludur; her ikisi de etkileşim, katılım ve rehberli etkinlik yoluyla öğrenmeyi vurgular.

Önemli olarak, Tablo 13, taklidin etkili bir şekilde kullanılması için yetişkinlerin destek sağlaması, desteğin kademeli olarak azaltılması ve bireysel gelişim düzeylerine duyarlılık gösterilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Günlük rutinlere özenle entegre edildiğinde, taklit kapsayıcı katılımı güçlendirir ve çeşitli öğrenme ihtiyaçları olan çocukları destekler.

4.5 ALT MODÜL 3, İŞBİRLİĞİ OYUNU

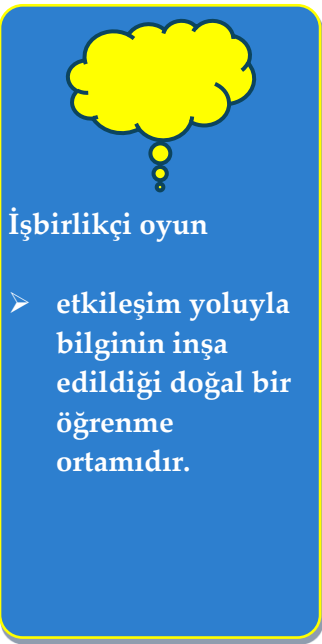
İşbirlikçi oyun, erken çocukluk döneminde merkezi bir gelişim alanını temsil eder ve ETÖ'nün etkili bir şekilde uygulanabileceği temel bir mekanizmadır. 2-7 yaşları

arasında çocuklar, paralel oyundan kademeli olarak organize işbirliğine, ortak hedeflere, müzakere edilmiş rollere ve işbirliğine dayalı problem çözmeye geçerler. Bu dönemde oyun, sadece bir eğlence kaynağı olmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal, dilsel, duygusal ve bilişsel gelişim için temel bir bağlam haline gelir (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017).

Gelişimsel bir bakış açısıyla, işbirliğine dayalı oyun, daha önceki sosyal katılım biçimleri üzerine inşa edilir. Parten (1932), işbirliğine dayalı oyunu, ortak niyetler ve koordineli eylemlerle karakterize edilen, erken çocukluk dönemindeki oyunların sosyal açıdan en karmaşık aşaması olarak tanımlamıştır. İşbirliğine dayalı oyunda çocuklar sadece

yan yana oynamazlar; birbirleriyle aktif olarak etkileşime girer, anlamı birlikte inşa eder, kuralları müzakere eder ve ortak hedefler peşinde koşarlar.

ETÖ çerçevesinde, işbirliğine dayalı oyun, bilginin etkileşim yoluyla inşa edildiği doğal bir öğrenme ortamı olarak görülür. Bu bakış açısı, öğrenmenin önce sosyal düzeyde gerçekleştiğini ve daha sonra içselleştirildiğini vurgulayan sosyokültürel teoriyle uyumludur (Vygotsky, 1978). İşbirliğine dayalı etkinlikler,



akran desteği ve ortak düzenleme için fırsatlar yaratarak hem bilişsel gelişimi hem de sosyal yetkinliği destekler.

Çek Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi eğitim bağlamında, işbirliği ve sosyal yeterlilik, Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Eğitim Programı'nda (MŞMT, 2021) açıkça vurgulanmaktadır; bu programda iletişim, başkalarına saygı ve işbirliğine dayalı katılım, temel gelişimsel çıktılar olarak öne çıkarılmaktadır. Dolayısıyla işbirliğine dayalı oyun, yalnızca teorik bir kavram değil, aynı zamanda ulusal eğitim öncelikleri ile uyumlu pratik bir pedagojik strateji niteliğindedir.

4.5.1 İşbirlikçi Oyun: Teorik Arka Plan

İşbirlikçi oyunun kavramsal temelleri, esas olarak üç teorik gelenekten kaynaklanmaktadır:

1. Oyunun Gelişimsel Sınıflandırması - Parten (1932), oyundaki sosyal katılımın tek başına ve paralel oyun biçimlerinden, ilişkisel ve işbirliğine dayalı oyuna doğru ilerleyişini tanımlamıştır. İşbirliğine dayalı oyun genellikle 4-5 yaşlarında ortaya çıkar; bu yaşlarda çocuklar ortak etkinlikler düzenleme ve rolleri koordine etme becerisi gösterir.

2. Sosyokültürel Teori - Vygotsky (1978), sosyal etkileşimin bilişsel gelişimin itici gücü olduğunu savunmuştur. İşbirlikçi bağlamlarda çocuklar, "Yakın Gelişim Alanı" içinde hareket ederler ve ortak problem çözme ve diyalog yoluyla birbirlerini desteklerler.

3. Öz Düzenleme ve Yürütme İşlevi - Güncel araştırmalar, olgun işbirlikçi oyun biçimlerinin planlama, bilişsel esneklik ve engelleyici

kontrol dahil olmak üzere yürütme işlevlerinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu vurgulamaktadır (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread et al., 2017).

ETÖ kapsamında, işbirliğine dayalı oyun şu şekilde anlaşılır:

- Sosyal öğrenme için doğal bir bağlam,
- Kapsayıcı katılım için bir araç,



İşbirlikçi Oyunun Arkasındaki Teori

- Gelişimsel Sınıflandırma
- Vygotsky'nin Sosyokültürel Teorisi
- Öz Düzenleme ve Yürütme İşlevi

- İletişim ve müzakere becerilerini geliştirmek için bir çerçeve,
- Anlamli katılım ve ortak başarı için bir ortam.

4.5.2 İşbirlikçi Oyun: Gelişimsel Özellikler

Tablo 14 ve Şekil 9, gevşek bir şekilde koordine edilen etkileşimden yapılandırılmış işbirliğine doğru kademeli geçişi göstermektedir. Bu ilerleme, artan bakış açısı alma becerilerini, iletişim yetkinliğini ve yürütme işlevlerini yansıtmaktadır (Whitebread ve ark., 2017). ETÖ çerçevesinde, yetişkinin rolü, rehberli katılım teorisiyle (Rogoff, 2003) tutarlı olarak, erken aşamalarda aktif modellemekten sonraki aşamalarda kolaylaştırıcı desteklemeye doğru geçiş yapmaktadır.

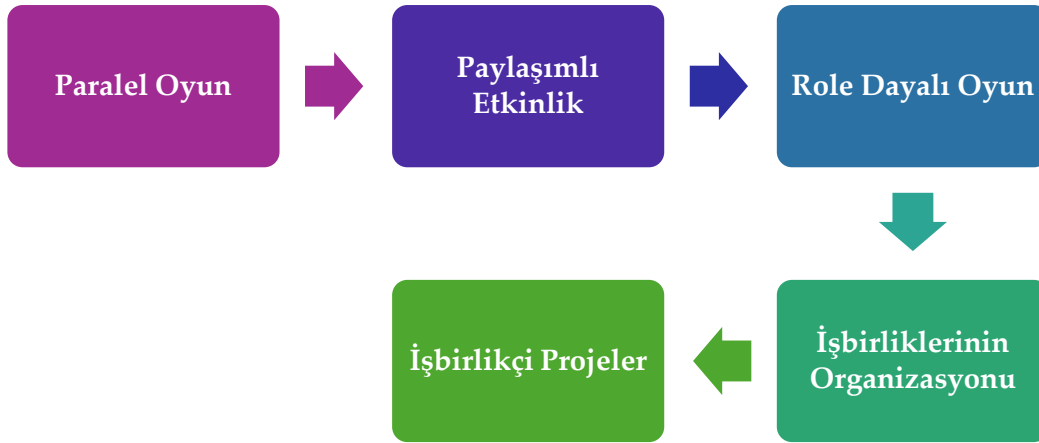
Çek okul öncesi sisteminde, sosyal yeterlilik, iletişim becerileri ve grup etkinliklerine sorumlu katılım üzerine kurulan müfredat vurgusu aracılığıyla işbirlikçi öğrenme desteklenmektedir (MŞMT, 2021). Dolayısıyla işbirlikçi oyun, hem uluslararası araştırmalarla hem de ulusal eğitim beklentileriyle uyumludur. İşbirlikçi oyunun gelişimi kesinlikle doğrusal değildir. Çocuklar bağlama, mizaca ve akran dinamiklerine bağlı olarak aşamalar arasında geçiş yapabilirler. Kapsayıcı ortamlarda, kasıtlı iskele desteği işbirlikçi katılımı önemli ölçüde artırabilir.

Tablo14

İşbirlikçi Oyunun Gelişimsel Özellikleri (2–7 Yaş)

Yaş	Tipik Özellikler	ETÖ'de Öğretmen Desteği
2–3 yaş	Çoğunlukla paralel oyun; kısa süreli paylaşım anları	Paylaşmayı Modelleme, basit ortak eylemler
3–4 yaş	Sırayla oynama becerisinin gelişmesi; kısa süreli işbirliği örnekleri	Rehberli küçük grup etkinlikleri
4–5 yaş	Ortak hedefler; temel rol oynama	Rol dağılımının kolaylaştırılması
5–6 yaş	Müzakere; organize edilmiş rol yapma senaryoları	Çatışma çözümünü destekleme
6–7 yaş	Karmaşık grup projeleri; kurallara dayalı oyunlar	Destek sisteminin kademeli olarak kaldırılması

Şekil 10, erken dönem sosyal yakınlık biçimlerinden tamamen organize işbirliğine dayalı etkileşime doğru kademeli gelişimsel geçişi göstermektedir. Bu ilerleme, iki ile yedi yaş arasındaki çocukların sosyal biliş, iletişim becerileri, duygusal düzenleme ve yürütme işlevlerinde meydana gelen niteliksel değişiklikleri yansıtmaktadır.



Şekil 9. İşbirlikçi Oyunun Gelişimsel İlerleyişi (2–7 Yaş)

En erken aşamada, paralel oyun, koordineli etkileşim olmaksızın fiziksel yakınlıkla karakterize edilir. Çocuklar benzer malzemeler kullanabilir veya benzer etkinliklere katılabilirler, ancak ortak niyet sınırlıdır. Bununla birlikte, çocuklar akranlarının davranışlarını gözlemleyip sosyal normları içselleştirmeye başladıklarından, bu aşama bile sonraki işbirliği için önemli bir temel oluşturur (Parten, 1932; Whitebread ve ark., 2017).

Ortak aktiviteye geçiş, ortak dikkat ve basit sıra alma kavramlarının ortaya çıkışını işaret eder. Bu aşamada çocuklar, başkalarının niyetlerine dair artan bir farkındalık gösterir ve kısa süreli eylemleri koordine etmeye başlar. Vygotsky'ye (1978) göre, bu tür ortak katılım anları, sosyal etkileşim yoluyla üst düzey psikolojik işlevlerin gelişmeye başladığı bir bağlam sağlar.

Rol temelli oyun, önemli bir gelişimsel dönüm noktasıdır. Çocuklar, rol atamaya (ör. "doktor", "dükkan sahibi", "inşaatçı") ve rol yapma senaryoları içindeki örtük veya açık kurallara uymaya başlar. Bu aşama, perspektif alma, sembolik düşünme ve gelişmekte olan öz düzenleme becerilerini gerektirir (Bodrova & Leong, 2015). Ortak bir anlatı yapısını sürdürme yeteneği, artan yürütme kontrolü ve bilişsel esnekliği gösterir.

Genellikle beş ile yedi yaşları arasında ortaya çıkan organize işbirliği ve ortak projeler, planlama, müzakere, çatışma çözümü ve sürdürülebilir ortak hedefleri içerir. Çocuklar, sorumlulukları bölüşme, stratejileri uyarlama ve sonuçlar üzerinde düşünme becerisi gösterir. Bu gelişmiş işbirliği biçimleri, oyun, yürütme işlevi ve okula hazırlık arasındaki ilişkiler üzerine yapılan araştırmalarla uyumludur (Whitebread ve ark., 2017).

Organize işbirliği + İşbirliğine dayalı projeler

- ✓ planlama,
- ✓ müzakere,
- ✓ çatışma çözümü, sürdürülebilir ortak hedefler.

Önemli olan, Şekil 10'un katı bir şekilde doğrusal bir gelişim yolunu temsil etmemesidir. Çocuklar, bağlama, akran dinamiklerine ve yetişkin desteğine bağlı olarak aşamalar arasında akıcı bir şekilde geçiş yapabilirler. ETÖ kapsamında, eğitiminin rolü bu ilerleme sürecinde erken aşamalarda modelleme ve arabuluculuktan, sonraki aşamalarda kolaylaştırıcılık ve kademeli olarak desteğin geri çekilmesine doğru aşamalar halinde gelişir. Bu yaklaşım, rehberli katılımı ve sorumluluğun kademeli olarak devredilmesini yansıtır (Rogoff, 2003).

Çek Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi bağlamında, Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Programı'nda (MŞMT, 2021) özetlenen işbirliği, iletişim ve sosyal sorumluluk vurgusu, Şekil 10'da gösterilen gelişimsel yörüngesiyle yakından örtüşmektedir. Dolayısıyla işbirliğine dayalı oyun, yalnızca gelişimsel bir olgu değil, aynı zamanda hem uluslararası araştırmalarla hem de ulusal müfredat beklentileriyle uyumlu bir pedagojik önceliktir. Genel olarak Şekil 10, işbirliğine dayalı oyunun, çocukların bilgi

inşa ettikleri, sosyal anlam üzerinde uzlaştıkları ve yaşam boyu öğrenme için gerekli becerileri geliştirdikleri dinamik ve gelişimsel bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

4.5.3 Uygulamada İşbirlikçi Oyun: ETÖ Senaryosu

Örnek Etkinlik: "Birlikte Bir Şehir İnşa Etmek" (4–6 yaş)

Amaç: İletişim, planlama ve işbirliğine dayalı problem çözme becerilerini geliştirmek.

Etkinlik Yapısı (ETÖ Çerçevesi):

Giriş: Bir şehrin nelerden oluştuğu hakkında tartışma (evler, yollar, dükkanlar ve bir hastane).

Rol Dağılımı: Mimar, inşaatçı, tasarımcı, trafik planlayıcısı.

İnşaat Aşaması: Çocuklar bloklar ve malzemeler kullanarak işbirliği içinde inşa ederler.

Yansıtma: Neler iyi gitti? Neler zordu? Sorunları nasıl çözdük?

Kapsayıcı ortamlarda farklı öğrenenleri desteklemek için

- Görsel rol kartları, dil gelişiminde gecikme yaşayan çocuklara yardımcı olabilir.
- Basitleştirilmiş görevler veya akran eşleştirme, gelişimsel zorlukları olan çocukları destekleyebilir.
- Uyarlanabilir malzemeler, fiziksel engelli çocukların katılımını sağlayabilir.

ETÖ'de Öğretmenin Rolü

- Diyalog kolaylaştırıcısı
- Dil modeli
- Çatışmaların arabulucusu
- Sosyal etkileşimin gözlemcisi
- Gerektiğinde destek sağlayıcı

"Birlikte Bir Şehir İnşa Etmek" etkinliği, ETÖ çerçevesi içinde işbirliğine dayalı oyunun nasıl kasıtlı olarak uygulanabileceğine dair yapılandırılmış bir örneği temsil eder. Etkinlik basit görünse de, birden fazla gelişim alanını aynı anda birleştirir ve sosyokültürel öğrenme teorisinin temel ilkelerini yansıtır. Bilişsel açıdan bakıldığında, bu etkinlik planlama, uzamsal muhakeme, sınıflandırma ve erken matematiksel düşünmeyi teşvik eder. Çocuklar yolların, evlerin veya kamu binalarının nereye yerleştirileceğine karar verirken, problem çözme ve sembolik temsil süreçlerine dahil olurlar. Bu tür etkinlikler, çalışma belleği, engelleyici kontrol ve bilişsel esneklik gibi yürütme işlevlerini destekler (Bodrova & Leong, 2015; Whitebread ve ark., 2017).

Sosyal gelişim açısından bakıldığında, rollerin (ör. mimar, inşaatçı, tasarımcı) yapılandırılmış bir şekilde atanması, müzakereyi, başkalarının bakış açısını benimsemeyi ve sorumluluğun paylaşılmasını teşvik eder. Çocuklar eylemlerini koordine etmeli, niyetlerini iletmeli ve akranlarının önerilerine uyum sağlamalıdır. Bu süreçler, akranların bilginin ortak kurucuları olarak hareket ettiği Yakın Gelişim Alanı içindeki sosyal etkileşim yoluyla öğrenme kavramıyla uyumludur (Vygotsky, 1978). Önemli olarak, ETÖ çerçevesi doğrudan yönerge vermekten ziyade yetişkinlerin kasıtlı olarak kolaylaştırıcı rolünü vurgular. Bu senaryoda öğretmenin rolü şunları içerir:

- Ortamı yapılandırmak (malzemeler, alan, görsel destekler),
- Uygun iletişimi modellemek,
- Yansıtıcı diyalogu teşvik etmek,
- Çatışmaları yapıcı bir şekilde arabuluculuk yapmak,
- Çocuklar beceri kazandıkça desteği kademeli olarak azaltmak.

Bu yaklaşım, rehberli katılımı (Rogoff, 2003) ve gelişimsel olarak uygun uygulama ilkelerini (NAEYC, 2020) yansıtarak, öğrenmenin çocuk merkezli ancak pedagojik açıdan anlamlı olmasını sağlar. Etkinliğin yansıtıcı aşaması ("Neler iyi sonuç verdi?" "Sorunları nasıl çözdük?") özellikle önemlidir. Yansıtma, deneyimsel

öğrenmeyi pekiştirir ve erken çocukluk döneminde bile metabilişsel farkındalığı teşvik eder (Kolb, 1984; Whitebread ve ark., 2017). Yönlendirilmiş tartışmalar aracılığıyla çocuklar stratejileri, duyguları ve işbirliğine dayalı dinamikleri tanımaya başlar, bu da hem öz düzenlemeyi hem de sosyal anlayışı güçlendirir.

Bu tür uyarlamalar, Çek okul öncesi politik belgelerinde (MŞMT, 2021) yer alan kapsayıcı eğitim ilkeleriyle ve erken çocukluk ortamlarında eşit katılım için

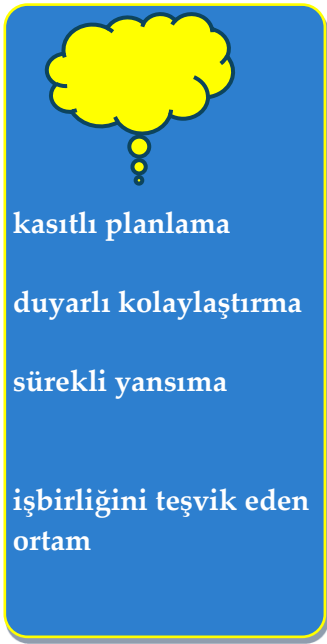
uluslararası önerilerle uyumludur (Barton & Smith, 2015) . Genel olarak, "Birlikte Bir Şehir İnşa Etmek" senaryosu, ETÖ içindeki işbirliğine dayalı oyunun tesadüfi değil, sosyal yeterlilik, bilişsel gelişim, kapsayıcılık ve okula hazırlığı teşvik etmek için stratejik olarak yapılandırıldığını Modellemektedir. Etkinlik, anlamlı işbirliğinin oyunu çok boyutlu bir öğrenme deneyimine dönüştürdüğünü göstermektedir.

4.5.4 Öğretmenler için Pratik Uygulamalar

ETÖ kapsamında işbirliğine dayalı oyunun etkili bir şekilde uygulanması, planlama, duyarlı kolaylaştırma ve sürekli yansıtma gerektirir. Öğretmenler, spontan akran etkileşimini anlamlı gelişimsel öğrenme fırsatlarına dönüştürmede çok önemli bir rol oynar.

İlk olarak, eğitimciler işbirliğini teşvik edecek bir ortamı bilinçli olarak tasarlamalıdır. Bu, ortak kullanım gerektiren malzemeleri (ör. büyük yapı setleri, işbirliğine dayalı sanat malzemeleri) düzenlemek ve yüz yüze etkileşimi teşvik eden alanlar yaratmak anlamına gelir. Araştırmalar, yapılandırılmış ortamların işbirliğine dayalı katılım olasılığını önemli ölçüde artırdığını göstermektedir (Bodrova & Leong, 2015).

İkinci olarak, öğretmenler sıra alma, müzakere ve çatışma çözümü gibi iletişim stratejilerini Modellemeli ve desteklemelidir. Eğitimciler, çocukların sorunlarını çözmek yerine, yansıtıcı diyalog yoluyla onlara rehberlik etmelidir (ör.



"İkiniz için de işe yarayacak bir çözüm ne olabilir?"), böylece yürütme işlevini ve sosyal düzenlemeyi desteklemelidir (Whitebread ve ark., 2017).

Üçüncüsü, kapsayıcı sınıflarda farklılaştırma çok önemlidir. Görsel destekler, basitleştirilmiş rol yapıları, akran eşleştirme veya uyarlanmış materyaller, gelişimsel geriliği veya engeli olan çocukların eşit katılımını sağlayabilir (Barton & Smith, 2015). Yetişkinlerin desteği yönlendirici değil, duyarlı olduğunda işbirliğine dayalı oyun kapsayıcı hale gelir.

Dördüncüsü, etkinliklerin ardından yapılan yansıtıcı tartışmalar öğrenmenin pekiştirilmesini güçlendirir. Kısa süreli grup yansıtmaları, çocukların başarılı stratejileri, duygusal deneyimleri ve işbirliğine dayalı süreçleri fark etmelerine yardımcı olur ve bu da erken çocukluk döneminde bile üstbilişsel farkındalığı güçlendirir (Kolb, 1984).

Son olarak, öğretmenler, çocukların becerileri arttıkça destekleyici yapıları kademeli olarak kaldırmalıdır. Sorumluluğun bu kademeli olarak devredilmesi, sosyokültürel teoriyle uyumludur ve özerkliği ve özgüveni teşvik eder (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003). Özetle, ETÖ'deki işbirliğine dayalı oyun, eğitimciler ortak anlamın kolaylaştırıcıları, işbirliğine dayalı ortamların tasarımcıları ve hem gelişimsel büyümeyi hem de kapsayıcı katılımı destekleyen yansıtıcı rehberler olarak hareket ettiklerinde en etkili olur.

Tablo 15

Önemli Noktalar: Etkinlik Temelli Öğretimde İşbirlikçi Oyun (NAEYC, 2020)

Temel İlke	Önemli Bilgi
Gelişimsel İlerleme	İşbirlikçi oyun, paralel etkileşimden organize işbirliğine doğru gelişir.
Öğrenmenin Sosyal İnşası	Bilgi, akran etkileşimi yoluyla birlikte inşa edilir (Vygotsky, 1978).
Yürütme İşlevi Desteği	İşbirliği, planlama, esneklik ve özdenetim becerilerini güçlendirir.

İskele Kurmanın Rolü	Yetişkin rehberliği, müzakere ve çatışma çözümünü destekler.
Kapsayıcılık ve Katılım	Yapılandırılmış işbirliği, aidiyet duygusunu ve eşit katılımı teşvik eder.
Yansıtma Önemlidir	Etkinlik sonrası yansıma, öğrenmeyi ve sosyal farkındalığı pekiştirir.
Kademeli Serbest Bırakma	Çocuklar beceri ve özerklik kazandıkça öğretmen desteği azalır.

Bu yapı, yukarıdaki tüm bilgilerle birlikte, etkinliğin amaca yönelik, sosyal açıdan anlamlı ve gelişimsel olarak uygun olmasını sağlar. Özetle, ETÖ'de işbirliğine dayalı oyunun temel çıkarımları şunlardır:

- İşbirlikçi oyun, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimi birleştirir.
- Paralel etkileşimden yapılandırılmış işbirliğine doğru aşamalı olarak gelişir.
- Erken aşamalarda yetişkinlerin desteği çok önemlidir.
- Akran etkileşimi, kapsayıcılığı ve aidiyet duygusunu teşvik eder.
- İşbirlikçi etkinlikler, birden fazla gelişim alanını aynı anda bütünleştirir.

Tablo 15, EÜÖ çerçevesi içindeki işbirlikçi oyunun temel pedagojik ilkelerini özetlemektedir. Tabloda özetlendiği gibi, işbirlikçi oyun, paralel etkileşimden yapılandırılmış işbirliğine doğru gelişimsel ilerlemeyi desteklerken, aynı zamanda yürütme işlevlerini, sosyal yetkinliği ve kapsayıcı katılımı güçlendirir. Tablo ayrıca, çocukların özerkliğini geliştirme konusunda kasıtlı destekleme, rehberli yansıtma ve sorumluluğun kademeli olarak devredilmesinin önemini vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978; NAEYC, 2020). Bu ilkeler bir araya geldiğinde, işbirliğine dayalı oyunu erken çocukluk eğitiminde çok boyutlu ve gelişimsel temelli bir strateji olarak güçlendirmektedir.

4.6 ALT MODÜL 4, RİTMİK HAREKET ETKİNLİKLERİ

Ritmik Hareket Etkinlikleri (RHE), erken çocukluk eğitiminde ETÖ yönteminin temel bir bileşenidir. 2 ile 7 yaşları arasında hareket, sadece fiziksel bir ihtiyaç değil, aynı

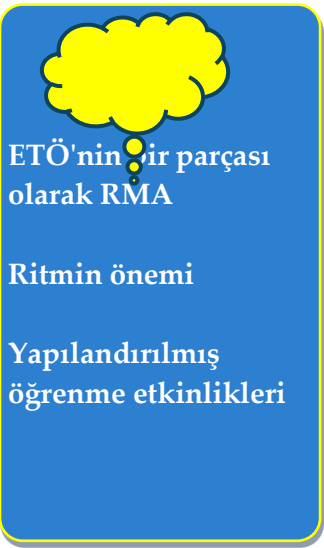
zamanda öğrenme, iletişim ve öz düzenleme için birincil bir araçtır.

Hareket, ritim, müzik ve yapılandırılmış tekrarlarla birleştirildiğinde, bilişsel, motor, dilsel ve sosyo-duygusal gelişimi desteklemek için güçlü bir araç haline gelir (Gordon, Fehd ve McCandliss, 2015; Phillips-Silver ve Keller, 2012).

Erken çocukluk döneminde ritim, deneyimleri düzenler. Alkış kalıpları, hareket oyunları, hareketli şarkılar ve koordineli grup etkinlikleri aracılığıyla çocuklar zamansal yapı, sıralama ve öngörü kavramlarını içselleştirir. Bu süreçler dil gelişimi, yürütme işlevleri ve okuryazarlığın gelişimi için temeldir (Gordon ve ark., 2015).

Yeni nörobilimsel bulgular, ritmik etkinliklerin sinirsel tutarlılık ve işitsel işleme gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Tierney & Kraus, 2017). Fiziksel hareketin bilişsel görevlere entegre edilmesinin, okul öncesi çocuklarda kelime dağarcığının kazanılmasını ve korunmasını geliştirdiği gösterilmiştir (Mavilidi, Okely, Chandler, & Paas, 2018).

Çek okul öncesi bağlamında, hareket ve ritmik etkinlikler, sabah çemberleri, mevsimsel şarkılar ve yapılandırılmış fiziksel oyunlar dahil olmak üzere günlük rutinelere güçlü bir şekilde entegre edilmiştir. Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Eğitim Programı (MŞMT, 2021), fiziksel gelişim, koordinasyon ve ifade edici hareketi, bütünsel çocuk gelişiminin ayrılmaz bileşenleri olarak vurgulamaktadır. Bu nedenle, ritmik hareket etkinlikleri hem uluslararası gelişim araştırmaları hem de ulusal müfredat öncelikleri ile uyumludur. ETÖ'de RHE, izole bir fiziksel egzersiz değil;



daha ziyade, hareketi biliş, iletişim ve sosyal etkileşimle bütünleştiren, kasıtlı olarak yapılandırılmış bir öğrenme deneyimidir.

4.6.1 Ritmik Hareket Etkinlikleri: Teorik Arka Plan

Ritmik Hareket Etkinlikleri (RHE), motor gelişim, bilişsel psikoloji, sinirbilim, müzik pedagojisi ve sosyokültürel öğrenme teorisini birbirine bağlayan disiplinlerarası teorik perspektiflere dayanmaktadır. Erken çocukluk döneminde (2-7 yaş), ritim ve hareket, deneyimin düzenleyici ilkeleri olarak işlev görür ve algıyı, dikkati, hafızayı ve sosyal etkileşimi şekillendirir. RHE'nın teorik temelleri üç ana alandan kaynaklanmaktadır:

4.6.1.1 Bedenle İlişkili Biliş, Duyusal-Motor Temeller

Bedenle ilgili biliş teorisi, bilişsel süreçlerin bedensel deneyime, daha kesin olarak

çevreyle bedensel etkileşime derinlemesine kök saldiğını öne sürer. Hareket, hafızayı, dikkati ve kavramsal anlayışı destekler (Shapiro, 2019). Çocuklar ritmik olarak hareket ettiklerinde, sadece egzersiz yapmıyorlar; duysal-motor katılım yoluyla bilişsel süreçleri düzenliyorlar. Küçük çocuklar için öğrenme soyut değil, duysal-motordur. Sıra, tempo, kalıp ve öngörü gibi kavramlar, sembolik olarak temsil edilmeden önce fiziksel olarak deneyimlenir. Ritmik-motor etkinlikler, nörogelişimsel entegrasyonu destekleyen yapılandırılmış tekrar ve kalıplaşmış hareketler sağlar. Alkışlama, adım atma, sallanma veya koordineli jestler yoluyla çocuklar, daha sonra dilsel ritmi, hece bölümlemesini ve anlatı düzenini destekleyen zamansal yapıları içselleştirirler. Böylece hareket, ortaya çıkan bilişsel soyutlamanın bir iskeleti haline gelir. Erken çocukluk

pedagojisinde bu bakış açısı, "akademik" ve "motor" alanları birbirinden ayırmak yerine, fiziksel katılımı öğrenmeye entegre etmenin önemini pekiştirir.



- ✓ Bedenle İlişkili Biliş
- ✓ Duyusal-motor Temeller
- ✓ Ritim ve Zamanlama Üzerine Nörogelişimsel Perspektifler
- ✓ Sosyokültürel, Öz Düzenleme ve Ortak Düzenleme Çerçeveleri
- ✓ Gelişimsel Olarak Uygun ve Kapsayıcı Uygulama
- ✓ ETÖ İçinde Bütünleştirme

4.6.1.2 Ritim ve Zamanlamaya İlişkin Nörogelişimsel Perspektifler

Araştırmalar, ritmik senkronizasyonun (hareketi bir ritimle senkronize etme) dil işleme ve yürütme kontrolü ile ilişkili sinirsel zamanlama mekanizmalarını desteklediğini göstermektedir (Gordon ve ark., 2015). Erken ritmik deneyim, fonolojik farkındalığa ve zamansal işleme katkıda bulunur. Nörobilimsel araştırmalar, ritmik senkronizasyonun (uyum) zamanlama, tahmin ve dikkatten sorumlu sinir ağlarını güçlendirdiğini göstermektedir (Gordon, Fehd ve McCandliss, 2015). Hareketi dış ritimle uyumlu hale getirme yeteneği, erken okuryazarlık gelişiminin temeli olan işitsel ayrımcılık ve fonolojik işlemeyi destekler. Zamansal işleme aşağıdakilerde önemli bir rol oynar:

- Konuşma algısı,
- Hece bölünmesi,
- İletişimde söz alma sırası,
- Engelleyici kontrol.

Phillips-Silver ve Keller (2012), ritmik uyumun sadece müzikal değil, temelde sosyal ve bilişsel olduğunu vurgulamaktadır. Başkalarıyla senkronizasyon, işbirliği ve ortak niyet ile ilişkili sinir sistemlerini harekete geçirir. Bu nedenle, erken çocukluk sınıflarında koordineli ritmik hareket, hem bireysel düzenlemeye hem de grup uyumuna katkıda bulunur.

4.6.1.3 Sosyokültürel, Öz-düzenleme ve Ortak Düzenleme Çerçeveleri

Sosyokültürel bir bakış açısıyla, ritmik etkinlikler, çocukların kolektif anlam yaratımına katıldıkları ortak kültürel uygulamaları temsil eder (Vygotsky, 1978). Şarkılar, ilahiler, hareket oyunları ve daire dansları, normları, değerleri ve iletişim kalıplarını aktaran, kültürel olarak yerleşik öğrenme biçimleridir. Grup ritmik etkinlikleri, ortak tempo ve senkronize eylem yoluyla duygusal düzenlemeyi teşvik eder. Koordineli hareket, sosyal bağları ve işbirliğine dayalı katılımı güçlendirir (Phillips-Silver & Keller, 2012). ETÖ'de, bu tür ortak düzenleme, kapsayıcı katılımın

temelini oluşturur. Grup ritmik katılımı, çocukların başkalarıyla etkileşim yoluyla davranışlarını düzenledikleri süreç olan ortak düzenlemeyi teşvik eder. Çocuklar hareketlerini senkronize ettiklerinde, akranlarına tepki olarak tempoyu, yoğunluğu ve zamanlamayı ayarlarlar. Bu ortak düzenleme, yavaş yavaş öz düzenleme olarak içselleştirilir. Bu tür süreçler, yürütme işlevinin gelişimi ile yakından bağlantılıdır (Whitebread ve ark., 2017). Yapılandırılmış ritmik rutinler şunları destekler:

- Dürtü kontrolü,
- Sürekli dikkat,
- Davranışsal esneklik,
- Duygusal dengelenmeyi.

ETÖ kapsamında, ritmik hareket etkinlikleri, düzenlemenin somut ve ilişkisel yollarla uygulandığı yapılandırılmış sosyal öğrenme ortamları olarak işlev görür.

4.6.1.4 Gelişimsel Olarak Uygunluk ve Kapsayıcı Uygulamalar

Gelişimsel olarak uygun uygulama, aktif, ilgi çekici ve sosyal açıdan anlamlı öğrenme deneyimlerini vurgular (NAEYC, 2020). Ritmik hareket etkinlikleri, fiziksel katılım, tekrarlama ve grup katılımını birleştirerek bu kriterleri karşılar. Önemli olarak, RHE'lar son derece uyarlanabilir ve kapsayıcıdır:

- Dil gelişimi geriliği olan çocuklar, sözsüz ritmik ipuçlarından faydalanır.
- Dikkat güçlüğü olan çocuklar, yapılandırılmış harekete olumlu tepki verir.
- Motor becerilerinde zorluk yaşayan çocuklar, uyarlanmış jestler veya oturarak yapılan hareketler yoluyla katılım sağlayabilir.

Çek Cumhuriyeti Okul Öncesi Eğitim Çerçeve Programı (MŠMT, 2021), bütünsel gelişimin ayrılmaz bileşenleri olarak fiziksel ifadeyi, ritmik koordinasyonu ve hareketi açıkça desteklemektedir. Bu nedenle RHE, hem uluslararası araştırmalarla hem de ulusal müfredat öncelikleriyle uyumludur.

4.6.1.5 Etkinlik Temelli Öğretim İçinde Entegrasyon

ETÖ kapsamında, ritmik hareket etkinlikleri tamamlayıcı değil, bütünleştiricidir.

Bunlar arasında bağlantı kurar:

- Motor gelişim
- Dil edinimi
- Sosyal bağ
- Duygusal düzenleme
- Yürütme işlevleri

Eğitimciler, ritmi günlük geçişlere, tematik Modüllere ve işbirliğine dayalı görevlere dahil ederek, öngörülebilir ancak dinamik öğrenme ortamları yaratırlar. Kademeli karmaşıklıkla birleştirilen yapılandırılmış tekrar, katılımı sürdürürken gelişimsel ilerlemeyi de sağlar. Dolayısıyla, RHE'nın teorik arka planı, ritmin yalnızca sanatsal bir ifade biçimi olmadığını, erken çocukluk döneminde biliş, iletişim ve sosyal entegrasyonu destekleyen temel bir gelişim düzenleyicisi olduğunu göstermektedir.

4.6.2 RHE'nın Gelişimsel Özellikleri

2 ile 7 yaş arasındaki ritmik hareket etkinliklerinin gelişimsel özellikleri, spontan, duysal temelli hareketlerden kasıtlı, koordineli ve sosyal olarak düzenlenmiş ritmik

performansa doğru kademeli bir geçişi yansıtır. Erken aşamalarda çocuklar, duysal-motor entegrasyonu ve duygusal düzenlemeyi destekleyen taklit ve tekrarlamaya öncelikli olarak katılırlar.

Gelişim ilerledikçe, ritmik katılım giderek daha yapılandırılmış hale gelir ve sıralama, hafıza gelişiminde artma, dürtü kontrol ve akranlarla senkronizasyon artar (Gordon ve ark., 2015; Whitebread ve ark., 2017). 6–7 yaşlarına gelindiğinde, çocuklar bağımsız ritmik liderlik ve işbirliğine dayalı koordinasyon



2 ile 7 yaş arasındaki ritmik hareket etkinlikleri, spontan, duysal temelli hareketlerden kasıtlı, koordineli ve sosyal olarak düzenlenmiş ritmik performansa doğru kademeli bir geçişi yansıtır.

yeteneği sergilerler; bu da yürütme işlevi ve öz düzenlemenin geliştiğini gösterir. ETÖ kapsamında, bu gelişimsel özellikler eğitimcilere uygun şekilde destekleyici, kapsayıcı ve giderek karmaşılaşan ritmik deneyimler seçme konusunda rehberlik eder (NAEYC, 2020).

Tablo 16, 2 ile 7 yaş arasındaki ritmik hareket gelişiminin, spontan duyu-motor katılımdan yapılandırılmış, öz düzenlemeli koordinasyon ve liderliğe doğru ilerlediğini göstermektedir. Tabloda gösterildiği gibi, ritmik etkinlikler motor kontrolü, sıralama becerisi, yürütme işlevleri ve sosyal senkronizasyonu kademeli olarak bütünleştirir.

ETÖ çerçevesi içinde bu ilerleme, yaşa uygun destekleme, öngörülebilir yapı ve sorumluluğun çocuğa kademeli olarak devredilmesinin önemini vurgular (Gordon ve ark., 2015; NAEYC, 2020). Bu nedenle ritmik hareket etkinlikleri, fiziksel deneyimi bilişsel organizasyon ve sosyal düzenleme ile birleştiren gelişimsel köprüler işlevi görür. Bu dönemdeki gelişim, koordinasyonun artmasını, zamanlama doğruluğunu ve başkalarıyla senkronize olma yeteneğini içerir.

Tablo16

Erken Çocukluk Döneminde (2–7 Yaş) Ritmik Hareket Etkinliklerinin Gelişimsel Genel Bakışı

Yaş	Tipik Ritmik-Motor Davranışlar	ETÖ'de Öğretmen Desteği
2–3 yaş	Müziğe eşlik eden kendiliğinden hareketler; basit taklit	Temel eylemleri taklit etme, tekrar
3–4 yaş	Kısa hareket dizilerini taklit etme	Net görsel ve işitsel ipuçları
4–5 yaş	Koordineli alkışlama, grup hareket oyunları	Yapılandırılmış ritmik kalıplar
5–6 yaş	Çok adımlı ritmik dizileri takip etme	Ritmi dil görevleriyle bütünleştirme
6–7 yaş	Kural temelli hareket oyunlarına bağımsız katılım	Liderlik ve akran rehberliğini teşvik etme

Tablo17

Ritmik Hareket Etkinliklerinin Gelişimsel İlerlemesi, Bilişsel Süreçler ve Pedagojik Etkileri (2–7 Yaş)

Yaş	Ritmik – Motor Özellikler	Bilişsel ve Sosyo-Duyusal Süreçler	ETÖ Uygulamaları için Sonuçlar
2–3 yaş	Müziğe eşlik eden spontan vücut hareketleri, basit jest taklitleri, tekrarlamaktan zevk alma	Duyusal-motor entegrasyon, gelişmekte olan ortak dikkat, hareket yoluyla temel duyusal düzenleme	Kısa, tekrarlayan şarkılar kullanın, basit hareketleri (alkışlama, ayak vurma) gösterin, görsel ipuçları ve tutarlı bir yaklaşım sağlayın.
3–4 yaş	Kısa ritmik dizilerin taklit edilmesi, yetişkinle senkronizasyonun başlaması, basit hareketli şarkılar	Sıralama becerisi, erken engelleme kontrolü ve taklit temelli öğrenmenin gelişimi	Soru-cevap oyunlarını tanıttın, ritmi basit dil kalıplarıyla birleştirin, öngörülebilir bir yapı sağlayın.
4–5 yaş	Koordineli alkışlama veya adım atma kalıpları, daire oyunlarına katılım, ortak bir yaklaşımı sürdürme.	Gelişmiş çalışma belleği, artan akran farkındalığı, öz düzenleme artışı	Küçük gruplar halinde ritmik görevler dahil edin, sayma ve hece bölünmesini entegre edin, sırayla oynamayı destekleyin.
5–6 yaş	Çok adımlı ritmik dizileri takip etme, hareketi grubun hızına uyarlama ve kurallara dayalı hareket oyunları	Yürütme işlevlerini (planlama, esneklik) güçlendirme, işbirliğine dayalı senkronizasyon, duygusal birliktelik yakalama	Desenli dizileri (A–B–A) tanıttın, ritmi hikaye anlatma veya okuma yazma görevleriyle ilişkilendirin, modellemeyi kademeli olarak azaltın.
6–7 yaş	Bağımsız ritim liderliği, hareket dizilerinin oluşturulması, koordineli grup koreografisi	İleri düzey bilişsel esneklik, üstbilişsel farkındalık, işbirliğine dayalı düzenleme	Akran liderliğini teşvik etme, ritmi proje tabanlı öğrenmeye entegre etme, koordinasyon ve takım çalışması üzerine düşünmeyi teşvik etme.

Tablo 17'nin genişletilmiş versiyonu, 2 ile 7 yaş arasındaki ritmik hareket gelişiminin, motor koordinasyonun artmasından daha fazlasını içerdiğini göstermektedir. Bu, duyuşal-motor kontrol, yürütme işlevleri, dilsel yapılandırma ve sosyal senkronizasyonun aşamalı entegrasyonunu yansıtmaktadır.

Genişletilmiş tabloya ilişkin analitik yorumda, en küçük çocuklarda (2–3 yaş), ritmik katılım öncelikle duyuşal entegrasyonu ve duyuşal düzenlemeyi destekler. Hareket, düzenleyici bir mekanizma görevi görür ve öngörülebilir tekrarlar yoluyla çocukların uyarılma düzeylerini dengelemelerine yardımcı olur (Shapiro, 2019). Bu nedenle, bu aşamada öğretmenin örnek olması ve tutarlılığı çok önemlidir. 3 ile 5 yaşları arasında çocuklar, sıralama becerilerini ve erken fonolojik farkındalığı destekleyen ritmik kalıpları içselleştirmeye başlar. Araştırmalar, ritim algısının dil işleme ve hece bölünmesi ile yakından bağlantılı olduğunu göstermektedir (Gordon ve ark., 2015). Ritmik taklit, okul hazırlığı için gerekli olan hafıza ve engelleyici kontrolü güçlendirir. 5 ile 7 yaşları arasında çocuklar, sürdürülebilir senkronizasyon ve kurallara dayalı koordinasyon yeteneği gösterir. Bu aşamada ritmik etkinlikler, yürütme işlevlerinin ve işbirliği becerisinin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur (Whitebread ve ark., 2017). Liderlik fırsatları ise özerkliği ve özgüveni daha da artırır.

Önemli olarak, gelişim bağlama duyarlıdır. Bazı çocuklar, özellikle kapsayıcı ortamlarda, ek destek veya görsel desteklere ihtiyaç duyabilir. Ritmik hareket etkinlikleri, gelişimsel olarak uygun uygulamalar (NAEYC, 2020) ve Çek okul öncesi müfredatı (MŞMT, 2021) ile uyumlu, eşit katılımı sağlayan uyarlanabilir yapılar sunar. Genel olarak, tablo ritmik hareket etkinliklerinin, ETÖ çerçevesi içinde motor katılımı bilişsel yapılandırma, dil gelişimi ve sosyal uyum ile birleştiren gelişimsel köprüler işlevi gördüğünü göstermektedir.

4.6.3 Öğretmenler için Pratik Çıkarımlar:

4.6.3.1 Uygulamada Ritmik Hareket Etkinlikleri: ETÖ Senaryosu

Ritmik Hareket Etkinlikleri (RHE), ETÖ çerçevesi içinde, kasıtlı olarak yapılandırıldıklarında, gelişimsel olarak uygun olduklarında ve günlük rutinlere dahil edildiklerinde en etkili olurlar. Ritmik etkinlikler, izole edilmiş "hareket molaları" olarak işlev görmekten ziyade, motor koordinasyonu, dil gelişimi, yürütücü işlevleri ve sosyal düzenlemeyi aynı anda destekleyen bütünleştirici öğrenme deneyimleri olarak anlaşılmalıdır. Çocuklar beceri kazandıkça, destekler azaltılmalı ve böylece özerklik ve akran liderliği artırılmalıdır (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003).

2 ile 7 yaş arasındaki ritmik hareket etkinlikleri, 2 ile 7 yaş arasında, spontan, duyuşsal temelli hareketlerden kasıtlı, koordineli ve sosyal olarak düzenlenmiş ritmik performansla doğru kademeli bir geçişi yansıtmaktadır.

Özetle, ETÖ kapsamındaki ritmik hareket etkinlikleri, bedenle yapılan eylemi bilişsel organizasyon ve sosyal düzenlemeyle birleştiren, yapılandırılmış ancak esnek öğrenme deneyimleridir. Öğretmenler, kasıtlı tasarım ve yansıtıcı kolaylaştırma yoluyla hareketi güçlü bir gelişim katalizörüne dönüştürürler.

4.6.3.2 ETÖ'de Ritmik Hareket Etkinlikleri Tasarlamak: Etkili uygulama için üç temel ilke gereklidir:

- 1. Kademeli Karmaşıklığa Sahip Öngörülebilir Yapı** - Küçük çocuklar, tekrarlardan ve net ritmik kalıplardan faydalanır. Öğretmenler, basit, tekrarlayan dizilerle başlamalı ve kademeli olarak çeşitlilik getirmelidir. Öngörülebilirlik, duygusal güvenliği ve öz düzenlemeyi desteklerken, kademeli karmaşıklık bilişsel büyümeyi teşvik eder (NAEYC, 2020).
- 2. Bedenle İfade Edilen Dil Bütünleşmesi** - Ritim ile konuşmayı birleştirmek (tekerlemeler, hece alkışlama), ses farkındalığı ve sıralama yeteneklerini güçlendirir (Gordon ve ark., 2015). Hareket, dilsel işleme için fiziksel bir dayanak noktası haline gelir.

3. Paylaşımlı Düzenleme ve Sosyal Senkronizasyon - Grup ritmik etkinlikleri, ortak düzenlemeyi teşvik eder. Çocuklar senkronize hareket ettiklerinde, ortak tempoya ve kolektif zamanlamaya uyum sağlarlar, bu da dikkat ve işbirliğine dayalı katılımı güçlendirir (Phillips-Silver & Keller, 2012). RHE'yı günlük sınıf yaşamına entegre etmek, ritmin sınıf kültürünün bir parçası haline gelmesi, hem akademik hazırlığı hem de duygusal ortamı destekler.

- Sabah grup çalışmaları (Ör.çember rutinleri)
- Geçiş dönemleri
- Okuryazarlık hazırlığı (hece alkışlama, ses bölümleme)
- Tematik üniteler/ konular (Ör.mevsimsel şarkılar, kültürel danslar)
- Çatışma çözme anları (Ör.ritimle düzenlenmiş nefes alma)

Tablo 18

Örnek Etkinlik: "Ritim ve Hareket Çemberi" (3–6 yaş)

Amaç: Özdenetim, sıralama ve grup koordinasyonunu güçlendirmek. Bu etkinlik, işitsel işleme, motor planlama ve sosyal senkronizasyonu birleştirir.

Etkinlik Yapısı:

1. Isınma: Öğretmen basit bir alkış ritmi tanıttı.
 2. Ritmik Modelleme: Öğretmen basit bir alkış ritmi gösterir (ör. alkış-alkış-duraklama). Net görsel ve işitsel ipuçları verilir.
 3. Taklit Aşaması: Çocuklar ritmi tekrarlar ve genişletir (omuzlarına vurur, arkasını döner).
 4. Hareket Entegrasyonu: Koordineli vücut hareketleri eklenir (ayak vurma, alkışlama, dönme).
 5. Grup Senkronizasyonu: Grup, ortak tempoyu koruyarak diziyi birlikte gerçekleştirir.
 6. Liderlik Dönüşümü: Çocuklar sırayla ritmi yönlendirir.
 7. Yansıtma: Yansıtma, deneyimsel öğrenmeyi pekiştirir ve üstbilişsel farkındalığı güçlendirir (Kolb, 1984). Çocuklara şu soruyu sorarız:
"Nasıl birlikte kaldık?"
"Ritmi takip etmemize ne yardımcı oldu?"
-

Öğretmenin Rolü:

- Öngörülebilir bir yapı sağlayın
- Net ritmik örnekler sunmak
- Tüm çocukların katılımını teşvik etmek
- Liderliği kademeli olarak devretmek
- Örnek olmak – net ritmik kalıpları göstermek
- Kolaylaştırıcı – hakimiyet kurmadan katılımı desteklemek
- Düzenleme Kılavuzu – çocukların tempoyu ve odaklanmayı sürdürmelerine yardımcı olun
- Gözlemci – koordinasyonu ve katılımı izlemek
- Sorumluluğu Kademeli Olarak Devretme – çocukların ritim yaratmasını teşvik etme

Kapsayıcı Uyarlamalar:

Bu tür bir farklılaştırma, kapsayıcı erken çocukluk ilkeleriyle uyumludur ve eşit katılımı destekler (MŠMT, 2021; NAEYC, 2020).

- Görsel ritim kartları, Dil gelişimi geriliği olan çocukları destekler.
- Oturarak yapılan veya basitleştirilmiş hareketler, motor becerilerinde zorluk yaşayan çocukların katılımını sağlar.
- Daha yavaş tempo, dikkat sorunları olan çocukları destekler.
- Akran eşleştirme, kapsayıcı katılımı teşvik eder.



Şekil 10. Ritmik Hareket Etkinliklerinde Gelişimsel İlerleme (2–7 Yaş)

Tablo 18 ve Şekil 10, ritmik-motor katılımın spontan hareketten amaçlı koordinle ve liderliğe nasıl evrimleştiğini göstermektedir. Erken ritmik tepkiler öncelikle duyuusal-motor ve taklitçidir. Gelişim ilerledikçe, çocuklar zamanlama hassasiyetinde, dizileri hatırlamada ve akranlarıyla senkronize olma becerisinde artış gösterir.

Araştırmalar, ritmik senkronizasyonun dikkat ve yürütme kontrolünü geliştirdiğini göstermektedir (Gordon ve ark., 2015). Grup hareketleri, sosyal bağları ve duyuusal düzenlemeyi daha da destekleyerek kapsayıcı bir sınıf ortamına katkıda bulunur (Phillips-Silver & Keller, 2012). Çek okul öncesi eğitim çerçevesinde (MŞMT, 2021), ritmik etkinlikler genellikle günlük ritüellere, geçiş dönemlerine ve mevsimsel kutlamalara entegre edilir. ETÖ kapsamında, bu anlar motor, dilsel ve sosyo-duyuusal becerileri aynı anda geliştiren yapılandırılmış öğrenme fırsatlarına dönüşür.

Öğretmenler için pratik uygulamalar:

- Ritmi günlük geçişlere ve rutinlere entegre edin.
- Düzenlemeyi desteklemek için tekrarlamayı ve öngörülebilirliği kullanın.
- Hareketi dil ile birleştirin (şarkılar, tekerlemeler, hece alkışlama).
- Daha sonraki aşamalarda akran liderliğini teşvik edin.
- Tempo ve karmaşıklığı gelişim düzeyine uyarlayın.

Tablod 19’da, ETÖ çerçevesi içindeki ritmik hareket etkinliklerinin temelini oluşturan merkezi gelişimsel ve pedagojik ilkeleri özetlemektedir. Tablodan görüleceği üzere, ritmik katılım, motor koordinasyon, bilişsel yapılandırma, dil gelişimi ve duyuusal düzenleme arasında somut bir köprü işlevi görür. Özetle; ritim, izole bir sanatsal unsur değil, yürütme işlevlerini, fonolojik farkındalığı ve sosyal senkronizasyonu destekleyen bir gelişimsel düzenleyici olduğunu görülmektedir. (Gordon ve ark., 2015; Phillips-Silver & Keller, 2012).

Tablo19

Önemli Noktalar: Ritmik Hareket Etkinlikleri

Temel İlke	Önemli Bilgi
1. Bedenle Öğrenme	Hareket, bilişsel işlemeyi destekler.
2. Ritim ve Dil	Ritmik kalıplar fonolojik farkındalığı güçlendirir.
3. Özdenetim	Senkronizasyon, duygusal kontrolü geliştirir.
4. Kapsayıcılık	Yapılandırılmış ritim, farklı öğrenenlerin katılımını destekler.
5. Kademeli Bağımsızlık	Liderlik, rehberli uygulamalarla ortaya çıkar.

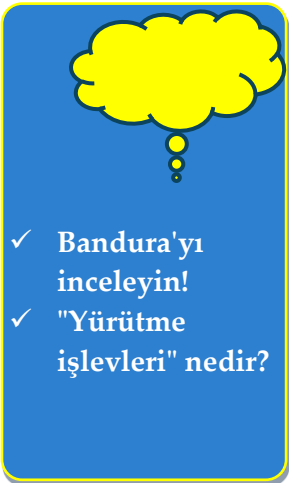
Özetle, yapılandırılmış ritmik tekrar, erken aşamalarda öngörülebilirliği ve güvenliği teşvik ederken, sonraki aşamalardaki liderlik fırsatları özerkliği ve işbirliği yetkinliğini destekler (Vygotsky, 1978; Rogoff, 2003). Bu nedenle ETÖ içinde ritmik hareket etkinlikleri, bilişsel hazırlığı, sosyal katılımı ve özdenetimi aynı anda güçlendiren bütünleştirici bir pedagojik stratejiyi temsil eder. Temel içgörüler, hareket temelli öğrenmenin gelişimsel temellere dayandığını, teorik olarak desteklendiğini ve kapsayıcı erken çocukluk ortamlarına son derece uyarlanabilir olduğunu doğrulamaktadır (NAEYC, 2020).

4.7 ALT MODÜL 5, ÇAĞRIŞIMSAL ÖĞRENME

Çağrışimsal öğrenme, çocukların uyarılar, eylemler ve sonuçlar arasında

bağlantılar kurduğu süreci ifade eder. Erken çocukluk döneminde (2-7 yaş), ilişkisel mekanizmalar alışkanlık oluşumu, dil edinimi, duygusal tepkiler ve erken akademik öğrenmede temel bir rol oynar. ETÖ çerçevesi içinde, çağrışimsal öğrenme mekanik bir şartlanmaya indirgenmez; aksine, deneyimi anlayışla birleştiren anlamlı, sosyal olarak aracılık edilen etkinliklere gömülüdür.

Çocuklar sürekli olarak eylemler ve sonuçlar ("Paylaşırsam, oynamaya devam ederiz"), kelimeler ve nesneler, semboller ve anlamlar



ile rutinler ve beklentiler arasında ilişkilendirmeler kurarlar. Kasıtlı olarak yapılandırıldığında, bu ilişkilendirmeler davranış düzenleme, kavramsal gelişim ve sınıfta öngörülebilirliği destekleyen güçlü araçlar haline gelir (Bandura, 1977; Illeris, 2018).

Yürütme işlevlerinin gelişimi, yapılandırılmış etkinlikler ile daha sonraki akademik sonuçlar arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde etkiler (Raver ve ark., 2018). Çek Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi bağlamında, tutarlı rutinler, etkinlikler arası geçişler ve tematik entegrasyon, çağrışımsal öğrenme süreçlerini güçlü bir şekilde destekler (MŠMT, 2021). ETÖ, ilişkilerin amaçlı, yansıtıcı ve sosyal olarak etkileşimli bağlamlarda kurulmasını sağlayarak bu doğal mekanizmayı güçlendirir.

4.7.1 Çağrışımsal Öğrenme: Teorik Arka Plan

Çağrışımsal öğrenme, üç ana teorik geleneğe dayanır: (i) Davranışçı temel, (ii) Sosyal öğrenme teorisi, (iii) Bilişsel ve yapıcı perspektifler.

İlk olarak, klasik koşullanma (Pavlov) ve edimsel koşullanma (Skinner), davranışların uyarılar ve sonuçlarla nasıl bağlantılı hale geldiğini açıklar. Erken çocukluk eğitiminde pekiştirme, tekrarlama ve öngörülebilir sonuçlar, uyumsal davranışları şekillendirir. Ancak modern pedagojik yaklaşımlar, basit uyarı-tepki modellerinin ötesine geçer. Pekiştirme, izole ödül sistemlerinden ziyade anlamlı sosyal etkileşime yerleştirildiğinde en etkili olur (Illeris, 2018).

İkinci olarak, Bandura (1977) gözlemsel öğrenme ve bilişsel arabuluculuğu vurgulayarak çağrışımsal öğrenme kavramını genişletmiştir.

Çocuklar sadece pekiştirmeye tepki vermezler; modelleri gözlemler, sonuçları öngörür ve davranış kalıplarını içselleştirirler. Sınıf bağlamında, çağrışımsal öğrenme, gözlemlenen sosyal davranışları algılayan sonuçlarla ilişkilendirmeyi içerir.



UNUTMAYIN

1. Davranışçı Temeller
2. Sosyal Öğrenme Teorisi
3. Bilişsel ve Yapılandırmacı Perspektifler

ETÖ içinde, modelleme, rehberli katılım ve akran etkileşimi bu ilişkisel süreçleri güçlendirir. Vygotsky'nin (1978) sosyokültürel teorisi, ilişkilerin dil ve sosyal etkileşim tarafından aracılık edildiğini daha da vurgular. Anlam, yalnızca tekrardan değil, paylaşılan diyalog ve yansımadan da ortaya çıkar.

Üçüncüsü, bilişsel bir bakış açısıyla, çağrışımsal öğrenme şema oluşumunu destekler. Çocuklar önceki deneyimlerini yeni bilgilerle ilişkilendirir ve bilgileri kademeli olarak anlamlı yapılar halinde düzenler (Illeris, 2018). Tekrarlanan tematik etkinlikler, öngörülebilir rutinler ve yapılandırılmış geçişler, kavramsal ilişkileri pekiştirmeye yardımcı olur.

4.7.2 Çağrışımsal Öğrenme: Gelişimsel Özellikler

Çağrışımsal öğrenme, çocuklar anlık duyuşsal bağlantılardan bilişsel olarak aracılık edilen ve sosyal olarak düzenlenmiş ilişkiler yönünde ilerledikçe, erken çocukluk döneminde aşamalı olarak gelişir. Yürümeye başlayan çocukluk döneminde öğrenme, esas olarak duyuşsal-motor keşiflere gömülü doğrudan neden-sonuç deneyimlerine dayanır. Tekrar ve anlık geri bildirim, davranış kalıplarını sabitlemek ve çevre hakkında erken beklentiler oluşturmak için çok önemli bir rol oynar.

Üç ile beş yaş arasında, ilişkisel süreçler dil gelişimi ve sembolik düşünme ile giderek daha fazla iç içe geçer. Çocuklar kelimeleri eylemlerle, kuralları sosyal onayla ve rutinleri beklenen sonuçlarla ilişkilendirmeye başlar. Ortaya çıkan bu bilişsel yetenekler, ilişkilerin anlık pekiştirmenin ötesine geçmesine ve sözel açıklama, taklit ve paylaşılan yansıma içermesine olanak tanır (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978).

Beş ila yedi yaşları arasında, çağrışımsal öğrenme daha esnek ve aktarılabilir hale gelir. Çocuklar koşullu akıl yürütmeyi ("eğer-o zaman" yapıları) anlayabilir, tatmini erteleyebilir ve daha önce öğrenilmiş ilişkileri farklı bağlamlarda uygulayabilir. Bu aşamada, yürütme işlevleri ve metabilişsel farkındalık, kuralların ve sosyal normların içselleştirilmesini destekler (Illeris, 2018).

ETÖ perspektifinden bakıldığında, bu nedenle çağrışım deneyimlerinin gelişimsel yeteneklerle birlikte gelişmesi esastır. Küçük çocuklar tutarlı rutinlerden ve net sonuçlardan yararlanırken, daha büyük okul öncesi ve erken okul çağındaki çocuklar tartışma, akıl yürütme ve genelleme fırsatlarına ihtiyaç duyar. Aşağıdaki tablo, 2-7 yaş aralığındaki çağrışım öğreniminin gelişimsel özelliklerini özetlemekte ve ETÖ içindeki pedagojik çıkarımlarını ana hatlarıyla göstermektedir.

Tablo 20

Erken Çocukluk Döneminde Çağrışımsal Öğrenmenin Gelişimsel Özellikleri: Gelişim, anlık duyuşal ilişkilerden soyut kural temelli ve aktarılabilir bağlantılara doğru ilerler

Yaş	Tipik Kalıplar	İlişkisel	Bilişsel ve Duygusal	ETÖ'nün Etkileri
2-3 yaş	Basit neden-sonuç ilişkileri ("İtmek → ses")	Duyusal-motor öğrenme; pekiştirme	Net ve tutarlı sonuçlar	Net ve tutarlı sonuçlar
3-4 yaş	Kelimeleri ve eylemlerle ilişkilendirme	Dil gelişimi; temsil	Adlandırma, jestler ve tekrarlamayı birleştirin	Adlandırma, jestler ve tekrarlamayı birleştirin
4-5 yaş	Eylemleri sonuçlarla ilişkilendirme	Gelişmekte olan ahlaki farkındalık; içselleştirilmesi	İşbirliğine dayalı görevleri kullanarak prososyal davranışları pekiştirme	İşbirliğine dayalı görevleri kullanarak prososyal davranışları pekiştirme
5-6 yaş	Koşullu kuralları anlama ("eğer-o zaman")	Gelişen mantıksal akıl yürütme; tatmin	Öngörülebilir kuralları olan yapılandırılmış oyunlar tanıtın	Öngörülebilir kuralları olan yapılandırılmış oyunlar tanıtın
6-7 yaş	Öğrenilen ilişkileri farklı bağlamlarda uygulama	Öğrenmenin aktarımı; özdenetim	Düşünmeyi ve genellemeyi teşvik etme	Düşünmeyi ve genellemeyi teşvik etme

Tablo 20, çağrışımsal öğrenmenin doğrudan neden-sonuç deneyimlerinden giderek daha soyut ve aktarılabilir kalıplara doğru geliştiğini göstermektedir. Erken aşamalarda, beklentileri sabitlemek için tutarlılık ve tekrarlama çok önemlidir.

Çocuklar olgunlaştıkça, ilişkiler bilişsel olarak aracılık edilir hale gelir ve dil, muhakeme ve sosyal anlayışı içerir (Bandura, 1977; Illeris, 2018). ETÖ kapsamında,

yapılandırılmış rutinler ve anlamlı etkinlik bağlamları, ilişkilerin mekanik olmaktan ziyade gelişimsel olarak yapıcı olmasını sağlar.

Uygulamanızda
ETÖ Senaryosunu
kullanın.

Çağrışımsal
öğrenme, günlük
sınıf etkinliklerine
entegre edilebilir

4.7.3 Öğretmenler için Pratik Uygulamalar: Uygulamada Çağrışımsal Öğrenme ETÖ Senaryosu

Çağrışımsal öğrenme teorisini sınıf uygulamalarına dönüştürmek, çocukların eylemler, sonuçlar ve anlamlar arasındaki bağlantıları net bir şekilde algılayabilecekleri deneyimleri kasıtlı olarak yapılandırmayı gerektirir. ETÖ çerçevesi içinde, öğretmenler basit ödül temelli pekiştirmenin ötesine geçerler ve bunun yerine modelleme, diyalog, yansıtma ve tutarlı rutinleri birleştiren etkinlikler tasarlarlar. Bu nedenle, pratik uygulamalar doğrudan gelişim ilkelerinden ortaya çıkar:

daha küçük çocuklar tekrarlamaya ve anında geri bildirim ihtiyacı duyarken, daha

büyük okul öncesi çocukları rehberli akıl yürütme ve öğrenilen ilişkilendirmeleri genelleştirme fırsatlarından yararlanır. Aşağıdaki ETÖ senaryosu, öz düzenleme, sosyal anlayış ve bilişsel aktarımı desteklemek için çağrışımsal öğrenmenin günlük sınıf etkinliklerine nasıl entegre edilebileceğini göstermektedir. Çağrışımsal öğrenme, çocuklar sonuçların *neden* ortaya çıktığını anladıklarında, sadece ortaya çıktığını değil, gelişim açısından en faydalıdır.

Tablo 21

Örnek Etkinlik: "Eğer–O zaman Öğrenme Yolları"

Amaç:

Kuralların anlaşılmasını, davranışsal özdenetimi ve mantıksal akıl yürütmeyi desteklemek.

Bu senaryo, davranış, sonuç ve yansıma arasında bağlantı kurarak, dışsal uyuma değil, içselleştirilmiş anlayışı güçlendirir.

Etkinlik Yapısı:
1. Senaryo Sunumu:

Öğretmen basit bir koşullu durum sunar:

"Eğer birlikte temizlik yaparsak, ekstra hikaye zamanı kazanırız."

2. Eylem Aşaması:

Çocuklar işbirliği içinde görevi tamamlar.

3. Sonuç Deneyimi:

Hemen ardından olumlu bir sonuç gelir.

4. Yansıma:

"Birlikte çalıştığımızda ne oldu?"

"Neden ekstra zaman kazandık?"

Öğretmenin Rolü:

- Aşırı dışsal ödüller yerine doğal sonuçları kullanın.
 - Öngörülebilir günlük rutinleri sürdürün
 - Öğrenmenin aktarılmasını teşvik edin
 - Dışsal pekiştirmeyi kademeli olarak içsel motivasyona dönüştürün
 - Bilişsel arabuluculuğu güçlendirmek için sözlü açıklamaları eylemlerle birleştirin.
 - Öğrenmenin aktarılmasını teşvik etmek için yansıtmayı teşvik edin.
-

Tablo 21, yapılandırılmış ancak gelişimsel olarak uygun sınıf etkileşimi yoluyla, çağrışımsal öğrenmenin ETÖ çerçevesi içinde nasıl işlevselleştirilebileceğini göstermektedir. "Eğer-O zaman Öğrenme Yolları" etkinliği, dışsal olarak yönlendirilen davranış düzenlemesinden, kuralların ve sonuçların bilişsel olarak aracılık edilen bir anlayışına geçişi Modellemektedir.

Senaryo, 4-6 yaş arası çocuklarda mantıksal akıl yürütmenin gelişimini destekleyen bir koşullu yapı ("eğer-o zaman") etrafında kasıtlı olarak tasarlanmıştır. Bu gelişim aşamasında çocuklar, basit nedensel ilişkileri kavramaya başlar ve ortak anlaşmalara dayalı olarak sonuçları öngörebilirler. Görevi işbirliği içinde tamamlayarak çocuklar, toplu davranış ile olumlu sonuç arasındaki doğrudan bağı deneyimlerler; bu da hem sosyal sorumluluğu hem de kuralların anlaşılmasını pekiştirir.

Etkinliğin temel gücü, yansıma aşamasında yatmaktadır. Öğretmen, sonucun yalnızca pekiştirici işlev görmesine izin vermek yerine, deneyimin sözel olarak işlenmesini kolaylaştırır. Bu yansıtıcı diyalog, kural yapısının içselleştirilmesini teşvik eder ve öğrenmenin o anki durumun ötesine taşınmasını destekler. Zamanla, bu tür rehberli yansıma, dış ödüllere olan bağımlılığı azaltır ve içsel motivasyonu ve öz düzenlemeyi teşvik eder.

Önemli olan, öğretmenin rolünün kasıtlı olmaya devam etmesi, ancak giderek daha az yönlendirici hale gelmesidir. Öngörülebilir rutinler, doğal sonuçlar ve genelleştirmenin teşvik edilmesi yoluyla, etkinlik kurallara uyuma dayalı davranış yönetiminin ötesine geçer ve bunun yerine çocukların eylemlerini anlama, öngörme ve bağımsız olarak düzenleme kapasitesini güçlendirir. Böylece, Tablo 21, ETÖ'deki çağrışımsal öğrenmenin şartlandırma mekanizmalarıyla sınırlı olmadığını; özerkliğe, mantıksal akıl yürütmeye ve sosyal temelli öz düzenlemeye doğru yapılandırılmış bir yol olduğunu göstermektedir.

4.7.4 Önemli Noktalar – ETÖ'de Çağrışımsal Öğrenme

Önemli Noktalar, çağrışımsal öğrenmeyi basit neden-sonuç bağlantılarından bilişsel olarak aracılık edilen, aktarılabilir kural temelli anlayışa doğru gelişen temel bir mekanizma olarak özetlemektedir. ETÖ çerçevesi içinde, anlamlı rutinler, sosyal modelleme ve rehberli yansıma, dışsal pekiştirmeyi içselleştirilmiş öz düzenlemeye dönüştürür. Bu sentez, çağrışımsal öğrenmenin kasıtlı olarak yapılandırıldığında, salt davranışsal uyuma değil, özerkliği, mantıksal akıl yürütmeyi ve sosyal sorumluluk sahibi davranışları desteklediğini vurgulamaktadır.

Tablo 22, çağrışımsal öğrenmeyi anlamlı etkinliklerin içine yerleştirilmiş dinamik bir gelişim mekanizması olarak özetlemektedir. ETÖ, yalnızca pekiştirmeye dayanmak yerine, ilişkilerin özerkliği, öz düzenlemeyi ve kavramsal anlayışı teşvik etmesini sağlamak için sosyal modelleme, dil aracılığıyla arabuluculuk ve yansıtıcı diyalogu entegre eder (Bandura, 1977; Vygotsky, 1978).

Tablo 22

Önemli Noktalar: Etkinlik Temelli Öğretimde Çağrışımsal Öğrenme

Temel İlke	Önemli Bilgi
1. Öğrenmenin Temeli	Erken öğrenme, anlamlı bağlantılar kurmaya dayanır.
2. Koşullandırmanın Ötesinde	Sosyal ve bilişsel arabuluculuk, ilişkileri zenginleştirir.
3. Tutarlılığın Önemi	Öngörülebilir rutinler içselleştirmeyi güçlendirir.
4. Yansıtma ve Aktarım	Tartışma, kuralların genelleştirilmesini destekler.
5. Gelişimsel İlerleme	İlişkiler, anlık muhakemeden soyut muhakemeye doğru ilerler.

4.8 ÖZET

Bu modül, gelişim psikolojisi, yapılandırmacı teori ve sosyokültürel öğrenme ilkelerine dayanan, erken çocukluk eğitimi (2-7 yaş) için kapsamlı bir pedagojik çerçeve olarak ETÖ sunmuştur. Giriş bölümünde, ETÖ, yapılandırılmış ve anlamlı etkinlikler yoluyla bilişsel, sosyal, duygusal ve motor gelişimi bütünleştiren bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır. ETÖ, öğrenme alanlarını birbirinden ayırmak yerine, bütünsel çocuk gelişimini destekleyen birbiriyle bağlantılı süreçler olarak deneyimsel katılım, rehberli katılım ve yansıtıcı diyalogu vurgulamaktadır.

İlk alt modül, sosyal olarak aracılık edilen bir öğrenme süreci olarak işbirliğine dayalı oyuna odaklandı. İşbirliğine dayalı etkinlikler, çocukların roller üzerinde uzlaşmalarını, sorumluluğu paylaşmalarını ve başkalarının bakış açısını anlama becerilerini geliştirmelerini sağlar. Teorik temeller, sosyal yeterlilik ve yürütme işlevlerini teşvik etmede iskele kurma ve akran etkileşiminin önemini vurguladı. Pratik ETÖ senaryoları, yapılandırılmış grup görevlerinin işbirliğini, iletişimi ve gelişmekte olan ahlaki muhakemeyi nasıl güçlendirebileceğini gösterdi.

İkinci alt modül, ritmik hareket etkinliklerini somutlaştırılmış öğrenme deneyimleri olarak inceledi. Gelişimsel ve nöropsikolojik perspektiflerden yararlanarak, içerik ritmi motor koordinasyonu, dil edinimi, duygusal düzenleme ve sosyal senkronizasyonu destekleyen bir düzenleyici ve örgütsel araç olarak vurguladı. 2-7 yaş aralığındaki gelişimsel özellikler, ritmik katılımın basit tekrarlamalardan yapılandırılmış, kurallara dayalı hareket kalıplarına nasıl evrimleştiğini gösterdi. ETÖ kapsamında, ritmik etkinliklerin öngörülebilir, iskeleye dayalı deneyimler yoluyla hem bireysel öz düzenlemeyi hem de kolektif katılımı teşvik ettiği gösterildi.

Son alt modül, erken öğrenme süreçlerinin temelini oluşturan bir mekanizma olarak çağrışımsal öğrenmeyi ele aldı. Davranışçı koşullanmanın ötesine geçen bu Modül, çağrışımsal öğrenmeyi, çocukların eylemleri, sonuçları, sembolleri ve

anlamları birbirine bağladıkları bilişsel ve sosyal olarak aracılık edilen bir süreç olarak çerçeveledi. Gelişimsel ilerleme, yürümeye başlayan çocukluk dönemindeki anlık neden-sonuç deneyimlerinden, okul öncesi çağıdaki koşullu akıl yürütme ve öğrenmenin aktarılmasına kadar açıklanmıştır. ETÖ senaryoları, rutinlerin kasıtlı olarak yapılandırılmasının, yansıtmanın ve doğal sonuçların kuralların içselleştirilmesini ve dışsal pekiştirmeden içsel motivasyona kademeli geçişi nasıl desteklediğini göstermiştir.

Tüm alt modüllerde ortak bir pedagojik tema ortaya çıktı: öğrenme, anlamlı bir faaliyete gömüldüğünde, tutarlı bir yapı ile desteklendiğinde ve sosyal etkileşim aracılığıyla aracılık edildiğinde en etkili olur. Öğretmenler, öngörülebilirlik ile esneklik, rehberlik ile özerklik ve tekrar ile yansıtma arasında denge kuran ortamlar tasarlamada hayati bir rol oynar. Dolayısıyla ETÖ çerçevesi, eğitmeniyi yalnızca bir bilgi aktarıcısı olarak değil, gelişimsel ilerlemenin kolaylaştırıcısı olarak konumlandırır.

Sonuç olarak, ETÖ, teorik temelleri pratik sınıf uygulamalarıyla uyumlu hale getiren bütünleştirici bir yaklaşımı temsil etmektedir. İşbirlikçi etkileşim, ritmik hareket katılımı ve çağrışimli öğrenme süreçlerini bir araya getiren ETÖ, erken çocukluk eğitiminde öz düzenleme, mantıksal akıl yürütme, sosyal yeterlilik ve içsel motivasyonu destekleyen, gelişimsel olarak duyarlı bir model sunmaktadır.

4.9 SORULAR

1. Erken çocukluk eğitiminde ETÖ'yü en iyi tanımlayan ilke hangisidir?
 - a) Öğretmen yönlendirmeli olgusal bilgi aktarımı
 - b) Konu alanlarına göre ayrılmış izole beceri eğitimi
 - c) Yapılandırılmış, anlamlı etkinlikler ve yansıtma yoluyla öğrenme
 - d) Çalışma kağıtları yoluyla erken akademik hızlandırma
 - e) Diyaloğsuz katı davranış koşullandırma
2. ETÖ'de öğretmenin rolü öncelikle şudur:
 - a) Çocukların faaliyetlerinin tüm yönlerini kontrol etmek
 - b) Sürekli dışsal ödüller sağlamak
 - c) Anlamlı öğrenme deneyimlerini kolaylaştırmak, desteklemek ve yapılandırmak
 - d) Çatışmayı önlemek için akran etkileşimini ortadan kaldırmak
 - e) Yalnızca ölçülebilir bilişsel sonuçlara odaklanmak
3. Erken çocukluk döneminde deneyimsel öğrenme en iyi şu şekilde tanımlanabilir:
 - a) Tekrar yoluyla ezberleme
 - b) Deneyim, düşünme ve uygulamayı birbirine bağlayan bir döngü
 - c) Yetişkinlerin gösterimlerini pasif olarak gözlemleme
 - d) Asgari düzeyde rehberlikle bağımsız sınıf çalışması
 - e) Uygulamalı keşif öncesinde test
4. Erken çocukluk döneminde taklit etme en doğrudan şunlara katkıda bulunur:
 - a) Anlamadan mekanik olarak taklit etme
 - b) Sosyal öğrenme, normların içselleştirilmesi ve beceri kazanımı
 - c) Akran etkileşiminden kaçınma
 - d) Yetişkinlerin örnek olmasının ortadan kalkması
 - e) Sözel iletişimin yerini alması
5. İşbirlikçi oyun öncelikle aşağıdakilerin gelişimini destekler:
 - a) Bakış açısını anlama, müzakere ve ortak sorumluluk
 - b) Bireysel rekabet ve karşılaştırma

c) İzole bilişsel problem çözme

d) Öğretmen merkezli öğretim

e) Pasif kural ezberleme

6. ETÖ'de ritmik hareket etkinlikleri şu şekilde anlaşılmamalıdır:

a) Motor koordinasyonu destekleyen araçlar

b) Duygusal düzenlemeyi geliştirme araçları

c) Sosyal senkronizasyon için fırsatlar

d) Gelişimsel değeri olmayan izole eğlence

e) Fonolojik farkındalığı destekleyen araçlar

7. Ritmik hareket etkinlikleri, dil gelişimine esas olarak şu yollarla katkıda bulunur:

a) Sözel yönergelerin yerini alması

b) Kalıplaşmış tekrarlar yoluyla fonolojik farkındalığı güçlendirerek

c) İfade edici iletişimi sınırlandırarak

d) Grup katılımını azaltarak

e) Yapılandırılmış rutinleri ortadan kaldırarak

8. 2–7 yaş arası çocuklarda çağrışımla öğrenme şunlardan ilerler:

a) Soyut mantıksal çıkarımdan duyusal keşfe

b) Anlık neden-sonuç bağlantılarından koşullu akıl yürütme ve aktarıma

c) Bağımsız ahlaki yargıdan dışsal pekiştirmeye

d) Kural reddi ile spontan özerkliğe

e) Pasif taklitten bilişsel izolasyona

9. Çağrışımsal Öğrenme senaryolarındaki yansıma aşaması öncelikle şunlara hizmet eder:

a) Anlamanın içselleştirilmesini ve aktarılmasını güçlendirmek

b) Ödüllere bağımlılığı artırmak

c) Yapılandırılmış rutinlerin yerini almak

d) Öğretmen rehberliğini ortadan kaldırmak

e) İşbirliğine dayalı katılımı azaltmak

10. ETÖ içindeki çağrışımsal öğrenme şunlarla sınırlı değildir:

- a) Davranışçı uyaran-tepki koşullanması
- b) Sosyal modelleme ve diyalog
- c) Rehberli yansıma
- d) Bilişsel arabuluculuk
- e) Bağlamlar arası aktarım

Cevap Anahtarı

1.c, 2.c, 3.b, 4.b, 5. a, 6.d., 7.b, 8.b, 9.a, 10.a

4.10 KAYNAKLAR

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- 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.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play, 7*(3), 371–388.
- Bredenkamp, S. (2014). *Effective practices in early childhood education: Building a foundation*. Boston, MA: Pearson.
- Division for Early Childhood. (2014). *DEC recommended practices in early intervention/early childhood special education*. Missoula, MT: Author.
- Fleer, M. (2011). Conceptual play: Foregrounding imagination and cognition during concept formation in early years education. *Contemporary Issues in Early Childhood, 12*(3), 224–240. <https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.224>
- Gordon, R. L., Fehd, H. M., & McCandliss, B. D. (2015). Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 6*, 1777. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777>
- Illeris, K. (2018). *Contemporary theories of learning* (2nd ed.). Routledge.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2010). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach. *Journal of Autism*

and Developmental Disorders, 40(3), 287–299. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0879-3>.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Mavilidi, M.-F., Okely, A. D., Chandler, P., & Paas, F. (2018). Effects of integrated physical exercises and gestures on preschool children's foreign language vocabulary learning. *Educational Psychology Review*, 30(2), 577–597. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9407-0>

Meltzoff, A. N. (2013). Origins of social cognition: Bidirectional self–other mapping and the "like-me" hypothesis. *Advances in Child Development and Behavior*, 44, 55–89.

Meltzoff, A. N. (2013). Origins of social cognition: Bidirectional self–other mapping and the "Like Me" hypothesis. In M. R. Banaji & S. A. Gelman (Eds.), *Navigating*

- the social world: What infants, children, and other species can teach us* (pp. 139–144). New York, NY: Oxford University Press.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. Praha: MŠMT.
- Ministry of Education, Youth and Sports. (2021). *Framework educational programme for preschool education*. Prague: Author.
- MŠMT. (2021). *Framework educational programme for preschool education*. Prague: Ministry of Education, Youth and Sports.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
- Phillips-Silver, J., & Keller, P. E. (2012). Searching for roots of entrainment and joint action in early musical interactions. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 26. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00026>
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Raver, C. C., Blair, C., & Willoughby, M. (2018). Poverty as a predictor of 4-year-olds' executive function: New perspectives on models of differential susceptibility. *Developmental Psychology*, 54(2), 232–246. <https://doi.org/10.1037/dev0000424>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). Routledge.

Etkinlik Çizelgeleri



BAKICILAR İÇİN ÖZEL EĞİTİM KİTABI

Prof.Dr. Bekir
Fatih Meral

İÇİNDEKİLER



- Giriş
- Görsel etkinlik çizelgesi
- Dijital etkinlik çizelgesi
- Etkinlik çizelgesi mekanizması
- Etkinlik çizelgesi takibi öğretimi
- Etkinlik çizelgesinin uygulanması

ÖĞRENME ÇIKTILARI



- Bu modülü tamamladıktan sonra
- Etkinlik çizelgesini tanımlayacaksınız.
- Etkinlik çizelgesinin mekanizmasını açıklayacaksınız
- Etkinlik çizelgesi akışını tanımlayacaksınız
- Etkinlik çizelgesi uygulama adımlarını analiz edeceksiniz



5 ETKİNLİK ÇİZELGESİ MODÜLÜ

5.1 GİRİŞ

Bir etkinlik çizelgesi, becerileri öğretmek ve görevlerin sırayla ilerlemesini sağlamak için çizimler, fotoğraflar ve yazılı metinler gibi çeşitli görsel ipuçlarını içerir (McClannahan & Krantz, 1999). Etkinlik çizelgeleri, en azından bir sonraki aşamada, ebeveyn veya uygulayıcının desteğinin çok az olduğu veya hiç olmadığı, esas olarak öz denetim prosedürlerine dayanır; bu nedenle görsel ipuçları, hangi davranışların sergilenmesi ve hangilerinin sergilenmemesi gerektiğini belirten ön uyarılar işlevi görür.

Etkinlik çizelgeleri rutinleri takip etmek için de kullanılabilir de, bir davranış zinciri aracılığıyla karmaşık becerileri öğretmek için oldukça yararlı ve etkilidir (ör. giyinme, diş fırçalama, makyaj yapma), çünkü öğrencilerin davranış zincirindeki her adımı takip etmesini kolaylaştırır (Mechling ve ark., 2009). Etkinlik çizelgeleri, kütüphaneden kitap ödünç almak, caddeyi geçmek, market alışverişi yapmak veya mahalledeki bir fırından alışveriş yapmak gibi toplumsal becerileri öğretmek için de kullanılabilir; bu, özel eğitim ihtiyacı olan ve otizmli bireylerin toplum içinde daha iyi performans göstermelerine ve dolayısıyla yaşam kalitelerini artırmalarına yardımcı olabilir (Cheung ve ark., 2016).

Öz denetim prosedürleriyle tutarlı olan etkinlik çizelgeleri, temel olarak günlük yaşam, oyun veya mesleki beceriler gibi davranış zincirlerini öğretmek, otizmli çocuklar da dahil olmak üzere özel gereksinimli bireylerin öz yönetim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. (Cheung ve ark., 2016).

Etkinlik çizelgeleri, günlük yaşam veya öz bakım becerileri gibi bir dizi davranış aracılığıyla karmaşık becerileri öğretmede oldukça etkilidir

5.2 GÖRSEL ETKİNLİK ÇİZELGELERİ



Görsel Etkinlik Çizelgeleri, davranışın sırasını gösteren resimlerde veya didaktik kelimeler/ cümlelerde tasvir edilen görsel ipuçlarını içerir.

Günlük yaşam becerilerini bağımsız olarak yerine getirmek, yaşam boyu bağımsızlığı korumak için çok önemlidir. Görsel Etkinlik Çizelgeleri, giyinme, okula veya başka bir yere gitmek için sırt çantasını hazırlama, yemek pişirme ve yatak çarşaflarını değiştirme gibi davranış dizilerini öğretmenin bir yoludur (Tereshko, 2026). Görsel etkinlik çizelgeleri, davranışın ilgili sırasını gösteren resimlerde veya öğretici kelimeler/ cümlelerde tasvir edilen görsel ipuçlarını içerir. Etkinlik çizelgeleri, felsefi olarak, bireylerin kendi günlük sorumluluklarını üstlenerek başkalarına (ebeveynlere veya bakıcılara) daha bağımsız olmalarına yardımcı olmayı

amaçlar. Örneğin, hazır çorba yapmayı öğretirken, adımları görselleştirmek için bir Etkinlik çizelgeleri kullanılabilir; bu adımlar arasında 4 veya 5 bardak soğuk su eklemeyi, ardından bir paket hazır çorbayı karıştırmayı ve tamamen tüketilmeye hazır hale gelene kadar 10 dakika beklemeyi gösteren bir resim yer alır. Her resim, bireylere görevi tamamlayana kadar sırayla ne yapmaları gerektiğini gösterir. Bu görsel etkinlik çizelgeleri fırının üzerine veya mutfağın herhangi bir yerine asılabilir.

Kanıt temelli uygulamalardan biri olan görsel etkinlik çizelgeleri, üç stratejiden oluşur: öncül müdahaleler, yönlendirme ve görsel destekler (Hume ve ark., 2021). Öncül müdahaleler, dış fırçalama veya palto giyme gibi devam eden becerilerde ilgili adımları gösteren görsel ipuçları sunulduğunda, özel eğitim ihtiyaçları olan bireylere ne yapmaları gerektiğini hatırlatmak için kullanılır. Görsel etkinlik çizelgeleri ayrıca, davranışları başlatarak ve sürdürerek dış motivasyona ihtiyaç duyan bireyleri, özellikle otizmli çocukları, yönlendirir veya destekler. Etkinlik çizelgelerinin mevcut olması, görevlerin tamamlanma olasılığını da artırır. Etkinlik çizelgelerinin kullanımı, becerileri zincirlemeyle sınırlı değildir; bunlar aynı zamanda listeleri tamamlama, günlük planlayıcıları kullanma ve yazılı yönergeleri takip etme gibi gün boyunca çeşitli görevleri de içerir (Tereshko, 2026).

Özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili çocukların temel sorunu, etkinlikler sırasında ebeveynler, uzmanlar veya bakıcılar dahil olmak üzere başkalarına bağımlı olmalarıdır.

Özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar, özellikle otizmlili çocuklar, ebeveynler, uzmanlar veya öğretmenler gibi başkalarına bağımlı olabileceğinden, etkinlik çizelgeleri bu çocukların kendi kararlarını verme veya özerkliklerini destekleyerek başkalarına daha az bağımlı olmalarını sağlamada özellikle yararlıdır. Başka bir kişiye bağımlı olma eğilimi, özel eğitim ihtiyaçları olan bireylerde, özellikle otizmlili bireylerde sıklıkla gözlemlenir (Koyama & Wang, 2011). Öte yandan, görsel ipuçları olarak görsel etkinlik çizelgelerinin kullanılması, bireyin başkalarına güvenme ihtiyacını azaltabilir ve görevleri yerine getirirken öz yönlendirme becerisini geliştirebilir.

Görsel etkinlik çizelgeleri birçok şekilde oluşturulabilir (Koyama & Wang, 2011). İlgili bir adımı veya bir davranış zincirini nasıl gerçekleştireceğini gösteren görsel ipuçları, küçük bir kitapçıkta (her sayfada bir resim) gösterilebilir. Ayrıca, görsel etkinlik çizelgeleri tabletler veya diğer elektronik cihazlarda resimler veya videolar kullanılarak sunulabilir (Hugh et al., 2018).

Çok sayıda çalışma, bireyselleştirilmiş öğretim yoluyla çeşitli becerileri öğretmek için etkinlik çizelgelerinin etkinliğini ve yeterliliğini ortaya koymuştur. Bunlar arasında iki önemli çalışma öne çıkmaktadır. İlk olarak, görsel etkinlik çizelgelerinin kullanımının, özel gereksinimli bireylere, özellikle otizmlili bireylere, tıbbi muayeneleri başarıyla tamamlamayı öğretmede etkili olduğu gösterilmiştir (Chebuhar ve ark., 2013). İkincisi, dijital bir cihaz (tablet) kullanılarak görsel ipuçları ve video tabanlı bir etkinlik çizelgesinin uygulanması, bir topluluk ortamında/ market içinde otizmlili bir genç yetişkinin alışveriş becerilerini geliştirmiştir (Burckley ve ark., 2015).

5.3 DİJİTAL CİHAZLAR/ ARAÇLARLA ETKİNLİK ÇİZELGELERİ

Günümüzde, tabletler, akıllı telefonlar ve akıllı saatler dahil olmak üzere teknolojik cihazlardaki etkinlik çizelgelerini kullanarak çeşitli becerileri, özellikle de toplumsal veya sosyal becerileri öğretmek, yüksek teknolojik dijital araçlar aracılığıyla damgalanmayı önlemek ve öğretim kapasitesini artırmak için giderek daha fazla kabul görmektedir. Şüphesiz, dijital bir kendi kendine yönetilen etkinlik çizelgeleri oluşturmak, geleneksel yöntemlere (örneğin, fotoğraflar ve yazılı kelimeler) kıyasla etkinlik çizelgelerini kullanmanın yeni bir yoludur. Bu yüksek teknolojik stratejiler, davranış zincirlerini öğretmek için etkinlik çizelgeleri oluşturmak üzere iPad veya iPhone gibi dijital araçların kullanılmasını içerir (Cheung ve ark., 2016). Bu yeni nesil araçlara kişisel dijital asistanlar denir ve bunlar, özel eğitim ihtiyacı olan ve otizmlili öğrencilerin bağımsızlığını artırmak üzere tasarlanmış taşınabilir, kendi kendine uyarı veren cihazlardır (Mechling ve ark., 2009).

5.4 ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN MEKANİZMASI

Uygulamalı davranış analizi, kanıta dayalı uygulamalardan oluşan çok geniş bir repertuar sunar. Bunlardan biri de etkinlik çizelgeleridir. Etkinlik çizelgeleri, mekanizması/ ilkeleriyle özel eğitim ihtiyaçları olan, özellikle otizmlili öğrencilere çeşitli becerileri öğretmeyi amaçlar. Bu mekanizma/ ilke(ler) bazı temellere dayanır:

5.4.1 Uyaran Kontrolü

Hedef davranışın ortaya çıkmasında, davranış öncesinde sunulan hedef uyarının sistematik etkisine "uyaran kontrolü" denir. Başka bir tanımla,

hedef uyarının varlığında hedef davranışın ortaya çıkma sıklığı, ipucu kullanılmadığında ortaya çıkma sıklığından daha yüksekse, davranış "uyaran

Uyaran kontrolü, ipucu/ ipucu ve ipucu/ ipucu bağımlılığı, etkinlik çizelgeleri mekanizmasının üç temel direğidir.

kontrolü" altındadır (Birkan, 2013). Uyarıcı kontrolü, hedef davranışın her adımının nasıl gerçekleştirildiğini gösteren veya tanıtan etkinlik çizelgelerinde görsel ipuçlarının (fotoğraflar veya kelimeler) bulunmasıyla sağlanır. Öğrenci, görsel ipucunu her gördüğünde aynı veya benzer uygun davranışı sergilediğinde, bu, öğrencinin uyarıcı kontrolü altında olduğu anlamına gelir. Bir öğrenci uyarıcı kontrolü altında davranıyorsa, bu, artık kimseden (ör. öğretmen, ebeveyn, bakıcı) rehberliğe ihtiyaç duymadığı veya görevlerini yerine getirirken daha az desteğe ihtiyaç duyduğu ve daha bağımsız olduğu anlamına gelir.

5.4.2 Uyarıcı/ İpucu (Görsel veya Kelime)

Bir ipucu, diğer adıyla ayrımcı uyarıcı, hedef davranışın ortaya çıkma sıklığını artırmaya yardımcı olmak amacıyla sunulur. Yeni bir davranış öğretilirken, ipuçları (yardımcı uyarıcılar) genellikle, davranışı nihai olarak kontrol eden uyarıcının veya ayrımcı uyarıcının varlığında ortaya çıkan davranışın sıklığını artırmak için kullanılır (Birkan, 2013). Bir etkinlik çizelgesinde, ipucu, hedef davranışın nasıl gerçekleştirileceğini gösteren görsel/ fotoğrafik bir uyarı veya hedef davranışı yönlendiren/ yönerge veren yazılı bir kelimeyi ifade eder. Etkinlik çizelgeleri kullanılırken, sözlü rehberlik, modelleme ve bakış beklentisi gibi diğer ipuçları da uygulanabilir.

5.4.3 Uyarın/ İpucu Bağımlılığı

Çocuğa hedef davranışla ilgili ne yapması gerektiği doğrudan söylendiği için, etkinlik çizelgelerinin ana amacı başkalarına bağımlılığı azaltmaktır.

Özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili bireylerin gelişimi, sıklıkla uyarın/ ipucubağımlılığı nedeniyle engellenir. Uyarın/ ipucu bağımlılığı, davranışın kontrolünü yapay uyarından uygun çevresel uyarınlara aktarma süreci başarısız olduğunda ortaya çıkar. Bu, uyarın kontrolünün sözlü ipuçlarından veya jestlerden çevresel uyarınlara aktarılmasında önemli ölçüde başarısız olduğu anlamına gelir (Birkan, 2013). İkinci sorun, bir uzman veya ebeveyne bağımlılık gibi “birine bağımlılık”tır. Özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmlili çocuklar, görevleri yerine

getirirken birine aşırı bağımlı olabilirler. Etkinlik çizelgeleri, öncelikle bu çizelgeleri kullanarak birine bağımlılığı azaltmayı amaçlar, çünkü bir etkinlik çizelgesi çocuğa hedef davranışın her adımı için ne yapması gerektiğini gösterir veya açıklar. Bir sonraki adım, görsel veya yazılı/ sözlü ipuçlarını azaltmak ve çocuğun herhangi bir kişi veya çizelge olmadan bağımsız hareket etmesine izin vermektir.

5.5 ETKİNLİK ÇİZELGESİNİ TAKİP ETMEYİ ÖĞRETME

İpucu verme aşamasının aşamaları manuel rehberliktir; uyarın/ ipucu geri çekme aşaması ise kademeli yardım, mekansal geri çekilme, gölge takip etme ve mesafenin artırılmasını içerir.

Etkinlik çizelgesini takip etme becerisi, bir uyarın veya ipucu verilmesi ve ardından bu uyarının/ipucunun kademeli olarak geri çekilmesi (silikleştirilmesi) yoluyla öğretilir. İpucu verme aşaması manuel rehberliği içerirken, uyarın/ ipucunun silikleştirilmesi aşaması kademeli yardım, mekansal geri çekilme, gölgeleme ve mesafenin artırılmasını içerir (Birkan, 2013).

5.5.1 Fiziksel ipucu

Bir etkinlik çizelgesini takip etme becerisi, Fiziksel ipucu yoluyla öğretilir. Fiziksel ipucute, eğitimci veya yetişkin, çocuğun elini tutarak, onu bir

fotoğraf veya yazılı ipucunu göstermeye, malzemesini almaya, aktiviteyi tamamlamaya, malzemesini yerine koymaya ve çizelgesine dönmeye yönlendirir.

Fiziksel ipucu, hatasız bir öğretim yöntemidir ve her zaman çocuğun arkasından uygulanır. Fiziksel ipucu tüm hataları önlemez, ancak hata olasılığını en aza indirir. Hata olasılığını en aza indirmek çok önemlidir, çünkü hatalar meydana geldiğinde bazı çocuklar hatayı tekrarlamayı öğrenir ve sonuç olarak doğru tepkileri öğretmek çok uzun zaman alabilir.

5.5.2 Uyaran/ İpucunun Geri Çekilmesi

Çocuğun yetkinliği arttıkça, yetişkin yardım kullanarak fiziksel ipucunu kademeli olarak geri çeker. Destek veren yetişkinin elleri hala çocuğun ellerinin üzerinde veya omuzlarında olsa bile, bu yardım daha düşük bir seviyededir. Bu yöntem ebeveynlere ve öğretmenlere genellikle çok yararlı bilgiler sağlar. Çocuğun el, kol ve vücut hareketlerine dayanarak, yetişkin çocuğun bir sonraki adımda doğru mu yoksa yanlış mı yanıt vereceğine hızlıca karar verebilir ve rehberlik sağlayarak ya da çocuğun doğru yanıtlar vermesine izin vererek daha az yardımla etkinliği bağımsız olarak gerçekleştirmesini destekleyerek çocuğun hata yapmasını önleyebilir.

Çocuklar, çizelgeyi takip etme becerilerinin adımlarını en az yardımla gerçekleştirebildiklerinde, yetişkin *fiziksel ipucunun konumunu değiştirerek silikleştirmeni* kullanmalıdır. Bir diğer ifadeyle, başlangıçta çocuğun elinin üstüne hafif dokunuşlar yapılır, bir süre sonra bu dokunuşlar çocuğun elinden bileğine, oradan ön kola veya dirseğe ve son olarak omzuna veya sırtına doğru kayar.

Kademeli öğretim, uygulayıcıların müdahale sırasında anlık ve farklılaştırılmış ipucu/ipuçları sunmalarını sağlayan, hatasız ve zaman gecikmeli bir stratejidir.

Ancak, bir hata meydana gelirse, yetişkin önceki uyaran/ ipucu (*kademeli öğretim*) dönmeli ve çocuk ipucuna birkaç kez doğru yanıt verene kadar devam etmelidir. Kademeli öğretim, uygulayıcıların çocuğun performansına dayalı anlık/ anlık kararlarla uyaran/ ipucu (anlık yönlendirmeler) sunmalarını ve öğretim becerileri sırasında doğru yanıtları sağlamalarını ifade eden, hatasız ve zaman geciktirme stratejisidir.

Fiziksel ipucunun konumunu değiştirerek silikleştirme, gölgeleme ile devam eder. Bu aşamada, uyaran/ ipucu veren kişinin elleri çocuğun

hareketlerini takip eder ancak ona dokunmaz. Başlangıçta, yetişkin çocuktan birkaç santimetre uzakta gölgeleme yapabilir; çocuğun yanıtları doğruysa, mesafe kademeli olarak artırılır.

Yetişkin gölgeleme yaparken çocuk hata yapmazsa, *yakınlığı azaltma* (mesafeyi artırma) zamanı gelmiştir. Çok küçük çocuklar için bu, yetişkinin kademeli olarak bir metre uzağa, ardından biraz daha uzağa gitmesi anlamına gelir. Bazı çocuklar için, uyaran/ ipucusun daki kişinin etkinlik alanının diğer köşesinde, kapıda veya görünmeyecek başka bir yerde beklemesi suretiyle mesafeyi artırmak mümkün olabilir.

İpuçlarının/ uyarıların geri çekilmesinin amacı, çocuğun etkinlik çizelgesini bağımsız bir şekilde takip etmesini sağlamaktır. İpuçlarının; artan yardımdan fiziksel ipucunun konumunu değiştirerek silikleştirme/ geri çekmeye, ardından gölgeleme (shadowing) aşamasına ve son olarak mesafeyi azaltmaya/ artırmaya doğru ilerleyen kademeli kullanımı, “ipucu sunumu ve ipucunun geri çekilmesiyle öğretim” veya “azalan ipucuyla öğretim” olarak adlandırılır.

Dikkatli bir şekilde yürütülen ipucu sunumu ve ipucunun geri çekilmesiyle öğretim süreci, çocuğun etkinlik çizelgesini bağımsızca takip etmesine olanak tanır. Ancak, çocuk bir hata yaptığında yetişkin derhal bir önceki ipucu aşamasına geri dönmelidir. Çocuk gölgeleme aşamasında hata yaparsa, yetişkin fiziksel ipucunun

konumunu değiştirerek silikleştirme/ geri çekme aşamasına dönmelidir. Eğer çocuk yetişkin fiziksel ipucunun konumunu değiştirerek silikleştirme/ geri çekme uygularken hata yaparsa, artan yardım aşamasına geri dönülmelidir. Benzer şekilde, hata artan yardım aşamasında meydana gelirse, yetişkin fiziksel tema aşamasına geri dönmelidir. Bu yaklaşım, sonraki hataların önüne geçer ve çocuğun sonraki tepkilerinde pekiştireç (ödül) kazanma şansını artırır..

5.6 ETKİNLİK ÇİZELGELERİNİN UYGULANMASI

5.6.1 Görev analizi

Görev analizi, uzun vadeli hedefleri daha küçük, kısa vadeli hedeflere bölmeyi içerdiğinden, sadece etkinlik çizelgeleri için değil, davranış öğretiminin zincirlenmesi için de önemlidir. Görev analizi yapmak, adımlar daha küçük, daha gözlemlenebilir ve öğretilmesi daha kolay hale geldiğinden, özel eğitim ihtiyacı olan çocukların ve bireylerin bağımsızlığını artıracaktır. Görev analizi, hedef davranışın her adımını varsayımsal olarak yazarak ya da görevi pratik olarak gerçekleştirip görevin veya davranış zincirinin her adımını yazarak yapılabilir.

5.6.2 Etkinlik çizelgelerinin hazırlanması



Görev analizine uygun olarak, etkinlik programları gerçek/ somut materyaller veya dijital bir cihaz/ araç kullanılarak hazırlanabilir.

Etkinlik çizelgeleri fotoğraf, resim veya yazılı olarak hazırlanabilir. Etkinlik çizelgeleri, görsel ipuçlarını teşvik ederek bireylerin etkinliğe katılmalarına ve görevi yerine getirmelerine yardımcı olacak ipuçları sağlar (Eyiip ve ark., 2018). Etkinlik çizelgelerinin hazırlanması, görev analizine uygun olarak gerçek materyaller veya dijital cihazlar/ araçlar (akıllı telefon veya tablet) kullanılarak tahtaya görsel ipuçları/ işaretler/ uyarılar (fotoğraflar, resimler veya kelimeler/ifadeler) yerleştirilmesini içerir.

5.6.3 Etki/ Müdahale

Etkinlik çizelgelerinin kullanıldığı müdahaleler çoğunlukla aşamalı öğretim/ eğitim ilkelerine uygun olarak gerçekleştirilir. Etkinlik çizelgesindeki görsel ipuçları/ işaretler (fotoğraflar, resimler veya kelimeler/ cümleler) çocuğun dikkatini göreve çeker ve çocuğa nasıl yapılacağını gösterir. Bu süre zarfında, uygulayıcı veya bakıcı, çocuğun performansına bağlı olarak, özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmli çocuğu, kendi spontan/anlık kararlarına göre destekler/ yönlendirir. Uygulayıcı veya bakıcı, müdahale sırasında tam fiziksel destekten beklenti belirten bakışa doğru geniş bir aralıkta hiyerarşik veya farklı yoğunlukta destek kullanabilir.

5.6.4 Azaltma prosedürü

Azaltma prosedürü, bakıcının desteğini, yönlendirmesini veya rehberliğini kademeli olarak azaltmayı ve özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmi olan çocuğun sadece etkinlik çizelgelerini kullanarak görevleri bağımsız olarak yerine getirmesine izin vermeyi içerir. Uygulayıcı veya bakıcı, çocuğun performansını gözlemler, yardımı kademeli olarak azaltır veya ipuçlarını/ işaretleri/ yönlendirmeleri geri çeker ve çocuğun yanında veya arkasında dururken dokunmadan sadece çocuğun elini takip eder. Ardından, uygulayıcı veya bakıcı, çocuğun kimseye yardım almadan sadece etkinlik çizelgesini kullanarak görevi bağımsız olarak tamamlayabilmesi için çocukla olan yakınlığını artırarak mesafeyi azaltır.

Son aşamada, uygulayıcı veya bakıcı, çocuğun görevi bağımsız olarak tamamlayabilmesi için çocuğa olan yakınlığını artırmalıdır.

Etkinlik çizelgesinin tüm bileşenleri Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23

Etkinlik çizelgesinin Bileşenleri

Alan	Ana Hedef	Teknik Açıklama/ Metodoloji	Kanıt Temelli Gerekçe
1. Görev Analizi	Becerilerin Ayırıştırılması	"Davranış zincirini" (ör. yemek tarifi, hijyen) ayrı, gözlemlenebilir ve ölçülebilir adımlara ayırmak.	"Uzman körlüğünü" önler ve bireyin görevin karmaşıklığı karşısında bunalmamasını sağlar.
2. Programların Hazırlanması	Uyaran Tasarımı	Yaşa uygun görseller (fotoğraflar/simgeler) seçmek, tercih edilen ve tercih edilmeyen görevler arasında denge kurmak (Premack İlkesi) ve platformu seçmek (Dijital mi, Dosya mı).	Dijital platformlar (Google Slaytlar gibi), fiziksel materyallerin ağırlığını azaltırken sosyal geçerliliği ve taşınabilirliği artırır.
3. Uygulama	Bağımsızlığı Teşvik Etme	"Fiziksel ipucu" (arkadan) ve "Hatasız Öğrenme" yöntemlerini kullanarak, sözlü komutlar vermeden bireyi adımlar boyunca yönlendirmek.	Sözlü yönlendirmelerden kaçınmak, "yönlendirme bağımlılığını" önler ve bireyin öğretmene değil, programa yanıt vermesini sağlar.
4. Azaltma Prosedürleri	Kontrolün Devri	Fiziksel teması sistematik olarak azaltmak (Kademeli Rehberlik) ve öğretmen ile öğrenci arasındaki mesafeyi artırmak.	Nihai hedef, davranışın doğal pekiştiriciler ve sadece görsel program tarafından sürdürülmesidir.

5.7 ÖZET

Etkinlik çizelgeleri, gelişimsel engelli bireylerin bir dizi görevi bağımsız olarak tamamlamalarına yardımcı olmak için tasarlanmış, kanıta dayalı görsel destek sistemleridir. Kontrol kaynağını eğitmenden bir dizi görsel veya yazılı uyarıcıya kaydırarak, bu programlar özel eğitimdeki temel zorluklardan biri olan yönergeye bağımlılığı azaltmayı amaçlar.

Etkinlik çizelgelerinin hazırlanması, uygun ortam ve sembollerin seçilmesini içerir. Geleneksel programlar statik fotoğrafların bulunduğu fiziksel klasörler kullanırken, güncel araştırmalar Google Slides vb araçları kullanan dijital etkinlik çizelgelerinin faydalarını vurgulamaktadır. Dijital formatlar, tipik gelişim gösteren akranları tarafından kullanılan günlük teknolojilere benzemeleri sayesinde daha yüksek “sosyal geçerlilik” sunar ve böylece toplumsal ortamlarda sosyal damgalamayı azaltır. Önemli hazırlık adımları arasında, kullanıcının fotoğraf, çizim veya metne ihtiyaç duyup duymadığının değerlendirilmesi ve "davranışsal ivmeyi" korumak için tercih edilen ve tercih edilmeyen etkinlikler arasında bir denge sağlanması yer alır.

Uygulama, "Fiziksel ipucu" (arkadan fiziksel yönlendirme) yoluyla hatasız öğrenmeye odaklanır. Eğitimcilerin, eğitim aşamasında sözlü yönlendirmelerden tamamen kaçınmaları teşvik edilir. Sözlü yönergeler genellikle bir "destek" haline gelir; bu durumda öğrenen, görsel programa tepki vermek yerine bir ses bekler. Uygulayıcı, kademeli rehberlik kullanarak, öğrencinin baştan itibaren zinciri başarıyla tamamlamasını sağlar ve öğretmeni takip etmek yerine programı takip etme alışkanlığını pekiştirir. Son aşama, yönlendirmelerin ve pekiştiricilerin sistematik olarak azaltılmasıdır. Bu süreç; eğitimcinin öğrenciden kademeli olarak uzaklaştığı 'uzamsal silikleştirmeyi' ve görsel ikonların belirginliğinin azaltıldığı 'uyaran silikleştirmesini' içerir. Amaç, öğrencinin doğal pekiştiricilere geçiş

yapmasını sağlamaktır; örneğin, "atıştırma hazırlama" programının ödülü, ideal olarak dışsal bir simge yerine atıştırma yemenin keyfi olmalıdır.

Özetle, etkinlik çizelgeleri, özel eğitimde "en az kısıtlayıcı ortam" hedefine ulaşmak için kullanılan en güçlü kanıta dayalı uygulamalardan biridir. Bu yöntemin başarısı, titiz görev analizi, disiplinli bir azaltma süreci ve bireyin ihtiyaçlarına göre uyarlanmış teknolojik entegrasyonun birleşiminde yatmaktadır.

5.8 SORUNLAR

1. Görev analizi sürecinde karmaşık bir beceriyi daha küçük adımlara ayırmanın temel amacı nedir?
 - a) Sözel ipuçlarının kullanımını artırmak.
 - b) Bireyin hata yapma olasılığını en üst düzeye çıkarmak.
 - c) Etkinlik çizelgesi materyallerinin maliyetini azaltmak.
 - d) Uygulayıcının müdahale süresini uzatmak.
 - e) Bireyin her adımı bağımsız olarak tamamlayabilmesini sağlamak.
2. Dijital bir etkinlik çizelgesi örneğin, Google Slaytlar) için oluşturulan bir görev analizinde, her slaydın yalnızca tek bir adımı temsil etmesinin faydası nedir?
 - a) Görsel karmaşayı ve dikkat dağınıklığını azaltarak odaklanmayı artırır.
 - b) Dijital cihazın pil ömrünü uzatır.
 - c) Bireyi daha fazla sosyal etkileşime girmeye zorlar.
 - d) Yönlendirme sürecinin kademeli olarak azaltılmasını imkansız hale getirir.
 - e) Yalnızca yüksek işlevselliğe sahip bireyler için uygundur.
3. Aşağıdakilerden hangisi görev analizine uygun bir "davranış zinciri"nin en iyi örneğidir?
 - a) Televizyon izlemek.
 - b) Sırada beklemek.
 - c) Adını söylemek.
 - d) Dişlerini fırçalamak.
 - e) Gülümsemek.
4. Program hazırlama bağlamında, görsellerin (fotoğraflar veya semboller) "bireyin seviyesinde" olması ne anlama gelir?
 - a) Birey, resim-nesne eşleştirme becerisine sahip olmalıdır.
 - b) Görseller her zaman tam renkli olmalıdır.
 - c) Yalnızca internetten alınan stok görseller kullanılmalıdır.
 - d) Program en az 20 sayfadan oluşmalıdır.

- e) Yazılı yönergeler resimlerden daha önemlidir.
5. Dijital etkinlik çizelgelerinde (örneğin, akıllı telefon veya iPad'de) video modelleme kullanmanın başlıca avantajı nedir?
- a) Cihazı daha profesyonel gösterir.
- b) Davranışı dinamik ve akıcı bir şekilde gösterir.
- c) Ebeveynlerin çocukla etkileşime girmesini önler.
- d) İşitsel ipuçlarına olan ihtiyacı tamamen ortadan kaldırır.
- e) Öncelikle oyun oynamak için kullanılır.
6. Seçilen etkinliklerin "başlangıç" ve "bitiş" noktaları neden açıkça tanımlanmalıdır?
- a) Çünkü bunu sadece öğretmenin bilmesi gerekir.
- b) Etkinliklerin daha uzun sürmesini sağlamak için.
- c) Malzeme israfını önlemek için.
- d) Böylece birey, görevin ne zaman bittiğini bilir ve bir sonraki sayfaya geçebilir.
- e) Bireyi sürekli meşgul tutmak için.
7. Program eğitime başlarken "Fiziksel ipucu" (arkadan fiziksel yönlendirme) kullanmanın temel ilkesi nedir?
- a) Kişiyi çalışmaya zorlamak.
- b) Sözlü yönlendirmelerin sıklığını artırmak.
- c) Komut verirken bireyin yüzüne bakmak.
- d) Yüksek sesle sözlü motivasyon sağlamak.
- e) Hatasız öğrenmeyi sağlamak ve yanlış yanıtları önlemek.
8. Bir eğitimcinin zincir davranışını uygularken sürekli "sözlü yönlendirme"den kaçınmasının en önemli nedeni nedir?
- a) Öğretmenin sesinin yorulmasını önlemek.
- b) Çevrede bulunan diğer kişileri rahatsız etmemek.
- c) Bireyin işitme becerilerini test etmek.
- d) Bireyin öğretmene ipucu bağımlısı olmasını önlemek için.
- e) Çünkü eğitim sadece sessiz ortamlarda yapılmalıdır.

9. Bir eğitimcinin, davranış zincirleme alıştırmaları sırasında ara sıra "yiyecek/atıştırma pekiştiriciler" kullanmaktan kaçınmasının en önemli nedeni nedir?
- a) Bireyin davranışının sürekliliğini/ akıcılığını sağlamak için.
 - b) Yiyecek pekiştiricileri, uzun vadeli bir eğitim bütçesinde sürdürmek için çok pahalıdır.
 - c) Bireyin şekere biyolojik bağımlılık geliştirmesini önlemek için.
 - d) Çünkü özel eğitim ihtiyacı olan veya otizmli bireyler genellikle yenilebilir öğelerden motivasyon almazlar.
 - e) Öğrencinin yemek yemekle dikkatinin dağılmaması için eğitime veri toplamak için daha fazla zaman tanımak.
10. Silikleştirme sürecinde 'uzamsal mesafeyi' artırmak (uzamsal silikleştirme) ne anlama gelir?
- a) Bireyi daha geniş bir odaya taşımak.
 - b) Programdaki etkinliklerin arasına boş sayfalar koymak.
 - c) Uygulayıcının bireyden kademeli olarak uzaklaşması.
 - d) Dijital cihazın sesini yükseltmek.
 - e) Bireyi klinikten eve göndermek.

Cevap Anahtarı

1.e, 2.a, 3.d, 4.a, 5.b, 6.d., 7.e, 8.d, 9.a, 10.c

5.9 KAYNAKLAR

- Birkan, B. (2013). Activity Schedules: Teaching Independent, Choice and Social Interaction to Children with Autism. *Ankara University Journal of Special Education*, 14(1), 77-81. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000176
- Cheung, Y., Schulze, Leaf, J. B., & Rudrud, E. (2016). Teaching community skills to two young children with autism using a digital self-managed activity schedule. *Exceptionality*, 24(4), 241-250. <https://dx.doi.org/10.1080/09362835.2016.1215654>
- Hume, K., Steinbrenner, J.R., Odom, S. L. Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism: Third Generation Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013–4032. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04844-2>
- Hugh, M. L., Conner, C., & Stewart, J. (2018). *Intensive intervention practice guide: Using visual activity schedules to intensify academic interventions for young children with autism spectrum disorder*. National Center for Leadership in Intensive Intervention. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591075.pdf>
- Koyama, T., & Wang, H. T. (2011). Use of activity schedule to promote independent performance of individuals with autism and other intellectual disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2235-2242. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.05.003>
- McClannahan, L. E., & Krantz, P. J. (1999). *Activity schedules for children with autism: Teaching independent behavior*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Seid, N. H. (2009). Using a personal digital assistant to increase independent task completion by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1420–1424. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0761-0>

Reinert, K. S., Higbee, T. S., & Nix, L. D. (2020). Creating Digital Activity Schedules to Promote Independence and Engagement. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 577–595. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00437-8>

Tereshko, L. (2026). *Visual Activity Schedules*. Retrieved from <https://asatonline.org/for-parents/learn-more-about-specific-treatments/activity-schedules/>



- Giriş
- Alt Modül 1: Karşılıklı Öğrenme
- Alt Modül 2: Öğretmen olarak çocuk
- Alt Modül 3: Akran taklidi
- Alt Modül 4: Sosyal destek
- Alt Modül 5: İkili veya küçük gruplar halinde motivasyon

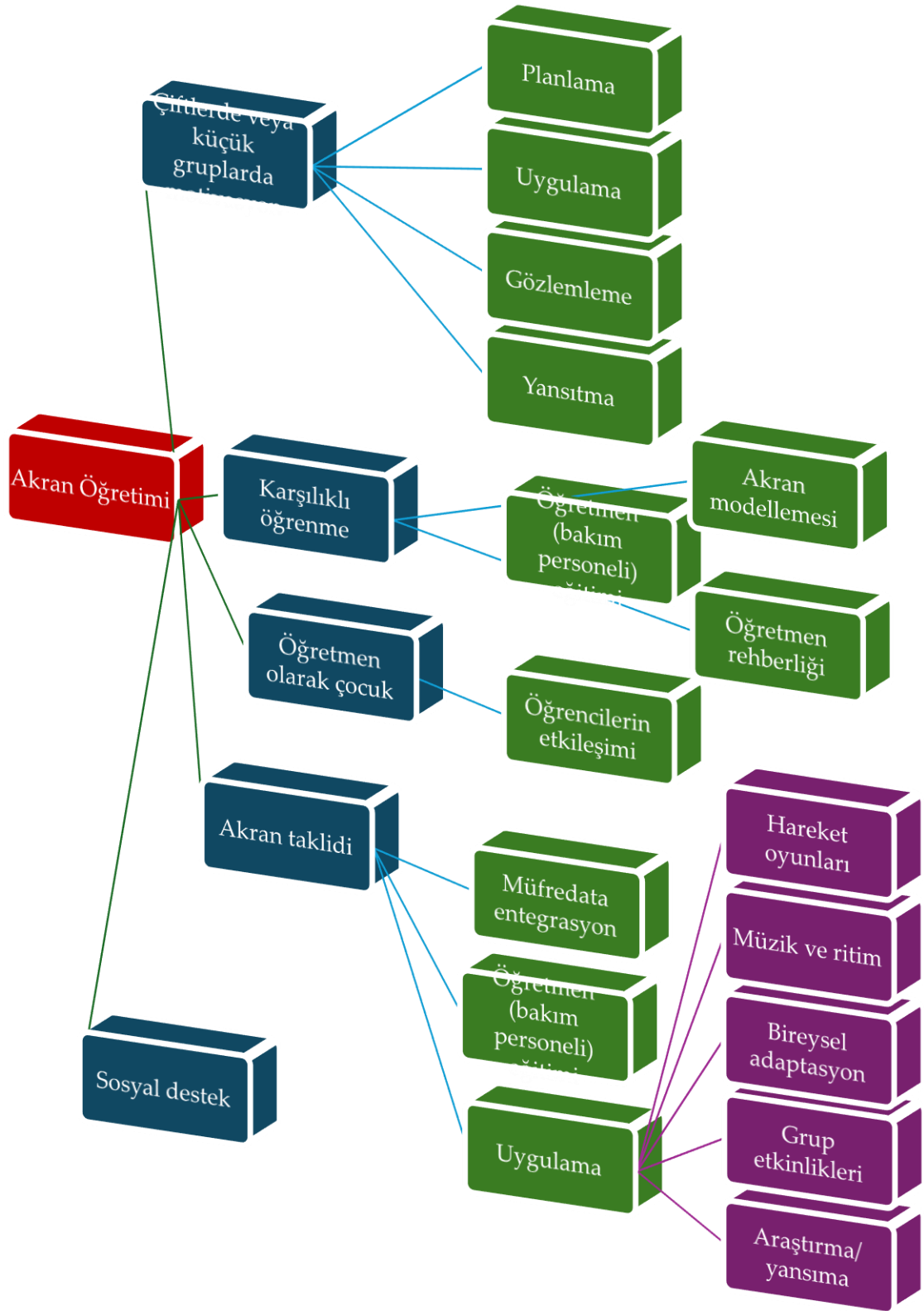


- **Bu üniteyi tamamladıktan sonra**
 - Akrana dayalı eğitimi tanımlayacaksınız.
 - Akrana dayalı eğitimin temel noktalarını açıklayacaksınız.
 - Günlük rutinlerde öğrenme fırsatlarını belirleyeceksiniz.
 - Etkinliklere çocuk katılımını analiz edeceksiniz.
 - Kaynaştırma ve gelişim üzerindeki etkiyi yorumlayacaksınız.

BAKICILAR İÇİN ÖZEL EĞİTİM DERS KİTABI

Barbora Bazalová
Dana Zámečníková
Veronika Včelíková
Ondřej Ling

Modül 6



6 AKRAN ÖĞRETİMİ

6.1 GİRİŞ

Akran öğretimi, erken çocukluk döneminde çocukların gelişimini planlamada çok önemlidir. 2 ile 7 yaş arasındaki dönem, zihinsel, sosyal ve duygusal olmak üzere tüm alanlarda çocukların kapsamlı gelişimini destekleyebileceğimiz en önemli gelişim aşamalarından biridir. Bu dönem aynı zamanda bir öğrenme dönemidir ve çocuğun becerilerini geliştirmek için kullanılmalıdır. Çocuklar taklit yoluyla öğrenir ve oyun ve oyun etkinlikleri, çocuk gelişimi için en uygun olduğu görüldüğünden öğrenme sürecinde önemli bir rol oynar. Uzmanlar, öğrenme ve gelişim için günlük etkinliklerin kullanılmasını önermektedir. Bununla birlikte, çocukların, özellikle de dezavantajlı çocukların gelişimini daha etkili hale getirmek ve böylece potansiyellerini geliştirmek için bilimsel bilgilere dayalı modern yaklaşımları uygulamak da önemlidir.

Akranlarla yapılan etkinlikler, karşılıklı etkileşim ve taklit, günlük yaşamın bir parçasıdır. Giriş paragrafında da belirtildiği gibi, erken yaşlarda sadece çocuklar arasında değil, aynı zamanda çocuklar ile bakıcılar (sosyal hizmet uzmanları, öğretmenler, ebeveynler) arasında da karşılıklı etkileşimi geliştiren profesyonel yaklaşımların kullanılması önemli ve gereklidir. Bu etkinlikler, çocukların sosyal anlayışı aktif olarak geliştirdiği, dünyayı ve içindeki ilişkileri tanıdığı ve duygularını düzenlediği bir yaşam ortamı işlevi görür. Ayrıca, her zaman çocuğun ihtiyaçlarından yola çıkıldığından, önceki deneyimleri ve yaşınında dikkate alındığından emin olunmalıdır. Akran etkileşimi bu süreçte kilit bir rol oynar. Çocuklar, tek başlarına hareket ettiklerinden çok başkalarıyla işbirliği yaptıklarında genellikle daha motive olurlar ve gelişimlerini daha kolay gerçekleştirirler. B noktada ise “Yakın gelişim alanı teorisinden (zone of proximal development) gibi farklı profesyonel teorilerle yararlanılması gerekir.

Karşılıklı öğrenme, çocukların öğrenmede yönlerini bulmalarına ve böylece işbirliği (birlikte oynamak, temizlik yapmak, ortamı düzenlemek, ortak performanslar gibi günlük faaliyetler) gibi alanlarda öğrenmelerini geliştirmelerine yardımcı olmanın yollarından biri olarak görülebilir. Yavaş yavaş, çocuklar edindikleri sosyal deneyimleri bilişsel ve duygusal alanlara aktarmayı öğrenirler. Tüm bu faaliyetler yavaş yavaş gelişime katkıda bulunur ve karşılıklı işlevsellik ve ortak faaliyetlere katılım şeklinde faydalar sağlar.

Bu alana kapsamlı ve teorik bir bakış açısıyla bakarsak, ortak etkinlikler ve akranlarla temas, sosyal-bilişsel ve duygusal gelişimde yeri doldurulamaz bir rol oynar. Karşılıklı öğrenme, etkinlikleri paylaşma ve bu gelişim aşamasında çocuklara eşlik etme yoluyla empatiyi, sosyal davranışı, düşünceli olmayı ve etkileşimi teşvik ederiz. Bununla birlikte çocuk, iletişim becerilerini geliştirir ve uygun iletişim stratejileri oluşturur. Ancak, tüm bu durumların, başa çıkmakta zorlanabilecek bazı çocuklar için oldukça zorlayıcı olabileceğini belirtmek önemlidir. Görünüşte basit durumlar bile çocuklar için karmaşık ve anlaşılması zor olabilir, özellikle de diğer çocukların aynı durumu farklı şekilde görebileceğini ve bununla farklı şekilde başa çıkabileceğini anlamak söz konusu olduğunda. Çocuklar karşılıklı saygıyı, çatışmaları nasıl çözeceklerini, başarıyı deneyimlemeyi ve farklı rolleri kabul etmeyi öğrenirler. Bunlar, karşılıklı etkileşim ve rehberlik yoluyla duygusal düzenleme ve özdenetim geliştirme fırsatlarıdır.

Sosyal dezavantajlı, otizm spektrum bozukluğu, gelişimsel geriliği olan veya fiziksel ve sağlıkla ilgili engelleri bulunan çocuklar için akran etkileşimi daha az erişilebilir veya daha zorlayıcı olabilir. Bu çocuklar sosyal oyunlara katılma fırsatları daha az olabilir veya iletişim ve işbirliğini zor bulabilirler. Akran öğretimi, bu engelleri aşmak için nazik, kapsayıcı ve oldukça etkili bir yol sunar. Öğrenme akranlar aracılığıyla gerçekleştiğinde, çocuklar genellikle daha motive, dikkatli ve katılmaya istekli olurlar. Akran temelli öğrenme, baskıyı azaltır, doğal taklidi destekler ve ortak başarı için anlamlı fırsatlar yaratır.

Yukarıda bahsedilen tüm bağlamlar, çocukların ortak etkinliklerinin önemini vurgulamaktadır. Çocuklar kendi sosyal alanlarını yaratır ve belirli rutinlere, kurallara ve anlamlara aşına olurlar. Aidiyet duygusu da teşvik edilir; bu, çocuklar çevrelerindeki dünyayı ve farklı durumları öğrenirken daha da önem kazanır. Bu yaklaşım, kimliklerini, sosyal becerilerini ve öğrenmelerini şekillendirir. Güven duygusunun önemini göz ardı edemeyiz ve bu erken dönem deneyimlerinin, okul çağındaki bir çocuğun ileride sosyal rolüyle ne kadar iyi başa çıkacağını öngörebileceğini de unutmamalıyız.

6.2 ERKEN ÇOCUKLUK EĞİTİMİNDE AKRAN ÖĞRETİMİ

Erken çocukluk eğitimi, yalnızca bilginin aktarımı olarak anlaşılmamaktadır. Aynı derecede önemli bir unsur da sosyalleşme sürecidir. Eğitim, çocuk ile eğitimci arasında amaçlı bir etkileşimi içerir ve bu etkileşim sırasında dış etkiler yavaş yavaş çocuğun içsel tutumlarının, değerlerinin ve davranış kalıplarının bir parçası haline gelir (Kolář, 2012). Bu nedenle okul öncesi sistemde eğitim ve yetiştirme birbiriyle yakından bağlantılı bir bütün oluşturur. Amaç sadece bilişsel gelişimle sınırlı değildir; aynı zamanda çocuğun kişiliğinin oluşumu, özgüveninin gelişimi ve sosyal ilişkiler içinde işlev görme becerisini de içerir.

Erken çocukluk döneminde sosyalleşme, öncelikle günlük etkileşimler yoluyla gerçekleşir. Bu etkileşimler aileler içinde, eğitim ortamlarında ve akranlar arasında gerçekleşir. Çocuklar bu tür deneyimler yoluyla, hangi davranış biçimlerinin sosyal olarak beklendiğini, duygularını nasıl düzenleyeceklerini ve farklı sosyal durumlarda nasıl tepki vereceklerini kademeli olarak öğrenirler. Araştırmalar, erken çocukluktaki sosyo-duygusal yetkinliğin okul hazırlığı ve daha sonraki okul uyumuyla yakından ilişkili olduğunu göstermiştir (Denham ve ark., 2003). Bu nedenle sosyal etkileşim, öğrenmenin ikincil bir unsuru olarak görülmemelidir;



Akran Eğitiminin Önemli Noktaları

- Eğitim
- Sosyalleşme
- Akran eğitiminin temelleri

aksine, hem eğitimsel ilerleme hem de sosyal içirme için temel bir dayanak oluşturur.

Yalnızca dış denetime dayalı eğitim yaklaşımları, içsel motivasyonun gelişimini sınırlayabilir. Uzun vadeli gelişim için içselleştirme esastır. Bu süreç, grup norm ve değerlerin bireysel olarak anlamlı olduğu kabul edilerek kademeli olarak benimsenmesini ifade eder. Çocuklar ortak kuralların amacını anladıklarında ve günlük sosyal rutinlere katılabildiklerinde, bu beklentileri kendilerine ait olarak kabul etme olasılıkları artar (Svobodová, 2022). İçsel motivasyon, etkinlikler anlamlı olduğunda, çocuklara bir dereceye kadar özerklik tanındığında, işbirliği teşvik edildiğinde ve geri bildirim destekleyici ve yapıcı olduğunda güçlenir (Kopřiva ve ark., 2009). Bu ilkeler, erken çocukluk eğitiminde işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımlarının kullanımı için de önemli bir temel oluşturur.

6.2.1 Sosyal Öğrenmenin Temeli Olarak Güvenli Yapı

Öngörülebilir ve iyi organize edilmiş bir ortam, çocukların güvenlik duygusu ve psikolojik istikrarı için önemli bir koşuldur. Çocuklar kendilerini güvende hissettiklerinde, çevrelerini keşfetmeye ve sosyal etkinliklere katılmaya daha istekli olurlar. Açık ve tutarlı sınırlar, çocukların günlük durumlarda kendilerini yönlendirmelerine yardımcı olur ve belirsizlikten kendilerini korumak yerine etkileşime ve ortak etkinliklere odaklanmalarını sağlar (Svobodová, 2022). Aynı zamanda, makul şekilde belirlenmiş kurallar, çocukların roller üzerinde uzlaşmalarına, başkalarıyla işbirliği yapmalarına ve ortak davranış normlarını kademeli olarak benimsemelerine olanak tanır.

Sosyokültürel bir bakış açısıyla, gelişim sosyal etkileşimle yakından bağlantılıdır. Öğrenme izole bir şekilde gerçekleşmez, başkalarıyla işbirliği yoluyla ortaya çıkar. Vygotsky (1978), bu süreci “Yakın Gelişim Alanı” kavramıyla açıklamıştır; bu kavram, bir çocuğun daha yetenekli akranlarının veya yetişkinlerin desteğiyle görevleri yerine getirebileceği alanı ifade eder. Ortak etkinliklerde çocuklar birbirlerini gözlemler, stratejileri taklit eder ve sorunları birlikte çözerken diyalog kurarlar. Bu deneyimler sayesinde, yavaş yavaş bilgi birikimi oluşturur ve hem bilişsel hem de sosyal davranış biçimlerini benimserler.

Akran Eğitiminin Önemli Noktaları

- Eğitim
- Sosyalleşme
- Akran eğitiminin temelleri

6.2.2 Gelişimsel ve Kapsayıcı Bir Bağlam Olarak Akran Etkileşimi

Deneyisel çalışmalar, okul öncesi eğitimde akran etkileşiminin rolünü giderek daha fazla vurgulamaktadır. Watkins ve arkadaşları (2015) tarafından sunulan kapsamlı bir genel bakışta, hedefe yönelik akran aracılı etkinliklerin, özellikle gelişimsel zorlukları olan küçük çocuklarda sosyal iletişim ve katılımın gelişimini önemli ölçüde destekleyebileceği gösterilmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan ve bu bulguları doğrulayan bir araştırma, Gottfried, Garcia ve Kim (2019) tarafından sunulmuştur. Bu araştırmacıların okul öncesi kurumlarda akran öğretimi üzerine yaptıkları çalışma, hem akademik beceriler hem de sosyo-duygusal gelişim ile pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir.

Böylece akranların dahil olduğu etkinlikler, çocukların oyun ve günlük etkinlikler yoluyla bir dizi önemli sosyal beceriyi denemeleri için doğal ve arzu edilen fırsatlar yaratır. Ortak oyun ve öğrenme yoluyla çocuklar, başkalarının farklı tepki verdiğini, farklı bakış açılarına sahip olduğunu, duygularını düzenlediğini, işbirliği yaptığını ve çatışmaları çözdüğünü öğrenir. Bu becerilerin, daha sonraki okul uyumuyla ve genel sosyal işlevsellikle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Denham ve ark., 2003). Çeşitli gelişimsel ihtiyaçları olan çocuklar için,

yapılandırılmış akran etkileşimi ayrıca izolasyon hissini azaltabilir ve gruba aktif katılımı teşvik edebilir (Watkins ve ark., 2015).

6.2.3 Sosyalleşmeden Akran Eğitime

Bir çocuğun eğitimi ve gelişimi, çeşitli faktörlerin etkilediği bir süreçtir. Bu konuyla yakından ilişkili faktörlerden biri de çevredir. Eğitim, destekleyici bir çevrenin önemli bir rol oynadığı bir sosyal öğrenme süreci olarak görülmelidir. Karşılıklı öğrenme ilkelerinin uygulanmasına yol açan da tam olarak bu ortamdır. Uzmanlar, çocuk gelişiminin ilkelerine ve bunun altında yatan süreçlere aşina olmalıdır. Ancak o zaman karşılıklı öğrenmeyi etkili bir şekilde uygulayabiliriz. Bununla birlikte, karşılıklı öğrenmenin küçük çocukların gelişimini destekleme sürecinde doğal olarak mevcut olduğunu da belirtmeliyiz. Bu ilkelerin uygulanması, taklit yoluyla öğrenmeye, dikkatin paylaşılmasına, karşılıklı düzenlemeye ve tüm bunların ortak etkinlikler yoluyla gerçekleşmesine katkıda bulunur.

Karşılıklı öğrenme, doğal öğrenme süreçlerine yapay bir müdahale biçimi değildir ve olmamalıdır. Aksine, çocuklar arasındaki günlük etkileşimleri temel almak ve onlara eğitim ve destek süreci içinde daha net bir yapı ve anlam kazandırmak gerekir. Bu yaklaşım bizi daha sonra günlük faaliyetlerde uygulamanın

içselleştirilmesi, içsel motivasyon ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi alanlara götürür. Kapsayıcı bir ortamda, saygı ve aidiyet duygusunu güçlendirmek ve grup içinde ilişkiler geliştirmek önemlidir.

6.2.4 Erken Çocukluk Gelişiminde Akran Eğitimi

Erken çocukluk döneminde karşılıklı öğrenme, doğal ve normal bir ortamda gerçekleşen çocuklar arasındaki karşılıklı etkileşim ilkelerine dayanır. Bu öğrenme, gelişim süreçlerine dayanır. Bu süreçler arasında taklit, ortak dikkat, düşünceli davranış ve işbirliğine dayalı oyun yer alır. Bu süreçlerde performans veya karşılaştırmaya vurgu yapılmadığına



Akran Eğitiminin Önemli Noktaları

- Karşılıklı Öğrenme
- Ortam
- Çocuk Gelişimi
- Taklit
- Ortak Dikkat

dikkat edilmelidir. Aksine, önem işbirliğine, bağ kurmaya/paylaşmaya ve karşılıklı desteğe odaklanmaktadır. Bu etkileşimler sırasında çocuklar yeni beceriler öğrenirler. Aynı zamanda, başkalarına nasıl yardım edeceklerini, arkadaşlarını ve akranlarını nasıl cesaretlendireceklerini, empati kurmayı, sırasını beklemeyi ve başkalarının ihtiyaçlarına nasıl cevap vereceklerini de öğrenirler. Bu tür deneyimler, çocukların özgüvenini, duygusal güvenliğini ve bir gruba ait olma duygusunu güçlendirebilir.

Bu modül, 2 ila 7 yaş arası çocuklarla çalışan bakıcılar ve erken çocukluk uzmanları için hazırlanmıştır. Bahsedilen ilkeler, gelişimsel, sosyal veya sağlık açısından dezavantajlı çocuklar için de geçerlidir. Amaç, teorik bilgileri (özellikle çocuk gelişimi ve ihtiyaçları hakkındaki bilgileri) günlük etkinliklerde ve oyun durumlarında kullanılabilecek pratik stratejilerle birleştirmektir. Akran Eğitimi modülü, birbiriyle ilişkili beş alana ayrılmıştır:



Şekil 11. Akran Eğitiminin Alanları

Bu metnin girişinde de belirtildiği gibi, erken çocukluk dönemi iki ile yedi yaş arasındaki süreyi ifade eder. Bu dönem, gelişimin en önemli aşamalarından biridir ve çocukların çevreleri tarafından şekillendirildiği ve önemli ölçüde etkilendiği bir dönemdir. Bu yaşlarda dil, iletişim becerileri, düşünme, sosyal anlayış ve duygusal düzenleme gelişir. Sosyal çevre ile taklit ve oyun yoluyla öğrenme, çocuğun

hayatında büyük önem taşır. Bu dönemde sosyal öğrenme, etkileşim ve oyun etkinlikleri, örgün öğrenmeden çok daha fazla önem kazanır. Bu alanlar, çocuğun öğrenme sürecinde önemli olduğu kadar doğal ve güçlü etkenlerdir.

Karşılıklı öğrenme, çocukların birbirlerinden ve birlikte öğrendikleri bir öğrenme biçimidir. Çocuklar birbirlerini veya grubu gözlemler, eylemleri taklit eder, yardım eder, küçük tavsiyelerde bulunur veya oyun ve günlük etkinlikler sırasında doğal olarak deneyimlerini paylaşır. Erken çocukluk döneminde bu süreç genellikle gayri resmi ve doğaldır. Bu süreç, öğretmenler için sabit roller içermez, ancak çocukları arasındaki ve çocuklar ile yetişkinler arasındaki normal etkileşimlere dayanır. Yukarıdaki açıklamalar, öğrenmenin öncelikle sosyal etkileşimde gerçekleştiğini ve daha sonra çocuk tarafından içselleştirildiğini vurgulayan sosyokültürel gelişim teorilerine dayanmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu konuya, özellikle çocuk gelişiminin erken aşamalarında karşılıklı öğrenmenin önemini vurgulayan bazı araştırma çalışmalarının sonuçlarını da ekleyebiliriz. Bu tür çalışmalardan biri, Gottfried, Garcia ve Kim (2019) tarafından yapılan çalışmadır; bu çalışma, anaokullarında akran öğretiminin çocuklar için daha iyi sonuçlar, daha fazla katılım ve daha güçlü sosyo-duygusal gelişim ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışma, akranlarıyla birlikte öğrenen çocukların daha fazla motivasyon, daha iyi dikkat ve daha aktif katılım gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bundan, akran öğretimi yoluyla öğrenmenin daha erişilebilir ve anlamlı hale geldiği sonucuna varabiliriz. Küçük çocuklar (2-7 yaş) için ortak etkinlikler genellikle yeni şeyler denemeyi, öğrenmeyi, motivasyonu ve görevleri tamamlarken öğrenme sıralamasını kolaylaştırır.

Karşılıklı öğrenme, birçok teoride yer aldığı biçimiyle veya deneysel çalışma sonuçlarının desteklediği gibi, sosyal ve duygusal gelişimde de önemli bir rol oynar. Akranlarıyla günlük etkileşim yoluyla çocuklar, sırayla oynamak, rol üstlenmek, işbirliği yapmak, iletişim kurmak ve duygularını yönetmek gibi çeşitli becerileri pratik ederler. Çocuklar, nasıl yardım edeceklerini, başkalarından nasıl yardım

isteyeceklerini ve oyun sırasında veya görevleri tamamlarken, hatta sadece oyun oynarken ortaya çıkan küçük sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğrenirler. Aynı zamanda, ki biz bunu önemli buluyoruz, başkalarıyla birlikte başarıyı deneyimlerler. Bu erken dönemdeki sosyal deneyimler, daha sonraki okul hazırlığı ve okul ortamına uyum ile yakından ilgilidir (Gottfried ve ark., 2019).

Bazı çocuklar için akran öğrenimi çok faydalı olabilir. Örneğin, gelişimsel geriliği, otizm spektrum bozuklukları, sosyal dezavantajları veya engelleri olan çocuklardan bahsediyoruz. Akranlarla etkileşim, doğal olduğu, doğal faaliyetler sırasında gerçekleştiği ve çocuğun aşına olduğu ve anladığı normal faaliyetlerinin bir parçası olduğu için genellikle çocuk üzerindeki baskıyı azaltır. Çocuklar için akranlarıyla yaşadıkları bu durumlar ve deneyimler doğaldır ve yetişkinlerin yönlendirdiği öğrenmeye göre daha kolaydır. Bu durumlarda çocuklar kendi tarzlarında ortak etkinliklere katılırlar, kendileri için güvenli olan etkinliklere doğal bir şekilde katılırlar ve yavaş yavaş deneyim ve özgüven kazanırlar. Akran öğretimi, çocukların birbirleriyle ilişkiler kurmasına olanak tanır ve bu da aidiyet duygusunu besler.

Kapsayıcı bir ortamda, olumlu bir atmosfer ve karşılıklı saygı geliştirmek çok önemlidir, çünkü grup içinde olumlu bir iklim olmadan kapsayıcılık işe yaramaz. Farklı düzeylerde desteğe ihtiyaç duyan çocuklar burada bir araya gelir ve biz de daha az desteğe ihtiyaç duyan çocukları başkalarına yardım etmeye teşvik ederek bundan yararlanabiliriz; böylece işbirliğini teşvik eder, saygıyı besler ve çocuklara farklı roller üstlenmeyi öğretiriz. Diğer bir fayda ise çocukların sabır, empati ve sorumluluk öğrenmesidir. Böylece engelli veya dezavantajlı çocuklar daha iyi kabul edilebilir, başarı yaşayabilir ve grubun bir parçası olabilir. Gottfried ve ark. (2019) tarafından belirtildiği gibi, karşılıklı öğrenmenin faydaları çocukların gelişimine bireysel katkıların ötesine uzanır. Ayrıca grubun sosyal iklimini de etkiler.

Bakıcılar için karşılıklı öğrenme, resmi bir eğitim veya öğrenme yöntemi olarak değil, çocuklarla yapılan etkinliklerin normal bir parçası olarak görülmelidir.

Akran öğretimi, normal günlük etkinliklerin bir parçası haline gelmeli ve mümkün olduğunca doğal bir şekilde gerçekleşmelidir. Amaç, performansı değerlendirmek, sıralamalar belirlemek veya becerileri karşılaştırmak değildir. Aksine, amaç çocukların gün boyunca oyun oynarken paylaşmayı, birbirlerine yardım etmeyi ve birbirlerini taklit etmeyi öğrenmeleri ve böylece doğal bir şekilde gelişmeleridir. Önemli olan paylaşılan deneyimler, karşılıklılık ve destektir. Amaç, ideal olarak yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olması gereken kapsayıcı yaklaşımlar oluşturmaktır.

6.2.5 Gelişimsel ve Kapsayıcı Temeller

Erken çocukluk döneminde çocuklar arasındaki karşılıklı öğrenme, gözlem ilkesine dayanır. Basitçe ifade etmek gerekirse, çocuklar birbirlerinden öğrenir ve tamamen doğal bir şekilde birbirlerini taklit ederler. Bu nedenle, küçük bir çocuk tanıdık olmayan bir ortamda veya durumda genellikle "sadece gözlemci" olsa da veya görünüşte buna hiç dikkat etmese de, paylaşılan, karşılıklı etkinlikler önemlidir. Yeni etkinlikleri, yeni fikirleri ve yeni uyarıcıları denemek de aynı derecede önemlidir. Bu bulgular yeni değildir ve öğrenmeyi önce başkalarıyla etkileşim yoluyla gerçekleşen ve ancak daha sonra çocuk tarafından kendi anlayışı olarak benimsenen bir süreç olarak tanımlayan sosyokültürel teori gibi köklü teorilere dayanmaktadır (Vygotsky, 1978). Bu nedenle, hedef gruptaki çocuklar için akranlarla etkileşim, gelişimlerinin sadece tamamlayıcı bir parçası değildir. Dil, düşünme ve sosyal anlayışın geliştiği ana yollardan biridir.



Çocuklar oynarken, sırayla beklerken, sorunları birlikte çözerken veya bir arkadaşına yardım ederken birbirlerini taklit ederler.

Anaokullarında yapılan araştırmalar, akran öğretiminin ilkeleri uygulandığında çocukların daha iyi öğrenme ve sosyo-duygusal gelişim sonuçları elde ettiğini gösterdiğinden (Gottfried, Garcia ve Kim, 2019), bu konuyu uzmanların ve araştırmacıların gözünden inceleyeceğiz. Akranlarla yapılan etkinlikler genellikle çocuklar için daha anlamlıdır ve çocuklar bu etkinliklere daha istekli katılırlar. Olumlu bir motivasyon olmadan çocukları sürece dahil etmenin çok zor olduğu oldukça açıktır.

Karşılıklı etkileşim sırasında neler olduğunu kendimize sorabiliriz.

Cevap oldukça basit olarak verilebilir. Çocuklar oynarken, sırayla beklerken, küçük ama önemli sorunları birlikte çözerken veya bazen bir arkadaşına basit bir görevde yardım ederken birbirlerini taklit ederler. Farklı roller üstlenirler. Yavaş yavaş özgüven kazanır, grup içindeki yerlerini bulur ve güçlü yanlarını keşfederler. Çocuklar ayrıca durumları sadece kendi gözlerinden değil, biraz farklı bir bakış açısıyla görmeyi de öğrenirler. Tüm bunlar, duygularını yönetmelerine ve işbirliği yapmayı öğrenmelerine yardımcı olur. Araştırmalar, akran öğretiminin hem çocukların katılımını hem de akran ilişkilerinin kalitesini güçlendirebileceğini de göstermektedir (Gottfried ve ark., 2019). Genel olarak, akran öğretimi çocuğun gelişim aşamasına uygun ve engelli veya sosyal açıdan dezavantajlı çocukları destekleyen uygun bir yaklaşım olarak anlayabiliriz.

6.2.6 Akran Eğitimi ve Özel Gereksinimli Çocuklar

Önceki bölümde, akran öğretiminin tüm çocuklar için önemli olduğunu belirtmiştik. Yine de, bu yaklaşımın herhangi bir dezavantajı olan çocuklar ve kapsayıcı eğitim için çok önemli olduğunu vurgulamak gerekir. Bu metin özellikle gelişimsel bozuklukları, otizm spektrum bozukluğu olan veya sosyal açıdan dezavantajlı koşullarda büyüyen çocuklar için geçerlidir. Bu çocuklar için akran etkileşimini desteklemek özellikle önemlidir, çünkü birçok nedenden dolayı uyum sağlamakta zorluk çekebilirler ve sosyal etkileşim konusunda daha az deneyime sahiptirler.

Araştırmalar, kapsayıcı bir ortamda karşılıklı etkileşimin iletişimi ve sosyal etkileşimi teşvik ettiğini, böylece dezavantajlı çocukların katılımını, uyumsal davranışları öğrenmesini ve deneyim kazanmasını sağladığını ve bunun da onların gelişimini desteklediğini göstermektedir (Chang, Locke ve McCune, 2020).

Chang ve ark. (2020) ayrıca, bu stratejilerin özellikle çok “yapay” bir şekilde oluşturulmadığında, ancak çocuklar için en doğal ve nihayetinde en etkili olan oyuna ağırlık vererek günlük etkinliklere dahil edildiğinde etkili olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, çocuğun yaşını göz önünde bulundurarak (gelişim ilkesi uygulanmalıdır), bunların kısa ve yapılandırılmış etkileşimler olduğunu unutmamalıyız. Buna bir örnek, "Kal, oyna, konuş" ilkesine dayanan ve çocukları akranlarının yanında kalmaya, ortak oyunlara katılmaya ve etkinlik sırasında birbirleriyle iletişim kurmaya teşvik eden (iletişim düzeyi yaşa göre değişir) iyi bilinen yaklaşımdır. Basit ama etkili stratejiler, sosyal izolasyonu sınırlamamıza ve sosyal etkileşimi artırmamıza yardımcı olabilir.

6.2.7 Erken Çocukluk Döneminde Akran Eğitiminin Pratik Boyutları

Araştırmalar, erken çocukluk döneminde yapılandırılmış akran etkileşiminin sosyal iletişim becerilerinin gelişmesine yol açtığını, katılımı artırdığını ve günlük faaliyetlerde daha fazla uyum sağlamaya katkıda bulunduğunu gösterdiğinden, akran öğretimi gelişimsel geriliği olan çocuklar için çok önemlidir (Watkins ve ark., 2015; Zhang ve ark., 2022). Okul öncesi ortamında, akran öğrenimi genellikle basit bir biçim alır. Çocuklar oyun ve günlük etkinlikler sırasında arkadaş olarak çalışabilir veya akran rol modelleriyle birlikte öğrenebilirler. Vurgu, resmi öğretim üzerinde değil, çocukların birbirlerini gözlemledikleri ve küçük destekler sağladıkları ortak bir aktiviteye katılmaları üzerindedir.

Akran aracılı yaklaşımların, çocuklar arasındaki etkileşimlerin hem sıklığını hem de kalitesini artırdığı, aynı zamanda sosyal izolasyonu ve belirli sorunlu

davranışları azaltmaya yardımcı olduğu gösterilmiştir (Watkins ve ark., 2015). Ortak etkinlikler sadece karşılıklı öğrenmeyle ilgili değil, aynı zamanda çocukların kapsamlı gelişimiyle de ilgilidir: iletişim ve işbirliğini pratik ederler ve aidiyet duygusu geliştirirler. Daha önce de belirttiğimiz gibi, bu etkileşimler oyunlara ve günlük durumlara dayanır ve küçük çocuklar için tamamen doğaldır. Engelli çocuklar için akran öğretimi, sosyal öğrenmeyi teşvik edebilir: çocuklar birbirlerinden etkili bir şekilde öğrenir ve yalnızca yetişkinlerin yönergelerine güvenmek zorunda kalmazlar (Zhang ve ark., 2022).

6.3 ALT MODÜL 1, KARŞILIKLI ÖĞRENME

6.3.1 Erken Çocukluk Döneminde Karşılıklı Öğrenmenin Teorik Temelleri

Karşılıklı öğrenme, birlikte çalıştığımız çocukların yaşına bağlı olarak farklı anlamlara gelebilir. Erken çocukluk döneminde, bu kavram, çocukların mümkün olduğunca doğal olması gereken ve çocuğun gelişim aşamasına saygı duyan ortak etkinlikler aracılığıyla birlikte öğrendikleri durumları tanımlar. Çocuklar yan yana çalışırken, fikir alışverişinde bulunurken veya birlikte çözüm bulmaya çalışırken, öğrenme küçük çocuklar için daha derin ve anlamlı hale gelir. Araştırmalar, çocuklar arasındaki akran etkileşimi ve işbirliğinin, anlayış ve sosyal becerilerin gelişimini teşvik edebileceğini göstermektedir (Tenenbaum, 2019). Okul öncesi yaşlarda bu, genellikle işbirliğine dayalı oyunlar veya basit problem çözme etkinlikleri sırasında gerçekleşir; örneğin, birlikte bir labirentten çıkmanın yolunu bulmak, bir resmi birleştirmek veya anahtarların nereye saklandığını bulmak gibi. Birlikte oynarken veya bir şeyler inşa ederken (örneğin, bir dere üzerine köprü), çocuklar konuşur, birbirlerinin fikirlerine yanıt verir ve yavaş yavaş işbirliği yapmayı, görevleri paylaşmayı, bir grup içinde işlev görmeyi ve yeni roller üstlenmeyi öğrenir (Ramani, 2014). Araştırmalar, bunun çocuklarda genellikle oldukça doğal bir şekilde gerçekleştiğini göstermektedir. Çocuklar araçları paylaşır, birbirlerine tavsiyelerde

bulunur veya hem öğrenmeyi hem de sosyal etkileşimi teşvik eden ortak etkinliklere katılırlar (Barros-Blanco ve ark., 2022).

İşbirliğinin yanı sıra, çocuklar küçük çatışmaları ve anlaşmazlıkları çözmeyi de öğrenirler; bu da sosyal etkileşim ve iletişimin gelişmesine katkıda bulunur. Rol oynama da önemlidir, çünkü çocukların yeni deneyimler kazanmalarını sağlar ve çevreleriyle etkileşim algılarını güçlendirir (Ramani, 2014; Tenenbaum, 2019).

Karşılıklı öğrenme
- çocukların birbirlerini gözlemledikleri, stratejilerini paylaştıkları ve birlikte öğrendikleri bir öğrenme biçimidir.

Araştırma sonuçlarının işaret ettiği bir diğer önemli alan, düşünme ve sosyo-duygusal gelişimdir. Çocuklar birlikte çalıştıklarında, davranışlarını kontrol etmeyi, başkalarının tutum ve isteklerini dikkate almayı ve ortak bir hedef için çalışmayı öğrenirler (Howe & Mercer, 2017). Ayrıca, ihtiyaçlar ve gelişimsel özelliklerdeki farklılıklar nedeniyle çocukların birbirleriyle etkileşim konusunda çok az deneyime sahip olabileceği kapsayıcı eğitimin öneminden de bahsetmeliyiz. Böylece karşılıklı öğrenme, davranışları gözlemlemek, iletişim kurmak ve ilişkiler kurmak için doğal bir ortam yaratır. Bu şekilde, akranlarla etkileşim, kapsayıcı bir ortamda çocuğun daha ileri gelişimi için hayati önem taşıyan bir alan olan sosyal izolasyonu azaltmaya yardımcı olabilir (Odom ve ark., 2013). Dolayısıyla karşılıklı öğrenme, sadece bir gelişimsel yaklaşım olarak değil, aynı zamanda çocuklar arasındaki günlük, doğal etkileşime dayanan önemli ve kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı olarak da anlaşılabilir.

6.3.2 Akran Eğitimi'nde Karşılıklı Öğrenme: Bireysel Parçalar

Küçük çocuklarda karşılıklı öğrenme genellikle tamamen normal durumlarda gerçekleşir; çoğu zaman bunun gerçekleşmesi için "yapay" durumlar yaratmaya gerek yoktur. Oyun, ortak etkinlikler, görevlerin tamamlanması ve oyun provaları sırasında gerçekleşir. Bu etkileşimler aracılığıyla, birbirlerini gözlemler, farklı fikirleri dener, kendilerini ifade eder ve yavaş yavaş işlerin nasıl yürüdüğünü anlarlar. Farklı

stratejiler öğrenir ve şimdiye kadar karşılaştıklarından farklı olabilecek farklı yaklaşımlara aşina olurlar; bu nedenle çocuklara uyum sağlamaları için alan tanımak gerekir.

Uygulamada, karşılıklı öğrenme birçok alanı kapsayabilir. Bu etkinlikler sayesinde çocuklar, iletişim, sosyal beceriler ve özdenetim gelişimini destekleyen deneyimler kazanır. Ayrıca, çocukların bir grubun parçası gibi hissetmelerine de yardımcı olurlar (Ramani, 2014; Tenenbaum, 2019).

- **Gözlem ve taklit** – çocuklar akranlarının yaptıklarını izler ve aynı etkinlikleri veya stratejileri tekrarlamaya çalışır; çocuğun aktif katılımı her zaman gerekli değildir. Burada çocuk gözlemci rolündedir.
- **Ortak problem çözme** – çocuklar bir duvar inşa etmek, kumdan kale yapmak veya küçük bir zorluğun üstesinden gelmek için bir yol bulmak (ağaç kabuğundan bir tekne yapmak, barınak inşa etmek gibi) gibi bir görevi tamamlamak için birlikte çalışırlar.
- **Fikir ve strateji alışverişi** – çocuklar birbirlerine bir şeyi yapmanın farklı yollarını gösterirler; örneğin, bir “saklanma yeri” bulmak veya daha büyük çocuklar için “birini yakalamak” ya da şaka yapmak gibi.
- **Sırayla oynamak ve işbirliği yapmak** – çocuklar eylemlerini koordine eder ve rolleri veya sorumlulukları paylaşır – kum havuzu oyunları bu aşama için idealdir – kum yüklemek, tünel inşa etmek vb.
- **Yardım ve rehberlik davranışı** – çocuklar basit yardımlar, yorumlar veya teşvikler sunar – basit bir yarışma.
- **Ortak dikkat ve paylaşılan katılım** – çocuklar aynı aktiviteye veya hedefe birlikte odaklanırlar – sesleri tanımak, "sessiz telefon" oynamak gibi.
- **Karşılıklı roller** – çocuklar doğal olarak gözlemlleme, liderlik etme ve takip etme arasında geçiş yaparlar. Bunun bir örneği, basit bir sahneyi prova etmek veya bir şeyi göstermektir.

6.3.3 Karşılıklı Öğrenmede Kapsayıcılık Boyutu

Kapsayıcı bir ortamda, çocuklara yönelik yaklaşımlarımızı daha fazla

bireyselleştirmemiz gerektiği durumlarla sıklıkla karşılaşırız; bu da karşılıklı

öğrenmeyi karmaşıktırabilir ve dolayısıyla etkileşimin doğal akışını engelleyebilir. Ancak, ortak öğrenme karşılıklı etkileşimi destekleyebilir ve çocuğun bireysel ihtiyaçlarına daha az bağlı olan etkinlikler uygulanabilir. Bu adımlar, paylaşılan deneyimlere ve empati ile güvenin gelişmesine yol açar.

Akranlarıyla etkileşim yoluyla çocuklar, yavaş yavaş işbirliği yapmayı, başkalarının farklılıklarını algılamayı ve gerektiğinde akranlarına destek sunmanın yanı sıra onlardan destek almayı da öğrenirler. Dolayısıyla kapsayıcı bir ortam, farklı gelişim yeteneklerine ve farklı destek düzeylerine sahip çocukların katılımını desteklemek için aşağıdaki olanakları sunar:

- Farklı gelişimsel yeteneklere ve farklı destek düzeylerine sahip çocukların katılımını desteklemek,
- Farklı ihtiyaçları olan çocukların katılabilmesi için etkinlikleri uyarlamak,
- Eşler arası paylaşım ve etkileşim için bir ortam oluşturmak.
- Sosyal katılımı güçlendirmek ve izolasyonu azaltmak,
- Grup içinde empatiyi ve farklılıkların kabulünü teşvik etmek.

Karşılıklı etkileşim yoluyla çocuklar yeni deneyimler kazanır, yeni roller üstlenir, sosyal deneyim kazanır ve sorunları çözmek "zorunda kalırlar". Aynı zamanda, bu etkileşimler akranlarla daha güçlü ilişkiler kurmaya yardımcı olur ve ortak faaliyetlere katılımı teşvik eder (Barros-Blanco ve ark., 2022; Odom ve ark., 2013). Karşılıklı öğrenme, gelişim ilkesine dayanır; yani, gelişiminin doğal aşamalarına, çocukların bireysel gelişim dönemlerine ve küçük çocukların doğal

Akranlarıyla etkileşim yoluyla çocuklar, yavaş yavaş işbirliği yapmayı, başkaları arasındaki farklılıkları algılamayı, akranlarına destek sunmayı ve onu kabul etmeyi öğrenirler.

öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurur. İki ila yedi yaş arası çocuklarda, akranlarla öğrenme genellikle iletişim gelişimini destekler, iletişimi başlatma çabalarını teşvik eder, çocukların birbirleriyle etkileşime girmesine olanak tanır, kelime dağarcıklarını genişletir ve görevleri tamamlamaya yönlendirir. Araştırmalar, yapılandırılmış akran etkileşiminin sosyal katılımı artırabileceğini, izolasyonu azaltabileceğini ve dezavantajlı çocuklar arasında daha iyi entegrasyon ve gelişime katkıda bulunabileceğini göstermektedir. Bakıcılar (öğretmenler, ebeveynler, sosyal hizmet uzmanları) fikir ve deneyimlerin paylaşılması için fırsatlar yaratmalı ve çocukların birbirlerine yardım ettikleri, bir takımın parçası oldukları ve bireysel gelişimi destekledikleri etkinlikler sunmalıdır. Öğrenme böylece karşılıklı ilişkiler ve deneyimlerin paylaşılmasına dayanır.

6.4 ALT MODÜL 2, ÖĞRETMEN OLARAK ÇOCUK

6.4.1 "Öğretmen Olarak Çocuk" Yaklaşımının Teorik Temelleri



Öğretmen Olarak Çocuk - çocukların akranlarına göstererek, açıklayarak veya rehberlik ederek basit liderlik rolleri üstlendiği durumdur.

"Öğretmen Olarak Çocuk" başlıklı modül, çocukların ortak etkinliklerde, genellikle küçük liderlik rollerinde öğretmen veya rehber rolünü üstlendikleri fikrine dayanmaktadır. Buna bir örnek, bir çocuğun bir arkadaşına bir şeyin nasıl yapıldığını göstermesi, yeni bir çocuğa kreşi gezdirmesi, kuralları açıklaması veya bir oyunda ona rehberlik etmesidir. Erken çocukluk döneminde, bu roller ve bunların kabul edilmesi karşılıklı öğrenme için önemlidir. Çocuklar birbirlerini gözlemler, konumlarını ve rollerini algılar, yeni şeyler dener ve arkadaşlarını "öğretmen" olarak kabul eder.

Aynı duruma bir diğer açıdan göz atıldığında, araştırmalar "öğretmen" rolünün çocuğun öğrenmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Çocuklar prosedürleri, kuralları ve etkinlikleri anlatırken düşünme becerilerini geliştirirler. Bu

rol, çocukların roller ve kurallar hakkındaki anlayışlarını düzenlemelerine olanak tanır ve bu da iletişim becerilerinin gelişmesine yol açar (Fiorella & Mayer, 2015). Çalışmalar, bu yaklaşımın düşünme süreçleri ve sosyal gelişim üzerinde iki yönlü pozitif etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Bu roller, anaokulları/okul öncesi kurumları gibi ortamlarda doğal olarak ortaya çıktığı ve oyun oynamak veya öğretmenin yönergelerini takip etmek gibi günlük durumlarda olduğu göz önüne alındığında, bu durumlara odaklanmak ve bunları teşvik etmek uygun olacaktır. Araştırmalar, akran yardımını (çözüm bulmaya yardım etme, kuralları açıklama) içeren öğrenme stratejilerinin, çocukların etkinliklere katılımını, iletişimini ve katılımını artırabilirken, aynı zamanda işbirliğini ve sorumluluğu da teşvik edebileceğini göstermektedir (Roscoe & Chi, 2017). Ayrıca, küçük "liderlik" rollerini üstlenmek, çocukların özgüvenini, dil kullanımını ve sosyal becerilerini artırabilir. Başkalarına liderlik ederken çocuklar, fikirlerini açıklamayı, başkalarının ne yaptığını fark etmeyi ve ardından grup etkinliği içindeki davranışlarını buna göre uyarlamayı pratik eder ve öğrenir.

Bu bağlamda çocukların özerkliğini güçlendiren sosyal yönü de unutmamalıyız. Daha küçük yaştaki çocuklar veya sosyal etkileşim deneyimi daha az olan çocuklar, yavaş yavaş kendilerini ortaya koyar ve kendilerini grubun bir parçası olarak algılamaya başlar. Tüm bu yönler, çocuğun motivasyonuna ve özgüvenine katkıda bulunur (Wentzel, 2017). Bu kavramda, "öğretmen olarak çocuk" yaklaşımı, çocukları pasif katılımcılar olarak kalmak yerine öğrenmeye aktif olarak katılmaya teşvik eder.

6.4.2 "Öğretmen Olarak Çocuk" Yaklaşımı: Bireysel Parçalar

Önceki paragrafta, çocukların oyun veya sosyal etkinlikler sırasında genellikle oldukça doğal bir şekilde "öğretmen rolü" üstlendiklerinden bahsetmiştik. İki ila yedi yaş arası çocuklar için bu, birkaç yaygın etkileşim biçimini içerebilir:

- **Etkinlikleri gösterme** – bir arkadaşına bir görevi veya etkinliği nasıl tamamlayacağını gösterme.
- **Basit açıklamalar ve sözlü rehberlik** – adımları ve prosedürleri arkadaşların anlayabileceği basit bir dille açıklamak.
- **Davranış sergileme** – bir şeyin nasıl yapılabileceğine dair örnekler vermek – akranların davranışlarını taklit etmeyi içerir.
- **Akranlara rehberlik etmek ve yardım etmek** – bir etkinlik sırasında başka bir çocuğu desteklemek – genellikle oyun veya grup etkinlikleri sırasında.
- **Ortak etkinliklerde liderlik rolü üstlenmek** – bazen bir görevi yönetmek veya bir sonraki adımda ne yapılacağını önermek (bu, örneğin grup lideri rolü, görevi yerine getiren çocuğun rolü veya sorumluluk verilen çocuğun rolü olabilir).
- **Gözlem ve geri bildirim** – akranın ne yaptığını algılamak ve basit düzeltmeler veya teşvik sunmak. Bu etkinlikler duygusal gelişime ve hoşgörüye katkıda bulunur.
- **Rol “değişimi”** – çocuklar doğal olarak lider ve öğrenen rollerini değiştirir, böylece birbirlerine öğretir ve farklı rolleri ve tutumları algırlar.

Bu tür deneyimler iletişimi, sorumluluğu, grup içindeki rol ve konum algısını ve özdenetimi güçlendirebilir. Ayrıca çocukların etkinliklere katılma ve engelleri aşma konusunda motive olmalarına da yardımcı olur. Böylece çocuklar, bir grup içinde işlev görme ve kendini algılama açısından önemli olan özgüven ve kendine güven kazanır (Fiorella & Mayer, 2015; Roscoe & Chi, 2017).

6.4.3 "Öğretmen Olarak Çocuk" Yaklaşımının Kapsayıcı Boyutu

Okul öncesi yaştaki çocuklar ve erken gelişim aşamasındaki çocuklar için kapsayıcı bir ortam, tek bir topluluk veya grubun parçası olan farklı ihtiyaçları olan çocukların karşılıklı öğrenme alanında anlamlı ve işlevsel bir şekilde katılımı için alan sağlar. Engelli (sağlık, sosyal veya dil) çocuklar, akranlarını gözlemleyerek değerli

deneyimler kazanır ve bu da onların uyum sağlamasına ve katılımına yardımcı olur. Yavaş yavaş basit yönergeleri kabul eder ve diğer çocuklarla etkileşime girerler. Böylece çocukların katılımı tamamen doğal ve zorlanmadan gerçekleşen bir süreç haline gelir. Çoğu zaman, çocuklara birbirleriyle etkileşime girmeleri için alan sağlamak yeterlidir.

Öte yandan, diğer çocuklar da sosyal etkileşim becerilerini güçlendirir; bu, her iki taraf için de faydalıdır. Çocuklar karşılıklı sabır ve hoşgörü öğrenir ve yavaş yavaş durumları başkalarının gözünden görme becerisini geliştirir. Araştırmalar, bu etkileşimlerin iletişim ve sosyal etkileşimin gelişimine ve özel gereksinimli küçük çocukların katılımına katkıda bulunduğunu göstermektedir (Brock & Huber, 2017).

Çocuklar etkinlikler sırasında birbirlerine yardım ettiklerinde, öğrenme bir yetişkinin yönlendirmesi altında değil, kendi başlarına yönettikleri ortak bir sorumluluk haline gelir. "Çocuk öğretmeni" yaklaşımını desteklemek, işbirliğini ve kapsayıcılığı güçlendirmeye yardımcı olur.

Erken çocukluk döneminde akran öğreniminde basit rollerin (veya rol oynamanın) kullanılması, hem öğrenmeyi hem de sosyal gelişimi destekleyebilir. Akran öğretmeni rolünü üstlenmek, küçük çocukların ve okul öncesi çağındaki çocukların anlayışlarını derinleştirmelerine, iletişimi teşvik etmelerine ve özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur. Araştırmalar ayrıca, başkalarına öğretmenin genellikle kişinin kendi öğrenmesini desteklediğini ve etkinliklere katılımını artırdığını göstermektedir. Kapsayıcı bir ortamda, bu etkileşimler özel gereksinimli çocukların grubun bir parçası hissetmelerine yardımcı olurken, akranlar arasında empati ve işbirliğini de teşvik eder. Ancak, çocukların yaşları göz önüne alındığında, bakım verenlerin bu rollerin günlük faaliyetlerde olabildiğince doğal bir şekilde ortaya çıkmasına izin vermesi, oyunların bir parçası olması ve böylece çocukların birlikte büyüyüp bağımsızlıklarını kademeli olarak geliştirebilecekleri bir öğrenme ortamı yaratması önemlidir.

6.5 ALT MODÜL 3, AKRAN TAKLİDİ

6.5.1 Erken Çocukluk Döneminde Akran Taklitinin Teorik Temelleri

Akran taklidi, erken çocukluk döneminde akran öğretiminin bir başka biçimidir. Bu, çocukların akranlarını gözlemlediklerinde, durumları ve davranışları taklit ettiklerinde, sesleri taklit ettiklerinde ve diğer çocukların günlük faaliyetlerinde veya oyunlarında kullandıkları basit stratejileri ve prosedürleri kopyaladıklarında ortaya çıkan bir öğrenme süreci olarak görülebilir. Akran öğretiminde taklit, çocukların sosyal farkındalık ve empati dahil olmak üzere yeni becerileri kademeli olarak edinmelerini ve ardından ortak etkileşime girmelerini sağlayan temel mekanizmalardan biridir.

Gelişim psikolojisi perspektifinden bakıldığında, akran taklidini erken yaşlarda önemli bir öğrenme aracı olarak görüyoruz. Çocuklar bu yoluyla dil becerilerini, özellikle de iletişim becerilerini, motor koordinasyonlarını ve sosyal iletişimlerini geliştirir ve bilişsel gelişimin çeşitli yönlerini kademeli olarak uygulamaya koyarlar (Meltzoff, 2007). Çocuklar başkalarının yaptıklarını gözlemlediklerinde, sadece eylemleri tekrarlamayı değil, aynı zamanda oldukça

doğal bir şekilde niyetleri yorumlamayı ve farklı sosyal durumlarda tepkilerini buna göre uyarlamayı da öğrenirler. Erken çocukluk döneminde, akranlar genellikle çocukların kolayca anlayabileceği, işleyebileceği ve ardından günlük faaliyetlerinde taklit etmeye çalışabileceği, açık, karşılıklı olarak anlaşılabilir ve erişilebilir davranış örnekleri sunar.

1980'lerde yapılan deneysel araştırmalar, akranlar arasında taklit etmenin öğrenmeyi teşvik ettiğini göstermiştir. Bu öğrenme, çocukların modelleme ve sosyal pekiştirme yoluyla yeni davranışlar edinmelerini sağlar (Bandura, 1977). Bu faaliyetler böylece karşılıklı aidiyet, dikkat



Akran taklidi,
taklit etmek:

- Eylemleri
- Sesleri,
- Davranışları

Öğrenmede güçlü bir araçtır.

paylaşımı, sırayla oynamak, rol oynama ve işbirliği ile ilişkili karşılıklı etkileşimin gelişmesine katkıda bulunur. Çocuklar oyun sırasında birbirleriyle etkileşime girer ve görevleri tamamlamak için işbirliği yapar.

Bu konuya odaklanan çalışmalar, yapılandırılmış akran modellemesinin, özellikle gelişimsel zorlukları olan küçük çocuklarda sosyal iletişimi ve uyumsal davranışı artırabileceğini göstermektedir (Ledford & Wolery, 2015). Günlük etkinlikler sırasında akranları gözlemlemek anlaşılır, kavranması kolay, çocuklar için motive edicidir ve öğrenme ile gelişime katkıda bulunur.

Gelişimsel bir bakış açısıyla, taklit temelli öğrenme küçük çocuklar için uygundur çünkü başkalarını gözlemleme, etkinlikleri tekrar etme ve taklit etme ve sosyal etkileşim sırasında yeni davranış stratejileri deneme gibi doğal eğilimlerini yansıtır. Bu şekilde taklit, sadece beceri kazanımına değil, aynı zamanda çocuklar arasında sosyal bağların, katılımın ve karşılıklı anlayışın gelişmesine de katkıda bulunur.

6.5.2 Akran Eğitimi'nde Akran Taklidi

Yukarıda belirtildiği gibi, bu öğrenme biçimine gayri resmi sosyal etkileşim sırasında akran öğretimi yoluyla gözlemleriz. Her şey oldukça basit bir şekilde gerçekleşir – küçük çocuklar genellikle diğer çocukların yaptıklarını izleyerek ve ardından kendileri de benzer bir şey deneyerek öğrenirler, çünkü taklit, çocuk gelişiminin doğal bir parçasıdır. Bu bağlamda akranları taklit etmek genellikle birkaç temel öğrenme sürecini içerir:

- **Etkinlikleri taklit etme** – belirli bir görevle ilgili hareketleri, jestleri veya etkinlikleri kopyalama.
- **Konuşma ve sesleri taklit etme** – akranların kullandığı kelimeleri, basit cümleleri, sesleri veya iletişim kalıplarını, ideal olarak ritimle birlikte tekrarlamak.

- **Akranların stratejilerini gözlemleme** – başka bir çocuğun bir göreve nasıl yaklaştığını veya basit bir sorunu nasıl çözdüğünü algılama – yine yaygın bir faaliyettir; karmaşık durumları veya sorunları düzenlemeye gerek yoktur.
- **Sosyal davranışları Modelleme** – yardım etme, paylaşma, yönergelere ve zorluklara yanıt verme veya sırasını bekleme gibi davranışları taklit etme.
- **Ortak dikkat ve paylaşılan katılım** – başkalarının ne yaptığını gözlemlerken aynı etkinliğe odaklanmak.
- **Tekrar ve uygulama** – tekrarlanan gözlem ve denemeler yoluyla becerileri pekiştirmek – çocukların etkinlikleri tekrarlamayı sevdiklerini, bunları başarmaktan keyif aldıklarını, özgüven kazandıklarını ve etkinlikleri veya durumları kolayca öğrenebildiklerini varsayıyoruz.
- **Rol değişimi** – bazen çocuklar gözlemler ve taklit eder, bazen de kendileri başkaları için rol model olurlar.

Bu süreçler, iletişim, dikkat, motor koordinasyon ve sosyal becerilerin gelişimini desteklerken, ortak etkinliklere ve etkinliklere kendiliğinden katılımı teşvik eder (Meltzoff, 2007; Ledford & Wolery, 2015).

6.5.3 Akran Taklitinin Kapsayıcı Boyutu

Bu modül boyunca, özellikle taklit ve oyun yoluyla erken yaşta öğrenmenin önemine odaklanılmıştır. Özellikle akranları taklit etme alanında, özellikle özel gereksinimli olan çocuklar (sosyal, dilsel veya sağlık açısından dezavantajlı çocuklar, örneğin OSB için durumlar ve dolayısıyla öğrenme fırsatları yaratmak mümkündür. Çocuklar, diğer çocukların ne yaptığını, durumlarla nasıl başa çıktıklarını, yönergelere nasıl yanıt verdiklerini ve nasıl tepki verdiklerini gözlemleyerek, kademeli olarak kendi rollerini oynayacakları durumları pratik edebilir ve böylece bağımsız ve kendi kendine yeten bireyler haline gelebilir; bu da ebeveynlerden veya diğer bakım verenlerden daha az yönerge almalarını gerektirir.

Bunlar, farklı çalışmalarda kanıtlanmış yaklaşımlardır ve taklit etmenin, engelli veya dezavantajlı küçük çocuklar arasında bile sosyal etkileşimi, iletişimi ve katılımı destekleyebileceğini açıkça göstermektedir (Ledford & Wolery, 2015; Odom ve ark., 2013). Taklit, çocukların etkinliklere katılma istekliliğini artırır, böylece güven kazanmalarına, güvenlik duygularını güçlendirmelerine, katılmaya daha istekli olmalarına ve sosyal durumlarda kademeli olarak özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Engelli çocukların karşılıklı etkileşimden "fayda" sağlayabildiği gibi, bunun tersi de geçerlidir: empatiyi geliştirir ve sorumluluk duygusunu besler. Özel gereksinimli olan kişilerin ihtiyaçlarına yönelik farkındalığı artırır. Bunlar, sosyal izolasyonu azaltan ve olumlu ilişkileri teşvik eden doğal olarak kapsayıcı etkinliklerdir. Bu nedenle, bunun sosyal etkileşimi içeren çok çeşitli alanları geliştirirken, aynı zamanda etkileşimi teşvik eden önemli bir mekanizma olduğunu söyleyebiliriz. Bu etkinlikler geliştirilmeli, günlük yaşamda uygulanmalı ve çocukların hayatlarının doğal bir parçası haline gelmelidir.

6.6 ALT MODÜL 4, SOSYAL DESTEK

6.6.1 Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Desteğin Teorik Temelleri

Bu alt modülde, akran öğretiminin ayrılmaz bir parçası olan sosyal desteğe odaklanacağız. Burada, çocukların ortak etkinlikler veya oyunlar sırasında birbirlerine yardım ettikleri, işbirliği yapmaya çalıştıkları ve birbirlerine yanıt verdikleri durumları vurgulanmaktadır. Çocukların sırayla hareket ettikleri durumlar veya etkinlikler vardır – birbirlerine topu paslarlar, hikaye anlatırlar veya iletişim becerilerini geliştirmek için birbirlerini takip ederler. Buna, büyük çocukların küçük çocuklara yardım etmesi veya çocukların birlikte masa hazırlaması gibi karşılıklı yardımlaşma da



Sosyal destek şunlara odaklanır:

- işbirliği
- yardım
- sırayla konuşma

dahildir. Çocuklar, ortak sanat projeleri oluştururken araçları ödünç alabilirler. Engelleri aşmada cesaretlendirme de buna dahildir. Çoğu zaman bunlar, çocukların duygularını yönetmeyi ve diğer çocuklarla ilişkiler kurmayı öğrendikleri, sosyal becerileri geliştirmek için fırsatlar yaratan basit etkileşim biçimleridir.

Erken çocukluk döneminde olumlu etkileşimle bağlantılı olan bu etkinliklerin, sosyal ve duygusal gelişimle yakından ilişkili olduğunu gösteren araştırma çalışmalarına dayanan basit örnekleri derledik. Bahsettiğimiz her şey sadece etkileşim için önemli olmakla kalmaz, aynı zamanda gelecekteki işlevsellik için de kilit öneme sahiptir ve özellikle çocukların okula başladıkları, sosyal durumlara uyum sağlamanın önemli olduğu zamanlarda belirginleşecektir (Denham ve ark., 2003). Bir diğer önemli bulgu ise, çocuklar destekleyici bir şekilde iletişim kurduklarında, duygularını düzenlemeyi, anlaşmazlıkları çözmeyi ve durumlara ilişkin diğer insanların bakış açılarını anlamayı yavaş yavaş öğrendikleridir.

Akran öğretiminin bu bölümünde, sosyal desteği de iki yönlü bir süreç olarak görüyoruz. Çocuklar, kendileri de yardım almayı öğrenirken başkalarına yardım ederler. Dolayısıyla, karşılıklı yardımlaşma ve paylaşılan sorumluluğun çocukların katılımını, azmini ve öğrenme sonuçlarını artırabileceği açıktır (Johnson & Johnson, 2009). Birlikte çalışmak, çocuklara iletişim, basit müzakere ve ortak problem çözme becerilerini pratik etme fırsatı verir; aynı zamanda doğal olarak ortaya çıkan çatışmalarla da başa çıkma fırsatı sunar. Bu deneyimler, sosyal ve bilişsel gelişime katkıda bulunur.

Genellikle küçük çocukların başkalarına yardım etmeye istekli olduklarını, başkalarını teselli etme eğiliminde olduklarını ve sosyal olarak kabul gören davranışlar sergiledikleri görülür. Uzmanlar, çocuklara etkinlikler ve oyunlar sırasında işbirliği yapma fırsatı verildiğinde bu davranışı yardımsever, paylaşımcı veya teselli edici olarak tanımlar (Eisenberg, Spinrad, & Knafo-Noam, 2015). Bu nedenle, kabul gören sosyal davranışlar, olumlu akran ilişkileri ve grup etkinliklerine katılım için önemli bir temel oluşturur ve karşılıklı öğrenmede sosyal destek, küçük

çocukların gelişimini ve büyümesini desteklemek için uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Günlük etkileşim, çocukların işbirliği yapmayı öğrenmelerine, duygusal anlayış geliştirmelerine ve grup içinde ortak sorumluluk deneyimlemelerine yardımcı olmanın anahtarıdır.

6.6.2 Akran Eğitimi'nde Sosyal Destek Neleri İçerir

Metnin odak noktası göz önüne alındığında, bu bölüm de karşılıklı öğrenmeyi desteklemektedir ve çocukların yaşları dikkate alındığında, bu etkinlikler çocukların doğal ortamında gerçekleştirilmeli ve günlük durumlardan yararlanmalıdır. Küçük çocuklar için sosyal destek genellikle temel sosyal süreçleri ve birincil sosyal süreçleri içerir. Küçük çocuklar için sosyal destek genellikle şunları içerir:

- **İşbirliği** – ortak hedeflere ulaşmak veya görevleri birlikte yerine getirmek için ortak çabalar; örneğin, küçük bir çocuk grubuna veya hatta sadece bir çifte verilen bir görev.
- **Sırayla bekleme** – bekleme, malzemeleri paylaşma ve akranlarla etkinlikleri koordine etme: çocuk sırasını beklemeli, yapıştırıcıyı almadan önce beklemeli ve başka bir çocuğun tekerlemeyi bitirmesine izin vermelidir.
- **Destekleyici davranış** – yardım etme, rehberlik etme veya cesaretlendirme – etkinlikleri taklit etmede biraz yardım, karşılıklı cesaretlendirme veya birbirlerini tezahürat etme.
- **Kaynakları paylaşma** – oyuncaklara, malzemelere veya alana erişim sağlama: çocuk, başka bir çocuğa yer açmak için kenara çekilir.
- **Duygusal destek** – akranları engelleri aşmaları için teselli etmek veya cesaretlendirmek: başka bir çocuğa elini uzatıp ayağa kalkmasına yardım etmek, bir yarışmada onu tezahüratla desteklemek.
- **Ortak sorumluluk** – ortak görevlere veya grup etkinliklerine katılmak: birlikte bir sürpriz hazırlamak.

- **Çatışma çözümü** – çözümler üzerinde anlaşmak ve anlaşmazlıkları yönetmek: kuralları birlikte belirlemek, karşılıklı saygı için çaba göstermek.

Daha önce açıklananlar gibi bu süreçler de oldukça çeşitli olabilir, ancak akran ilişkilerini ve grup katılımını güçlendirirken sosyal becerileri, iletişimi ve duygusal düzenlemeyi teşvik etme ortak hedefini paylaşırlar (Eisenberg ve ark., 2015; Johnson & Johnson, 2009).

6.6.3 Sosyal Desteğin Kapsayıcı Boyutu

Kapsayıcı bir ortamda, ihtiyaçlara karşılıklı saygıya dayalı, erken yaştan itibaren eşit erişime dayalı ilişkiler kurmak önemlidir. Karşılıklı etkileşim çok önemlidir ve bu bölümde bahsettiğimiz tüm etkinlikler buna katkıda bulunur. Bu etkinlikler, engelli, kısıtlılığı olan veya dezavantajlı bir çocuğun bile bir grubun e i olabileceğini ve uyarlanmış bir ortamda veya küçük ayarlamalar ya da yardımla katılım sağlayabileceğini gösterir.

Teorik bilgi birikimi, deneysel araştırma sonuçlarıyla birlikte göz önünde bulundurulduğunda; destekleyici davranış ve işbirliğine dayalı etkileşimin, engelli küçük çocukların sosyal katılımını ve sosyal gruplara dahil olmasını artırabileceğini gösterdiğini görürüz (Odom ve ark., 2013). Ortak etkinliklerde, çeşitlilik işbirliğine dayalı öğrenmenin doğal bir parçası haline gelir. Hem bireysel gelişimi hem de grup uyumunu destekleyen kapsayıcı bir öğrenme ortamı sağlanır.

6.7 ALT MODÜL 5, İKİLİ VEYA KÜÇÜK GRUPLARDA MOTİVASYON

6.7.1 Erken Çocukluk Döneminde Motivasyonun Teorik Temelleri

Motivasyon, erken çocukluk öğreniminin ayrılmaz bir parçası olarak metinde birkaç



İkili veya küçük gruplarda motivasyon – ortak hedefler katılımı, azmi ve süreçten keyif almayı artırır.

kez bahsedilmiştir. Akran öğretiminde, motivasyonu bir süreç olarak görüyoruz. Bu süreçte çocuklar ortak etkinliklere katılır, ortak hedefler için çalışır ve birbirlerini katılımı sürdürmeleri için teşvik eder (motive eder). Okul öncesi dönemde motivasyon, sosyal etkileşim ve işbirliği ile yakından bağlantılıdır. Çocuklar ikili veya küçük gruplar halinde çalıştıklarında, öğrenme daha anlamlı hale gelir ve daha motive olurlar. Ortak görevler, çocuklara başarıyı deneyimleme, bu başarıyı paylaşma, başkalarından teşvik alma ve etkinliğin kendisinden keyif alma fırsatı verir. Bu deneyimler, çocukların katılım istekliliğini güçlendirebilir ve bu da tüm öğrenme sürecini başarılı kılmak için atılan büyük bir adımdır.

Küçük çocuklar, sosyal çevrelerinden hem olumlu hem de olumsuz yönde önemli ölçüde etkilenirler. Öğrenmenin gerçekleştiği ortam (örneğin, anaokulu) da bu konuda rol oynar. Bu iddia, çocukların motivasyonunun öğrendikleri sosyal ortamdan güçlü bir şekilde etkilendiğini gösteren erken çocukluk gelişimi araştırmalarıyla desteklenmektedir. Çocuklar, etkinlikler bireysel çalışma veya sadece yetişkinlerle yapılan etkinlikleri içerdiğinde olduğundan daha çok, akranlarıyla etkileşimi içeren etkinliklerde daha yüksek düzeyde katılım ve dikkat gösterirler (Wentzel, 2017). Yukarıdaki tüm gerçekler, çocuğun içsel motivasyonu, kişiliği ve önceki deneyimleriyle de ilgilidir.

Teorik bir bakış açısıyla, örneğin, motivasyonun üç temel psikolojik ihtiyaç karşılandığında geliştiğini savunan öz-belirleme teorisinden bahsedebiliriz: özerklik, beceri ve aidiyet (Ryan & Deci, 2017). Bu nedenle, bu ihtiyaçları nasıl

destekleyeceğimiz sorusuna bir cevap bulmak önemlidir. Bunu yapmanın bir yolu, ortak hedefler ve işbirliğine dayalı görevlerdir. Çocuklar küçük kararlar alabilir, ilerleme ve başarı yaşayabilir, aidiyet hissi duyabilir, bir şeyler yaratabilir, bir şeyin parçası olabilir ve başkalarıyla anlamlı etkileşimlere katılabilir. Bu tür deneyimler genellikle eğitim faaliyetlerini daha ilgi çekici hale getirir ve çocukların daha uzun süre katılımını sağlar; elbette bunlar motivasyonla da ilgilidir.

Burada daha önce de belirttiğimiz gibi, ortam çok çeşitli süreçleri belirlemede rol oynar ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklemedeki değeri vurgulanmalıdır. Etkinlik ve işbirliği, motivasyonu ve katılım arzusunu belirleyen temel faaliyetlerdir. Böylece çocuklar daha ısrarcı olur ve daha olumlu bir yaklaşım sergilerler (Gillies, 2016). İkili veya küçük gruplar halinde çalışmak, çocukları etkinlikler sırasında birbirlerini desteklemeye ve sorumluluğu paylaşmaya teşvik eder; bu da bilişsel gelişime, sosyal öğrenmeye ve son olarak da özellikle küçük çocuklar için gerekli olan motivasyona katkıda bulunur.

6.7.2 Akran Eğitiminde Motivasyon

Motivasyon başarının anahtarıdır, ancak bu motivasyon çocuğa uygun olmalı, çocuk doğru şekilde motive edilmeli ve motivasyon onun ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Erken çocukluk döneminde motivasyon, genellikle anlamlı etkinliklerdeki ortak deneyimler ve işbirliği yoluyla gelişir. Küçük çocukların bir grup veya ikili gruplar halinde yaptıkları çalışmaları/ işbirliğini gözlemlersek, birkaç temel motivasyon sürecini fark edebiliriz:

- **Ortak hedefler:** Çocuklar, ortak bir sonuca ulaşmak veya bir görevi tamamlamak için birlikte çalışır. Bir çift çocuğun görevi, tüm grup için sanat malzemelerini hazırlamak olabilir.
- **Ortak katılım:** Çocuklar belirli bir süre boyunca aynı etkinliğe veya zorluğa odaklanır. İki çocuk, sırayla tek tek dizeleri söyleyerek birlikte bir tekerleme öğrenir. Bu, zorluk derecesine ve çocukların yaşına bağlıdır.

- **Karşılıklı teşvik** - çocuklar, diğerlerinin çabalarına karşılık verir ve etkinliğe katılımlarını destekler - daha deneyimli bir çocuk, örneğin ikili yarışmalarda, diğerini etkinliği başarması için teşvik eder.
- **Bir görevde ısrarcı olma** – çocuklar, zorluklar ortaya çıktığında bile etkinliğe devam ederler – bir köprü inşa ederken malzemeler biter; sorunu birlikte çözmek zorundadırlar. Ödüllendirilecekleri için görevi tamamlamak için motive olurlar.
- **Sevinç ve olumlu deneyim** – çocuklar ortak öğrenme sırasında sevinç, ilgi veya tatmin duygusu yaşarlar.
- **Aktif katılım** – çocuklar yeni etkinlikleri veya prosedürleri denemeye istekli olurlar – yeni şeyler öğrenme motivasyonu.
- **Ortak sorumluluk** – çocuklar, ortak bir dekorasyon gibi bir grup etkinliğinin ortak sonucuna katkıda bulunurlar.



Bu süreçler, içsel motivasyonu ve faaliyete uzun vadeli katılımı güçlendirebilir ve güçlendirmelidir; aynı zamanda çocuklar arasındaki işbirliğini ve olumlu etkileşimi de destekler (Gillies, 2016; Ryan & Deci, 2017).

6.7.3 Akran Eğitiminde Motivasyonun Kapsayıcı Boyutu

İkili veya küçük grup çalışmaları, gelişimsel geriliği, sosyal dezavantajları veya sağlık problemleri olanlar da dahil olmak üzere çeşitli özel gereksinimli çocukların motivasyonunu ve dolayısıyla ortak çalışmalarını desteklemeyi amaçlamaktadır. Genellikle çok basit ancak hedef gruptaki çocuklar için büyük öneme sahip olan ortak etkinlikler, engelli veya dezavantajlı çocuklar arasında etkileşime olanak tanır – birlikte kule inşa etmek, yapboz yapmak, bitkileri sulamak veya oyuncakları toplamak gibi – işbirliğine dayalı etkinlikler genellikle bireysel performans üzerindeki baskıyı azaltır ve çocukların kendi hızlarında katılımını sağlar.

Metnin bu bölümünde bahsedilen yaklaşımlarla ilgili araştırmalar, işbirliğine dayalı etkinliklerin engelli küçük çocukların katılımını ve sosyal katılımını

artırabileceğini göstermektedir (Odom ve ark., 2013). Akranlarla etkileşim de doğal bir teşvik sağlar; çocuklar birbirlerine yardım edebilir ve bir görevi veya etkinliği tamamlarken yalnız kalmazlar. Bu deneyimler, aksi takdirde geri çekilebilecek, yalnız kalabilecek veya görevleri tamamlamaktan kaçınabilecek çocukların katılımını destekler. Ayrıca, normal gelişim gösteren çocukların işbirliği, sabır ve farklılıklara saygı duymayı öğrenmelerine de yardımcı olur. Böylece ortak etkinlikler, motivasyona, olumlu akran ilişkilerine ve erken öğrenme ortamında kapsayıcı katılımına katkıda bulunur.

6.8 ÖZET

Akran öğretimine kapsamında hazırlanan bu modül, teorik bir genel bakış sunmuş ve sosyal, sağlık veya diğer dezavantajları olan çocukların ihtiyaçlarının da dikkate alındığı erken çocukluk dönemine odaklanmıştır. Karşılıklı öğrenme, bir çocuğun gelişiminin doğal bir parçasıdır. Bir çocuğun akranlarıyla etkileşim kurmak için yeterli fırsatlara sahip olması gerekir. Karmaşık etkinliklere odaklanmaya gerek yoktur. Seçilen etkinliklerin çocuğun bilgisine dayandırılması, önceki deneyimlerinin dikkate alınması ve güçlü yanları, zayıf yanları ile çevresel etkilerin göz önünde bulundurulması yeterlidir. Gelişimin ana aracı, küçük çocukların öğreniminin doğal bir parçası olan oyundur. Çocuklar birbirlerini oldukça doğal bir şekilde taklit ederler. Bu nedenle, karşılıklı öğrenme ve etkileşim, gelişimin doğal bir parçası ve kapsayıcı uygulamanın ayrılmaz bir parçası haline gelmelidir.

Metinde çocukların akranlarından öğrenmelerinin yaygın ve doğal yollarını açıklayan, alt modül adı verilen birkaç tematik alana ayrılmıştır: akran öğrenimi, öğretmen olarak çocuk, akran taklidi, sosyal destek ve ikili veya küçük gruplar halinde motivasyon. Her alt modül, çocukların başkalarını gözlemleme, sorumluluğu paylaşma ve ortak görevlere katılma fırsatına sahip olmaları için günlük etkinliklerin nasıl uyarlanacağına odaklanır. Bunlar genellikle çok basit stratejiler olarak görülebilir.

Sürece ritüelleri, etkinliklerin tekrarlarını; taklit, rekabet ve harekete dayalı oyunları dahil ediyoruz. Bu etkinlikler iletişim, motor beceriler ve sosyal etkileşimin gelişimini desteklemektedir. Çocukların sabır, hoşgörü ve karşılıklı saygı pratiklerini tam da bu anlarda yapmaları nedeniyle, aralarındaki karşılıklı desteği de göz ardı etmemeliyiz. Metin ayrıca, o olmadan çocuklar için çoğu etkinliğin gerçekleştirilemeyeceği 'motivasyon' unsuruna da odaklanmıştır. Motivasyon; ortak bir görevi tamamlama çabası olabilir — bir köprü inşa etmek, bir yapbozu tamamlamak, bitiş çizgisine birlikte koşmak, kısa bir sahne veya kısa bir şarkı

öğrenmek gibi; hedefe ulaşma çabasının karşılıklı teşvike yol açtığı durumlar buna örnektir. Her modül aynı zamanda kapsayıcılığa ve farklı düzeylerde desteğe ihtiyaç duyan çocukların sürece dahil edilmesine odaklanmıştır. Bazı temel ilkeler tekrarlanmaktadır; bazı modellerde ise modülle ilgili özel ayrıntılara yer vermeye çalıştık.

Sonuç olarak, hassas durumlara, ilk bakışta sıradan görünen anlara veya oyunlara bütüncül bir yaklaşımla bakmanın gerekli olduğunu belirtebiliriz. Karmakarışık faaliyetler ve etkinlikler icat etmeye çalışmamalı; aksine çocuğun gelişim düzeyine, bireyselliğine saygı duymalı ve çocukların en iyi şekilde doğal olarak birbirinden öğrendiğini unutmamalıyız..

6.9 SORULAR

1. Erken çocukluk döneminde karşılıklı öğrenme, çocukları öncelikle şu konularda destekler:

- a) Bilgileri bağımsız olarak ezberleme
- b) Etkinlikler sırasında akranlarını gözlemleme ve stratejileri paylaşma
- c) En iyi performansı sergilemek için rekabet etme
- d) Etkileşim kurmadan görevleri tamamlama
- e) Yalnızca yetişkinlerin yönergelerini takip etme

2. Akran öğretiminde karşılıklı öğrenmeyi en iyi temsil eden etkinlik hangisidir?

- a) Çocuklar bireysel olarak yazılı bir sınava girerler.
- b) Çocuklar birlikte bir kule inşa eder ve fikirlerini paylaşır
- c) Öğretmen, etkileşim kurmadan tüm adımları açıklar.
- d) Çocuklar sessizce bir video izler.
- e) Çocuklar işbirliği yapmazlar.

3. "Çocuk öğretmen" yaklaşımında, çocuklar temel olarak:

- a) Yetişkinlerin yönergelerinin yerini kalıcı olarak alırlar
- b) Diğer çocukların performansını değerlendirir
- c) Görevleri gösterip açıklayarak akranlarına rehberlik ederler
- d) En iyi becerileri sergilemek için rekabet ederler
- e) yetişkinlerin desteği olmadan çalışırlar

4. Çocuklara basit öğretim rolleri vermenin temel faydası nedir?

- a) Akranlarla etkileşimin azalması
- b) Yetişkinlere bağımlılığın artması
- c) Güven ve iletişim becerilerinin güçlendirilmesi
- d) İşbirliğini sınırlamak
- e) Hataları önleme

5. Akran taklidi, küçük çocukların özellikle hangi becerilerini geliştirmesine yardımcı olur?

- a) Yazılı akademik beceriler
- b) Sosyal, dil ve motor beceriler
- c) Sınav performans stratejileri
- d) Bağımsız rekabet becerileri
- e) Pasif dinleme alışkanlıkları

6. Hangi durum akran taklidini gösterir?

- a) Bir öğretmen bir çalışma kağıdını düzeltir.
- b) Çocuklar bir oyunda arkadaşlarının hareketlerini taklit eder.
- c) Çocuklar sessizce ayrı ayrı görevleri tamamlar.
- d) Bir çocuk tek başına ders çalışır.
- e) Çocuklar sessiz kaldıkları için ödül alırlar.

7. Akran öğretiminde sosyal destek öncelikle şunlara odaklanır:

- a) Bireysel başarı
- b) İşbirliği, sırayla konuşma ve yardımlaşma davranışları
- c) Kuralların sıkı bir şekilde uygulanması
- d) Bağımsız çalışma
- e) Akranlar arası rekabet

8. Hangi bakım stratejisi çocuklar arasında sosyal desteği en iyi şekilde teşvik eder?

- a) Çocuklara bireysel olarak görevler vermek.
- b) Çocukların birbirlerine yardım etmesini engellemek.
- c) Yardımcı davranışları Modellemek ve işbirliğini teşvik etmek.

d) Yalnızca akademik sonuçlara odaklanmak.

e) Akran etkileşimini sınırlamak.

9. Akran öğretiminde ortak hedefler, çocukların başlıca hangi özelliğini artırır?

a) Dış ödüllere bağımlılıklarını

b) Katılım ve azim

c) Akranlar arasındaki rekabeti

d) Zorluklardan kaçınma

e) Sireysel çalışmayı tercih etme

10. Hangi etkinlik, grup öğrenimi yoluyla motivasyonu en iyi şekilde destekler?

a) Bireysel çalışma kağıtları.

b) Etkileşimsiz sessiz okuma.

c) Ortak hedefleri olan bir takım hazine avı.

d) Öğretmen tarafından yönetilen ders.

e) Bağımsız test

Cevap Anahtarı

1.b, 2.c, 3.c, 4.c, 5.b, 6. b., 7.b, 8.b, 9.b, 10.c

6.10 KAYNAKLAR

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Barros-Blanco, A., Estévez, N., & Iglesias, M. (2022). Peer interaction and collaborative learning in early childhood education. *Learning and Instruction, 80*, 101620. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101620>
- Brock, M. E., & Huber, H. B. (2017). Are peer-mediated interventions effective for students with disabilities? A systematic review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 42*(2), 107–125. <https://doi.org/10.1177/1540796917693313>
- Chang, Y.-C., Locke, J., & McCune, L. (2020). Peer-mediated interventions for young children with developmental disabilities: What, how, and why they work. *Journal of Early Childhood Research*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7666255/>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Pre-school emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development, 74*(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., pp. 610–656). Hoboken, NJ: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: Eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107707085>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gottfried, M. A., Garcia, E., & Kim, H. Y. (2019). Peer tutoring instructional practice and kindergartners' achievement and socioemotional development. *Educational Studies, 45*(5), 593–612. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1509779>

- Howe, C., & Mercer, N. (2017). Children's social development, peer interaction and classroom learning. *Research Papers in Education*, 32(4), 481–498. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225800>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kolář, Z. (2012). *Pedagogika*. Grada.
- Kopřiva, P., et al. (2009). *Respektovat a být respektován*. Spirála.
- Ledford, J. R., & Wolery, M. (2015). Peer modeling and peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder in inclusive settings: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(3), 177–199. <https://doi.org/10.1177/1053815115607015>
- Meltzoff, A. N. (2007). "Like me": A foundation for social cognition. *Developmental Science*, 10(1), 126–134. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00574.x>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2013). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 57(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2012.741575>
- Odom, S. L., Cox, A. W., & Brock, M. E. (2013). Peer-mediated interventions and young children with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 34(10), 3767–3778. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.06.003>
- Ramani, G. B. (2014). Cooperative play and problem solving in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 22(3), 244–259. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.958779>
- Roscoe, R. D., & Chi, M. T. H. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions.

Review of Educational Research, 77(4), 534–574.
<https://doi.org/10.3102/0034654307309920>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Svobodová, E. (2022). *Pravidla v mateřské škole*. Portál.

Tenenbaum, H. R. (2019). The role of peer interaction in learning. *Educational Psychology Review*, 31(4), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09488-2>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2015). Peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 193–205. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.05.006>

Wentzel, K. R. (2017). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (2nd ed., pp. 586–603). Guilford Press.

Zhang, B. (2022). Effectiveness of peer-mediated intervention on social skills for children with ASD. *Translational Pediatrics*, 11, 95512. <https://doi.org/10.21037/tp-22-110>.

Özel Gereksinimli Küçük Çocuklarda Öz Düzenlemeli Günlük Yaşam Becerileri



BAKICILAR İÇİN ÖZEL EĞİTİM DERS KİTABI

Arş.Gör. (Dr) Damla
Altın,
Prof.Dr. Bekir Fatih Meral

İÇİNDEKİLER



- Giriş
- Erken çocukluk döneminde ailenin veya bakım personelinin potansiyel rolleri
- Özel gereksinimli çocuklarda öz yönelim becerileri
- Öz yönelimli etkinliklere katılım
- Erken çocuklukta öz yönelim



ÖĞRENME ÇIKTILARI

- Bu modülü tamamladıktan sonra;
 - Tercihle bulunma becerilerini tanımlayacaksınız,
 - Karar verme becerilerini tanımlayacaksınız,
 - Hedef belirleme becerisini tanımlayacaksınız,
 - Problem çözme becerilerini tanımlayacaksınız
 - Öz yönelim becerilerini tanımlayacaksınız.

Modül 7

Özel Gereksinimli Küçük Çocuklarda Öz Yönelimli Günlük Yaşam Becerileri

Tercihte bulunma	Karar verme	Hedef belirleme	Problem çözme	Öz yönetim
------------------	-------------	-----------------	---------------	------------

7 ÖZEL GEREKSİNİMLİ KÜÇÜK ÇOCUKLARDA ÖZ DÜZENLEMELİ GÜNLÜK YAŞAM BECERİLERİ

7.1 GİRİŞ

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarda öz karar verme becerilerinin geliştirilmesi, bu çocukların günlük yaşam, sosyal yaşam, okul hayatı ve okul sonrası dönemlerdeki başarıları açısından hayati bir faktördür (Meral ve ark., 2022). Öz düzenleme, sadece bir beceri olarak değil, aynı zamanda engelli çocukların insan onurunu geliştirmeleri için de hayati bir unsur olarak görülmelidir. Özellikle erken çocukluk döneminde, ebeveynler veya birincil bakım verenler, engelli çocuklarda öz düzenleme becerisinin geliştirilmesinde hayati bir rol oynar (Palmer ve ark., 2013).

“Öz düzenleme, kişinin hayatında nedensel bir etken olarak hareket etmesiyle ortaya çıkan bir kişilik özelliğidir. Öz düzenlemeci kişiler (yani nedensel etkenler), özgürce seçtikleri hedeflere hizmet etmek için hareket ederler (Shogren ve ark., 2015; s. 258)”. Öz düzenlemenin temel becerileri Seçim Yapma, Karar Verme, Hedef Belirleme, Problem Çözme ve Öz Yönetimdir. Dünya genelinde ve Türkiye’de engelli çocuklarda öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde ebeveynlerin sorumlulukları üzerine bazı çalışmalar yapılmış olsa da, bu becerilerin geliştirilmesinde bakım verenlerin rolleri üzerine Türkiye’ye de yapılmış deneysel çalışmalara ulaşılamamıştır (Carter ve ark., 2013; Martin ve ark., 2005; Meral ve ark., 2023; Shogren & Wehmeyer, 2017; Zheng ve ark., 2015).

7.2 ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE EBEVEYNLERİN VEYA BAKICILARIN OLASI ROLLERİ

Erken çocukluk dönemi, tüm çocuklar için en kritik dönemdir.

"Küçük çocuklar" terimi 3-5 yaş arası çocukları kapsar, ancak erken öz düzenleme becerilerini özel eğitim ihtiyacı olsun ya da olmasın 2-7 yaş arası çocuklara geniş bir şekilde uygulayabiliriz. Erken çocukluk dönemi, engelli olup olmadıklarına veya özel eğitim ihtiyaçları olup olmadığına bakılmaksızın, özellikle bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimleri açısından tüm çocuklar için en kritik dönemdir. Bu nedenle, ebeveynler, eğitimciler veya bakıcılar, çocukların gelişiminde ve onları hayatın sonraki aşamalarına hazırlamada hayati bir rol oynar.

Özellikle, ebeveynlerin veya bakıcıların potansiyel rolleri arasında,

çocuk adına tüm görevleri yerine getirmek veya erken çocukluk döneminde ve elbette hayatın sonraki aşamalarında çocukların daha bağımsız olmalarını destekleyecek fırsatlar sunmak yer alabilir. Bu nedenle, ebeveynler veya bakıcılar iki seçenekten birine karar vermelidir: tüm bakım sorumluluklarını üstlenip çocuklar için her şeyi yapmak ya da çocuklarının bağımsız yaşam becerilerini geliştirmeleri için olumlu bir ortam yaratmak. Kuşkusuz, tüm ebeveynler şu sık sık ertelenen veya göz ardı edilen soruyu düşünmelidir: "Ben öldükten sonra çocuğuma ne olacak?"

Özel eğitim ihtiyacı olan veya olmayan çocukların bağımsız yaşam becerilerini veya öz düzenleme yeteneklerini geliştirmeye karar

vermek, onları serbest bırakmak veya kayıtsız kalmak anlamına gelmez. Ebeveynler veya bakıcılar, seçim yapma, karar verme, hedef belirleme, problem çözme ve öz-yönetim gibi erken öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için günlük rutinler veya fırsatlar oluşturarak destekleyici bir ortam yaratabilirler. Bu beceriler daha sonra

yaşamda özerklik ve kendini savunma, öz-yönetim ve öz-farkındalık gibi daha gelişmiş öz düzenleme becerilerini destekleyecektir.

7.3 ÖZEL EĞİTİM İHTİYACI OLAN ÇOCUKLAR İÇİN ERKEN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ

Kendi kararlarını verme günlük yaşam becerileri modülü, ebeveynler ve uzmanlar dahil olmak üzere bakım verenlere, günlük oyun ve ev etkinliklerini öğrenme ve

gelişim fırsatları olarak nasıl kullanabilecekleri konusunda destek olmayı amaçlamaktadır. Bu sayede otizm dahil olmak üzere özel eğitim ihtiyacı olan çocukların günlük yaşam rutinlerini ve görevlerini yönetme konusunda daha kendi kararlarını verebilir hale gelmelerine yardımcı olunur. Özellikle, otizm dahil olmak üzere özel eğitim ihtiyaçları olan çocukların bağımsız yaşam becerilerini geliştirmelerine nasıl destek olunacağına, etkinliklere nasıl katılabileceklerine ve bağımsız olarak nasıl etkileşim kurabileceklerine ve günlük yaşamdaki bağlamsal durumları ve sosyal bağlantıları göz önünde bulundurarak günlük yaşam becerilerini kişisel ilgi ve tercihlerine göre nasıl uygulayabileceklerine odaklanmaktadır.

“Erken yaşta öz düzenleme becerileri, esasen erken yaştan itibaren seçim yapma, karar verme, hedef belirleme, problem çözme ve öz yönetim gibi yeteneklerin geliştirilmesini ifade eder.”

Engelli veya özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklarda erken öz düzenleme becerileri, esasen erken yaşlardan itibaren seçim yapma, karar verme, hedef belirleme, problem çözme ve öz yönetim gibi yeteneklerin geliştirilmesini ifade eder.

1. **Seçim yapma:** Seçim yapma, iki veya daha fazla şey veya olasılık arasından ne istediğine karar vermek anlamına gelir. Örneğin, menüden bir yemek seçmek, başkası onun yerine seçim yapmamak.
2. **Karar verme:** Karar verme (veya destekli karar verme), kişinin hayatını etkileyen konularda karar verme yeteneğine sahip olmak anlamına gelir. Örneğin, meslek, sağlık hizmetleri veya mali konular hakkında karar vermek.



“Öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin kullanımı, kendi kaderini tayin etme teorisinin temellerine, özellikle de içsel motivasyona dayanır.”

3. Hedef belirleme: Hedef belirleme, bir kişinin hedefe ulaşmak için düşüncelere, duygulara ve davranışlara yönelmesi anlamına gelir.

Örneğin, diyet uygulamak, egzersiz yapmak ve kaliteli uyku sağlamak gibi istenen kiloya ulaşmak için aktif adımlar atmak.

4. Problem çözme: Problem çözme, hedeflere doğru ilerlerken engellerle nasıl başa çıkılacağını bilmektir. Örneğin, eve yeni taşınan biri için yiyecek, içecek ve mutfak eşyalarını nereden ve nasıl satın alacağına dair bir çözüm bulmak.

5. Öz yönetim/ Öz düzenleme: Öz düzenleme başlığı altında sınıflandırılan öz yönetim, başkalarının size ne yapmanız gerektiğini

söylemesine gerek kalmadan kendi kararlarınızı verebilmek ve işinizi kendiniz organize edebilmek anlamına gelir. Örneğin, günlük rutine bağlı olarak çok az destekle veya hiç destek almadan görevleri tamamlamak.

7.4 ÖZ DÜZENLEMELİ ÖĞRENME FAALİYETLERİNE KATILMA

Öz düzenlemeli öğrenme, bireylerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, hedefler koyma, kaynakları belirleme ve ilerlemelerini değerlendirme konusunda inisiyatif aldıkları bir süreç olarak tanımlanmıştır (Knowles, 1975; Almufleh ve ark., 2025). Engelli veya özel eğitim ihtiyacı olanlar ile tipik gelişim gösteren küçük çocukları ele almak daha az karmaşık ve daha basit olabilir. Öz düzenlemeli öğrenme faaliyetlerine katılmak, bir faaliyeti bağımsız olarak veya destek alarak başlatmayı, sürdürmeyi ve tamamlamayı içeren, ancak aynı zamanda faaliyette nedensel bir aktör olmayı da içeren bir süreç yönetimidir. Otizm dahil olmak üzere özel eğitim ihtiyaçları olan çocuklar tarafından uygulanan öz düzenlemeli öğrenme faaliyetleri, çeşitli kendi kendine öğrenme faaliyetlerine katılım yoluyla çocukların özerkliğini ve kendi kaderini tayin etme yeteneklerini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerine katılmak, genellikle bireysel olarak veya etkinlik sırasında bir kolaylaştırıcının yardımıyla bir görevi başlatmayı, sürdürmeyi ve tamamlamayı içerir. Öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin kullanımı, Öz Belirleme Teorisi'nin (Self-Determination Theory), özellikle de içsel motivasyonun temellerine dayanır (Ryan & Deci, 2000). Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin bileşenleri öncelikle kendi kendine başlatma, kendini düzenleme (kontrol odağı), kendini motive etme (içsel motivasyon) ve tamamlanan görevlerin farkındalığı yoluyla kendini pekiştirir. Öz öğrenme etkinlikleri sırasında, özel

eğitim ihtiyacı olan veya olmayan çocuklar, müdahale sırasında veya etkinlikleri gerçekleştirirken nedensel aktör olarak yer alırlar (Shogren ve ark., 2015). Ebeveynlerin, uygulayıcıların veya bakıcıların rolü, bir kolaylaştırıcı rolüdür; bu, öğrencinin birbiriyle rekabet eden görevler veya etkinlikler sırasında ek yardıma ihtiyaç duyduğunda destek veya yardım sağlamayı içerir. Ebeveynlerin, uygulayıcıların veya bakıcıların rolü, bir kolaylaştırıcı rolüdür; bu, öğrencilerin görevleri veya etkinlikleri tamamlarken ek yardıma ihtiyaç duyduğunda destek veya yardım sağlamayı içerir.

Örneğin, kolaylaştırıcı rolünü üstlenen bir bakıcı, öz öğrenme etkinliğine katılabilir veya hedef davranışı, kanıta dayalı uygulamalar ve Uygulamalı Davranış Analizi temelinde doğal bir davranış stratejisi olan tesadüfi öğretim stratejisine entegre edebilir; bu stratejide, öğrenme

fırsatları çocukların ilgi alanlarından yola çıkarak doğal ortamlarda veya günlük rutinlerde başlatılır. Kendi kendine öğrenme etkinliği sırasında, bakım veren önce el-göz koordinasyonu köşesini veya okul öncesi (erken bilişsel) beceri istasyonunu hazırlar; bu istasyon bulmacalar, Lego ve Jenga tahta bloklarını içerebilir.

Engelli veya özel eğitim ihtiyacı olan ya da tipik gelişim gösteren çocuk, bağımsız karar verme ve seçim yapma kapasitesine göre üç öğeden birini seçecektir (örneğin, bir modele bakarak bir Lego parçasını tamamlamaya karar verebilir).


“Ebeveynlerin, uzmanların veya bakıcıların rolü, bir kolaylaştırıcı olmaktır; bu, öğrenciler görevleri veya etkinlikleri tamamlarken daha fazla yardıma ihtiyaç duyduklarında destek veya yardım sağlamayı içerir.”

Ardından, içgüdüsel motivasyonla hareket ederek Lego projelerine başlar, devam eder ve tamamlar. Çocuk, ilgili etkinliğin adımlarını takip etmek ve tamamlamak için kontrol odağı aracılığıyla kendini düzenler. Lego yapımını tamamladıkları etkinliğin sonunda, yaptıkları işi görecektir ve kendilerini psikolojik olarak ödüllendireceklerdir (somut pekiştirme olmadan kendi kendini pekiştirme, yani içsel pekiştirme ve motivasyon).

Kolaylaştırıcı rolünü üstlenen bakıcı, öncelikle çocuğu ve faaliyetlerini gözlemler ve yalnızca çocuğun ekstra yardıma ihtiyacı olduğunda ek destek sağlar. Özetle, çocuk eylemin nedensel aktörü olurken, bakıcı faaliyetlerin tamamlanması veya yürütülmesi sırasında kolaylaştırıcı rolünü üstlenir.

7.5 ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖZ DÜZENLEME

Bir sabah uyandığınızda, birinin mobilyalarınızı yeniden düzenlediğini, gün

boyunca yapacağınız her faaliyeti planladığını ve sizin adınıza tüm kararları verdiğini fark ettiğinizi hayal edin. Başka bir kişinin ne yiyeceğinizi, ne zaman dişlerinizi fırçalayacağınızı ve kahvaltıda ne yiyeceğinizi belirlemesi sizi nasıl hissettirirdi? (Erwin ve ark., 2009)

Böyle bir durumda, birçok kişi kontrol kaybı, yetersizlik veya değersizlik hissi yaşayabilir. Bunun nedeni, kendi hayatıyla ilgili seçimler ve kararlar alma yeteneğinin, insan olmanın temel bir yönünü oluşturmasıdır. Engelli olsun ya da olmasın, bireylerin tamamı için, kişisel tercihler ve istekler doğrultusunda hayatını yönlendirmek yaşam kalitesini artırır (Lachapelle, 2005; Wehmeyer, 2020).

Literatürde, seçim fırsatlarının artmasının yaşam kalitesini iyileştirdiği bulgusu, “kendi kaderini tayin etme” kavramı ile açıklanmaktadır. Temel bir insan hakkı olarak kabul edilen kendi kaderini tayin etme, Shogren ve ark. (2015) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:



“Öz düzenleme, kişinin hayatında nedensel etken olarak hareket etmesiyle ortaya çıkan bir eğilimsel özelliktir. Nedensel etkenlik, bireyin başkaları veya dış güçler tarafından etkilenmek yerine, hayatında olayları kendisinin yaratması veya gerçekleşmesine neden olması anlamına gelir.”

“Erken çocukluk döneminde öz düzenleme gelişimi, çocuğun ortaya çıkan öz farkındalığı ve çevresini kontrol etme becerisinin artmasıyla şekillenen bütünsel bir süreçtir.”

“Öz-düzenleme, kişinin hayatında nedensel etken olarak hareket etmesiyle ortaya çıkan bir eğilimsel özelliktir. Nedensel etkenlik, bir bireyin, başkaları veya dış güçler tarafından etkilenmek yerine, kendi hayatında olayları yaratması veya bunların gerçekleşmesine neden olması anlamına gelir. Öz-düzenlemeli kişiler (yani nedensel etkenler), özgürce seçtikleri hedeflere hizmet etmek için hareket ederler. Kendi kaderini belirleyen eylemler, bir kişinin hayatında nedensel aktör olmasını sağlar.”

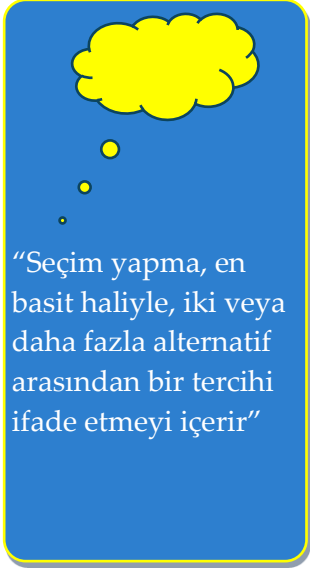
Daha genel olarak, öz-düzenleme, bireylerin kendi iradelerine göre hareket etme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Engelli kişilere tanınan hakların genişlemesiyle birlikte, bir zamanlar onların

eksikliklerini ve sınırlamalarını vurgulayan yaklaşımlar, onların güçlü yönlerine odaklanan bakış açılarıyla yer değiştirmiştir ve engelli kişiler, hangi çorabı giyeceklerine karar vermek gibi en basit günlük seçimlerden kariyer seçimi gibi daha karmaşık kararlara kadar, hayatlarının her alanında belirleyici bir rol oynamaktadır. Kendi kaderini belirleyen bireyler, hayatlarında arzu ettikleri değişiklikleri gerçekleştirmek için kendilerine hedefler belirler ve bu hedeflerin peşinden giderler (Shogren & Raley, 2022). Ancak bunu tam bağımsızlıkla eşdeğer görmek yanlış olur. Öz düzenleme, bireylerin her şeyi kendi başlarına yapmaları gerektiği anlamına gelmez; daha ziyade, gerektiğinde çevresel desteklerden yararlanırken kendi tercihlerine göre hareket etme yeteneklerini ifade eder (Shogren et al., 2015).

“Öz düzenleme” terimi genellikle engelli ergenlerin yetişkinliğe geçişiyle ilişkilendirilse de, Wehmeyer ve Field (2007) öz belirlemeye yönelik yaşam boyu, eğitim odaklı bir yaklaşımın kritik önemini vurgulamış ve ilgili becerilerin erken yaşlardan itibaren desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Peki, erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerileri tam olarak neye benzemektedir? Küçük çocuklarda öz yönelmenin hangi gözlemlenebilir özellikleri tespit edilebilir?

Erken çocukluk döneminde öz yönelmenin gelişimi, çocuğun ortaya çıkan öz farkındalığı ve çevresini kontrol etme becerisinin artmasıyla şekillenen bütünsel bir

süreçtir. Bu sürecin merkezinde, çocuğun kendini bakım verenlerinden ayrı bir birey olarak tanımlamasıyla başlayan öz farkındalık ve kendi yeteneklerini ve sınırlarını anlamasını sağlayan öz bilgi yer alır. Küçük çocukların yeteneklerine ilişkin algıları



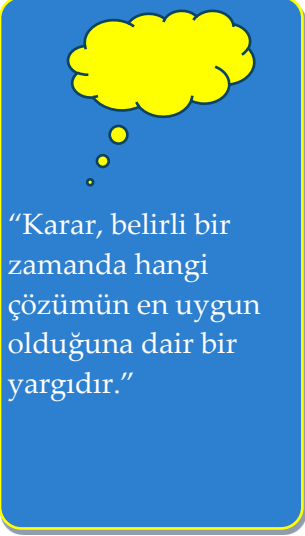
henüz tam olarak doğru olmayabilir; becerilerini abartma eğiliminde olabilirler. Ancak, bu dönemde başarının şans değil çaba sonucu olduğunu fark etmek, gelecekteki özgüven ve güçlü öz düzenleme becerileri için önemli bir temel oluşturur. Çocuklar, bu gelişen farkındalığı seçim yapma ve problem çözme becerileri aracılığıyla eyleme dönüştürür. Erken dönemdeki seçimleri genellikle anlık tercihleri yansıtırsa da, dil geliştikçe çocuklar kararlarını daha net ifade etmeye başlar. Ayrıca, oyun yoluyla çocuklar, hedef belirleme ve hedefe ulaşma gibi geleceğe yönelik becerileri prova ederler. Bu şekilde oyun, kendi

hayatlarını yönlendirmeyi öğrenmelerini ve kendi hayat öykülerinin “ana karakteri” olmalarını sağlar (Palmer et al., 2017). Öz-düzenleme, birkaç temel alt beceriden oluşur. Aşağıda, öz-düzenleme için temel bileşenleri, yani seçim yapma, karar verme, hedef belirleme, problem çözme ve öz-yönetim açıklanmaktadır.

7.5.1 Seçim yapma

Seçim yapma, en basit haliyle, iki veya daha fazla alternatif arasından bir tercihi ifade etmeyi içerir (Shogren & Wehmeyer, 2017). Küçük çocuklar için mevcut seçenekler genellikle çevrelerindeki yetişkinler tarafından kontrol edilir. Ancak, engelli/ özel eğitim ihtiyacı olan küçük çocukların tercihler oluşturmaya başlaması ve neyi sevip neyi sevmediğine karar vermesi için onlara seçim yapma fırsatları sunulmalıdır. Erken çocukluk döneminde karar vermeyi desteklemek, ileriki yıllarda öğrenilmiş çaresizliğin gelişmesini önlemeye de yardımcı olur (Palmer ve ark., 2013). Çocuklara oynayacakları oyunları, kullanacakları oyuncakları ve giyecekleri kıyafetleri seçme fırsatları sunmak, karar verme becerilerinin gelişimini teşvik etmenin etkili yollarından biridir.

7.2.4.2. Karar Verme



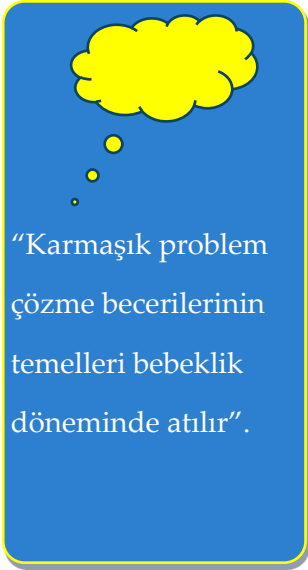
Karar, belirli bir zamanda hangi çözümün en uygun olduğuna dair bir yargıdır. Karar verme süreci problem çözmeyle başlar ve bir seçim yapmakla sona erer; yani, birey hedefine en uygun alternatifi seçtiğinde tamamlanır. Seçim yapma ile benzerlikler taşısa da, karar verme daha karmaşık bir süreçtir (Wehmeyer & Shogren, 2017). Seçim yapmak alternatifler arasından bir seçeneği seçmeyi içerirken, karar verme seçenekleri değerlendirmeyi, olası sonuçları göz önünde bulundurmaya, bunları hedeflerle ilişkilendirmeyi ve en uygun alternatifi bilinçli olarak seçmeyi gerektirir. Bu anlamda, seçim yapmak karar vermenin bir

öncüsü olarak görülebilir. Problem çözme, karar verme sürecinin önemli bir bileşenidir. Örneğin, oyun parkındaki kaydırak kuyruğunun uzun olduğunu fark eden ve bekleme süresi, mevcut alternatifler ve kişisel tercihler gibi faktörleri göz önünde bulundurarak salıncakları daha ulaşılabilir ve tercih edilen bir seçenek olarak seçen bir çocuk, erken yaşta hedef belirleme becerilerini sergilemektedir. Küçük çocuklarda karar verme becerileri, onları günlük problem durumlarında alternatifleri değerlendirmeye, olası sonuçları tartışmaya ve seçimlerinin nedenlerini ifade etmeye teşvik ederek desteklenebilir. Örneğin, “Sence hangisini önce yapmalıyız?” veya “Bunu seçersek ne olabilir?” gibi yönlendirici sorular, çocukların düşünme süreçlerini harekete geçirebilir ve daha bilinçli karar vermeyi destekleyebilir (Agran ve ark., 2003).

7.5.2 Hedef belirleme

Hedefler, öz düzenleme ile ilgili teorilerde ve uygulamalarda merkezi bir rol oynar. Hedef belirleme süreci, net bir hedef tanımlamak, mevcut seçenekleri değerlendirmek ve hangi hedefi takip edileceğine karar vermek gibi birkaç adımı içerir (Palmer ve ark., 2017). Etkili hedef belirleme, spesifik, ölçülebilir ve zaman sınırlı hedeflerin belirlenmesini vurgular. Küçük çocuklar için hedefler genellikle yetişkinler tarafından belirlenir. Ancak, erken çocukluk döneminde bile çocuklar, hedefi anlamak, seçenekler arasından seçim yapmak ve tercihlerini ifade etmek gibi hedef belirleme sürecinin çeşitli yönlerine dahil edilebilirler (King-Sears & Carpenter, 2005). Büyüdükçe, kendi hedeflerini belirlemede ve neyi başarmak istedikleri konusunda karar vermede daha aktif bir rol üstlenirler (Wehmeyer & Palmer, 2000).

Örneğin, bir yetişkin “Bugün üç parçalı bir yapbozu tamamlayacağız” gibi basit ve somut bir hedef belirlediğinde, çocuğun hedefin ne olduğunu, başarının neye benzediğini ve hangi adımların gerekli olabileceğini anlaması için desteklenebilir. Çocuğu hedef üzerinde düşünmeye teşvik etmek (örneğin, gerekli parçaları belirlemek veya bitmiş yapbozun neye benzeyeceğini tarif etmek), erken yaşta hedef belirleme becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir.



7.5.3 Problem çözme

Problem çözme, çocuklar bir hedefe ulaşmaya çalışırken bir engelle karşılaştıklarında ve nasıl devam edeceklerinden emin olmadıklarında sergiledikleri çabaları ve davranışları kapsar. Problem çözme becerisinin gelişimi, çocuklar farklı durumların farklı beceriler gerektirdiğini anlamaya başladıklarında başlar. Zamanla çocuklar, bazı sonuçların kendi çabalarıyla etkilenebileceğini, diğerlerinin ise çevresel faktörlere bağlı olduğunu öğrenirler (Wehmeyer & Shogren, 2020). Karmaşık problem çözme becerilerinin temelleri bebeklik döneminde atılır. Ancak, küçük çocukların strateji kullanımı genellikle tek bir çözümü olan basit problemlerle

sınırlıdır. Bu aşamada, çocuklar öğrendiklerini yeni durumlara aktarmakta zorluk çekebilir ve genellikle yaklaşık 7-9 yaşına kadar daha karmaşık problemleri çözmek için yetişkin desteğine ihtiyaç duyarlar (Chen ve ark., 2000). Wehmeyer ve Palmer (2000), yetişkinlerin çocuklara sadece seçim yapma fırsatları sunmakla kalmayıp, aynı zamanda sorunları fark etmelerine ve basit çözümler üretmelerine de rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Okul öncesi dönemde birçok çocuk temel



Dört öz yönetim stratejisi şunlardır:

- Öncü ipucu
- Öz izleme
- Öz değerlendirme
- Öz pekiştirme

problem çözme etkinliklerine katılabilir. Ancak, engelli/ özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar bu becerileri geliştirmek için daha yapılandırılmış ve hedef odaklı desteğe ihtiyaç duyabilir. Somut nesnelerin ve görsel yardımcılarının kullanımı, problem çözme becerilerini desteklemede etkili olabilir. Örneğin, iki çocuk aynı oyuncağı istediğinde, bir yetişkin “Sorun nedir?”, “Bu durumu nasıl çözebiliriz?” ve “Bu çözümü seçersek ne olabilir?” gibi sorular sorarak onlara rehberlik edebilir. Bu tür bir destek, çocukların çözüm üretme, olası sonuçları değerlendirme ve kendi davranışlarını düzenleme becerilerini kolaylaştırır.

7.5.4 Öz yönetim

Öz düzenleme başlığı altında sınıflandırılan öz yönetim, bireyin kendi seçtiği hedeflere ulaşmak için davranışlarını başlatma, izleme ve değerlendirme yoluyla eylemlerini düzenleme ve gerektiğinde planlarını uyarlama yeteneğini ifade eder (Shogren ve ark., 2017). Çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemek için genellikle dört temel strateji kullanılır: öncül ipucu düzenleme, öz izleme, öz değerlendirme ve öz pekiştirme (Shogren & Wehmeyer, 2017).

Öncü ipucu düzenleme, çocukların bir görev veya etkinlik için gerekli adımları başlatmasını kolaylaştıran görsel veya işitsel ipuçlarının kullanımını içerir. Örneğin, bir becerinin her adımı görsel destekler aracılığıyla sunulduğunda, çocuk bu ipuçlarını takip edebilir ve yetişkin rehberliğine ihtiyaç duymadan görevi tamamlayabilir. **Öz izleme**, çocuğun belirli bir beceriyle ilgili kendi performansını

gözlemlene ve kaydetme yeteneğini ifade eder. Örneğin, her adımı tamamladıktan sonra bir kontrol listesine çıkartma yapıştırılan bir çocuk, hangi görevlerin tamamlandığını ve ne kadar ilerleme kaydedildiğini bağımsız olarak takip edebilir. *Öz değerlendirme*, öz izleme yoluyla elde edilen bilgileri değerlendirerek kişinin performansını yorumlamayı içerir. *Öz pekiştirme* ise, çocuğun bu değerlendirmeye dayanarak kendi ilerlemesini pekiştirme yeteneğini ifade eder. Örneğin, bir çocuk “Çok iyiydim; kendimle gurur duyuyorum” diyerek sözlü pekiştirme sağlayabilir veya hedefine ulaştığında sevdiği bir etkinlikte kendini ödüllendirebilir (Shogren 2013).

Tablo 24

Özdüzenlemeli Günlük Yaşam Becerileri Çerçevesi

Bileşenler	Akademik Tanım	Pedagojik Strateji	Erken Çocukluk Dönemi Uygulama Örneği
Karar Verme	Kişisel tercihlere dayalı olarak mevcut iki veya daha fazla seçenek arasından seçim yapma eylemi.	Doğal Öğretim: Rutin etkinlikler sırasında (örneğin, atıştırma zamanı, oyun) yapılandırılmış seçenekler sunmak.	Bir çocuğun belirli bir oyuncuğu işaret etmesi veya giymek için iki gömlek arasından seçim yapması.
Karar Verme	Alternatiflerin ve bunların olası sonuçlarının analizini içeren üst düzey bir bilişsel süreç.	Görsel Destek: Farklı kararların sonuçlarını göstermek için "Eğer-O zaman" görsel haritalarını kullanmak.	Çocuk, aksi takdirde üşüyeceğini anladığı için palto giymeyi seçer.
Hedef Belirleme	İstenen sonucu belirlemek ve bunu başarmak için gerekli eylemleri tanımlamak.	Özdüzenlemeli öğrenme modeli: Çocuğun "Ne öğrenmek istiyorum?" sorusuna yanıt verdiği işbirliğine dayalı hedef belirleme.	Bir çocuğun, ceketinin fermuarını kendi başına kapatmayı öğrenmek istediğine karar vermesi.
Problem Çözme	Hedefe ulaşmanın önündeki engelleri belirlemek ve bunları aşmak için çözümler üretmek.	Bilişsel Yönlendirme: "Sorun nedir?" ve "Ne yapabiliriz?" gibi açık uçlu sorular sormak.	Çocuk musluğa ulaşamadığını fark ettiğinde, lavaboya ulaşmak için tabure kullanmak.
Öz Yönetim	Bir hedefe yönelik kendi eylemlerini izleme, değerlendirme ve yönetme becerisi.	Kendi Kendini İzleme Araçları: Görevlerin tamamlanmasını takip etmek için görsel kontrol listeleri veya dijital ipuçları (VR/XR) kullanmak.	Bir çocuğun "el yıkama"dan "masaya oturma"ya geçmek için görsel programı kontrol etmesi.

7.6 ÖZET

Özel eğitim ihtiyacı olan küçük çocukların günlük yaşam rutinlerine öz düzenleme becerilerinin entegre edilmesi, pasif bakımdan aktif eylemliliğe doğru bir paradigma değişikliğini temsil eder. Nedensel Eylemlilik Teorisi ve Öz Düzenleme Teorisi temeline dayanan bu yaklaşım, engellilik durumuna bakılmaksızın çocukların kendi yaşamlarının başrol oyuncularını olmaları için desteklenmeleri gerektiğini vurgular. Odak noktası, basit görevlerin yerine getirilmesinin ötesine geçerek beş temel iradi çıktının geliştirilmesine yönelik öğretim çerçevelerinin tasarlanması ve uygulanmasıdır: Seçim Yapma, Karar Verme, Hedef Belirleme, Problem Çözme ve Öz Yönetim/ Öz Yönlendirme.

Öz düzenleme doğru yolculuk, Seçim Yapma ile başlar. Erken çocukluk döneminde bu, özerkliğin en temel ifadesidir. Eğitimciler, çocuğa belirli bir oyuncak veya giysiyi seçmek gibi iki veya daha fazla seçenek sunarak, çocuğun yakın çevresi üzerinde bir kontrol hissi geliştirmesini sağlar. Ancak çocuk Karar Verme aşamasına doğru ilerledikçe, bilişsel talep artar. Basit seçimlerin aksine, karar verme, çocuğun "artıları ve eksileri" tartmasını ve eylemlerinin sonuçlarını öngörmesini gerektirir. Özel eğitim ihtiyaçları ve zihinsel ve gelişimsel engelleri olan çocuklar için bu, genellikle görsel yardımcılar ve "Ya Eğer" senaryoları aracılığıyla desteklenir; böylece reaktif tercihlerden önleyici muhakemeye geçiş sağlanır.

Hedef Belirleme, kendi kendine belirlenen davranışlar için içsel bir pusula görevi görür. Bu, istenen bir gelecek durumunu belirlemeyi (ör. "Ellerimi kendi başıma yıkamak istiyorum") ve bu hedefe doğru ilerlemeyi izlemeyi içerir. Bu süreç, doğası gereği Problem Çözme ile bağlantılıdır. Bir çocuk, çok yüksek bir lavabo veya sıkışmış bir sabunluk gibi bir engelle karşılaştığında, problem çözme becerileri, "öğrenilmiş çaresizlik" durumuna düşmek yerine engeli belirlemesine ve bir çözüm aramasına olanak tanır. Eğitimciler, ortamı "destekleyerek" burada kritik bir rol oynar; çocuğun yerine sorunu çözmek yerine, çocuğu çözümün nedenini oluşturan aktör olarak hareket etmeye teşvik ederler.

Nihai hedef, özel eğitim ihtiyacı olan veya tipik gelişim sergileyen her çocuk için öz düzenleme ve kapsayıcılıktır. Bu becerilerin zirve noktası ise öz yönetimdir (veya öz yönelim). Öz düzenlemeli bir çocuk; görsel kontrol listeleri ya da dijital yönergeler (VR veya XR teknolojileri gibi) gibi araçları kullanarak kendi etkinliklerini başlatabilir, izleyebilir ve ayarlayabilir. Dışsal yetişkin düzenlemesinden (kontrolünden), içsel öz düzenlemeye doğru gerçekleşen bu dönüşüm, özel eğitimdeki profesyonel uygulamanın en belirgin özelliğidir

Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde bu becerileri öğretmek sadece akademik başarı ile ilgili değildir; bu, sosyal kapsayıcılık için kritik bir müdahaledir. Erken yaşta öz belirlemeyi teşvik ederek, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklara sağlık hizmetleri, eğitim ve toplum yaşamında onurlu bir şekilde yol almaları için gerekli araçları sağlıyoruz. Bakım alan bir kişi olmaktan kendi kaderinin mimarı olmaya geçiş, uzun vadeli yaşam kalitesini önemli ölçüde artırır ve engelli bireylerin giderek karmaşılaşan dünyada özerk kararlar alabilmelerini sağlar.

7.7 SORULAR

1. Aşağıdakilerden hangisi, öz düzenleme çerçevesi içinde "Karar Verme"nin temel tanımlayıcı özelliğidir?
 - a) Bir eylemin uzun vadeli yasal sonuçlarını analiz etmek.
 - b) Mevcut iki veya daha fazla seçenek arasından bir tercihte bulunmak.
 - c) Önceden belirlenmiş bir programı sapma olmadan takip etmek.
 - d) Bakıcı desteği olmaksızın tam bağımsızlık elde etmek.
 - e) Günlük rutinlerin listesini ezberlemek.
2. Erken çocukluk özel eğitimi bağlamında, neden 'Karar Verme' tercihinin mihenk noktası olarak kabul edilir?
 - a) En yüksek düzeyde bilişsel soyutlama gerektirir.
 - b) Yetişkin gözetimine olan ihtiyacı ortadan kaldırır.
 - c) Çocuğun kendi iradesini kullanmasına ve çevresini kontrol etmesine olanak tanır.
 - d) Yalnızca sözel zekası yüksek çocuklara uygulanabilir.
 - e) Yalnızca akademik sonuçlara odaklanır.
3. Klinik/ eğitim ortamında 'Karar Verme' ile 'Seçim Yapma' arasında ne fark vardır?
 - a) Karar verme, tercihleri içermez.
 - b) Karar verme, her seçeneğin olası sonuçlarını tartmayı gerektirir.
 - c) Seçim yapma, karar vermekten daha karmaşık bir bilişsel süreçtir.
 - d) Karar verme sadece mesleki eğitimde kullanılır.
 - e) İkisi arasında işlevsel bir fark yoktur.
4. Bir öğrenci, yazın ağır bir palto giymenin kendisini çok terletmiş olduğunu değerlendirir. Bu değerlendirme, öz düzenleme bileşeninin hangi kısmının bir parçasıdır?
 - a) Sorunun tanımlanması.
 - b) Hedef belirleme.
 - c) Karar verme (sonuçları değerlendirme).

- d) Pasif öğrenme.
 - e) Ezberleme.
5. "Öz Düzenlemeli Öğrenme Öğretim Modeli", karar vermenin şunlar olduğunu vurgular:
- a) Öğretilemeyen bir beceridir.
 - b) Öğretmenin tüm son ayarlamaları yaptığı bir süreç.
 - c) Çocuğun kendi kendini düzenleyen öğrenmeye doğru ilerlediği işbirliğine dayalı bir süreç.
 - d) Yalnızca zihinsel engelli olmayan çocuklar için geçerli.
 - e) Yalnızca sınıf içi davranışlara odaklanan bir süreçtir.
6. "Hedef Belirleme"de, özel eğitim ihtiyacı olan küçük bir çocuk için ilk uygulama adımı şudur:
- a) Başkalarının performansını değerlendirmek.
 - b) Belirli, istenen bir sonucu belirlemek (ör. "Ayakkabılarımı bağlamak istiyorum").
 - c) 5 yıllık bir kariyer planı yazmak.
 - d) Başlamadan önce ödül istemek.
 - e) Mevcut performans düzeyini göz ardı etmek.
7. Bir çocuk, yapboz parçasının uymadığını fark edip farklı bir yön denediğinde, şunları sergilemektedir:
- a) Problem çözme.
 - b) Odaklanma eksikliği.
 - c) Tesadüfi başarı.
 - d) Çevreye bağımlılık.
 - e) Ezberci öğrenme.
8. Öz Düzenleme Teorisi'nde problem çözme, 'Nedensel Etkenlik' ile bağlantılıdır çünkü:
- a) Çocuğu pasif bir gözlemci haline getirir.
 - b) Çocuk, bir durumu değiştirmek için etken olarak hareket edebileceğini

öğrenir.

- c) Dışsal şansa dayanır.
 - d) Engelliliğin tarihsel nedenlerine odaklanır.
 - e) Bu, tamamen mekanik bir reflektir.
9. 'Öz Yönlendirme' (veya Öz Yönetim) en iyi şu şekilde tanımlanabilir:
- a) Öğretmenin işaret ettiği yönü takip etmek.
 - b) Bir hedefe doğru kendi düşüncelerini ve eylemlerini izleme ve yönetme yeteneği.
 - c) Düz bir çizgide koşabilme.
 - d) Sosyal gruplardan tamamen izole olmak.
 - e) Her türlü eğitime direnmek.
10. Görsel bir kontrol listesine göre kendi sırt çantasını hazırlayan bir öğrenci şunları uygulamaktadır:
- a) Ezber.
 - b) Günlük yaşamda kendi kendini yönlendirme.
 - c) Pasif uyum.
 - d) Sadece duyuşsal entegrasyon.
 - e) Eylemsiz hedef belirleme.

Cevap Anahtarı

1.b, 2.c, 3.b, 4.c, 5.c, 6.b., 7.a, 8.b, 9.b, 10.b

7.8 KAYNAKLAR

- Agran, M., King-Sears, M., Wehmeyer, M. L., & Copeland, S. R. (2003). *Teachers' guides to inclusive practices: Student-directed learning strategies*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Almufleh, B., Abu Obaid, A., Alghamdi, N., & Alothaim, N. (2025). Self-Directed Learning Activities Implemented by Undergraduate Dental Students in King Saud University, Saudi Arabia: A Cross-Sectional Study. *Advances in Medical Education and Practice*, 16; 675-684. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S509568>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, K. C., & Machalicek, W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.16>
- Chen, Z., & Siegler, R. S. (2000). Across the great divide: bridging the gap between understanding of toddlers' and older children's thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 65(2), i-96.
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J., Palmer, S. B., Cook, C. C., Weigel, C. J., & Summers, J. A. (2009). How to Promote Self-Determination for Young Children with Disabilities: Evidenced-Based Strategies for Early Childhood Practitioners and Families: Evidenced-Based Strategies for Early Childhood Practitioners and Families. *Young Exceptional Children*, 12(2), 27-37.
- King-Sears M. E., Carpenter S. L. (2005). Teaching self-management to elementary students with developmental disabilities. In Wehmeyer M. L., Agran M. (Eds.), *Mental retardation and intellectual disabilities: Teaching students using innovative and research-based strategies* (pp. 235-253). Boston, MA: Pearson.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Cambridge; 1975.7.

- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A., & Walsh, P. N. (2005). The relationship between quality of life and self-determination: an international study. *Journal of intellectual disability research: JIDR*, 49(Pt 10), 740–744. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x>
- Martin, J. E., Woods, L. L., Sylvester, L., & Gardner, J. E. (2005). A Challenge to Self-Determination: Disagreement Between the Vocational Choices Made by Individuals with Severe Disabilities and Their Caregivers. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 147–153. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.147>
- Meral, B. F., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Ruh, A. B., & Yilmaz, E. (2022). Parental habitus in promoting self-determination of children with/without intellectual and developmental disabilities in Türkiye. *Research in Developmental Disabilities*, 131, 104347. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104347>
- Meral, B. F., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Ruh, A. B., & Yilmaz, E. (2023). Parenting Styles and Practices in Enhancing Self-Determination of Children with Intellectual and Developmental Disabilities. *American Journal on Intellectual And Developmental Disabilities*, 128(4), 282-301. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-128.4.282>
- Palmer, S., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H.-Y., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S.-Y., McGrath, G. S., & Haines, S. (2013). Building a foundation for self-determination in early childhood: An inclusive model for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38-47. <https://doi.org/10.1177/0271121412445288>
- Palmer, S. B., Summers, J. A., Brotherson, M. J., Erwin, E. J., Maude, S. P., Stroup-Rentier, V., Wu, H.-Y., Peck, N. F., Zheng, Y., Weigel, C. J., Chu, S.-Y., McGrath, G. S., & Haines, S. J. (2013). *Foundations for self-determination in early childhood: An*

- inclusive model for children with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 38–47. <https://doi.org/10.1177/0271121412445288>
- Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). *The development of self-determination during childhood*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 71–88). Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Shogren, K. A. (2013). *Self-determination and transition planning*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2015). *Reconceptualizing a functional model of self-determination. Remedial and Special Education*, 36(4), 255–264.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Forber-Pratt, A. J., Little, T. J., & Lopez, S. J. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 251–263. <https://doi.org/10.1177/215416471505000302>
- Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017). Culture and self-determination. In M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 169-168). Springer.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L. (2017). *Self-determination and goal attainment*. In M. L. Wehmeyer & K. A. Shogren (Eds.), *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 107–124). Routledge.
- Shogren, K. A., & Raley, S. K. (2022). *Self-determination and causal agency theory: Integrating research into practice*. Springer.

- Wehmeyer, M. L., & Field, S. (2007). *Self-determination: Instructional and assessment strategies*. Corwin Press.
- Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. B. (2000). Promoting the Acquisition and Development of Self-Determination in Young Children with Disabilities. *Early Education and Development*, 11(4), 465–481.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_6
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2016). The development of choice-making and implications for promoting choice and autonomy for children and youth with intellectual and developmental disabilities. In R. J. Stancliffe, M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, & B. H. Abery (Eds.), *Choice, preference, and disability: Promoting self-determination across the lifespan* (ss. 179–194). Springer.
- Wehmeyer, M. L., & Shogren, K. A. (2017). *Decision making*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 261–276). Springer.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). *Introduction to the self-determination construct*. In M. L. Wehmeyer, T. D. Little, K. A. Shogren, & S. J. Lopez (Eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 3–16). Springer.
- Zheng, Y., Maude, S. P., Brotherson, M. J., Summers, J. A., Palmer, S. B., & Erwin, E. J. (2015). Foundations for self-determination perceived and promoted by families of young children with disabilities in China. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50, 109-122. <https://doi.org/10.1177/215416471505000110>

Erken Okuryazarlık ve Diyaloglu Etkileşimli Okuma



İÇERİK

- Giriş
- Erken Okuryazarlık
- Erken Okuryazarlık ve Okuma Başarısı
- Erken Okuryazarlık Bileşenleri
- Özel Gereksimli Çocuklar İçin Erken Okuryazarlık
- Etkileşimli Ortak Okuma
- Görsel Sesler: Erken Okuryazarlığa Çok Duyulu Bir Yaklaşım
- Özel



ÖĞRENME ÇIKTALARI

- Bu üniteyi tamamladıktan sonra;;
 - Erken okuryazarlığın ne olduğunu ve nasıl geliştiğini açıklayabilecek
 - Erken okuryazarlık becerilerinin daha sonraki okuma başarısı için neden kritik öneme sahip olduğunu ifade edebilecek
 - Temel erken okuryazarlık becerilerini tanımlayabilecek,
 - Özel gereksinimli çocukların erken okuryazarlık ihtiyaçlarını fark edebilecek
 - Erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için diyalojik etkileşimli okuma stratejilerini uygulayabileceksiniz

BAKICILAR İÇİN ÖZEL EĞİTİM DERS KİTABI

Ayşe Nur Kart,
Ph.D.

Mehmet Kart,
Doktora

MODÜL 8



8 ERKEN ÇOCUKLUKTAKİ OKURYAZARLIK VE DİYALOGLU ETKİLEŞİMLİ OKUMA

8.1 GİRİŞ

Okuma yazma öğrenimi çocuklar doğduğunda, aileleri veya bakım verenleriyle yapılan günlük etkileşimleri aracılığıyla başlar. Erken okuryazarlık, küçük çocukların iyi bir şekilde okuma ve yazma öğrenmelerini destekleyen bir dizi beceri, bilgi ve tutumdur. Çalışmalar sürekli olarak, yeterli erken okuryazarlık becerileriyle okula başlayan çocukların ileriki yıllarda başarılı okuyucular olma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aileler ve bakım verenler erken okuryazarlık gelişimini desteklemede önemli bir rol oynarlar, ancak uzman olmak zorunda değildirler. Hikayeler okumak, okurken kelimeleri işaret etmek, şarkılar söylemek veya sorular sormak gibi basit şeyler yapmak büyük farklar yaratabilir. Bu basit etkileşimler sadece okuma sevgisini aşlamakla kalmaz, aynı zamanda temel dil becerilerinin gelişmesine de yardımcı olur. Bakım verenler zengin bir okuryazarlık ortamı oluşturarak, yaşam boyu öğrenme ve merak için zemin hazırlayabilirler.

Bu Modül, özel gereksinimli çocukların bakım verenlerine rehberlik etmek için tasarlanmıştır. Erken okuryazarlığın ne olduğunu, neden önemli olduğunu ve günlük rutinlerdeki anlamlı etkileşimler yoluyla nasıl desteklenebileceğini açıklamaktadır. Diyalojik Etkileşimli Okuma (DEO), çocukları kitaplar etrafındaki konuşmalara aktif olarak dahil eden kanıta dayalı bir uygulamadır ve görsel sesler (GS), konuşma seslerini daha erişilebilir kılmak için el işaretlerini kullanan çok duyulu bir yöntemdir. Bu kanıta dayalı yöntemler birlikte kullanıldığında, çocukların sözel dil ile yazıyı anlamlı yollarla bağdaştırmalarını destekler. Bakım verenler, kendilerini çocuğun ilk ve en etkili okuryazarlık partnerleri olarak görmelilerdir çünkü çocuğun erken okuryazarlık becerilerini inşa etmesine yardımcı olurlar.

8.2 ERKEN ÇOCUKLUKTA OKURYAZARLIK



Erken okuryazarlık, formal öğretimle değil, yetişkinlerle yapılan günlük etkileşimler aracılığıyla gelişir.

Tarihsel olarak okuryazarlık, harfleri, kelimeleri ve cümleleri okuma ve yazma yeteneği olarak tanımlanır ve formal eğitim yoluyla elde edilir (Snow vd., 1998). Öte yandan erken okuryazarlık, çocukların metinleri kendi başlarına okuyabilmelerinden çok önce ortaya çıkan geleneksel okuryazarlık becerilerinin gelişimsel temellerini vurgular. Erken okuryazarlık aşamasındaki bir çocuk henüz kelimeleri okuyamıyor olabilir, ancak kitabı doğru şekilde tutmak, harfleri tanımak veya resimlerden hikayeler anlatarak, okuyormuş gibi yaparak okumayla ilgili şeyler yapabilir. Bu nedenle, erken okuryazarlık, formal eğitimden önce okuryazarlık gelişimini destekleyen bilgi, beceri ve tutumları ifade eder (Whitehurst & Lonigan, 1998). Çocuklar doğumdan beş veya altı yaşına kadar erken okuryazarlık becerileri geliştirirler ve bu beceriler sonraki okuryazarlık başarısının temelini oluşturur (Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli [NELP], 2008).

Erken okuryazarlık, yapılandırılmış bir eğitim müfredatı veya okumayı öğretmeyi amaçlayan bir dizi etkinlik değildir (Justice & Pullen, 2003). Bunun yerine, yetişkin ve çocuğun birlikte oynadığında, konuştuğunda ve bir şeyler yaptığında doğal olarak gerçekleşen bir süreçtir (Dunst vd., 2007). Örneğin, resimli bir kitabı okuyormuş gibi yapan bir çocuk veya şekiller çizip bunlara "benim adım" diyen okul öncesi dönemdeki bir çocuk, yazıyı, sembolleri ve insanlarla nasıl konuşulacağını anlamaya başlamıştır (Justice & Ezell, 2004). Bu deneyimler aracılığıyla çocuklar sembollerin bir anlamı olduğunu, kitapların hikayeler anlattığını ve yazının fikirleri paylaşmanın bir yolu olduğunu anlamaya başlarlar (Snow vd., 1998).

Bu ilk deneyimler, tutarlı ve duyarlı yetişkin etkileşimi şanslarının kısıtlı olabileceği kurum bakımında veya yüksek riskli ortamlarda yetişen çocuklar için de büyük önem taşımaktadır (Şepitci-Sarıbaş & Tezel-Şahin, 2024). İhmal, tutarsız ebeveynlik veya gelişimsel gecikmelerle karşılaşan çocuklar için bu tür etkileşimler

sadece faydalı değil, aynı zamanda dil edinimi ve okuryazarlık gelişiminde önemli bir ilerleme için zorunludur (Justice vd., 2016). Araştırmalar, erken dil ve okuryazarlık yeteneklerini geliştirmek için tasarlanan duyarlı, ilişki odaklı müdahalelerin, özellikle gelişimsel gecikme ve zorluklar gösteren çocukların gelişimlerini destekleyebileceğini göstermektedir (Roberts & Kaiser, 2015).

8.3 ERKEN OKURYAZARLIK VE OKUMA BAŞARISI

Erken okuryazarlık, çocukların okumayı ne kadar hızlı ve kolay öğrendikleri ve okulda yeni bilgiler öğrenmek için okumayı ne kadar iyi kullanabilecekleri açısından çok önemlidir. Araştırmalar erken dil yeterliliğinin, çözümleme ile ilgili becerilerin, yazı farkındalığının ve kitaplara olan ilginin daha sonraki okuma başarısı için temel unsurlar olarak hizmet ettiğini göstermektedir. Bu beceriler hem eğitim başarısını hem de öğrenme motivasyonunu etkiler (Torppa vd., 2022). İşte bu nedenle erken yıllar, yetişkinlerle kurulan duyarlı etkileşimler aracılığıyla okuryazarlık gelişimi için çok önemlidir.

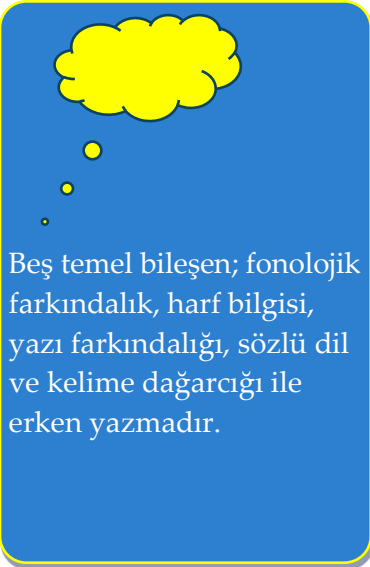
Okuma modelleri, başarılı bir okuma için birden fazla becerinin kullanılması gerektirdiğini vurgulamaktadır. Basit okuma yöntemi, erken okuma becerilerinin daha sonraki okuma başarısını nasıl etkilediğini açıklar (Hoover & Gough, 1990). Bu yöntem, okuduğunu anlamanın hem kelimeleri tanımaktan hem de dili anlamaktan geçtiğini ve her ikisinin de okuma gelişimi için önemli olduğunu göstermektedir (Lonigan vd., 2018). Fonolojik farkındalık ve harf bilgisi, çocukların kelimeleri daha iyi tanımasına ve şifresini çözmesine yardımcı olur. Ayrıca kelime dağarcığı, sözlü dil ve anlatı yeterlilikleri anlamayı geliştirir (Inoue vd., 2020). Bu bakış açısına göre, erken okuryazarlık deneyimleri, çocukların kelime tanıma ve dil anlama becerilerini geliştirerek daha sonraki okuma sürecini kolaylaştırır ve bunlar hep birlikte başarılı okumayı teşvik eder (Lonigan vd., 2018). Çocuklar bu alanlardan sadece birinde destek aldıklarında, örneğin anlamlı bir dil etkileşimi olmadan harfleri öğrenmek

veya yazıya dikkat etmeden hikayeler dinlemek gibi durumlarda, okuma gelişimleri tutarsız veya istikrarsız olabilir (Lenhart vd., 2022).

Erken okuryazarlığın, okulun ilk birkaç yılından sonra da devam eden kalıcı etkileri vardır. Boylamsal çalışmalar, okula ileri düzeyde erken okuryazarlık becerileriyle başlayan çocukların zaman içinde genellikle daha yüksek okuma sonuçları elde ettiğini, zayıf becerilere sahip olanların ise zorluklarla karşılaşmaya daha yatkın olduğunu göstermektedir (Stanovich, 2017). Bu başlangıçtaki farklılıklar, eğitim ilerledikçe sıklıkla büyür. Bu nedenle, erken dil deneyimlerinin daha sonra olacaklar üzerinde büyük bir etkisi vardır (NELP, 2008). Örneğin, küçükken daha fazla kelime duyan çocukların daha geniş bir kelime dağarcığına ve daha iyi anlama becerilerine sahip olma olasılıkları daha yüksek olup, bu da onların okulda daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir (Noble vd., 2015). Sonuç olarak, erken okuryazarlık deneyimlerinin çocukların genel olarak okulda ne kadar başarılı oldukları üzerinde kalıcı bir etkisi vardır. Bu nedenle erken okuryazarlık, çocukların yaşam boyu öğrenmelerine yardımcı olmanın harika bir yoludur.

8.4 ERKEN OKURYAZARLIK BİLEŞENLERİ

Erken okuryazarlık, erken çocukluk döneminde zamanla birbirinin üzerine inşa edilen ve çocukların okumayı geliştirmelerine yardımcı olan bir beceriler bütünüdür.



Beş temel bileşen; fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, sözlü dil ve kelime dağarcığı ile erken yazmadır (NELP, 2008). Bu beş önemli unsur, okuryazarlığı inşa etmek için güçlü ve esnek bir temel oluşturmak üzere birlikte çalışır. Bakım verenler; çocukların bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde onlarla konuşarak, okuyarak, şarkı söyleyerek, oynayarak ve yazarak erken okuryazarlığın tüm bileşenlerinin gelişmesinde onlara yardımcı olabilirler. Çocukların birbirinden farklı şekilde ve hızda öğrendiğini unutmamak önemlidir. Örneğin, bazı çocuklar harfleri hızlı öğrenebilir ancak

sesbilgisel farkındalık konusunda daha fazla yardıma ihtiyaç duyabilir; diğerleri ise konuşmada iyi olabilir ancak yazmaya pek ilgi duymayabilir. Bu durum, bakım verenlerin dengeli ve duyarlı bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği anlamına gelmektedir (Biggs vd., 2023).

8.4.1 Fonolojik Farkındalık

Fonolojik farkındalık, konuşma dilinin seslerini duyma, tanıma ve değiştirme yeteneğidir. Kafiye bulma, ilk sesleri tanıma, heceleri el çırparak sayma ve tek tek ses birimlerini ayırma veya birleştirme gibi becerileri içerir (Kargın vd., 2015). Çocuklar genellikle daha küçük ses birimlerini fark etmeden önce kelimeler ve heceler gibi daha büyük ses birimlerini fark ederler. Bu durum, onların gelişimlerinde aşamalı bir süreci göstermektedir (Rodríguez vd., 2015). Bu beceri genellikle çözümleme ve kelime okumanın temel yordayıcısı olarak kabul edilir çünkü resmi okuma eğitimi başladığında çocukların harf-ses farkındalıklarının temelidir.

Oyun temelli etkinlikler, fonolojik farkındalık için geleneksel öğretimden daha etkilidir. Şarkılar, tekerlemeler, ritmik melodiler ve ses temelli oyunlar çocukların dilin ses örüntülerine doğal bir şekilde ilgi duymasını sağlar. Sözel dile işitsel erişimi sınırlı olan çocuklar için fonolojik farkındalık; görsel sesler gibi görsel, işitsel ve dokunsal araçlarla geliştirilebilir (Kart, 2022; Morrison vd., 2008). Bunlar, çocukların erken okuma etkinliklerini eğlenceli hale getirirken aynı zamanda dilin sesbilgisel yapısını anlaşılması kolay bir şekilde öğrenmelerini sağlar.

8.4.2 Harf Bilgisi

Harf bilgisi, harflerin şekillerini tanıyabilmek, isimlerini öğrenmek ve çıkardıkları sesleri öğrenmek anlamına gelir. Erken çocukluk döneminde çocuklar genellikle

alfabedeki diğer harflere geçmeden önce isimlerindeki harfler gibi kişisel anlam taşıyan harfleri tanımaya başlarlar (Karaman & Aytar, 2016).

Zamanla bu bilgi, yazılı harflerin konuşulan seslerin temsilleri olduğu şeklindeki alfabetik ilkenin kavranmasını destekler (Kargın vd., 2015; Lonigan vd., 2018). Erken harf bilgisi, daha sonraki okuma başarısının güçlü bir yordayıcısıdır (Inoue vd., 2020; Jimenez vd., 2024). Küçük çocuklar; manyetik harflerle oynamak, parmaklarıyla harflerin üzerinden geçmek veya günlük eşyaları kullanarak harfler oluşturmak gibi çok modlu ve farklı duyulara hitap eden etkinliklerden fayda sağlarlar (Birsh & Carreker, 2018; O'Brien vd., 2022). Görsel anımsatıcılar veya görsel sesler gibi uygulamalar, okumakta zorlanan okuyucular için harfler ve sesler arasındaki bağlantıyı kanıt temelli yollarla geliştirmelerini destekler (Gardner vd., 2013; Kart, 2023).

8.4.3 Yazı Farkındalığı

Yazıya yönelik kavramlar olarak da bilinen yazı farkındalığı, çocukların yazının anlamı aktarmak için nasıl kullanıldığını anlaması demektir. Bu durum; yazının bir mesaj taşıdığını fark etmeyi, bir kitabın nasıl tutulacağını bilmeyi, okuma yönünü anlamayı, başlıklar veya boşluklarla ayrılmış kelimeler gibi temel yazı özelliklerini tanımayı içerir. Yazı farkındalığı iyi gelişmiş çocuklar, konuşulan kelimelerin yazılı kelimelere karşılık geldiğini ve okumanın tutarlı kuralları izlediğini anlarlar; bu da daha sonraki okuma eğitimini anlamlandırmalarına yardımcı olur (Mol vd., 2009; Piasta vd., 2012). Yetişkinler yüksek sesle okurken kelimeleri parmaklarıyla işaret ettiklerinde, günlük ortamlardaki tabelaları ve etiketleri okuduklarında veya çocukları kitapları bağımsız olarak incelemeye davet ettiklerinde yazıyı anlamlı hale

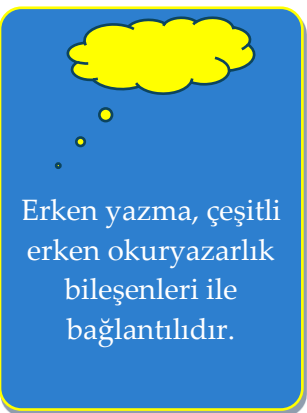
getirirler (Ergül vd., 2015). Yazıya çoklu formatlarda maruz kalmak, çocukların yazı sistemlerinin iletişim araçları olduğunu anlamalarını destekler (Li & Tan, 2016).

8.4.4 Kelime Bilgisi ve Dinlediğini Anlama

Sözel dil becerileri ve kelime hazinesi gelişimi, okuduğunu anlama ve yazılı ifadenin temelidir. Bu beceriler; kelimeleri anlama ve kullanmayı, cümle kurmayı, hikayeleri veya konuşmaları anlamlandırmayı içerir (Jimenez vd., 2019). Çocukların okuduklarından öğrenebilmeleri için kelimelerin anlamlarını bilmeleri gerektiğinden, okul öncesi yıllardaki güçlü kelime dağarcığı, ileriki sınıflarda daha iyi okuduğunu anlama becerisiyle tutarlı bir şekilde ilişkilidir (Noble vd., 2015). Kitaplar günlük konuşmalarda yer almayabilecek kelimeleri, kavramları ve fikirleri tanıtır ve kelime dağarcığının büyümesi için özellikle zengin bir bağlam sağlar (Batista Rocha & da Mota, 2023; Mol vd., 2008). Yetişkinler yeni kelimeleri açıklamak için durakladıklarında, açık uçlu sorular sorduklarında veya çocukları bir hikayenin bölümünü yeniden anlatmaya teşvik ettiklerinde, dinlediğini anlama ve kelime bilgisi becerilerini aktif olarak desteklerler (Pillinger & Vardy, 2022).

8.4.5 Erken Yazma

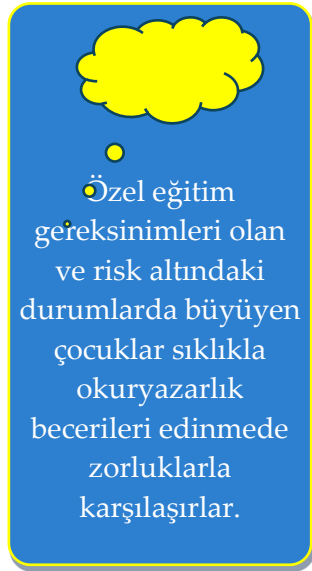
Erken yazma, küçük çocukların yazmaya başlama sürecidir. Gelişim, karalamalar ve çizimlerle başlar; yavaş yavaş harflere benzeyen şekillere, uydurma yazımlara ve anlaşılması kolay kelimelere dönüşür. Bu ilk işaretler, çocukların henüz geleneksel yollarla yazamaları bile yazmanın fikirleri iletmek için anlamlı bir yol olduğunu anladıklarını gösterir. Çocuklar yazmayı keşfederken harf tanıma ve fonolojik farkındalığı kullandıkları için erken yazma, çeşitli erken okuryazarlık yeterlilikleriyle bağlantılıdır (Neumann & Neumann, 2010). Çocuklara yazmaları için materyaller vermek, günlük işleri yaparken onlara nasıl yazılacağını göstermek ve kendi yazdıklarını okumalarını istemek, yaptıklarının önemli olduğunu hissetmelerine



yardımcı olur (Lust & Donica, 2011). Araştırmalar, erken yazma etkinliklerine katılımın gelecekteki okuma ve yazma yeterliliğini öngördüğünü göstermekte ve bunun daha geniş erken okuryazarlık çerçevesindeki önemini vurgulamaktadır.

8.5 ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLAR VE RİSK GRUBU ÇOCUKLAR İÇİN ERKEN ÇOCUKLUKTA Kİ OKURYAZARLIK

Çocukların okuma ve yazmayı ne kadar iyi öğreneceklerini etkileyebileceğinden dolayı gelişimsel ve çevresel risk faktörlerini erken fark etmek önemlidir. Özel gereksinimleri olan veya sosyoekonomik ve çevresel nedenlerden dolayı risk altında büyüyen çocuklar, okuryazarlık becerileri edinmede sıklıkla zorluklarla karşılaşır. Risk altında büyüyen çocuklar, uzun sohbetler etme veya birlikte kitap okuma konusunda fırsatlara sahip olmayabilirler; bu da onların kelime dağarcığı, okuma ve yazmayla ilgili gelişimlerini yavaşlatabilir. Bundan dolayı zamanında yeterli yardım



almazlarsa ilerde okuma güçlüğü çekme olasılıkları daha yüksektir. Kapsayıcı bir bakış açısıyla erken okuryazarlığın amacı, çocukların hazırbulunuşluk göstermesini beklemek yerine, erken dönemlerden itibaren gerekli destekleri sağlamaktır. Gelişimsel farklılıklar, çocukların yeni becerileri nasıl öğrendiklerini değiştirebilir ancak onların öğrenmelerini engellemez. Yetersizliği olan çocuklar daha fazla doğrudan desteğe ve tekrara ihtiyaç duyabilirler. Örneğin, işitme yetersizliği olan çocukların sözel dile erişimi sınırlı olabilir, bu da onların yeni kelimeler öğrenmelerini ve

ses bilgisine erişimlerini zorlaştırabilir. Araştırmalar, işitme kayıplı çocuklarda erken okuryazarlık gelişimini desteklemek için günlük etkinlikler sırasında tutarlı görsel ve çok modlu dil girdisi sağlamanın gerekliliğini vurgulamaktadır (Kart & Ayyıldız, 2025). İşaretler ve jestler kullanmak ile yazılı metin ve anlam arasında net bağlantılar

kurmak, dili görünür kılan stratejilere örnektir. Bu stratejiler, konuşulan dil ile okuryazarlık deneyimlerini birbirine bağlamaya yardımcı olur.

Görme yetersizliği olan çocuklar için erken okuryazarlık gelişimi büyük ölçüde zengin sözlü dile, dokunsal keşfe ve uygulamalı deneyimlere dayanır. Bu durum, özel gereksinimli çocukların duyularını harekete geçiren materyallere ve deneyimlere ihtiyaç duyduğunu göstermektedir (Li & Tan, 2016; Mol vd., 2009). Ayrıca çalışmalar, Diyalojik Etkileşimli Okumanın (DEO), sesbilgisel farkındalık ve kelime dağarcığı hedefli öğretimle bütünleştirildiğinde yetersizliği olan çocuklarda dil ve erken okuryazarlık yeterliliklerini geliştirebileceğini göstermektedir. Örneğin, dil ve konuşma güçlüğü çeken çocuklar zengin dilsel girdilerden ve çeşitli öğretim yöntemlerinden fayda sağlayabilirler. Böylelikle, sınırlı sözel çıktıları onların okuryazarlık etkinliklerinde yer almalarına engel olmaz (Yorke vd., 2018). Ayrıca, otizm spektrum bozukluğuna sahip birçok çocuk genellikle farklı okuryazarlık profillerine sahiptir. Örneğin, bazıları harfleri tanımada iyi olabilirken, hikayeleri anlama konusunda o kadar iyi olmayabilirler. Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların kitaplarla nasıl etkileşim kurduğuna dair araştırmalar; duyarlı ve nitelikli yetişkin davranışlarının, çocuğun ilgi alanlarına uygun kitap seçiminin ve yapılandırılmış etkileşimlere katılımın okuryazarlık sürecine katılımı artırabileceğini ve erken okuryazarlık becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir (Bean vd., 2020).

Erken müdahale, çocuklar yeni deneyimlere açıkken bakım verenlerin rutinleri, kaynakları ve etkileşim stillerini ayarlamalarına olanak tanır. Çocukların okuryazarlık gelişiminde bakım veren kişileri aktif katılımcılar olarak sürece dahil eden aile merkezli müdahale stratejileri de çok önemlidir (Akemoglu & Tomeny, 2021). Çalışmalar, bakım verenlerin günlük rutinlerinde kanıta dayalı stratejiler kullandıklarında bu yöntemlerin etkili olabileceğini göstermektedir. Kapsayıcı yaklaşımlar, bakım verenlerin erken okuryazarlık uygulamalarını günlük yaşamlarının bir parçası haline getirmelerine yardımcı olur. Erken okuryazarlık desteği, bakım verenlerin gün boyunca dili ve kanıt temelli okuryazarlık uygulamalarını kullanma biçimlerini geliştirdiklerinde en iyi sonucu verir. Bu

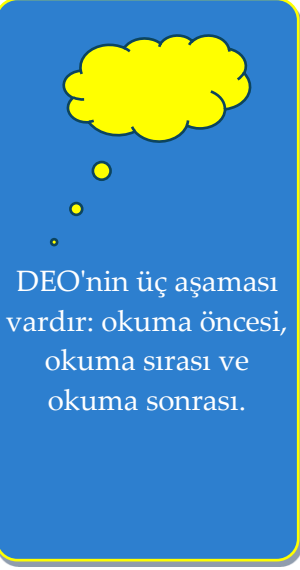
şekilde, özel gereksinimli veya risk altındaki çocuklar ileride daha iyi okumalarına yardımcı olacak temel deneyimleri kaçırmamış olurlar.

8.6 DİYALÖJİK ETKİLEŞİMLİ OKUMA

Diyalojik etkileşimli okuma, yetişkinin çocuğu okumaya amaçlı bir şekilde dahil ettiği bir okuma türüdür. Bu yöntemde yetişkin daha az okur ve daha çok dinler, bu da çocuğun kitap, olaylar ve kavramlar hakkında iletişim kurmasını sağlar (Whitehurst vd., 1988). Amaç kitabı hızlıca bitirmek veya çocuğun bilgisini test etmek değil, kitap hakkında sohbet etmektir. DEO, küçük çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerini öğrenmelerine yardımcı olan kanıta dayalı bir uygulamadır. DEO, hikaye zamanını pasif bir etkinlik olmaktan çıkarıp çocukların aktif katılımı için işbirlikçi bir diyaloga dönüştürür (Whitehurst vd.,

Diyalojik etkileşimli okuma, yetişkinin çocuğu okumaya amaçlı bir şekilde dahil ettiği bir okuma türüdür.

1988). Çeşitli ortamlarda yapılan araştırmalar, DEO'nun kelime edinimini ve anlamayı geliştirdiğini, anlatı yeterliliklerini desteklediğini ve çocukların kitaplarla etkileşimini artırdığını göstermektedir (Mol vd., 2009; Pillinger & Vardy, 2022). DEO'nun esnek olduğunu ve bebekler veya okul öncesi dönemdeki çocuklarla kullanılabileceğini unutmamak önemlidir. Ayrıca farklı gelişimsel profillere sahip çocukların ihtiyaçlarına göre uyarlanabilir. Birçok farklı eğitimsel ve sosyoekonomik geçmişe sahip yetişkinler, çocukların erken dil ve erken okuryazarlık gelişimini iyileştirmek için DEO tekniklerini başarıyla kullanabilirler (Huebner & Payne, 2010; Towson vd., 2021).



DEO aynı anda birden fazla okuryazarlık becerisini destekler.

Çocuklar yeni kelimeler öğrenir, cümle kurma pratiği yapar, hikaye anlatma yeteneklerini geliştirir ve yazıyla ilgili becerilerini eğlenceli ve anlamlı bir şekilde ilerletirler (Batista Rocha & da Mota, 2023).

DEO, yapılandırılmış ancak esnek bir etkinlik olarak görüldüğünde ve okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç bölümde gerçekleştirildiğinde en iyi sonucu verir. Her aşamanın çocukların dili öğrenmelerine, okuduklarını anlamalarına ve okumaya ilgi duymalarına yardımcı olmak için üstlendiği farklı bir işlevi vardır.

Çocuğu okumadan önce hikayeye hazırlamak, okuma sırasında sohbetin akışına yardımcı olmak ve sonrasında çocuğun okunulanları anladığından emin olmak; anlamlı ve yararlı bir okuryazarlık deneyimi yaratmak için birlikte kullanılır. Bu kitapla birlikte gelen etkinlik kitabında her aşamaya eşlik eden ayrıntılı açıklamalar, rehberli örnekler ve uygulamalı etkinlikler bulunmaktadır. Bakım verenler bu stratejileri günlük DEO rutinlerinde kullanabilirler.



Şekil 12 . Diyalojik Etkileşimli Okumanın Aşamaları

8.6.1 PEER ve CROWD Teknikleri

DEO, yetişkinlere etkileşimli okumayı planlamada yardımcı olmak için birlikte çalışan iki çerçeveyi sunar: PEER sırası ve CROWD ipuçları. Bu araçlar, katı bir şekilde izlenecek senaryolar değildir; okuma sırasında sohbeti doğal yollarla destekleyen önerilerdir. PEER sırası, bir sayfa veya resim etrafındaki kısa bir etkileşimin akışını tanımlar. İlk olarak, yetişkin kişi, çocuğu kitapla ilgili bir şey söylemesi için *teşvik eder* (prompt). Ardından, yetişkin kişi, çocuğun yanıtını destekleyici bir şekilde *değerlendirir* (evaluate). Daha sonra yetişkin, bilgi ekleyerek veya daha zengin bir dil modelleyerek yanıtı *genişletir* (expand). Son olarak, yetişkin kişi genişletilmiş dili *tekrar eder* (repeat) veya çocuğu tekrar etmeye teşvik ederek öğrenmenin pekişmesine yardımcı olur (Huennekens & Xu, 2016). Örneğin, bir çocuk "top" derse, yetişkin "Evet, bu büyük kırmızı bir top" şeklinde yanıt verebilir ve ardından çocuğu bu ifadeyi tekrar etmeye veya üzerine ekleme yapmaya davet edebilir.

CROWD ipuçları, yetişkinlerin çocukları teşvik ederken kullanabilecekleri beş tür soru veya ipucunu ifade eder. *Tamamlama (Completion) ipuçları*, çocukları tanıdık veya tekrarlayan bir cümledeki eksik bir kelimeyi doldurmaya davet eder. *Hatırlama (Recall) soruları*, çocuklardan hikayede daha önce olan bir şeyi hatırlamalarını ister. *Açık uçlu (Open-ended) sorular*, çocukları bir şeyi açıklamaya teşvik eder. *Ne/Kim/Nerede/Neden/Nasıl (Wh-) ipuçları*, çocukları hikayedeki ayrıntılara ve ilişkilere dikkat etmeye yönlendirir. *Uzaklaştırma / Bağdaştırma (Distancing) ipuçları*, hikayeyi çocuğun kendi deneyimlerine bağlayarak bağlam dışı dili (decontextualized language) ve şimdiki zaman ve mekanın ötesindeki şeyler hakkında konuşma yeteneğini teşvik eder (Lever & Sénéchal, 2011).

Bu stratejiler etkili ve önemlidir çünkü okuma sırasında çocukların aktif sözel katılımını artırır. Çocuklar sadece dinlemek yerine dil üretmeye teşvik edildiğinde, kelime öğrenimi desteklenir ve anlam daha derin ve daha kalıcı hale gelir. Bakım verenler her sayfada her ipucunu kullanmak veya çerçeveyi katı bir

şekilde takip etmek zorunda değildir. Tablo 1'de sunulan stratejiler bir kontrol listesinden ziyade esnek bir rehber olarak tasarlanmıştır. Tekrarlanan DEO deneyimleriyle bakım verenler, diyalogik stratejilerin çoğu zaman daha sezgisel hale geldiğini ve çocuklarla etkileşimlerine doğal olarak entegre olduğunu fark ederler (Mol vd., 2008; Whitehurst vd., 1988).

Tablo25

Diyalogik Etkileşimli Okumada PEER ve CROWD Teknikleri

Çerçeve	Bileşen	Teknik Açıklama (Ne İşe Yarar?)	Bakım Verenler İçin Örnek
PEER	Teşvik Et (<i>Prompt</i>)	Bakım veren, çocuğu resim veya hikâye hakkında yorum yapmaya davet ederek etkileşimi başlatır ve sözel katılımı teşvik eder.	Bakım Veren: "Bu sayfada ne görüyorsun?"
	Değerlendir (<i>Evaluate</i>)	Bakım veren, çocuğun yanıtına anında ve destekleyici geri bildirim sağlayarak, sadece doğruluğu değil katılımı da pekiştirir.	Çocuk: "Kamyon." Bakım Veren: "Evet, bu doğru!"
	Genişlet (<i>Expand</i>)	Bakım veren, çocuğun yanıtına yeni bilgiler veya kelimeler ekleyerek daha zengin bir dil modeller.	Bakım Veren: "O büyük kırmızı bir itfaiye kamyonu."
	Tekrar Et (<i>Repeat</i>)	Bakım veren, çocuğu genişletilmiş dili tekrar etmeye veya üzerine ekleme yapmaya teşvik ederek öğrenmenin pekişmesine yardımcı olur.	Bakım Veren: "'Büyük kırmızı itfaiye kamyonu' diyebilir misin?"
CROWD	Tamamlama (<i>Completion</i>)	Çocukları tanıdık veya tekrarlayan cümleleri tamamlamaya teşvik	"Otobüsün tekerlekleri döner ____."

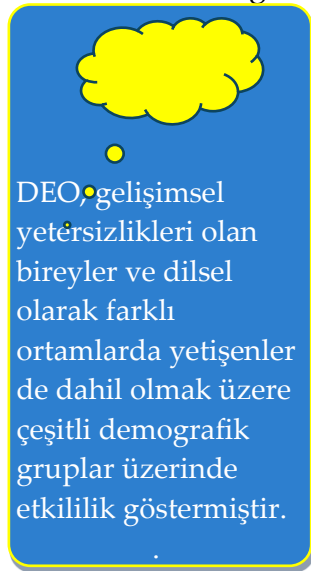
Çerçeve	Bileşen	Teknik Açıklama (Ne İşe Yarar?)	Bakım Verenler İçin Örnek
		ederek aktif katılımlarını sağlar ve erken ifade edici dili destekler.	
		Çocuklardan hikâyede daha önce	
	Hatırlama (<i>Recall</i>)	olan olayları hatırlamalarını isteyerek hafıza ve anlatı becerilerini destekler.	“Ayı hikâyenin başında ne yemişti?”
		Çocukları resimleri veya olayları	
	Açık Uçlu (<i>Open-ended</i>)	kendi kelimeleriyle açıklamaya davet ederek detaylı dil kullanımını teşvik eder.	“Bana bu resimde ne olduğunu anlat.”
	5N1K Soruları (<i>Wh-questions</i>)	Dikkati hikayedeki belirli ayrıntılara, ilişkilere ve nedenlere yönlendirir.	“Sence kız neden üzgün?”
		Hikâyeyi çocuğun kendi	
	Bağdaştırma (<i>Distancing</i>)	deneyimlerine veya önceki bilgilerine bağlayarak bağlam dışı (soyut) dil kullanımını teşvik eder.	“Hiç bu karakter gibi korktuğun oldu mu?”

8.6.2 Kelime Dağarcığı ve Anlatı Becerileri İçin Kanıta Dayalı Faydalar

8.7 Araştırmalar, DEO'nun çocukların kelime dağarcığı gelişimini önemli ölçüde artırdığını göstermektedir. Meta-analizler, özellikle yetişkin kişilerin çocukları konuşmaya ve yanıtlarını genişletmeye tutarlı bir şekilde teşvik ettiğinde, DEO'nun çocukların kelime hazinesi gelişimi üzerinde orta derecede ya da büyük etkiler yarattığını göstermektedir (Logan vd., 2019; Mol vd., 2008; Mol vd., 2009). Bu etkiler, dil gecikmesi olan çocuklar ve günlük ortamlarda daha az dil öğrenme fırsatına sahip olan çocuklar için özellikle önemlidir (Ergül vd., 2017).

Kelime dağarcığına ek olarak DEO; çocuklara hikaye yapısını nasıl anlayacaklarını, olayları nasıl hatırlayacaklarını ve karakterlerin ne hissettiğini ve neyi neden yaptıklarını, nasıl tahmin edeceklerini öğreterek hikaye anlatmayı öğrenmelerine yardımcı olur. Bağdaştırma ipuçları ve hatırlama soruları, çocukların bilgileri sıraya koymalarına ve daha uzun sohbetlerde ne düşündüklerini ifade etmelerine yardımcı olur. Bunlar, daha sonraki okuduğunu anlama ve akademik dil kullanımı için gerekli olan becerilerdir (Lever & Sénéchal, 2011; Pillinger & Vardy, 2022). Yetişkinler okuma sırasında tekrarlanan kelimeleri, harfleri veya ifadeleri işaret ettiğinde, DEO çocukların yazı hakkında bilgi edinmelerine de yardımcı olur (Piasta vd., 2012).

Önemli bir nokta olarak DEO, gelişimsel yetersizlikleri olan bireyler ve dilsel olarak farklı ortamlarda yetişkinler de dahil olmak üzere çeşitli demografik gruplar genelinde etkililik göstermiştir. Otizm spektrum bozukluğuna sahip, zihinsel yetersizliği ve karmaşık iletişim gereksinimleri olan çocukları içeren çalışmalar; görseller, jestler, alternatif ve destekleyici iletişim (ADİ) veya doğrudan ipucu kullanılarak uyarlanmış etkileşimli okumanın, katılımı ve erken okuryazarlık



becerilerini geliştirebileceğini göstermektedir (Hudson & Test, 2011; Yorke vd., 2018).

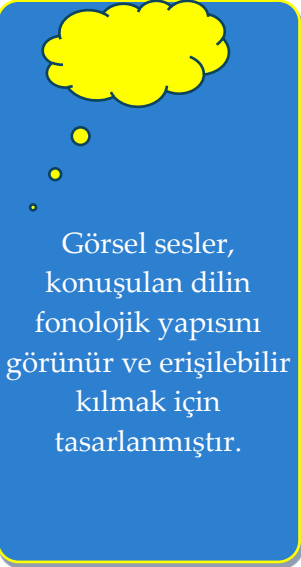
Bu sonuçlar, DEO'nun sadece çocukların daha iyi okumasına yardımcı olmanın bir yolu olmadığını, aynı zamanda tüm çocukları sürece dahil etmenin ve onların iletişim kurmalarına ve katılmalarına yardımcı olmanın da bir yolu olduğunu göstermektedir.

8.8 GÖRSEL SESLER: OKURYAZARLIKTAKİ ÇOK DUYULU BİR YAKLAŞIM

Görsel Sesler (GS), bir dilin seslerini (fonemlerini) sistematik el ipuçları aracılığıyla temsil eden çok duyulu bir öğretim sistemidir. Başlangıçta, sağır veya işitme güçlüğü çeken çocukları desteklemek için geliştirilmiştir. Zamanla kullanımı orijinal hedef

kitlesinin ötesine genişlemiş disleksi ve diğer özel gereksinimli çocuklar veya dile dayalı öğrenme zorlukları olanlar da dahil olmak üzere okuma güçlüğü riski taşıyan işiten çocuklarda da yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır (Montgomery, 2008). GS, konuşulan dilin fonolojik yapısını görünür ve erişilebilir kılmak için tasarlanmıştır. Bu özellik, ses-harf ilişkilerini yeni öğrenmeye başlayan ve öğrenmek için birden fazla yola ihtiyaç duyan çocuklar için özellikle yararlıdır (Kart, 2023; Montgomery, 2008).

Temsil ettikleri seslerle doğası gereği hiçbir görsel ilişkisi olmayan harflerinin aksine, GS ipuçları artikülasyonu (sesletimi) taklit eder. Her el ipucu, sesin ağızda nasıl üretildiğini yansıtacak şekilde bilinçli olarak tasarlanmış olup, artikülasyon yeri (sesin nerede üretildiği) ve artikülasyon biçimi (sesin nasıl üretildiği) gibi özellikleri vurgular. Örneğin, patlamalı sesler kısa, patlayıcı hareketlerle temsil edilirken, sürekli sesler akıcı jestlerle gösterilir. Örneğin, /p/ sesi havanın dudakların arkasında birikip ardından bir anda dışarı bırakıldığında üretilir.



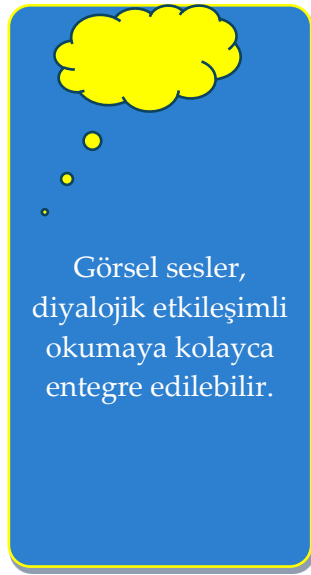
Havanın patlamasını göstermek için, GS ipucu, sesi üretirken parmakların ağza yakın kapalı tutulması ve sesi üretirken parmakların hızla açılması şeklinde üretilir.

8.8.1 Erken Okuryazarlığa Bir Köprü Olarak Görsel Sesler

Görsel sesler, erken okuryazarlık için gerekli ve önemlidir çünkü çocukların sesbilgisel farkındalık ve harf ses eşleştirme becerilerini kazanmalarına yardımcı olur ki bunlar okumayı öğrenmek için ihtiyaç duyulan en önemli becerilerin başında gelmektedir. Çocukların fonolojik farkındalığa sahip olmaları için konuşulan dildeki sesleri tanıyabilmeleri, aralarındaki farkı söyleyebilmeleri ve sesleri değiştirebilmeleri gerekir. GS, konuşulan tüm sesleri duymakta veya işitsel bilgileri işlemekte zorlanan çocuklar için alternatif bir erişim sağlamaktadır. Çocuklar, seslerin birbirinden nasıl farklı olduğunu anlamak için sadece dinlemek yerine görsel ve kinestetik ipuçlarını kullanabilirler (Gardner vd., 2013; Trezek & Hancock, 2013). Bir sese bir jest eklemek hafızayı güçlendirir, motivasyonu artırır ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirir. GS'nin bir iletişim sistemi veya tek başına tam bir ses öğretim planı olmadığını belirtmek önemlidir. Bunun yerine, sesler ve yazı arasındaki bağlantıyı güçlendirmek için herhangi bir yöntemle birlikte kullanılabilir.

8.8.2 Görsel Sesleri Diyalojik Etkileşimli Okumaya Entegre Etmek

Görsel sesler, çocukların hem anlama dayalı hem de koda dayalı okuma becerilerini öğrenmelerine yardımcı olmak için DEO'ya kolayca entegre edilebilir. DEO anlatı, kelime dağarcığı ve anlamaya odaklanırken, GS çocukların sesleri ayırt etmesine ve şifrelerini (kodlarını) daha iyi çözmesine yardımcı olmaktadır. Bu iki yöntem birlikte kullanıldığında, çocukların farklı şekillerde öğrenmelerine yardımcı olan dengeli,



çok bileşenli ve çok duyulu bir okuryazarlık deneyimi yaşamalarını destekler. Çocuklara yardımcı olmanın etkili bir yolu, okumadan önce birkaç hedef ses öğretmektir. Bakım verenler, kitapta çokça geçen bir sesi seçebilir ve onunla birlikte görsel sesler el işaretini gösterebilirler. Böylelikle hedef kelimeyi telaffuz ederek, sesi çıkararak ve metinde veya resimde geçtiğinde el işaretini kullanarak o kelimeye ve sese dikkat çekebilirler. Örneğin, bakım veren "sincap" kelimesini gördüğünde bunu tekrarlayabilir, /s/ sesini vurgulayabilir ve bu sesi gösteren el hareketini kullanabilir. Daha sonra

çocuklardan sesi ve ipucunu taklit etmelerini isteyebilir. Bu durum çocukların anlamlı bir şekilde fonolojinin daha fazla bilincinde olmalarına yardımcı olacaktır. Bakım verenlerin her sesi veya kelimeyi ipucuyla göstermesi gerekmez. Her sayfada bir veya iki tane önemli olanını vurgulamaları yeterlidir. Bu, okumayı daha keyifli hale getirir. Çocuklar zamanla, kelimeleri heceleme veya şifrelerini çözmeye çalışırken ipuçlarını kendi başlarına uygulamaya başlar ve bu da sistemi bir kendi kendini destekleme aracına dönüştürür.

Bakım verenler, sıkça geçen yaygın seslerin, özellikle ünlüve ünsüzler için sadece birkaçının işaretini öğrenerek başlayabilirler. Bu sınırlı kullanım bile çocukların okumayı ve yazmayı öğrenmelerinde anlamlı bir fark yaratabilir. Alfabe bilgisini ve erken yazma etkinliklerini desteklemek için DEO'ya görsel sesler

ipuçlarını eklemek, net olmayan sesleri daha net ve hatırlaması kolay eylemlere dönüştürür. GS, küçük çocukların doğal yollarla öğrenme biçimine çok benzer: görerek, hareket ederek ve etkileşim kurarak. Bu yaklaşım, ek desteğe ihtiyaç duyan çocuklara yardımcı olurken, öğrenmenin tüm öğrenciler için ilgi çekici hale gelmesini de sağlar. Sonuç olarak, GS, fonemleri görünür ve dokunulabilir hale getirir ki bu da sesbilgisel farkındalık ve harf ses öğretimi için güçlü bir temel oluşturmaya yardımcı olur. Ayrıca dile, anlama ve katılıma odaklanan DEO uygulamalarıyla birlikte bütüncül bir destek sağlar (Kart, 2022; Kart, 2023; Montgomery, 2008).

8.9 ÖZET

Erken okuryazarlık, çocukların daha hızlı öğrenmelerini sağlamak veya onlardan kendi başlarına çok erken okumalarını beklemek anlamına gelmez. Bunun yerine, çocukların kendilerini güvende, meraklı ve özgüvenli hissettikleri, yazı ve dil açısından daha zengin bir ortam oluşturmak anlamına gelir. Erken okuryazarlık gelişimi doğumla başlar ve küçük çocuklar her gün bakım verenleriyle etkileşime girdikçe devam eder. Çocuklar okula başlamadan çok önce konuşarak, oynayarak, şarkı söyleyerek ve birlikte kitap okuyarak yazı hakkında bilgi edinirler. Bu bölümde, erken okuryazarlığın sadece tek bir beceri olmadığını, daha sonra okumayı ve yazmayı kolaylaştırmak için birlikte çalışan bir grup beceri olduğunu vurguladık. Fonolojik farkındalık, harf bilgisi, yazı farkındalığı, kelime dağarcığı, sözlü dil ve erken yazma bu gelişimin önemli parçalarıdır. Bu beceriler birbirlerine yardımcı olmak için birlikte çalışırlar ve çocuklar okula başladıklarında okumayı ne kadar hızlı öğreneceklerinin ve ne kadar başarılı birer okuyucu olacaklarının güçlü bir göstergesidirler.

Araştırmalar sürekli olarak; güçlü kelime bilgisi, harflere ve seslere aşinalık ve kitaplara karşı olumlu tutumlar gibi ileri düzey erken okuryazarlık becerileriyle okula başlayan çocukların okuma yeterliliğine ulaşma olasılıklarının daha yüksek

olduğunu göstermektedir (Cabell vd., 2019; Sénéchal & LeFevre, 2014). Öte yandan, yetersiz erken okuryazarlık deneyimleri ve becerileriyle okula başlayan çocukların okuma güçlüğü çekme olasılıkları da daha yüksektir (Rodríguez vd., 2015). Bu bulgular, erken yıllarda erken okuryazarlığı teşvik etmenin kritik önemini vurgulamaktadır.

Ayrıca bu bölümde, çocukları okumayı öğrenmeye hazırlamak için güçlü, kanıta dayalı bir yaklaşım olarak DEO tartışılmıştır. Bakım verenler, okumayı pasif bir etkinlikten ziyade anlamlı bir sohbete dönüştürürler. Çalışmalar, DEO etkinliklerinin çocukların yeni kelimeler öğrenmelerine, hikayeler anlatmalarına ve okuduklarını anlamalarına büyük ölçüde yardımcı olduğunu, aynı zamanda onların okumaya karşı daha ilgili ve motive olmalarını sağladığını göstermektedir (Batista Rocha & da Mota, 2023; Mol vd., 2008).

Kapsayıcılık bu bölümdeki bir diğer önemli mesajdır. Her çocuk, gelişimsel profiline göre uygun destek sağlandığında erken okuryazarlık becerileri geliştirebilir. Özel gereksinimli olan veya risk altındaki çocuklar için görsel sesleri çok duyulu bir strateji olarak kullanmak, okuryazarlık deneyimlerinin hem anlamlı hem de erişilebilir olmasını sağlar. GS, konuşma seslerini görünür kılarak harf bilgisini ve sesbilgisel farkındalığı geliştirmeye yardımcı olabilir (Kart, 2023). Kapsayıcılık ise gelişimdeki farklılıkların okuryazarlık öğrenme potansiyelini engellemediğini; sadece esnek ve duyarlı bir öğretime ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır. Bakım verenler bu şekilde yaşam boyu okuryazarlık, öğrenme ve kalıcı bir kitap sevgisi için zemin hazırlarlar.

8.10 SORULAR

1. Erken okuryazarlık en iyi nasıl tanımlanır?

- A) Çocukların okula başladıklarında öğrendikleri ve sadece okula özgü olan bir beceriler bütünü
- B) Doğumla birlikte günlük dil, yazı ve etkileşim deneyimleri aracılığıyla başlayan gelişimsel bir süreç
- C) Çocuklara üç yaşından önce bağımsız olarak okumayı öğretene bir program
- D) Sadece harf tekrarları ve bilgi kartları aracılığıyla gelişen bir beceri
- E) Çocuklar isimlerini yazabildikten sonra başlayan bir süreç

2. Hangi durum, erken çocukluk döneminde erken okuryazarlık gelişimini en iyi yansıtır?

- A) Bir çocuğun sessizce bir harf çalışma kağıdını tamamlaması
- B) Bir çocuğun yetişkin etkileşimi olmadan bir alfabe videosu izlemesi
- C) Bir bakım veren ile çocuğun bir kitaptaki resimler hakkında konuşması ve bakım verenin çocuğun kelimelerini genişletmesi
- D) Bir çocuğun harfleri anlamla ilişkilendirmeden alfabe şarkısını ezberlemesi
- E) Bir çocuğun bağlam olmadan rastgele kelimeleri tekrar etmesi

3. Erken okuryazarlık becerileri, daha sonraki okuma başarısı için temel olarak hangi nedenden dolayı kritiktir?

- A) Her çocuğun sınıf seviyesinin üzerinde okuyacağını garanti eder.
- B) Okuldaki formal okuma eğitimi ihtiyacının yerini alır.
- C) İlerideki okumanın bağlı olduğu çözümleme ve anlama için temel oluşturur.
- D) Sadece çocuklara erken okuma öğretilirse işe yarar.
- E) Sadece kitaplara zaten ilgi gösteren çocuklar için önemlidir.

4. Okuryazarlıktaki başarı farklarının zamanla büyümesinin temel bir nedeni aşağıdakilerden hangisidir? (Önde başlayan çocukların genellikle...)

- A) Kelimelerin şifresini çözebildiklerinde okumayı bırakmalarındır.
- B) Daha fazla okuma pratiği yapmaları, daha geniş kelime dağarcığı ve bilgi inşa etmeleri ve özgüven kazanmalarındır.
- C) Okumak çok kolaylaştığı için kitaplardan kaçınmalarındır.
- D) Okuyarak değil, sadece dinleyerek öğrenmeleridir.
- E) Kelime dağarcığına ihtiyaç duymadan anlama becerisi geliştirmeleridir.

5. Hangi seçenek fonolojik farkındalığın bir örneğidir?

- A) Bir çocuğun ismindeki "M" harfini tanınması
- B) Kitap kapağındaki başlığı işaret etmesi
- C) "Kedi" ve "yedi" kelimelerinin kafiyeli olduğunu fark etmesi
- D) "Kocaman" kelimesinin ne anlama geldiğini bilmesi
- E) Kalem doğru bir tutuş şekliyle tutması

6. Okul öncesi dönemdeki bir çocukta hangi davranış yazı farkındalığını en iyi gösterir?

- A) "Pa-ta-tes" kelimesindeki heceleri el çırparak sayması
- B) Yazının bir anlam taşıdığını ve metnin soldan sağa/yukarıdan aşağıya okunduğunu bilmesi
- C) Sohbette yeni kelimeler kullanması
- D) Bir hikaye karakterinin resmini çizmesi
- E) Kafiyeli kelimeler uydurması

7. Bir çocuğun konuşma seslerine erişimi sınırlı olduğunda, en yararlı erken okuryazarlık desteği ne olmalıdır?

- A) DEO'yu azaltmak ve sadece bağımsız pratiğe odaklanmak
- B) Tekrarları artırmak ve her hatayı anında düzeltmek
- C) Seslerin ve yazının daha erişilebilir olması için çok modlu görsel ve dokunsal destekler sağlamak

- D) Erken desteğin çok az etkisi olduğu için okul başlayana kadar beklemek
- E) Etkileşimli sohbetten kaçınmak ve metni sadece düz bir şekilde baştan sona okumak
8. Bir bakım veren kişi, gelişimsel farklılıkları olan, yapılandırmaya ve tekrara ihtiyaç duyan bir çocuğu desteklemek istemektedir. Bunun için hangi yaklaşım en uygundur?
- A) Okuma oturumlarını uzun tutmak ve yanıtlar için duraklamamak
- B) Etkileşimli ipuçları ve destekleyici bekleme süresi içeren kısa, öngörülebilir rutinler kullanmak
- C) Sadece harf isimlendirmeye odaklanmak ve hikaye sohbetinden kaçınmak
- D) Kitapları atlamak ve sadece el yazısı pratiği yapmak
- E) Çocuk hızlı cevap vermezse okumayı bırakmak
9. Hangi seçenek DEO'nun amacıyla en iyi eşleşir?
- A) Çocuğun daha fazla kelime duyması için yetişkinin hızlı okuması
- B) Yetişkinin doğruluğu kontrol etmek için test benzeri birçok soru sorması
- C) Yetişkin teşvik ederken, yanıt verirken ve dili genişletirken çocuğun aktif bir katılımcı olması
- D) Çocuğun dikkatini geliştirmek için sessizce dinlemesi
- E) Yetişkinin hikaye boyunca sadece harf ve seslere odaklanması
10. DEO sırasında, hangi örnek yetişkinin çocuğun dilini *genişlettiğini* gösterir?
- A) Çocuk: "Köpek." Yetişkin: "Evet."
- B) Çocuk: "Köpek." Yetişkin: "Köpek."
- C) Çocuk: "Köpek." Yetişkin: "Evet—bu köpek topu yakalamak için hızlıca koşuyor!"
- D) Çocuk: "Köpek." Yetişkin: "Daha yüksek sesle söyle."
- E) Çocuk: "Köpek." Yetişkin: "Hayır, yanlış."

8.11 KAYNAKLAR

- Akemoglu, Y., & Tomeny, K. R. (2021). A parent-implemented shared-reading intervention to promote communication skills of preschoolers with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(8), 2974-2987.
- Batista Rocha, J. C., & da Mota, M. M. P. E. (2023). Does shared reading between parents and children affect the development of emerging literacy? *Trends in Psychology*, 31, 307-317.
- Bean, A. F., Perez, B. I., Dynia, J. M., Kaderavek, J. N., & Justice, L. M. (2020). Book-reading engagement in children with autism and language impairment: Associations with emergent-literacy skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(3), 1018-1030.
- Biggs, E. E., Arserio, A. P., Robison, S. E., & Ross, M. E. (2023). Home literacy environment and interventions for children with intellectual and developmental disabilities: A scoping review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(6), 2118-2140.
- Birsh, J. R., & Carreker, S. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills* (4th ed.). Paul H. Brookes.
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2019). Prekindergarten interactive book reading quality and children's language and literacy development: Classroom organization as a moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1-18.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378.

- 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., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M., & Karaman, G. (2015). Examination of shared book reading activities in kindergartens based on “dialogic reading”. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(3).
- Gardner III, R., Cihon, T. M., Morrison, D., & Paul, P. (2013). Implementing visual phonics with hearing kindergarteners at risk for reading failure. *Preventing School Failure*, 57(1), 30-42.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160.
- Hudson, M. E., & Test, D. W. (2011). Evaluating the evidence base of shared story reading to promote literacy for students with extensive support needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(3), 195-201.
- Huennekens, M. E., & Xu, Y. (2016). Using dialogic reading to enhance emergent literacy skills of young dual language learners. *Early Child Development and Care*, 186(2), 324-340.
- Inoue, T., Manolitsis, G., de Jong, P. F., Landerl, K., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2020). Home literacy environment and early literacy development across languages varying in orthographic consistency. *Frontiers in Psychology*, 11, 1923.
- Jimenez, M. E., Reichman, N. E., Mitchell, C., Schneper, L., McLanahan, S., & Notterman, D. A. (2019). Shared reading at age 1 year and later vocabulary: A gene–environment study. *The Journal of Pediatrics*, 1-8.

- Jimenez, 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.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 35*(2), 185–193.
- Justice, L. M., Logan, J. A., Işitan, S., & Saçkes, M. (2016). The home-literacy environment of young children with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly, 37*, 131-139.
- 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.
- Karaman, G., & Aytar, A. G. (2016). Development of Early Literacy Skills Assessment Tool. *Mersin University Journal of the Faculty of Education, 12*(2), 516-541.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., & Güldenoğlu, B. (2015). A study for developing the Test of Early Literacy for Turkish Kindergarten Children. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 16*(3), 237-268.
- Kart, A. N. (2022). Systematic review of studies on visual phonics. *Communication Disorders Quarterly, 43*(4), 261-271.
- Kart, A. N. (2023). Visual Phonics: Relevant for all early readers, especially struggling readers. *Human Research in Rehabilitation, 13*(1), 141-147.
- Kart, A. N., & Ayyıldız, F. (2025). Türkiye’de işitme yetersizliği alanında erken okuryazarlık çalışmalarının sistematik derlemesi. *Siirt Eğitim Dergisi, 5*(2), 307-329.

- Lenhart, J., Suggate, S. P., & Lenhard, W. (2022). Shared-reading onset and emergent literacy development. *Early Education and Development*, 33(4), 589-607.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1-24.
- Li, L., & Tan, C. L. (2016). Home literacy environment and its influence on Singaporean children's Chinese oral and written language abilities. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 381-387.
- Logan, J. A., Justice, L. M., Yumuş, M., & Chaparro-Moreno, L. J. (2019). When children are not read to at home: The million word gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 40(5), 383-386.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260-273.
- Lust, C., & Donica, D. (2011). Effectiveness of a handwriting readiness program in Head Start: A two-group controlled trial. *The American Journal of Occupational Therapy*, 65(5), 560-568.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- 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.
- Montgomery, J. K. (2008). Dave Krupke: What exactly is Visual Phonics? *Communication Disorders Quarterly*, 29(3), 177-182.

- Morrison, D., Trezek, B. J., & Paul, P. V. (2008). Can you see that sound? A rationale for a multisensory intervention tool for struggling readers. *Balanced Reading Instruction, 15*(1), 11–26.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. National Institute for Literacy.
- Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2010). Parental strategies to scaffold emergent writing skills in the pre-school child within the home environment. *Early Years, 30*(1), 79-94.
- Noble, K. G., Houston, S. M., Brito, N. H., Bartsch, H., Kan, E., Kuperman, J. M.,... & Sowell, E. R. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Neuroscience, 18*(5), 773-778.
- O'Brien, B. A., Seward, R., & Zhang, D. (2022). Multisensory interactive digital text for English phonics instruction with bilingual beginning readers. *Education Sciences, 12*(11), 750.
- Piasta, S. B., Justice, L. M., McGinty, A. S., & Kaderavek, J. N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development, 83*(3), 810-820.
- Pillinger, C., & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading, 45*(4), 533-548.
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2015). Early intervention for toddlers with language delays: A randomized controlled trial. *Pediatrics, 135*(4), 686-693.
- Rodríguez, C., van den Boer, M., Jiménez, J. E., & de Jong, P. F. (2015). Developmental changes in the relations between RAN, phonological awareness, and reading in Spanish children. *Scientific Studies of Reading, 19*(4), 273-288.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2014). Continuity and change in the home literacy environment as predictors of growth in vocabulary and reading. *Child Development*, 85(4), 1552-1568.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press.
- Stanovich, K. E. (2017). Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1-2), 23-55.
-   epitci-Sarıba  , M., & Tezel-  ahin, F. (2024). Kurum bakımında kalan   ocuklar: Etkile  imli kitap okuma ve erken okuryazarlık becerileri. *Pamukkale Universitesi E  itim Fakültesi Dergisi*, 62, 295-329.
- Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., & Niemi, P. (2022). Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 105314.
- Towson, J. A., Akemoglu, Y., Watkins, L., & Zeng, S. (2021). Shared interactive book reading interventions for young children with disabilities: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 30(6), 2700-2715.
- Trezek, B. J., & Hancock, G. R. (2013). Implementing instruction in the alphabetic principle within a sign bilingual setting. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 391-408.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., & Valdez-Menchaca, M. C. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-558.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Yorke, A. M., Light, J. C., Gosnell Caron, J., McNaughton, D. B., & Drager, K. D. (2018). The effects of explicit instruction in academic vocabulary during

shared book reading on the receptive vocabulary of children with complex communication needs. *Augmentative and Alternative Communication*, 34(4), 288-300.