

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU EĞİTİMİ

ORTA - AĞIR OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
1, 2 VE 3. KADEME ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ EĞİTİM KİTABI





Millî Eğitim Bakanlığı
Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme
Genel Müdürlüğü Adına
Doç. Dr. Adnan BOYACI
Genel Müdür

Editörler
Sibel AKBIYIK
Daire Başkanı
Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN

Yazarlar
Doç. Dr. Ayten DÜZKANTAR
Öğr. Grv. Ali KAYMAK
Öğr. Grv. Gökhan İNCE
Arş Gör. Dr. Erkan KURNAZ

Grafik Tasarım
Gonca ÖZKARA

Kapak Tasarım
Meliha BAKA ÇAKMAKLI



ISBN: 978-975-11-5221-3

Bu yayın, Bakanlık Makamınının 11.12.2019 tarihli ve 43501582-824.99-E.24649471 sayılı oluru ile 1000 adet bastırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün yazılı izni olmadan bu kitap içeriğinin bir kısmı veya tamamı yeniden üretilemez, çoğaltılamaz, dağıtılamaz.

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

ORTA - AĞIR OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU
1, 2 VE 3. KADEME ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ EĞİTİM KİTABI



Doç. Dr. Adnan BOYACI
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRÜ

ÖN SÖZ

Değerli Meslektaşlarım,

Özel Eğitim Öğretmenleri Otizm Spektrum Bozukluğu Mesleki Gelişim Programı, orta-ağır Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrenciler ile çalışan 1, 2 ve 3. kademe özel eğitim öğretmenlerine yönelik hazırlanmış olup güncellenen müfredat temel alınarak geliştirilmiştir. Müfredatta yer almayan ya da eksik bırakılan konular güncellenen ve bazı derslerde yeni hazırlanan içerikler ile desteklenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda müfredat ve müfredattaki derslere ilişkin program ve ders kitapları incelenmiş, yapılan inceleme sonucu bu mesleki programın içeriği belirlenmiştir. İçerik doğrultusunda “Eğitim Kitabı” ve “Etkinlik Kitabı” olmak üzere iki kitaptan oluşan bir set hazırlanarak alan öğretmenlerinin kullanımına sunulmuştur.

“Eğitim Kitabı” beş bölümden oluşmakta olup teorik bilgileri içermektedir. Kitabın birinci bölümünde Otizm Spektrum Bozukluğu hakkında genel bilgiler yer almaktadır. İkinci ve üçüncü bölümlerde tüm derslerde ortak olarak ele alınan öğretim uygulamaları hakkında bilgiler verilmektedir. Kitabın dördüncü bölümünde OSB olan çocukların gösterdikleri en yaygın problem davranışlar ile öğretmenlerin bu davranışlarla baş etme becerileri üzerinde durulmaktadır. Kitabın beşinci ve son bölümünde ise öğrencilerin ergenliğe geçiş ve ergenlik dönemi başlıca sorunlarından biri olan “kişisel mahremiyet eğitimi” hakkında öğretmenlere önemli ipuçları sunulmaktadır.

Eğitim setinin ikinci kitabı olan “Etkinlik Kitabı”nda kişisel bakım, trafik kurallarını edinme, serbest zamanlarını değerlendirme, kişisel mahremiyet vb. konularda toplam 54 etkinlik ve uygulama örneği verilmiş; öğretmenlerin bu örnekleri temel alarak gerektiğinde diğer alanlarda uygulaması için fırsatlar sunulmuştur.

Öncelikle Sayın Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN'e olmak üzere kitabın hazırlanmasında ve etkinliklerin uygulanmasında emeği geçen tüm meslektaşlarıma teşekkür ediyor, kitabın orta-ağır Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine ve öğrencilere katkıda bulunmasını temenni ediyorum.

Doç. Dr. Adnan BOYACI
ÖĞRETMEN YETİŞTİRME VE GELİŞTİRME GENEL MÜDÜRÜ

İçindekiler

1. BÖLÜM OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU 10

- 1.1. Otizm Spektrum Bozukluğunun Belirtileri Nelerdir? 12
- 1.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri 14
- 1.3. Otizm Spektrum Bozukluğunda Kullanılan Sınıflandırmalar 15
- 1.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Nasıl Konulmaktadır? 17
- 1.5. Otizm Spektrum Bozukluğu Ne Değildir? 19

2. BÖLÜM Öğretim Uygulamaları-1 20

- 2.1. Ayrık Denemelerle Öğretim 21
- 2.2. Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim 26
- 2.3. Sabit Bekleme Süreli Öğretim 31
- 2.4. İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim 35
- 2.5. Aşamalı Yardımla Öğretim 42

3. BÖLÜM Öğretim Uygulamaları-2 46

- 3.1. Etkinlik Çizelgeleri 47
- 3.2. Şekil Verme 52
- 3.3. Doğrudan Öğretim 55
- 3.4. Videoyla Model Olma 58
- 3.5. Fırsat Öğretimi 61
- 3.6. Gömülü Öğretim 65

4. BÖLÜM Davranış Yönetimi 68

- 4.1. Problem Davranış Nedir? 70
- 4.2. Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Görülen Başlıca Sorunlar 71
- 4.3. Problem Davranışlarla Başetme 72
- 4.4. Problem Davranışlara Müdahale Etme 78

5. BÖLÜM Kişisel Mahremiyet Eğitimi 84

- 5.1. Kişisel Mahremiyet 85
- 5.2. İhmal-İstismar 88
- 5.3. Güvenli Bağlanma-Sağlıklı Ayrılma 90
- 5.4. Koruma Becerilerinin Öğretimi 107

KAYNAKÇA 108

EKLER 120

Ek-1 Video Hazırlama Basamakları 121

1. BÖLÜM

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

1. OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

Temel Kavramlar	Öğrenme Çıktıları
<input type="checkbox"/> Otizm Spektrum Bozukluğunun Belirtileri <input type="checkbox"/> Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri <input type="checkbox"/> Otizm Spektrum Bozukluğunda Kullanılan Sınıflandırmalar <input type="checkbox"/> Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı	Otizm Spektrum Bozukluğunun belirtilerini açıklar.
	Otizm Spektrum Bozukluğunun nedenlerini açıklar.
	Otizm Spektrum Bozukluğunda kullanılan sınıflandırmaları açıklar.
	Otizm Spektrum Bozukluğu tanısının nasıl alındığını açıklar.

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) bireyin başkalarını nasıl algıladığı; başkaları tarafından nasıl algılandığı; sosyalleşme kavramına nasıl bir anlam yüklediği; neden insanlardan uzaklaşarak yalnızlığı tercih ettiği; kelimelerin, seslerin, işaretlerin, kokuların, duyguların kısacası tipik insan için genelgeçer anlamlar taşıyan durumların ona ne hissettirdiği gibi karmaşık ve hâlen çözümü bulunamamış bir çok soruyu içeren; son yıllarda gündemi çeşitli yönleriyle meşgul eden bir farklılıktır. Birçok insan, OSB'li olan herkesin Rain Man adlı filmdeki Dustin Hoffman karakteri gibi karmaşık rakam kombinasyonlarını hatırlayamayan hatta tost yapmak gibi basit görevleri bile yerine getiremeyen bireyler olduğunu sanmaktadır. Yine insanların çoğu OSB'li olan tüm bireylerin insanlardan uzak olmayı tercih ettikleri, çevrelerindeki olaylara tepkisiz oldukları, sarılmayı reddettikleri ve asla sevgilerini gösteremedikleri gibi efsanelere inanmaktadır.

OSB; erken çocukluk döneminden itibaren sınırlı/yinelenen davranış örüntüleri, sosyal iletişim ve etkileşim sınırlılıklarıyla kendini gösteren, karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk grubunu ifade etmektedir. OSB belirtileri erken dönemden (36 ay ve daha öncesi) kendini göstermeye başlar ve günlük yaşamı önemli ölçüde etkiler. Tanımda geçen "spektrum" terimi, OSB'li bireylerde ortaya çıkabilecek farklı yoğunluklarda belirtilere, beceri ve işlevsellik yetersizliklerine işaret eder.

OSB'li bireylerin önemli bir kısmı çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde günlük yaşam etkinliklerini sürdürmek için farklı düzeylerde destek gereksinimi duymaktadırlar. 2013'te yayımlanan Ruhsal Bozuklukların Tanı ve İstatistiksel El Kitabı (DSM-5) Asperger sendromu, çocukluğun dezintegratif bozukluğu ve yaygın gelişimsel bozuklukları (PDD-NOS) ayrı ayrı bozukluklar yerine OSB'nin bir parçası olarak içerir. OSB tanısı, farklı düzeylerde ortaya çıkabilecek olan yetersizlikleri ve dilin farklı özelliklerinin bozulmasını da kapsamaktadır. Dünya genelinde yaygın gelişimsel bozukluk ile otizm spektrum bozukluğu ifadeleri eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. OSB, her ırkta ve etnik grupta ve toplumun tüm sosyo-ekonomik sınıflarında görülebilmektedir. Bununla birlikte erkeklerin OSB gelişimi, kızlardan çok daha yüksektir. Yapılan son çalışmalar her 59 çocuktan 1'inin OSB'li olduğunu göstermektedir.

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

1.1. OSB'nin Belirtileri Nelerdir?

OSB'li bebekler özellikle de kendi yaşlarındaki tipik gelişen çocuklara kıyasla farklı görünebilirler. Belli nesnelere üzerinde aşırı derecede odaklanabilirler, nadiren göz teması kurabilir ve ebeveynleriyle tipik bebeklerin yaptığı türden konuşma girişimlerinde bulunmayabilirler. Bazı durumlarda çocuklar, yaşamın ikinci ve hatta üçüncü yılına kadar normal gelişiyor gibi görünebilirler ancak bu durum aslında OSB'ye özgü özelliklerin sıklıkla aileler tarafından görmezden gelinmesi, ailenin çocuğuna herhangi bir yetersizliği yakıştıramaması gibi durumlarla da açıklanabilmektedir.

Bireylerin OSB'den etkilenme boyutları farklılık gösterebilmektedir. Öyle ki ikiz olan otizmliler bireylerin OSB'den etkilenme düzeyleri bile büyük ölçüde değişebilir. Sosyal iletişimin, rutinlerin ve çevresindeki aydınlığın ısrarı ya da tekrarlanan davranış kalıplarının sıklığı, OSB'nin bireyin günlük işleyişini nasıl etkilediğine bağlıdır.

Sosyal etkileşim ve iletişim sınırlılıkları

OSB'li bireylerde sıklıkla ve değişen düzeylerde sosyal etkileşim sorunları görülmektedir. Sosyal etkileşim genellikle iletişim yoluyla insanların ve grupların hareketlerinin birbirleriyle karşılıklı etkileşimini tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. OSB'li bireylerin tipik gelişen çocukların sergilediği türden iletişim ve etkileşimin karşılıklı verme ve alma becerilerinde önemli sınırlılıkları bulunmaktadır. OSB'li çocuklar sıklıkla isimlerine cevap vermeyebilir, diğer insanlarla göz temasından kaçınabilir ve yalnızca belirli hedeflere ulaşmak için başkalarıyla etkileşim kurabilir. OSB'li çocuklar çoğunlukla diğer çocuklarla nasıl oynayacaklarını anlayamamakta ve yalnız kalmayı tercih edebilmektedirler. Bununla birlikte başkalarının duygularını anlamakta zorluk çekebilir veya sadece kendi duygularından bahsedebilirler.

OSB'li bireyler, hiç konuşmadan sürekli, akıcı ama beceriksiz ve uygunsuz konuşmaya kadar çok farklı sözel yeteneklere sahip olabilirler. OSB'li bazı bireyler konuşmayı ve dil becerilerini geciktirebilir, cümleleri tekrarlayabilir ve sorulara ilgisiz cevaplar verebilirler. Buna ek olarak OSB'li bireyler jestler, beden dili veya ses tonu gibi sözsüz ipuçlarını kullanmada ve anlamada zorlanabilirler. Örneğin OSB'li küçük çocuklar veda etmenin ya da ayrılmanın ne anlama geldiğini anlayamayabilirler. OSB'li bireyler aynı zamanda konuştukları kişinin ilgilerini daha az dikkate alarak en sevdikleri konular hakkında düz, robot benzeri veya şarkı söyleyen bir sesle ve sürekli olarak konuşabilirler. İfade edici dil becerileri açısından incelendiğinde OSB'li bireylerin yaklaşık yarısı konuşmayı hiç öğrenememektedir. Konuşmayı öğrenen bireylerin önemli bir kısmında ise;

- Bağlam dışı konuşma,
- Mekanik ses tonu,
- Daha önce radyo ve televizyondan dinlediği sesleri ilgisiz ortamlarda tekrar etme (vokal stereotipi),
- Dilin amaçlı (nesne ve hizmet isteme) kullanımında zorluklar,
- Sınırlı sayıda sözcük kullanımı,
- Dil bilgisi kurallarına uygun konuşamama,
- Kendi ilgileri doğrultusunda konuşma gibi sorunlar gözlenmektedir.

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

Sınırlı ve tekrarlı davranışlar

OSB'li birçok çocukta kollarını sallamak, yanlamasına salınmak veya dönmek gibi tekrar eden hareketler ve alışılmadık davranışlarla karşılaşmaktadır. Oyuncak bir kamyonun tekerlekleri gibi nesnelerin bazı kısımlarıyla meşgul olabilirler. Çocuklar ayrıca, uçak veya tren tarifelerini ezberlemek gibi belirli bir konuyla takıntılı bir şekilde ilgilenebilirler. OSB'ye sahip birçok bireyin günlük yaşamındaki çok basit değişimler - örneğin; evden eve dönüş yolunda beklenmedik bir durma gibi – gün içerisinde çözülmeyen birtakım zorlukların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Duyusal uyarılara normal dışı tepkiler verme

OSB'li bireylerin özelliklerinden birisi de çevresindeki ses, doku, koku gibi duyuşal uyarılara aşırı duyarlı olmaları ve normal dışı tepkiler vermeleridir. Dışarıdan bakıldığında bu durum, sesleri düzenleme sorunu gibi görünmesine karşın OSB'li bireylerin, "duyuşal entegrasyon bozukluğu" (veya duyuşal işleme bozukluğu) adı verilen daha büyük bir sorununun parçasıdır. Ses duyarlılığının dışında uyarılara duyarlılık dokunmada da gerçekleşebilmektedir. OSB'li bireylerin bazıları dokunmaya duyarlıdır ve başkalarının sarılmalarından ve dokunmalarından çekinmektedirler. Görsel uyarılar OSB'li bireylerin öğretiminde sıklıkla kullanılmasına rağmen ses ve dokunsal uyarılar gibi görsel uyarılara da (örneğin; ağız açık şekilde yemek yeme, farklı göz rengine sahip olma gibi) normal dışı tepkiler verebilmektedirler.

Motor beceriler

OSB'li bireyler dışarıdan bakıldığında herhangi bir motor yetersizliğe sahip değilmiş gibi görünmektedirler. Ancak OSB'li bireylerde, temel yetersizlik alanlarında (sosyal etkileşim, iletişim zorlukları ve tekrarlayan davranışlar) karşılaşılan sınırlılıklara ek olarak zayıf postür, koordinasyon ve motor planlama sorunları da sıklıkla görülmektedir. OSB'li bireyler sosyal etkileşim ve iletişim sorunlarından dolayı erken yaşlardan itibaren akranlarıyla oynayamama, kalabalıktan uzak durma ve yalnızlığı tercih etme gibi nedenlerle tipik gelişim gösteren akranlarına sunulan fiziksel olanaklardan yararlanamamaktadırlar. OSB'li bireylerde motor becerileri ile ilgili problemler farklı düzeylerde görülebilmektedir.

Nörolojik problemler ve duyuşal işleme sorunlarından kaynaklı olarak kaba motor becerileri bozulabilmektedir. OSB'li bireyler vücut farkındalığı, dengesi ve motor kontrolü konusunda farklı düzeylerde sınırlılıklar yaşadıklarından yüzmek, spor yapmak veya bisiklet sürmek gibi spor etkinliklerinde zorlanabilmektedirler. Ayrıca küçük kaslardaki motor kontrolü, birçok yaşam becerisi için gereklidir. OSB'li bireyler ince motor beceriler açısından bakıldığında yazı yazma, çizme ve giyinme becerilerinde motor kontrol sorunları nedeniyle sorunlar yaşayabilmektedirler.

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

Bilişsel beceriler

Zihinsel yetersizlik kısaca, zihinsel becerilerden normalin altında olma ve uyumsal davranış alanlarından (öz bakım, güvenlik, sağlık, iş ve meslek yaşamı, dil ve iletişim, sosyal beceriler vs.) en az ikisinde önemli oranda sınırlılık gösterme olarak tanımlanabilir. Bu tanım göz önüne alındığında, toplumdaki yaygın kanının aksine, OSB'li bireylerin yaklaşık %80'inde zihinsel yetersizliğin de eşlik ettiği görülebilmektedir. Bu nedenle OSB'li bireylerin bir kısmı zihinsel yetersizlik olarak da tanımlanabilmektedir. Zihinsel yetersizlikten etkilenme düzeyinin diğer gelişim alanlarını da etkilediği söylenebilir. Zihinsel yetersizliği olmayan OSB'li bireylerin çoğunluğunun ortalama ya da ortalamaya yakın bir zekâ düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Çok az sayıda ise üstün zekâlı olarak tanımlanabilecek OSB'li birey bulunmaktadır.

1.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri

Geçen yıllar içerisinde OSB'nin doğası konusunda görüş birliğine varılmasına karşın otizmin nedenleri için aynı şey söylenememektedir. Örneğin, 1960'lı ve 1970'li yıllarda OSB'nin nedeninin annelerin çocuklarına soğuk ve duygusuz davranmaları ve yeterli ilgi göstermemeleri olduğu konusunda yaygın bir inanç bulunmaktaydı. OSB'li bireylerin sosyal ve iletişim problemleri ile ilgili yaşadıkları sorunlar bu etmenlere bağlı olarak açıklanmaktaydı. Ancak geçen yıllar ve yapılan araştırmalar bu nedenin geçersiz olduğunu ve anne baba davranışlarıyla bir ilgisi olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde OSB'nin nedenine ilişkin en büyük tartışmalardan biri, otizm ve çocukluk aşısı arasında bir bağlantı olup olmadığı üzerine odaklanmaktadır. Bu bağlantının varlığını iddia eden kapsamlı araştırmalar bulunmasına rağmen gerçekleştirilen güvenilir bir çalışma, OSB ile herhangi bir aşı arasında bağlantı olmadığını göstermiştir. Bu nedenle çocukluk aşılarını kullanmaktan kaçınma, çocuğunuzun ve diğer çocukların boğmaca (boğmaca), kızamık veya kabakulak dahil olmak üzere ciddi hastalıklara yakalanması ve bu hastalıkların yayılması riskini oluşturabilir. Daha sonrasında ise yıllar önce bu tartışmayı başlatan orijinal çalışma, zayıf tasarım ve şüpheli araştırma yöntemleri nedeniyle geriye çekilmiştir. Otizm spektrum bozukluğunun hâlen belirlenebilmiş bilinen tek nedeni yoktur. Bozukluğun karmaşıklığı ve semptomların değişmesi nedeniyle muhtemel pek çok neden öne sürülmekte ve risk faktörleri açıklanmaktadır. Bilim insanları, hem genetiğin hem de çevrenin OSB'de rol oynayacağına inanmaktadır. Son yıllarda, nedenleri konusunda tam açıklama yapılmaksızın OSB'ye rastlanma sıklığının artışıyla ilgili büyük endişeler görülmektedir. OSB'ye rastlanma sıklığının artmasının nedeni olarak OSB'ye ilişkin tanı ve tanılama araçlarının yaygınlaştırılması, eğitim hizmetlerinin ulaşılabilir hâle gelmesi ve toplumsal farkındalığın artışı gösterilmektedir.

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

Genetik nedenler

OSB'ye genetik etmenler açısından bakıldığında tek bir genin değil, birkaç gen birleşiminde farklı düzeylerde bozulmaların neden olabileceği düşünülmektedir. Rett Sendromu veya Fragile X Sendromu gibi genetik bozukluklarda görülen OSB benzeri sorunlar, bu bozukluklara neden olan genetik bozulmalarla ilişkili olabilir. Genetik bozulmalar ise diğer çocukların OSB olma riskini artırabilir. Genetik bozulmalar tam olarak nedeni açıklanamasa bile beyin gelişimini veya beyin hücrelerinin iletişim biçimini etkileyebilir veya semptomların ciddiyetini belirleyebilir. Bazı genetik bozulmalar kalıtsal görülürken bazıları kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. OSB'li bireylerde genetik açıdan bilinen ve güvenilir olan tek bilgi, bu bireylerde görülen genetik bozulmaların nesilden nesile aktarılan bozukluklar değil, o bireye özgü (de novo) bozukluklar olduğudur. Araştırmalar, OSB'nin normal beyin gelişiminde çok erken bozulmaların bir sonucu olabileceğini düşündürmektedir. Bu bozulmalar, beyin gelişimini kontrol eden ve beyin hücrelerinin birbirleri ile iletişimini düzenleyen genlerdeki kusurların bir sonucu olabilir.

Çevresel nedenler

Çevresel nedenler, gen işlevinde ve gelişiminde rol oynayabilir ancak net bir çevresel neden henüz tanımlanmamıştır. Araştırmacılar şu anda viral enfeksiyonlar, gebelik sırasında alınan ilaçlar veya komplikasyonlar gibi faktörlerin veya hava kirlenmelerinin otizm spektrum bozukluğunu tetiklemede rol oynayıp oynamadığını araştırmaktadırlar. Bununla beraber ağır metal zehirlenmeleri, gluten ve kazein proteinlerine karşı gelişen alerjiler, folik asit içeren besinler ya da antibiyotik ve vitaminlerin gereksiz kullanımı gibi farklı birçok çevresel etmen OSB için risk faktörü olarak düşünülmektedir. Ancak son dönemde yapılan araştırmalar OSB'nin erken doğan çocuklarda daha sık görüldüğü ve sanılanın aksine gecikmiş anne yaşıyla değil, gecikmiş baba yaşıyla daha yakın bir ilişkisi olduğuna dair güçlü deliller öne sürmektedir.

1.3. OSB'de Kullanılan Sınıflandırmalar

OSB alanında dünyada en fazla kabul gören tanılama ve sınıflama sistemi Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından yayımlanan Ruhsal Bozukluklar Tanılama ve İstatistik El Kitabında(DSM-V) belirtilen sınıflamadır. Bugün bu el kitabının yayımlanan beşinci baskısında otizm spektrum bozukluğu,

- a) Hafif düzeyde destek gereksinimi olan otizmlili birey,
- b) Orta düzeyde destek gereksinimi olan otizmlili birey ve
- c) Ağır düzeyde destek gereksinimi olan otizmlili birey olarak sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma sisteminin ayrıntılarını ve tanı kriterlerini açıklamadan önce OSB'nin toplumda daha fazla bilinen ve DSM-IV-TR ye göre olan sınıflandırma sistemine ilişkin bilgi vermek faydalı olacaktır.

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

DSM-IV-TR'ye göre otizm spektrum bozukluğu olan bireyler beş grupta incelenmektedir. Bu sisteme göre otizm spektrum bozukluğu kategorileri aşağıda sıralanmıştır:

A. Otizm ya da otistik bozukluk: DSM-IV-TR tanı ölçütlerine göre sosyal etkileşim, iletişim ve sınırlı yinelenen davranışlar başlığı altında tanımlanan özelliklerden en az altısına uygun belirtileri gösteren bireylerdir. Bununla beraber otizimli bireylerde dilin amaçlı kullanımında, hayali oyun becerilerinde ve ortak dikkat becerilerinde önemli derecede sınırlılıklar olması ve bu sınırlılıkların üç yaşından önce görölmesi gerekmektedir.

B. Asperger sendromu: Yüksek işlevli otizm olarak da adlandırılabilen asperger sendromunda, otizmden farklı olarak iletişim ve dil becerilerinde sınırlılıklar görölmemektedir. Ayrıca asperger sendromlu bireylerin önemli bir kısmı, tipik gelişen akranlarıyla kıyaslandığında ortalamanın üzerinde zekâ düzeyine sahiptirler. Bu bireylerde günlük yaşam ve özbakım sorunlarının görölmemesine karşın, sosyal etkileşim ve iletişim sorunları nedeniyle yaşa uygun akran etkileşimi gerçekteştirmeme, başkalarının duygularını anlamada zorluklar yaşama, istenmeyen sosyal dikkati üzerine çekme gibi sorunlar gözlenmektedir.

C. Çocukluğun dezintegratif bozukluğu: Bu bozukluğun bilinen en önemli ayırıcı özelliği, iki yaşına kadar normal süren gelişimin iki yaşından sonra geriye gitmesi ve bireyin edindiği beceri ve davranışları yıkıcı olarak kaybetmesidir. Çocukta karşılaşılan gerileme sıklıkla dil becerilerinde gerilikler, oyun becerilerinde gerilikler, sosyal etkileşim becerilerinde gerilikler ve bağırsak mesane kontrolünün kaybedilmesi biçimindedir. Otistik bozukluğa kıyasla daha nadir görölün çocukluğun dezintegratif bozukluğu, süreç sonunda ileri derecede otistik özellikler gösteren birey tablosunu karşımıza çıkarmaktadır.

D. Rett sendromu: Hemen hemen sadece kızlarda görölün Rett sendromu, tıpkı çocukluğun dezintegratif bozukluğunda olduğu gibi normal gelişimin 5-30 ay civarlarında gerilemeye başlamasıdır. Rett sendromunda genellikle gelişimin beşinci ayından sonra ellerin amaç dışı ve kendini uyarıcı davranışlar için kullanımı, dil ve iletişim becerilerinin aniden kaybedilmesi de dâhil olmak üzere pek çok alanda gerilemeler görölmemektedir. Rett sendromu, otizm spektrum bozukluğu türleri içinde genetik temeli belirlenebilmiş tek bozukluk türüdür.

E. Atipik otizm (başka türlü adlandırılmayan otizm): Bu sınıflama otizm spektrum bozukluğunun tüm belirtilerini göstermeyen ama diğer kategorilere de girmeyen durumlarda kullanılmaktadır. Atipik otizmde bireyler sosyal etkileşim, iletişim ve sınırlı/yinelenen davranışlarda sınırlılıklar göstermelerine karşın herhangi bir otizm kategorisi altına girememektedirler. Kısaca açıklamak gerekirse atipik otizm tanısı, kuşkulu durumlarda kullanılan bir tanıdır ve toplumda sıklıkla yaygın gelişimsel bozukluk olarak da tanımlanmaktadır.

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

DSM-V’de sınıflama sisteminde ise otizm spektrum bozukluğu;

- Hafif düzeyde destek gereksinimi olan bireyler,
- Orta düzeyde destek gereksinimi olan bireyler ve
- Yoğun düzeyde destek gereksinimi olan bireyler olarak sınıflandırılmaktadır.

a) Hafif düzeyde destek gereksinimi olan bireyler: Bu kategoriye giren bireylere uygun destek bulunmaması hâlinde, sosyal iletişimdeki sınırlılıklar belirgin yetersizliklere neden olmaktadır. Bu kategoriye giren bireyler, toplumsal ve sosyal etkileşimleri başlatmakta güçlük çekmekte ve başkalarının sosyal görüşlerine uygun olmayan tepkiler verebilmektedir. Bireyler sosyal etkileşim fırsatlarına ilgi göstermemektedirler. Bu kategoriye giren bireylerde gözlenen sınırlı/tekrarlayıcı davranış örüntüleri, bireyin birden fazla değişik ortamda önemli işlevsellik sorunları yaşamasına neden olmaktadır.

b) Orta düzeyde destek gereksinimi olan bireyler: Bu kategoriye giren bireyler ise destek sunulmasına rağmen sözlü veya sözsüz iletişimde ciddi derecede sınırlılıklar yaşamakta, sosyal etkileşim başlatamamakta, kendisine yöneltilen etkileşim girişimlerine ise normal dışı tepkiler vermektedir. Sınırlı/yinelenen davranışlar incelendiğinde ise bireylerin stereotipik davranışları herkes tarafından açıkça görülebilecek ve günlük yaşam işlevlerini önemli ölçüde aksatacak şekilde sergiledikleri görülmektedir.

c) Yoğun düzeyde destek gereksinimi olan birey: Bu bireylerde sözlü ve sözsüz iletişim biçimlerinde çok ciddi yetersizlikler görülmektedir. Çok sınırlı düzeyde sosyal etkileşim sergilemekte (hatta hiç sergilememekte), etrafında olup biten olaylara hiç tepki vermemektedirler. Sınırlı/yinelenen davranışlar incelendiğinde ise bireylerin yaşamında neredeyse değiştirilemeyecek ritüel ve stereotipik davranışları olan ve bu davranışlara herhangi bir şekilde müdahale edildiğinde çok sert davranış problemleri sergileyen bireylerdir.

1.4. OSB Tanısı Nasıl Konulmaktadır?

OSB belirtileri, yetersizliğin şiddetine bağlı olarak kişiden kişiye değişebilir. Hafif OSB tanısı olan küçük çocuklar için bazı belirtiler fark bile edilmeyebilir. Ancak aşağıdaki belirtilerin görülmesi durumunda bireyin bir uzman tarafından değerlendirilmesi gerekebilmektedir;

- 1 yaş düzeyinde (ailede gecikmiş konuşma hikâyesi yoksa) babıldama azlığı ya da hiç olmaması,
- 16 aya kadar tek bir kelime konuşamaması,
- 2 yaşına kadar iki kelimelik cümle kuramaması,
- Adına tepki vermemesi(Adına tepki vermenin yalnızca bireyin adı söylendiğinde bakması olarak tanımlanması yanlış olabilir. Adına tepki verme bireyin bakışlarını sesin geldiği yöne çevirmesi, vücudunu döndürmesi ya da halihazırda yapıyor olduğu etkinliği durdurması da adına tepki verme olarak tanımlanabilmektedir.)
- Önceden edinilen dil veya sosyal becerilerin kaybı,
- Sınırlı göz teması,

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

- Oyuncakların veya nesnelerin aşırı sıralanması,
- Sözel olamayan iletişim davranışlarında (örneğin, gülümseme, başını sallayarak onaylama) sınırlılıklar gösterme.

İleri belirtiler ise şu özellikleri içermektedir:

- Arkadaşlık kurma becerilerinde sınırlılıklar,
- Başkalarıyla bir konuşma başlatma veya sürdürme becerisi bozukluğu,
- Yaratıcı ve sosyal oyunların oynanmasında sınırlılıklar,
- Tekrarlayıcı veya olağan dışı dil kullanma,
- Anormal derecede yoğun veya odaklanmış ilgi,
- Yalnızca belirli nesnelere veya konularla meşgul olma,
- Belirli rutin veya ritüellere aşırı bağımlılık.

Diğer tüm yetersizlik gruplarında olduğu gibi OSB olan bireylerde de erken farkına varma, erken tanılama dolayısıyla eğitim sürecine erken başlama büyük bir önem taşımaktadır. Ülkemizde OSB olan bireylere yönelik olarak tanılama ve değerlendirme hizmetleri üç boyutta incelenmektedir. Tarama hizmetleri, gelişimsel gerilik riski altında olan bebek ve çocukların belirlenmesi ve daha ileri düzey bir değerlendirme yapılması amacıyla tanılama sürecine yönlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Ülkemizde yeni doğan bebeklerin gelişimsel takibi ve izlenmesi Sağlık Bakanlığına bağlı Aile Sağlığı Merkezlerinde görevli aile hekimleri tarafından yapılmaktadır. Bu amaçla tarama sürecinde sıklıkla Denver Gelişimsel Tarama Testi (Denver II), Ankara Gelişim Envanteri (AGTE) kullanılmaktadır.

Tanılama hizmetleri ise tarama sürecinde kullanılan değerlendirme araçlarından elde edilen bilgiler doğrultusunda gelişimsel risk altında olan veya olabilecek bireylerin çocuk nörologları, çocuk psikologları, çocuk psikiyatristleri ya da çocuk doktorları tarafından tıbbi olarak değerlendirilmesidir. Bu süreçte uzmanlar psikometrik ölçme araçları, tıbbi testler (Örneğin; EEG, MR, kan testleri), kendi gözlemleri ve aileden aldıkları bilgiler doğrultusunda bireylerde OSB ya da farklı bir gelişimsel yetersizlik olup olmadığına ilişkin karar vermektedirler. Ülkemizde OSB olan bireylerin tanılanmasında Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2-Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV), Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği (ÇODÖ), Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL) gibi farklı ölçme araçları da kullanılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve yerleştirme hizmetleri ise bireylerin akademik, davranışsal ve/veya fiziksel özelliklerinin belirlenmesi, belirlenen bu özellikler doğrultusunda bireye uygun yasal ve eğitsel kararların alınabilmesi amacıyla veri toplanması süreci olarak tanımlanmaktadır. OSB olan bireyler için değerlendirme süreci ise bireylerin gelişimlerinin izlenmesi, gelişimleri doğrultusunda gereken önlemlerin ve uygun müdahalelerin belirlenmesi amacıyla karar alınabilmesi için veri toplama sürecini kapsamaktadır. OSB olan bireyler için kullanılan değerlendirme süreci, farklı alanlardan uzmanların iş birliğini ve farklı türden değerlendirme araçlarından elde edilecek bilgilerin toplanmasını içermektedir.

1 OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU

1.5. OSB Ne Değildir?

- OSB bir iletişim sorunu ya da konuşma bozukluğu değildir!
- OSB'li bireyler de farklı dñzeylerde zihinsel yetersizlikler sergileyebilmektedir. Ancak OSB sadece zihinsel yetersizlik sorunu değildir!
- OSB'nin ebeveynlerin ebeveynlik davranışlarıyla bağlantısı yoktur!
- OSB'yi tamamıyla ortadan kaldıracabilecek bir tedavi yñntemi henñz bilinmemektedir.
- OSB, yaş ilerlemesiyle ortadan kalkacak bir hastalık değildir!
- OSB'nin herhangi bir patolojik bulgusu yoktur. Bu nedenle EEG ya da MR gibi gñrñntñleme araçları, kan testleriyle teşhis edilemez. OSB tanısı çocuk psikiyatristleri tarafından konulmaktadır.
- Aşıların OSB'ye neden olduğuna dair gñçlü bir bilimsel kanıt elde edilememiştir.
- OSB'nin gıdalardaki katkı maddeleri, gluten, rafine şeker ya da başka maddelerden (örneğin, ağır metal gibi) kaynaklandığına dair bilimsel kanıtlar yoktur. Ancak bu diyetleri uygulayan aileler diyet sonuçlarından kısmen hoşnut olduklarını belirtmişlerdir.

2. BÖLÜM

ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

2. ÖĞRETİM UYGULAMALARI

Temel Kavramlar	Öğrenme Çıktıları
<input type="checkbox"/> Ayrık Denemelerle Öğretim <input type="checkbox"/> Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim <input type="checkbox"/> Sabit Bekleme Süreli Öğretim <input type="checkbox"/> İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim <input type="checkbox"/> Aşamalı Yardımla Öğretim	Ayrık denemelerle öğretimin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	Eş zamanlı ipucuyla öğretimin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	Sabit bekleme süreli öğretimin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	Aşamalı yardımla öğretimin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.

Özel gereksinimli bireyler, öğrenme sürecinde farklı yöntem, teknik ve yaklaşımlara ihtiyaç duymaktadırlar. Öğretim sürecini planlarken bireyin gelişim ve öğrenme özellikleri, performansı, öncelikli ihtiyaçları, öğrenme deneyimleri, motivasyonu, kazandırılacak beceri vb. değişkenler dikkate alınmalıdır. İlerleyen bölümde otizmlili çocukların eğitiminde en sık kullanılan öğretim yöntemlerinden bahsedilecektir. Bu yöntemler açıklanırken yöntemin önemi, tanımı, nasıl kullanılacağı, kullanım esnasında nelere dikkat edileceği, yöntemin avantaj ve dezavantajlarından bahsedilecektir.

2.1. Ayrık Denemelerle Öğretim

Nedir-nasıl kullanılır?

Tipik gelişim gösteren çocuklar, doğdukları andan itibaren araştırarak, yaratıcı oyunlar oynayarak, model alarak ve sohbet ederek sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenirler. Ancak otizmden yoğun etkilenmiş çocuklar bu şekilde öğrenmeye çok yatkın değildir. Bununla birlikte öğretmenler ve ebeveynler otizmden etkilenmiş çocukların farklı öğrenme özelliklerini hiçe sayıp tamamen akranları gibi öğrendiklerini varsaymaları durumunda çocukların başarısız öğrenme deneyimleri artmakta, öğrenmeye karşı az olan motivasyonları daha da azalmakta ve sonucunda kaçınılmaz olarak problem davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle otizmlili çocuklar için öğrenme fırsatlarını arttırmak, başarılı öğrenme deneyimleri sağlamak ve motivasyonlarını desteklemek eğitimcilerin zor ve kritik görevlerinin başında gelmektedir. Eğitimcilerin otizmlili çocuklarla çalışırken kullanmaları gereken etkili ve verimli yöntemlerin hangileri olduğuna ilişkin çok sayıda araştırma yapılmış ve pek çok bulgu elde edilmiştir. Belki de en çok araştırılan yaklaşım ise 'ayrık denemelerle öğretim' yöntemi olmuştur.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Her ne kadar daha çok otizmlı çocuklarda kullanılsa da ayrı denemelerle öğretim, gelişimsel yetersizliği olan tüm öğrencilere çeşitli becerilerin öğretiminde öğretmenlerin sıklıkla kullandıkları etkili ve bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir. UDA ilkelerini temel alan ayrı denemelerle öğretim; öğrenci, beceriyi edininceye değin üst üste denemelerin sunulmasını esas alan bir öğretim yöntemidir. Bir deneme, hedef uyarı, ipucu, tepki, sonuç ve denemeler arası süreden oluşur. Deneme sayısı, çocuğun dikkatini yöneltmesine ve öğretilmesi hedeflenen beceriye göre değişiklik gösterebilir. Örneklendirmek gerekirse;

Hedef uyarı: Öğrenciden ne yapması beklendiğini ifade etmek amacıyla kullanılan sözlü ifade ya da durumlardır. Örneğin, öğretmen öğrenciyi "Topu al." der.

İpucu: Öğrencinin doğru tepkide bulunması için öğrenciyeye sağlanan planlanmış yardımdır. İpuçları daha çok öğrencinin önceki denemelerinin başarısız olduğu, yanlış yöneldeği ya da tepkisiz kaldığı durumlarda tercih edilir. Örneğin, öğretmen öğrencinin ellerinden tutup topu alması için ona yardım eder.

Tepki: Öğrencinin ipucu verildikten sonraki tepkisidir. Öğrencinin tepkisi yanlış ya da doğru olabilir ya da hiçbir tepkide bulunmayabilir. Örneğin, öğretmenin "Topu al." hedef uyarısını verdikten sonra çocuk topu alabilir, topu almak dışında başka bir şey yapabilir (Örneğin alkış yapma) ya da tepkisiz kalabilir.

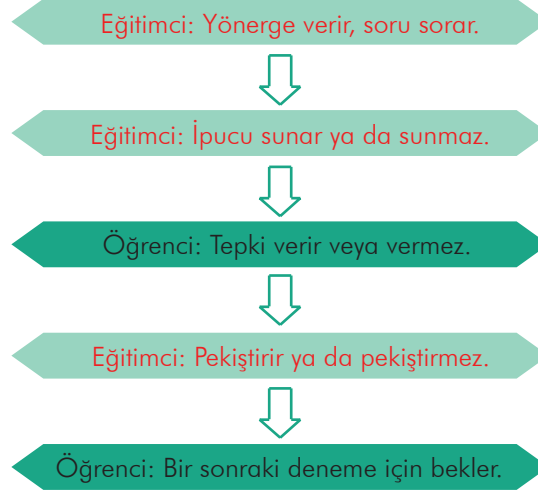
Sonuç: Öğrencinin verdiği tepkiye göre daha önceden alınan kararlar doğrultusunda öğretmenin öğrenciyeye karşılık verdiği basamaktır. Örneğin, öğrenci doğru tepki verdiğinde öğretmen doğru tepkiyi pekiştirir (Örneğin, "Topu aldın. Harika!"), yanlış tepki verdiğinde (tepkisiz kalmak da yanlış tepki olarak değerlendirilir) ipucunu tekrar sunar ya da denemeye yeniden başlar.

Denemeler arası süre: Ayrı denemelerle öğretimde bir deneme tamamlandıktan sonra diğer denemeye geçilmektedir. Öğretim oturumlarında üst üste 10-15 denemeye yer verilebilir. Bir denemeyi sonlandırıp yeni bir denemeye başlamadan önce bir süre beklenmelidir. Bu süre beceriye göre değişmekle birlikte genellikle 1-5 saniye arasında olmaktadır. Bu sürede öğretmen, diğer denemeye hazırlanırken öğrenci pekiştirecini tüketir ya da öğretmeni bekler.

Ayrı denemelerle öğretim, öğretmenin daha baskın ve yönlendirici olduğu bir yöntemdir. Diğer sayfada yer alan şemada ayrı denemelerle öğretim formülize edilirken eğitimci davranışları kırmızı, öğrenci davranışları siyah yazı ile belirtilmiştir.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Ayrık Denemelerde Öğretim



Nerelerde kullanılabilir?

Özellikle öğrenme için ön koşul olabilecek olan becerilerin öğretiminde (adına tepki verme, basit komutlara uyma, basit taklit becerilerini yerine getirme vb.) ve bir becerinin otomatikleştirilmek istenen basamağını öğretmekte çok etkili bir yöntemdir. Dolayısıyla ayırık denemelerle öğretim daha çok tipik gelişen akranları ile aynı müfredatı takip edemeyen öğrencilerde daha sık kullanılacak bir yöntem olarak düşünülebilir. Ayırık denemelerle öğretimde çeşitli ipucu stratejilerinin kullanıldığı yanlışsız öğretim ile otizmliler için kritik beceri alanları olan taklit, eşleme ve sınıflama, alıcı dil, oyun, öz bakım vb. becerilerin kazandırılmasındaki etkililiği çeşitli deneysel araştırmalarla gösterilmiştir.

Nelere dikkat edilmelidir?

Ayrık denemeli öğretimle ilgili dikkat edilmesi gereken bazı önemli noktalar vardır. Öncelikle çocukların becerilerini kullanmaları ve ortamlar arası genellemeler için ayırık denemeli öğretim diğer müdahale yöntemleriyle birlikte kullanılmalıdır. İkinci olarak otizmliler için haftada kaç saatin uygun olduğu konusunda tartışmalar olsa da başlangıçta yoğun olarak ayırık denemeli öğretimle eğitim almalıdırlar. Üçüncü olarak ayırık denemeli öğretimi etkili bir şekilde uygulamak için öğretmenler mutlaka bu alanda eğitim almalıdır. Bütün bu sınırlılıklarına rağmen ayırık denemeli öğretim, otizmliler için çocukların eğitiminde en önemli öğretim yöntemlerinden biridir.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Genellikle ayırt etme becerilerinin öğretiminde oldukça sık kullanılan bir yöntem olan ayırık denemelerle öğretimin uygulanmasında dikkat edilmesi gerekenler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Bir eşleme oturumu sırasında, her denemede değişik bir örnek uyaran sunulmalıdır ancak her denemede aynı seçenekler olmalıdır. Her seçenek sadece bir örnek uyaranla eşleştirildiğinde pekiştirilmeli, diğer seçeneklerin herhangi biriyle eşleştirildiğinde pekiştirilmemelidir.

2. Birçok nedenden dolayı her denemede en az üç seçenek sunulmalıdır. Her seçenek için sadece bir örnek uyaran belirlendiği için bir oturumda gösterilen değişik örnek uyarıların sayısı, denemelerde seçenek olarak gösterilen uyarıların sayısına eşit olmalıdır.

3. Her örnek uyaran, aynı oturumda sistematik olmayan bir sırayla eşit sayıda sunulmalıdır. Asıl kural, aynı örnek uyarının ardı ardına iki denemeden daha fazla sunulmaması gerektiğidir.

4. Hedef seçeneğin konumu, denemeden denemeye sistematik olmayan bir şekilde değiştirilmelidir. Burada asıl kural, hedef seçeneğin ardı ardına iki denemeden daha fazla aynı konumda asla görülmemesidir.

5. Öğrencilerin her denemede sunulan örnek uyarılara dikkat etmeleri sağlanmalıdır (Örnek uyaran bir sözcük olabilir). Tabii öğrencilerin kendilerine sunulan örnek uyarana dokunmalarını istemek onların gerçekten örnek uyarana baktıklarını veya onları dinlediklerini garanti etmez ancak bu, dikkat etmelerini sağlamaya çalışmadığınız durumlardan daha fazla işe yarayabilir.

6. Sunulan örnek uyarılar işitselse (Örneğin, alıcı dil uygulamalarında olduğu gibi sözlü ifadeler kullanılırsa) deneme başlatılırken örnek uyaran anlaşılır bir biçimde sunulmalı, seçenekler sunulduğunda tekrar edilmeli ve öğrenci seçeneklere tepki verinceye kadar ya da belirli bir sayıda maksimum tekrara ulaşıncaya kadar tekrarlanmalıdır. Bunun nedenleri; bir işitsel uyaran deneme başında sadece bir kez sunulursa öğrencinin ona dikkat etmesi için sadece kısa bir şansı olacaktır. a) İşitsel örneği duyamama, b) Duyabilme fakat bunu diğer denemelerde sunulan örneklerden ayırt edememe ya da c) Duyabilme fakat karşılaştırma sıralarını incelerken ve bir karşılaştırmaya yanıt verirken geçen molalar boyunca onu hatırlayamama riski büyüktür. İşitsel örnekleri tekrarlamak bu riski azaltır. Ancak örnek uyarıyı birden fazla tekrar etmek, çoğu kez sadece tekrar tekrar söylendiğinde tepki vermeyi sağlayabileceği de unutulmamalıdır.

İşe yarayabilecek başka bir uygulama, her denemeye '_____ ya dokun.' ya da '_____yı göster' gibi yönergelerle başlamaktansa her denemeyi başlatan işitsel uyarıyı eşleştirilecekleri seçeneklerle sınırlandırmaktır (Örneğin, 'Kaşık', 'Çatal', 'Bıçak' demek gibi). Her örnek uyarının başı tamamen aynı ve sadece sonu farklı bir dizi sestem oluşursa birçok öğrenci için her denemede doğru olanı ayırt edip tepki vermek çok zor olacaktır. 'Dokun' ya da 'Göster' gibi sözlü komutları kullanmaktansa öğrenciye fiziksel yönlendirme ve model olma gibi sözel olmayan yöntemlerle seçeneği işaret etmeyi öğretmek ve her bir işitsel örneği gereksiz sözler kullanmadan, açıkça ve tekrarlayıp sunarak diğerlerinden ayırt etmesine yardımcı olmak tercih edilmelidir.

7. Seçeneklerin sırasını denemeler arasında öğrencinin gözü önünde tekrar düzenlemek yerine, seçenekleri her deneme için denemeler arasında öğrencinin göremeyeceği bir şekilde (Örneğin, bir şeyin arkasında, yanınızdaki sandalyede vb.) düzenlenmelidir.

Örnek uyarın sunulduktan ve tepki verildikten sonra seçeneklerin her çeşit sırası sunulmalıdır. Bu, öğretmenin seçenekleri tekrar düzenlerken yanlışlıkla ipucu olabilecek ilk ya da son dokunduğu seçeneklere tepki verilme olasılığını azaltacaktır.

8. Öğrencilere, bu yöntemleri kullanarak yeni bir koşullu ayırt etmeyi öğretmeden önce bu becerileri gerçekleştirmek için gerekli bazı davranışlar öğretilmelidir. Örneğin; denemeler arasında sessizce oturmak, uyarılara yönelmek, örnek uyarılara dikkati yöneltmek, seçeneklere göz atmak ve her denemede sadece bir tane seçeneğe tepki vermek. Bir öğrenci, bu becerilerden birine veya daha fazlasına sahip değilse eşleme becerilerinde muhtemelen hatalar yapacaktır ve bu da koşullu ayırt etme becerilerinin öğrenimini zorlaştıracaktır. Benzer bir şekilde, işitsel-görsel ve görsel-görsel eşleme yöntemleri bir şekilde birbirlerinden farklıdır. Öğrenci her ikisinin de kullanıldığı uygulamaları gerçekleştirmeyi bilmiyorsa birindeki veya diğerindeki performansı yanlışlıkla ayırt etme becerisinde yetersizliği olduğu sonucuna varılmasına neden olabilir.

9. Ayrık denemelerle öğretimin uygulanması esnasında genel olarak dikkat edilmesi gereken diğer hususlar şunlardır:

- ▶ Öğrenci için daha basit konularla öğretime başlanmalıdır.
- ▶ Öğretimde çocuğun en çok tercih ettiği pekiştireçler kullanılmalıdır.
- ▶ Çocuğun çok istediği pekiştireç, çocuğun görebileceği ancak uzanıp alamayacağı bir mesafede bulundurulmalıdır.
- ▶ Çocuğun doğru tepkileri, etkili pekiştireçlerle pekiştirilmelidir.
- ▶ Özellikle ipuçsuz doğrular çok daha yoğun olarak pekiştirilmelidir.
- ▶ Oturumlar sırasında eleştiri ve cezadan kaçınılmalıdır.
- ▶ Sunum kısa sürmeli ve denemeler arası süre 1 sn'ye kadar düşürülmelidir.
- ▶ Oturumlar sırasında çocuk, doğru tepkide bulunuyorsa çocuğun her defasında göz kontağı kurması beklenmemelidir.
- ▶ Arka arkaya çok sayıda ipuçsuz yanlış tepkinin oluşmasına izin verilmemeli, ikinci hatalı tepkide yeniden ipuçlarına geçilmelidir.
- ▶ Süreç ne çok hızlı ne de çok yavaş olmalıdır.
- ▶ Genelleme oturumları mutlaka planlanmalı ve doğal ortamlarda uyarın transferi sağlanmalıdır.
- ▶ Ayrık denemelerle öğretimin uygulanması yapılırken basamak atlanmamalıdır.
- ▶ Yöntemin etkili olabilmesi için sistematik ve doğru uygulanması önemlidir.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Ayrık denemeli öğretimin 3 özelliği, çocukların öğrenmelerini ve motivasyonlarını artırabilir. Birincisi, her ayrık deneme oturumu kısa sürdüğü için çok fazla öğretim fırsatı doğar. İkincisi, öğretmen öğrenciyle bire bir çalıştığı için öğrencinin ihtiyaçlarına göre öğretim programını geliştirebilir. Üçüncüsü, ayrık denemeli öğretim net bir formata sahip olduğundan öğrenci için öğrenme ortamını belirginleştirir, her ayrık denemeli öğretim kesin bir başlangıç ve bitiş noktasına sahiptir ve unsurların basitliğini muhafaza eder (kısa yönergeler, net ipuçları).

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Böylelikle ayırık denemeli öğretim, sıradan olan yetişkin-çocuk ilişkisini çocuk tarafından kolaylıkla ayırıt edilebilen, oldukça belirleyici etkinlikler hâline dönüştürür. Böylece, ayırık denemeli öğretim çocukların başarı oranını yükseltirken başarısızlık oranını düşürür.

► Ayırık denemelerle öğretimin yararları ve sınırlılıkları şu şekilde sıralanabilir:

√ Ayırık denemelerle öğretimin yararları:

- Yoğun öğrenme fırsatları sunması,
- Kolay planlanabilir ve uygulanabilir olması,
- Sınıf ortamına kolaylıkla uyarlanabilir olması,
- Öğretimin açık ve net biçimde planlanması,
- Veri toplamayı kolaylaştırması.

√ Ayırık denemelerle öğretimin sınırlılıkları:

- Bire bir öğretim formatında düzenlenmesi,
- Çocuğa mekanik bir biçimde tepki vermeyi öğretmesi ,
- Uygulamalar doğal ortamda ve bağlamda gerçekleştirilmediğinden yapılandırılmış etkinlik ve pekiştireçlere gereksinim duyulması,
- Grup içinde çalışmaya ve bağımsız işlevde bulunmaya fırsat sunmaması,
- Talep etme, sohbet etme gibi sosyal becerilerin öğretimine yer verilememesi,
- İzole edilmiş ortamlarda yürütüldüğü için genelleme sorunu yaşanması,
- Özellikle dilin işlevsel kullanımının öğretilmemesi ve kazanılan konuşma ve dil becerilerinin gerçek ortamlara genellenebilirliğinin düşük olması.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 1. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

2.2. Eş Zamanlı İpucuyla Öğretim

Nedir-nasıl kullanılır?

Yanılışsız öğretim yöntemlerinden bir tanesi de eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemidir. Eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminde öğretmen kazandırmayı amaçladığı hedef davranışa (Örneğin, adı söylenen nesnenin resmini gösterme) hedef uyararı (Örneğin "Elmayı göster.") sunduktan hemen sonra öğrencinin bağımsız tepki vermesine fırsat vermeden kontrol edici ipucu (Örneğin, işaret etme) sunar ve öğrencinin beceriyi yerine getirmesini sağlar. Eş zamanlı ipucuyla öğretimde anahtar noktalardan bir tanesi, hedef uyararının hemen ardından kontrol edici ipucunun verilmesidir. Böylelikle öğrencinin yanlış tepki vermesinin önüne geçilir. Ancak öğretim oturumlarında hedef uyararının hemen ardından kontrol edici ipucunun verilmesi, öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesine imkan tanımamaktadır.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Bu nedenle eş zamanlı öğretim yönteminde yoklama oturumları düzenlenmektedir. Öğretmen, yoklama oturumlarında yalnızca hedef uyarı sunmakta ve öğrencinin doğru tepki verip veremediğini kontrol etmektedir.

Nerelerde kullanılabilir?

Eş zamanlı ipucuyla öğretim;

- Sözcük tanıma,
- Adı söylenen resmi gösterme,
- Nesne ismi söyleme,
- Yiyecek hazırlama,
- Giyinme becerileri,
- Sözcük öğrenme gibi becerilerin öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir.

Nelere dikkat edilmelidir?

Eş zamanlı ipucuyla öğretimde, doğru tepkiler, yanlış tepkiler ve tepkide bulunmama olmak üzere üç tür öğrenci tepkisi bulunmaktadır. Doğru tepki, öğretmenin önceden belirlediği yanıt aralığı içinde (Örneğin 3 sn) doğru olarak sunulan tepkilerdir. Yanlış tepkiler, yanıt aralığı içinde öğrencinin sergilediği yanlış tepkilerdir. Tepkide bulunmama da yanıt aralığı içinde hiç tepkide bulunmama olarak tanımlanmaktadır. Eş zamanlı ipucuyla öğretim yöntemiyle öğretime başlamadan önce aşağıdaki unsurların belirlenmesi gerekmektedir:

a) Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarı (hedef uyarı) belirleme: Hedef uyarı sözel, jest veya işaret etme ile sunulabileceği gibi kendiliğinden gelişen olaylarla (Örneğin, ellerin kirlenmesi) da sunulabilmektedir.

b) Kontrol edici ipucunu belirleme: Öğretmen, öğretime başlamadan önce öğretim oturumlarında hangi tür ipucunu (sözel, işaret, fiziksel) kullanacağını planlamalıdır.

c) Eş zamanlı ipucuyla öğretim deneme oturumlarını belirleme: Öğretmen, öğretime başlamadan önce her bir öğretim oturumunda kaç denemeye yer vereceğini planlamalıdır.

d) Yoklama oturumlarını planlama: Öğretmen, öğretime başlamadan önce her bir yoklama oturumunda kaç denemeye yer vereceğini planlamalıdır.

e) Yanıt aralığını belirleme: Öğretmen, öğretime başlamadan önce her bir yoklama oturumunda hedef uyarı sunulduktan sonra öğrencinin kaç saniye bekleyeceğini planlamalıdır.

f) Bireyin tepkilerine ne şekilde karşılık vereceğini belirleme: Öğretmen, öğretime başlamadan önce yoklama oturumlarında öğrencinin doğru tepki, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama davranışları sergilediğinde nasıl davranacağını planlamalıdır.

g) Denemeler arası süreyi belirleme: Öğretmen, öğretime başlamadan önce öğretim oturumlarındaki her bir denemenin arasında ne kadar bekleyeceğini belirlemelidir.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

h)Veri kayıt yöntemi: Öğretmen, öğretime başlamadan önce yoklama oturumlarında verileri nasıl kaydedeceğini(yazılı kayıt, video kaydı) planlamalıdır.

i)Bireyin sergilediği performansa göre değişiklik yapma: Öğretmen, yoklama oturumlarında elde edeceği verilere göre değişiklik yapabilmelidir.

Eş zamanlı ipucu ile öğretim uygulama basamakları;

1. Adım: Öğrencinin dikkatini çekme ve uyararı sunma

Öğretmen, öğrencinin dikkatini şu şekilde çekebilir:

- Hedef uyararı sunabilir,
- Dikkat çekici bir uyararı kullanılabilir (Örneğin, öğrencinin adını söyleyerek, “Bak;.... denebilir”, öğrencinin uyararı dokunmasını sağlamak)
- İşaret ederek ya da bakınarak beklenti oluşturabilir.

Göz teması, genellikle öğrencinin dikkat göstergesi olarak kullanılır ancak uyararı dokunma, bakma ya da beceriyi tekrar etme de dikkat yöneltme olarak yorumlanabilmektedir. Öğrenci dikkatini yönelttiğinde öğretmen, hemen hedef uyararı sunmalı ve ardından kendinden beklenen davranışı sergilemesini kesinleştirecek biçimde ipucunu vermelidir.

Örnek: Öğretmen öğrenciyi “Ahmet” der. Ahmet, öğretmene baktığında resimli kartı gösterir “Elma’yı göster.” der. Bu örnekte öğretmen, öğrencinin ismini dikkat sağlayıcı ipucu olarak kullanmıştır. “Elma’yı göster.” cümlesi ise hedef uyararıdır.

2. Adım: İpucunu sunma

Eş zamanlı ipucuyla öğretim ile yapılan eğitici oturumlar sırasında, öğretmen hedef uyararı sunduktan hemen sonra ipucunu sunar. Burada uygulamacıların kafasını karıştıran nokta, öğretmenin öğrencinin öğrenip öğrenmediğini nasıl belirleyeceğidir. Bunu sağlamak için eş zamanlı ipucuyla öğretimde yoklama oturumları ve öğretim oturumları olarak iki farklı oturum kullanılmaktadır.

A. Öğretim oturumları

1. Öğrencinin dikkatini sağladıktan sonra hedef uyararı sunulmalı ve beklemeden kontrol edici ipucu verilmelidir.

Önceki örnekte devam edelim. Öğretmen öğrenciyi “Ahmet” der. Ahmet, öğretmene baktığında resimli kart gösterilir. Öğretmen, hedef uyararı olarak “Elmayı göster.” der ve hemen elmayı işaret (kontrol edici ipucu) eder.

2. Öğrenci doğru tepki verirse öğretmen pekiştirici sunar. Pekiştiriciler;

- Öğrencinin hoşuna giden bir nesne(yiyecek/oyuncak) olabilir.
- Öğrencinin doğru sergilediği davranışı tekrar ederek sözel pekiştirici (Örneğin, “Evet elma burada, harikası.”) sunar.

3. Öğrenci yanlış tepki verirse öğretmen herhangi tepki vermeden görmezden gelir ve yeni bir denemeye geçer. Eğer hedef davranış zincirleme bir beceriyse (Örneğin el yıkama, diş fırçalama) öğrenci yanlış davranış sergilediğinde öğretmen o basamağın nasıl gerçekleştireceğini göstererek hata düzeltmesi yapabilir.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

B. Yoklama oturumları

Yoklama oturumları, eş zamanlı ipucuyla öğretim oturumlarında öğrencinin öğrenip öğrenemediğinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Öğretmen, yoklama oturumlarını her bir öğretim oturumundan önce yaparak öğrencinin öğrenme durumunu kontrol edebilmektedir.

1. Öğrencinin dikkatini sağladıktan sonra hedef uyarını sunmalı ve belirlediğiniz süreyi (Örneğin, 3 sn) beklemelisiniz.

Yukarıdaki örnekten devam edelim. Öğretmen, öğrenciye "Ahmet" der. Ahmet, öğretmene baktığında resimli kartı gösterir. Hedef uyarı olarak "Elma'yı göster." der ve belirlediği süre kadar (örneğin 3 sn) bekler.

2. Öğrenci doğru tepki verirse öğretmen, pekiştirici sunar. Pekiştiriciler;

a. Öğrencinin hoşuna giden bir nesne (yiyecek/oyuncak) olabilir.

b. Öğrencinin doğru sergilediği davranışı tekrar ederek sözel pekiştirici (Örneğin, "Evet elma burada, harikasın.") sunma olabilir.

3. Öğrenci yanlış tepki verirse öğretmen herhangi tepki vermeden görmezden gelir ve yeni bir denemeye geçer. Öğretmen bir yoklama oturumunda 3 ya da 5 yoklama denemesi yapabilir. Yoklama denemelerinde öğrenci yanlış tepki verirse öğretim oturumlarına devam eder. Öğrenci, yoklama denemelerinde üst üste 5 denemede de doğru tepki verirse öğretmen öğrencinin öğrendiğine karar verebilir.

Daha önce de açıklandığı gibi eğer hedef davranış zincirleme bir beceriyse (Örneğin; el yıkama, dış fırçalama), öğrenci yanlış davranış sergilediğinde öğretmen o basamağın nasıl gerçekleştireceğini göstererek hata düzeltmesi yapabilir.

3. Adım: Öğrencinin ilerlemesinin izlenmesi

Eş zamanlı ipucuyla öğretim yönteminin kilit bileşeni, öğrencinin ilerlemesini izlemek için veri toplamaktır. Bu, öğretim oturumları sırasında veri toplamak ve ipucu kullanılmayan yoklama oturumlarında veri toplamakla gerçekleştirilir. Yoklama oturumları, öğretmenin öğrencilerin hedef davranışı ne ölçüde kazandıklarını değerlendirmelerini sağlar.

A. Öğretim oturumları verileri

1. Öğretmen, öğretim oturumları sırasında günlük olarak veri toplar. Öğretim sırasında toplanan veriler öğretmene ipucunun hedef davranış için uygun olup olmadığının ve öğretimde kullanılan pekiştiricilerin etkili olup olmadığının belirlenmesine yardımcı olacaktır.

2. Öğrenci, yoklama oturumlarında art arda 3 oturumda denemelerin % 25'inde yanlış tepki sergilerse öğretmen ipucunun değiştirilmesine karar verebilir. İpucunun değişmesi durumunda öğretmen yoklama oturumu yapmak için en azından iki öğretim oturumu uygulamalıdır.

3. Öğrenci, yoklama oturumlarında art arda 3 oturumdaki denemelerin % 25'inde tepki sergilemezse öğretmen kullanılan pekiştiricilerin değiştirilmesine karar verebilir.

4. Eğer bir öğrenci daha önce öğrendiği bir beceriyi sergilerken (Örneğin, el kaldırma, harflere işaret ederek) hata yapmaya başlarsa öğretmen başlangıçta belirlediği ipucunda değişiklikler yapabilir. Örneğin, tek ipucu yerine iki farklı tip ipucunu (Örneğin, işaret ipucu ve sözel ipucu) bir arada kullanılabilir.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Örnek olay: Öznur öğretmen, otizmli öğrencisi olan Ali'yle eş zamanlı ipucuyla öğretim kullanarak "Biraz daha alabilir miyim?" biçiminde sözel talep etme çalışmaktadır. Öğretmen sözel talep etme becerisini okulun mutfağında ve yemek zamanında çalışmaktadır. Ali, son zamanlarda sürekli olarak "Biraz daha alabilir miyim?" diyerek Öznur öğretmenin elinde tuttuğu beslenme çantasına uzanmaktadır. Öznur öğretmen, son iki günün verilerini incelediğinde ipucunu değiştirerek ipucunu sözel ipucundan beklenti oluşturma olarak belirlemiştir. Yeni ipucu olarak ise tabağındaki yemeklerin bitmesini beklemeye karar vermiştir. Öğretmenin buradaki amacı öğrencinin yalnızca beceriyi öğrenmesi değil, gelecekte farklı ortamlarda da kullanabilmesidir.

B. Yoklama oturumları verileri

Yoklama oturumları verileri, öğrencilerin hedef becerileri nasıl edindiklerini değerlendirmek için kullanılır. Bu, istemleri kullanmadan oturumları uygulayarak gerçekleştirilir.

1. Öğretmen, günde en az bir yoklama oturumu gerçekleştirmelidir. Yoklama oturumları, öğretmenin öğrencilerin hedef davranışı ne ölçüde kazandıklarını değerlendirmelerini sağlar. Yoklama oturumlarında öğretmen herhangi bir ipucu kullanmadan öğrencinin hedef davranışı doğru bir şekilde sergileyip sergilemediğini belirler.

2. Öğretmen, yoklama oturumu sırasında kaç denemenin uygulanacağını (her davranışta yoklama oturumu başına en az iki deneme) oturumdan önce belirlemelidir.

3. Öğretmen yoklama oturumlarında ipucu kullanmaya karar verirse öğretim oturumlarında kullandığından farklı bir ipucu kullanmalıdır.

Bir önceki örnekte olduğu gibi Ali'nin öğretmeni öğrencinin sözel talep etme becerisine ilişkin yoklama oturumu gerçekleştirmektedir. Bunun için yazma etkinliği sırasında bir deneme yapmak istemektedir. Öğretmen, Ali'ye sevdiği oyuncaklardan olan legoları verir. Öğretmen, masanın üzerine iki parça lego yerleştirir ve onları bir araya getirmesini bekler. Diğer lego parçalarını da içi görülebilen bir kutuda kucağında tutmaktadır. Ali iki legoyu bir araya getirmeyi bitirdiğinde sormadan kutuyu kapar. Öznur öğretmen veri toplama formuna "-" işaretler. Öznur öğretmen daha sonra legoları tekrar kutuya koyar. Daha sonra Ali'nin önündeki masaya iki lego parçası daha koyar. Öznur öğretmen, yoklama oturumu verisi toplamak için oturum başına deneme sayısını beş olarak belirlemiştir. Öğretmen, öğretimsel kararlar almak için aşağıda sıralanan etmenleri göz önüne almalıdır:

4. Öğretmen aşağıdaki durumların gerçekleşmesi hâlinde farklı bir öğretim yöntemi (Örneğin; aşamalı yardımla öğretim, ipucunun giderek artırılmasıyla öğretim) kullanmayı tercih edebilir.

a) Yoklama oturumlarında art arda 5 oturum boyunca % 25'den fazla yanlış tepki görüldüğünde
ve

b) Öğretim oturumu verilerinde öğrenci %100 doğru tepki sergilediğinde

5. Öğretmen öğrencinin art arda üç yoklama oturumundaki denemelerin % 25'inden fazlasına tepkide bulunmaması durumunda öğretimde kullandığı pekiştiricileri değiştirmeye karar verebilir.

6. Zincir beceri öğretimi söz konusu olduğunda öğrenci beceri analizi basamaklarından herhangi bir basamağı atarsa öğretmen ek ipuçları kullanabilir.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Avantajları;

- Eş zamanlı ipucuyla öğretim, diğer ipucu uygulamalarıyla karşılaştırıldığında öğretmen davranışlarında daha az değişiklik gerektirmektedir.
- Eş zamanlı ipucuyla öğretimde sıklıkla tek tür ipucu kullanıldığında ayrımlı pekiştirme yapılmasını gerektirmez.
- Eş zamanlı ipucuyla öğretimin uygulanması için öğrencinin ipucunu beklemesi gerekmemektedir. Bu da öğretim süresinin daha kısa olmasına olanak tanımaktadır.
- Eş zamanlı ipucunda öğretmen isterse öğretim oturumları verisi toplamadan yalnızca yoklama oturumlarında veri toplayabilmektedir.

Sınırlılıkları ise aşağıdaki biçimde sıralanabilir:

1. Eş zamanlı ipucuyla öğretimde yoklama oturumlarını yürütme ikinci bir süreç gerektirdiğinden öğretimsel verimliliğin düşmesine neden olabilmektedir.

2. Yoklama oturumlarında öğrencilere bağımsız tepki olasılığı tanındığından hata yüzdeleri yüksek çıkabilir. Bu durumun öğretmen motivasyonun bozulmasına neden olabilir.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 2. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

2.3. Sabit Bekleme Süreli Öğretim

Nedir-nasıl kullanılır?

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden bir diğeri, sabit bekleme süreli öğretimdir. Eş zamanlı ipucuyla öğretime oldukça benzeyen sabit bekleme süreli öğretim, sıfır saniye bekleme süreli denemeler ve sabit bekleme süreli denemeler olmak üzere iki basamaktan oluşmaktadır. Sıfır saniye bekleme süreli denemeler, sabit bekleme süreli öğretim ile gerçekleştirilen ilk birkaç oturumda gerçekleştirilir.

Bu oturumlarda tıpkı eş zamanlı ipucuyla öğretimde olduğu gibi hedef uyarıcı ve kontrol edici ipucu aynı anda sunulur. Öğretmenin belirlediği kadar sıfır saniye bekleme süreli deneme oturumu gerçekleştirildikten sonra beceri yönergesi ve kontrol edici ipucu arasında geçen süreyi sabit olacak şekilde (Örneğin 3 sn) belirler ve tüm denemelerde hedef uyarıcı sunduktan sonra bu süre kadar bekler. Bu süreye **ipucunu geciktirme aralığı** adı verilmektedir. Bu süre belirlenirken öğretmen öğrencinin dikkat süresi, özellikleri ve çalışılan becerinin zorluğu gibi noktaları göz önünde bulundurmalıdır.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Nerelerde kullanılabilir?

Sabit bekleme süreli öğretim;

- ▶ Boş zaman etkinlikleri,
- ▶ Mesleki beceriler,
- ▶ Güvenlik becerileri,
- ▶ Sözcük okuma,
- ▶ Matematik işlemleri,
- ▶ Yazı yazma,
- ▶ Uygun sosyal tepkiler gösterme,
- ▶ Yiyecek hazırlama,
- ▶ Spor etkinlikleri gibi farklı türde becerilerin öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir.

Nelere dikkat edilmelidir?

Sabit bekleme süreli öğretimin kullanımında dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

- Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarı (hedef uyarı)belirleme: Hedef uyarı sözel, jest veya işaret etme ile sunulabileceği gibi kendiliğinden gelişen olaylarla(Örneğin, ellerin kirlenmesi) da sunulabilmektedir.
- Kontrol edici ipucunu belirleme: Öğretmen, öğretime başlamadan önce öğretim oturumlarında hangi tür ipucunu (sözel, işaret, fiziksel) kullanacağını planlamalıdır.
- Bireyin ipucunu bekleme becerisini belirlemek: Sabit bekleme süreli öğretim kullanılırken öğrencinin hedef uyarı sunulduktan sonra ipucu verilene kadar geçecek olan süreyi beklemesi gerekmektedir. Öğretime başlamadan önce öğrencinin ipucu bekleme becerisine sahip olmadığını belirlenmesi gerekmektedir. Öğrenci, eğer bekleme becerisine sahip değilse öğretime başlamadan önce öğrenciyi ipucunu bekleme becerisi verilmelidir.
- İpucunu geciktirme süresini belirlemek: Öğretmen sabit bekleme süreli öğretim kullanılırken hedef uyarı sunulduktan ipucu verilene kadar geçecek sürenin ne olacağına karar vermelidir. Bu süre öğrenci özelliklerine göre değişebilmekle beraber sıklıkla 4 sn geciktirme süresi kullanılmaktadır.
- Sıfır saniyeli denemelerden kaç tane yapılacağına karar vermek: Öğretmen öğretime başlamadan önce kaç tane sıfır saniyeli deneme yapacağına karar vermelidir. Sıfır saniyeli deneme sayısı 1-10 deneme arasında değişebilmektedir.
- Yanıt aralığını belirleme: Öğretmen öğretime başlamadan önce öğretim oturumunda hedef uyarı sunulduktan sonra öğrencinin kaç sn bekleyeceğini planlamalıdır.
- Bireyin tepkileri ne ne şekilde karşılık vereceğini belirleme: Öğretmen öğretime başlamadan önce öğrencinin sergileyeceği davranışlara nasıl karşı davranacağını planlamalıdır.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Sabit bekleme süreli öğretimde öğrenci, beş tür tepki gösterebilir. Bunlar;

- İpucundan önce doğru tepkide bulunma: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulmadan önce bağımsız olarak doğru tepki sergilemesidir.
- İpucundan sonra doğru tepkide bulunma: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra doğru tepki sergilemesidir.
- İpucundan önce yanlış tepkide bulunma: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulmadan önce bağımsız olarak yanlış tepki sergilemesidir.
- İpucundan sonra yanlış tepkide bulunma: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra yanlış tepki sergilemesidir.
- Tepkide bulunmama: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulmasından önce ya da sonra herhangi bir tepki sergilememesidir.

Sabit Bekleme Süreli Öğretim ile Öğretim Sunma Uygulama Basamakları

1. Adım: Öğrencinin dikkatini çekme ve uyararı sunma

Öğretmen, öğrencinin dikkatini şu şekilde çekebilir:

- Hedef uyararı sunabilir.
- Dikkat çekici bir uyararı kullanabilir. Örneğin, öğrencinin adını söyleyerek, "Bak;..."denebilir, öğrencinin uyarana dokunmasını sağlamak ve / veya
- İşaret ederek ya da bakınarak beklenti oluşturabilir.

Göz teması, genellikle öğrencinin dikkat göstergesi olarak kullanılır ancak uyarana dokunma, bakma ya da beceriyi tekrar etme de dikkat yöneltme olarak yorumlanabilmektedir. Öğrenci, dikkatini yönelttiğinde öğretmen hemen hedef uyararı sunmalı ve 0 sn denemeli oturumlarda hedef uyararının hemen ardından, sabit bekleme süreli oturumlarda da bekleme süresi sonunda ipucu sunulduktan sonra kendinden beklenen davranışı sergilemesini kesinleştirecek biçimde ipucunu vermelidir.

Örnek: Öğretmen öğrenciye "Ahmet" der. Ahmet öğretmene baktığında resimli kartı gösterir "Elma'yı göster." der. Bu örnekte öğretmen, öğrencinin ismini dikkat sağlayıcı ipucu olarak kullanmıştır. "Elma'yı göster." kelimesi ise hedef uyarardır.

2. Adım: 0 saniye denemeli oturumları düzenleme

Sabit bekleme süreli öğretim ile yapılan 0 saniye denemeli oturumlar sırasında öğretmen, hedef uyararı sunduktan hemen sonra ipucunu sunar. Öğretmen, belirlediği kadar 0 sn denemeli oturumu tamamladıktan sonra sabit bekleme süreli oturumlara geçer. 0 saniye bekleme süreli öğretim oturumları şu şekilde uygulanmaktadır:

A. 0 saniye denemeli öğretim oturumları

1. Öğretmen öğrencinin dikkatini sağladıktan sonra hedef uyararı verir ve beklemeden kontrol edici ipucunu sunar.

Önceki örnekten devam edelim. Öğretmen öğrenciye "Ahmet" der. Ahmet, öğretmene baktığında resimli kartı gösterir ve hedef uyararı olarak "Elma'yı göster." der ve hemen elmayı işaret (kontrol edici ipucu) eder.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

2. Öğrenci doğru tepki verirse öğretmen pekiştireç sunar. Pekiştireçler;
 - a. Öğrencinin hoşuna giden bir nesne(yiyecek/oyuncak) olabilir.
 - b. Öğrencinin doğru sergilediği davranışı tekrar ederek sözel pekiştireç (Örneğin, “Evet elma burada, harikası!”) sunar.

3. Öğrenci yanlış tepki verirse öğretmen herhangi tepki vermeden görmezden gelir ve yeni bir denemeye geçer.

Eğer hedef davranış zincirleme bir beceriyse (Örneğin; el yıkama, diş fırçalama) öğrenci yanlış davranış sergilediğinde öğretmen, o basamağı nasıl gerçekleştireceğini göstererek hata düzeltilmesi yapabilir.

B. Sabit bekleme süreli öğretim oturumları

Sabit bekleme süreli öğretim ile yapılan 0 saniye denemeli oturumlar sonrasında öğretmen, hedef uyarını sunduktan sonra belirlediği bekleme süresi kadar bekler ve ardından ipucunu sunar. Sabit bekleme süreli öğretim oturumları şu şekilde uygulanmaktadır:

1. Öğrencinin dikkatini sağladıktan sonra hedef uyarını sunar.
2. Öğretmen belirlediği bekleme süresi kadar (Örneğin, 3 sn) bekler.

Yukarıdaki örnekten devam edelim. Öğretmen öğrenciye “Ahmet” der. Ahmet öğretmene baktığında resimli kartı gösterir ve hedef uyarı olarak “Elma’yı göster.” der ve belirlediği süre kadar (Örneğin 3 sn) bekler.

- a. Öğrenci 3 saniye içerisinde doğru tepki verirse öğretmen pekiştireç sunar ve veri kayıt formuna ipucundan önce doğru tepki olarak işaret koyar. Pekiştireçler;
 - i. Öğrencinin hoşuna giden bir nesne(yiyecek/oyuncak) olabilir.
 - ii. Öğrencinin doğru sergilediği davranışı tekrar ederek sözel pekiştireç (Örneğin, “Evet elma burada, harikası.”) sunulabilir.
- b. Öğrenci 3 saniye içerisinde yanlış tepki verirse öğretmen, tepkide bulunmadan yeni bir denemeye geçer ve veri kayıt formuna ipucundan önce yanlış tepki olarak işaret koyar.
3. Öğrenci 3 saniye içerisinde tepki vermezse öğretmen kontrol edici ipucunu sunar.
 - a. Öğrenci kontrol edici ipucundan sonra doğru tepki verirse öğretmen pekiştireç sunar ve veri kayıt formuna ipucundan sonra doğru tepki olarak işaret koyar. Pekiştireçler;
 - i. Öğrencinin hoşuna giden bir nesne(yiyecek/oyuncak) olabilir.
 - ii. Öğrencinin doğru sergilediği davranışı tekrar ederek sözel pekiştireç (örneğin, “Evet elma burada, harikası.”) sunar.
 - b. Öğrenci 3 saniye içerisinde yanlış tepki verirse öğretmen tepkide bulunmadan yeni bir denemeye geçer ve veri kayıt formuna ipucundan sonra yanlış tepki olarak işaret koyar.

4. Öğrenci herhangi bir tepkide bulunmazsa öğretmen yeni bir denemeye geçer. Daha önce de açıklandığı gibi eğer hedef davranış zincirleme bir beceriyse (Örneğin; el yıkama, diş fırçalama) öğrenci yanlış davranış sergilediğinde öğretmen, o basamağı nasıl gerçekleştireceğini göstererek hata düzeltilmesi yapar ve bir sonraki beceri basamağına geçer.

3. Adım: Öğrencinin ilerlemesinin izlenmesi

Sabit bekleme süreli öğretim yönteminin kilit bileşeni, öğrencinin ilerlemesini izlemek için veri toplamaktır. Bu, 0 saniye denemeli öğretim oturumlarında ve sabit bekleme süreli öğretim oturumlarında veri toplamakla gerçekleştirilir. 0 saniye denemeli oturumlar sırasında beklenen durum, öğrencinin % 100 oranında doğru tepki vermesidir. Sabit bekleme süreli oturumlarda ise beklendiği durum, ipucundan önce doğru tepki sayısı artarken ipucundan sonra doğru tepki sayısının azalmasıdır.

Genel olarak öğretmenlerin iki öğretim etkinliği uygulandıktan sonra verileri incelemesi önerilmektedir. Bu sayede, öğrencilerin hedef davranışı hızlı bir şekilde kazanmasını sağlamak için bekleme süreli öğretim oturumlarına daha hızlı geçilebilmektedir. Öğrenci, sabit bekleme süreli öğretim oturumlarına geçmeden önce iki ardışık 0 saniye denemeli öğretim oturumunda % 100 oranında bağımsız doğru tepki sergilemelidir. Öğrenci iki öğretim oturumundan sonra hâlen % 25 oranında ipucundan sonra yanlış tepki sergiliyorsa kontrol edici ipucu hedef davranışın sergilenme olasılığı daha fazla artıracak bir ipucu türü (Örneğin sözel ipucundan kısmi fiziksel ipucuna geçme) ile değiştirilebilir. Öğrenci, iki öğretim oturumundan sonra hâlen % 25 oranında tepkisiz kalıyorsa pekiştiricilerin etkili olmadığı, daha etkili pekiştiricilerin kullanılması gerektiği düşünülebilir.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Avantajları;

- ▶ Sabit bekleme süreli öğretimde ipucunun türünde herhangi bir değişiklik yapılmadan ipucunun sunulduğu zamanı silikleştirilmektedir. Bu durum öğretmene uygulama kolaylığı sağlayabilmektedir.
- ▶ Sabit bekleme süreli öğretimin çok farklı türden becerilerin öğretiminde etkili olduğu araştırmalarla desteklenmektedir.
- ▶ Özellikle 0 saniye denemelerde öğrenciye bağımsız tepki şansı tanınmadığından bekleme süreli oturumlarda bağımsız tepki sergileme olasılığı artmaktadır.
- ▶ Öğrenci hem ipuçlu hem de bağımsız doğru tepkileri için pekiştirici aldığından öğrencinin öğretim motivasyonunun artacağı düşünülebilir.
- ▶ Özellikle grup öğretimi sırasında bekleme süresini sabit olarak uygulamak, öğretmen açısından zorluk oluşturabilir.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 3. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

2.4. İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, otizm dahil olmak üzere çeşitli yaş gruplarında ve farklı yetersizliğe sahip bireylere zincirleme beceri veya tek basamaklı davranışların öğretiminde kullanılan yanlışsız öğretim yöntemlerinden biridir. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, öğretim sürecinde öğrenciye fiziksel olarak en fazla müdahale gerektiren (daha az ılımlı) ipucundan en az müdahale gerektiren (en ılımlı) ipucuna doğru sıralanan bir ipucu hiyerarşisinin takip edilmesi süreci olarak tanımlanabilmektedir.

Uygulama sürecinde bireyin hedef davranışı doğru biçimde sergilemesini sağlamak için daha az ılımlı ipucu kullanılarak öğretim sunulmaktadır. Gerektiğinde birey hedef davranışı sergileyinceye kadar

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

önceden belirlenmiş ipucu hiyerarşisindeki en ılımlı ipucuna doğru geçişler yapılmakta ve bireyin hedef davranışı doğru biçimde sergilemesi sağlanmaktadır. İpucu düzeyinin değiştirilmesi için bireyin bir ipucu düzeyinde belirlenen yanıt aralığında yanlış tepki vermesi gerekmektedir. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde dört özelliğe dikkat edilmesi gerekmektedir.

Bunlar;

- En az üç ipucu düzeyinden oluşan bir ipucu hiyerarşisi kullanma,
- Her bir ipucu düzeyinde beceri yönergesi sunma,
- Bireyin tepkide bulunması için yanıt aralığı süresi belirleme,
- Bireyin her ipucu düzeyinde verdiği doğru tepkilerin pekiştirilmesi olarak sıralanabilmektedir.

Nerelerde kullanılabilir?

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim;

- Alıcı dil becerileri öğretimi,
- Bilgisayar kullanma,
- Günlük yaşam becerileri,
- Boş zaman becerileri,
- Oyun oynama becerileri gibi farklı becerilerin öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir.

Nelere dikkat edilmelidir?

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin uygulanabilmesi için sekiz basamaklı bir uygulama planı hazırlanması gerekmektedir. Bu adımlar aşağıda açıklanmıştır:

1. Adım: Hedef davranışı belirleme

Öğretmen öğrencinin edinmesini istediği hedef davranış veya becerileri ölçülebilir ve gözlenebilir olarak tanımlar. Aşamalı yardımla öğretim, öncelikle zincirleme davranışlarda (örneğin, el yıkama, diş fırçalama, makasla kesme gibi) tercih edilmelidir.

Örneğin, "Öğrenci, günlük yaşam becerilerinde bağımsız hâle gelecektir." biçiminde bir tanım gözlemlenebilir veya ölçülebilir bir davranış tanımı değildir. Ancak "Öğrenci ellerini bağımsız olarak yıkar." biçiminde bir davranış tanımı, öğretmenin hedef davranışı doğrudan gözleyebilmesine ve ilerlemesini ölçmeye yardımcı olmaktadır.

Hedef davranış aşağıdaki yollarla belirlenebilir;

- Müfredatta hazır olarak bulunan bir beceri analizini kullanarak,
- Hedef davranış sergilenirken izleyerek ve kaydederek,
- Hedef davranışı oluşturan basamakları yazarak ve bu basamakları bir başkasına uygulatıp kontrol ederek.

Zincirleme beceri öğretiminde öğretmen;

- Zincir beceriyi oluşturan basamakların sayısını ve sırasını,
- Bir kerede yalnızca bir basamağın mı
- Aynı anda tüm basamakların mı öğreteceğini belirlemelidir.

2. Adım: Hedef uyararı belirleme

Öğretmen hedef uyararı tanımlar. Hedef uyararı, davranışın gerçekleştirilmesini öğrenciye anımsatacak durumlardır.

Hedef uyararı üç biçimde sunulabilir:

- Doğal olarak meydana gelen olaylar: Örneğin boyama etkinliğinden sonra ellerin kirlenmesi, bunun üzerine el yıkanması.
- Bir etkinliğin tamamlanması: Bir etkinliğin tamamlanmasının ardından etkinlik sırasında kullanılan materyallerin toplanması için sepetlerin konulması bu duruma örnek olarak gösterilebilir.
- Dışsal uyararı örneğin, zil çaldıktan sonra sınıfa girilmesi gibi.

3. Adım: İpucunu ya da beceri yönlendirmesini belirleme

Öğretmen, öğrencinin hedef beceri/davranışı gerçekleştirmesini başlatacak olayı veya nesneyi tanımlamalıdır. Beceri yönlendirmesi temel olarak öğrenciye hedef beceri/davranışı kullanma zamanının geldiğini söyler.

1. Öğretmen beceri yönlendirmesini üç yolla yapabilir:

- Çevre düzenlemesi:** Öğretmen öğretimde kullanacağı araçları ya da öğretim ortamını, öğrenci öğretim ortamına girmeden önce düzenler (Örneğin, yemek masası hazırlama, oyun hamuru ya da boyaları ve boyama kâğıdını masanın üzerine koyma gibi).
- Beceri yönergesi:** Öğretmen sözel olarak öğrenciye yapmasını beklediği davranışı söyler (Örneğin, "Ellerini yıka." demek gibi).
- Doğal olarak gelişen olaylar:** Örneğin kapının çalması.

4. Adım: Pekiştireçlerin belirlenmesi

Öğretim sırasında kullanılacak pekiştireçlerin belirlenmesidir. Pekiştireç kullanımı öğrencilerin hedef davranışları ileride sergileme olasılıklarını artırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle pekiştireçler öğrencinin hoşuna gidecek uyararılar arasından seçilmelidir.

1. Öğretmen pekiştireç belirlerken şu noktalara dikkat etmelidir:

- Geçmişte öğrenme deneyimlerinde etkili olan pekiştireçleri,
- Öğrencilerin yoksunluk durumları (Yani, öğrencinin öğretim dışında kolaylıkla ulaşamadığı nesne ya da durumlar)

2. Öğretmen hedef davranışın öğretimi için uygun bir pekiştireç belirler.

Öğretim sürecinde kullanılan pekiştireçlerin mümkün olduğunca doğal olmasına ve etkinlikle ilgili olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin, otizmlili öğrencinin zorlandığı bir etkinliğin ardından sonra serbest zaman kazanması veya tercih edilen bir faaliyete/nesneye erişmesi doğal pekiştireçlere örnek olarak gösterilebilir.

Zincirleme becerilerin öğretiminde becerinin sergilenmesi doğal olarak pekiştireç özelliği taşımaktadır. Ancak çoğu öğrenci için bu durum böyle değildir. Bu nedenle öğretmen, öğretim sırasında ek pekiştireçler kullanılmalıdır.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Olumlu pekiştireçler olarak aşağıdakiler kullanılabilir:

- Tercih edilen aktivite / favori oyuncak (Örneğin, lego, kum tablası)
- Boş zaman etkinliği
- Sözel övgü
- Yiyecekler

5. Adım: Öğretim için uygun zamanları belirleme

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretim, doğrudan öğretim etkinliklerinde kullanılabileceği gibi hedef davranışın gerçekleşmesi muhtemel olan farklı etkinliklerin içerisine gömülerek de kullanılabilir. Örneğin, öğretmen öğrenciyle hizmet isteme becerisini çalışmak istiyorsa bu beceriyi gün sonunda montunu giydirirken gerçekleştirebilir.

Öğretmen ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim için uygun zaman aralıklarını ya da etkinlikleri belirlerken birkaç noktayı göz önünde bulundurmalıdır.

- a. Öğretmen hedef davranışı belirlerken öğrencinin hedef davranışı gün içerisinde sergilemeye gereksinim duyabileceği zaman aralıklarını belirlemelidir. Böyle bir düzenleme örneğin el yıkama, elbise giyme gibi becerilerin öğretimini kolaylaştırabileceği gibi öğrencinin motivasyonunu da artırabilir.
- b. Öğretmen, içerisine hedef davranışı gömeceği etkinlikleri belirlerken bu etkinliklerde hedef davranışın sergilenme olasılığını belirlemelidir. Örneğin; sosyal etkileşim ve konuşma gibi beceriler, serbest oyun etkinliklerinin içerisine gömülerek verilebilir.
- c. Öğretmen bunu doğrudan bir öğretim etkinliği olarak planlayacaksa öğretimin yapılacağı yeri kesin olarak belirlemelidir.

6. Adım: İpucu hiyerarşisinde yer alacak düzey sayısını belirleme

Öğretmen ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim uygulamasında yer alacak ipucu düzeyi sayısını belirlemelidir. Daha önce de belirtildiği üzere ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretim uygulamasında öğretmen, ipucu hedef uyaran sunma düzeyinden başlayarak en az üç düzeyden oluşan ipucu hiyerarşisi belirlenmelidir.

İpucu hiyerarşisi belirlenirken öğretmen aşağıdaki noktalara dikkat etmelidir:

- a. **Becerinin özelliği:** İpucu hiyerarşisi belirlenirken öğretmen, öğretilecek becerinin özelliklerini göz önüne almalıdır. Örneğin, basit bir beceri için yalnızca üç ipucu düzeyi yeterli olabilirken daha karmaşık ve nispeten zor bir beceri öğretilirken daha fazla ipucu düzeyi kullanılabilir. Ancak sıklıkla üç düzeyde ipucunun yeterli olduğu düşünülmektedir.
- b. **Öğrencinin özelliği:** İpucu hiyerarşisi belirlenirken öğretmen öğrencinin özelliklerini göz önüne almalıdır. İpucu hiyerarşisinde fazla sayıda ipucu düzeyinin bulunması, öğrencinin kontrol edici ipucu için daha fazla beklemesine dolayısıyla ipucunun doğru tepkinin sergilenmesine yardımcı olma olasılığının düşmesine neden olabilir. Ayrıca özellikle otizmlili öğrencilerde uzun süre bekleme, öğrencinin dikkatinin dağılmasına ve barsa stereotipik davranışlar sergilemesine neden olabilir.

Diğer taraftan öğrenci, becerinin sergilenmesi için çok az bir yardıma gereksinim duyuyorsa doğru tepkiyi sergilemesi için daha fazla çeşitte ipucundan oluşan bir hiyerarşi kullanılabilir.

7. Adım: Kullanılacak ipucu türünü belirleme

Öğretmen her bir ipucu düzeyinde kullanılacak ipucu türlerini belirlemelidir. Bir düzeyde tek bir türde ipucu kullanılabileceği gibi birden fazla ipucu türünün birleşimi de kullanılabilir. Kullanılabilecek ipucu türleri şunlar olabilir:

- Jest ipucu
- Sözel ipucu yönergeler, soru cümleleri, kural hatırlatmaları
- Görsel ipucu resimler, nesnelere
- Model ipucu (sözel veya fiziksel model olma)
- Fiziksel ipucu (tam veya kısmı)

8. Adım: İpucu düzeylerinin sıralanması

Bu adımda öğretmen, belirlediği ipucu düzeylerini öğrenci üzerinde en az müdahale gerektirenden en fazla müdahale gerektirene doğru sıralamalıdır. İpucu hiyerarşisi düzenlenirken ilk basamak mutlaka hedef uyaran sunumu, son basamak ise hedef davranışın kesin olarak sergilenmesini sağlayacak ipucu olmalıdır.

Aşağıda sıralanan sorular, öğretmenin ipucu düzeylerinin sırasını belirlemesine yardımcı olabilir:

- Öğrenciye daha önce yeni beceri öğretilirken hangi ipuçları kullanıldı?
- Öğrencinin repertuarında öğretilmesi hedeflenen davranış var mı ya da öğretmenin bu tür davranışları öğretmeye yönelik bir tecrübesi var mı?
- Öğrenciye farklı beceriler öğretilirken hangi tür ipuçları daha etkili oldu?
- Öğrenciye öğretim sunulurken hangi tür ipucu sıklıkla kullanıldı?
- Daha önce bu beceri ipucunun azaltılmasıyla öğretim kullanılarak öğretiliyse ipucu hiyerarşisinde yer alan basamaklar neydi?

Tüm bunlarla birlikte öğretmen aşağıdaki unsurları da belirlemelidir:

- Yanıt aralığını belirleme:** Öğretmen, öğretime başlamadan önce öğretim oturumunda hedef uyaran sunulduktan sonra öğrencinin kaç saniye bekleyeceğini planlamalıdır. Yanıt aralığı tüm ipucu türlerinde sabit olmalıdır.
- Bireyin tepkilerine ne şekilde karşılık vereceğini belirleme:** Öğretmen, öğretime başlamadan önce öğrencinin sergilediği davranışlara nasıl tepki vereceğini planlamalıdır.
- Veri kayıt yöntemi:** Öğretmen, öğretime başlamadan önce verileri nasıl kaydedeceğini (yazılı kayıt, video kaydı) planlamalıdır.
- Bireyin sergilediği performansa göre değişiklik yapma:** Öğretmen, öğretim oturumlarında elde edeceği verilere göre değişiklik yapabilmelidir.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim Uygulama Basamakları

1. Adım: Öğrencinin dikkatini çekme ve uyararı sunma

Öğretmen, öğrencinin dikkatini şu şekilde çekebilir:

- Hedef uyararı sunabilir,
- Dikkat çekici bir uyararı kullanabilir (Örneğin, öğrencinin adını söyleyerek, Bak;... denebilir, öğrencinin uyararı dokunmasını sağlamak)
- İşaret ederek ya da bakınarak beklenti oluşturabilir.
- Göz teması, genellikle öğrencinin dikkat göstergesi olarak kullanılır ancak uyararı dokunma, bakma, ya da beceriyi tekrar etme de dikkat yöneltme olarak yorumlanabilmektedir. Öğrenci dikkatini yönelttiğinde öğretmen hemen hedef uyararı sunmalı ve yanıt aralığı beklenmelidir.

2. Adım: Öğrenci tepkisini bekleme

Öğretmen hedef uyararı sunduktan sonra herhangi bir ipucu düzeyi kullanmadan yaklaşık 3-5 sn boyunca öğrencinin tepki vermesini bekler.

3. Adım: Öğrencinin girişimlerine karşılık verme

Öğretmen öğrencinin sergilediği doğru ya da yanlış tepkiye veya tepki vermeme durumuna karşılık verir:

- Öğrenci doğru tepki sergilerse öğretmen pekiştireç sunar. Pekiştireçler;
 - Öğrencinin hoşuna giden bir nesne(yiyecek/oyuncak) olabilir.
 - Öğrencinin doğru sergilediği davranışı tekrar ederek sözel pekiştireç (Örneğin, "Evet elma burada, harikası.") sunma olabilir.
- Öğrenci yanlış tepki sergilerse öğretmen;
 - Yanlış tepkiyi görmezden gelir.
 - İpucu hiyerarşisine göre sıradaki ipucu düzeyini sunar.
- Öğrenci tepki vermezse öğretmen ipucu hiyerarşisinde sıradaki ipucu düzeyini sunar.
- Öğretmen ipucu hiyerarşisini öğrenci doğru tepki sergileyinceye değin sürdürür ve ardından pekiştireç sunar.

4. Adım: Öğrencinin ilerlemesinin izlenmesi

İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin temel bileşenlerinden biri, öğrencinin ilerlemesini izlemek için veri toplamaktır. İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde olası öğrenci tepkileri beş grupta toplanmaktadır. Bunlar :

- İpucudan önce doğru tepkide bulunma:** Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulmadan önce bağımsız olarak doğru tepki sergilemesidir. Öğretimin tamamlanması için geçerli olan tepki türü budur.
- İpucudan sonra doğru tepkide bulunma:** Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra doğru tepki sergilemesidir. Bu tür doğru tepkiler mutlaka pekiştirilmelidir.
- İpucudan önce yanlış tepkide bulunma:** Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulmadan önce

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

bağımsız olarak yanlış tepki sergilemesidir.

d. İpucundan sonra yanlış tepkide bulunma: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulduktan sonra yanlış tepki sergilemesidir.

e. Tepkide bulunmama: Öğrencinin kontrol edici ipucu sunulmasından önce ya da sonra herhangi bir tepki sergilememesidir.

Öğretmenin ipucunun giderek azaltılmasıyla öğretimi uygulaması sırasında karşılaşılabileceği birtakım zorluklar ve bu zorluklara ilişkin çözüm önerileri şunlardır:

Problem	Çözüm Önerileri
Öğrenci son ipucu düzeyinde sıklıkla yanlış tepki sergilemektedir.	Öğretmen son ipucu düzeyini öğrencinin hedef davranışı kesin olarak sergilemesini sağlayacak bir ipucu düzeyiyle değiştirmesi gerekir.
Öğrenci ilk ipucu düzeyinde sıklıkla yanlış tepki sergilemektedir.	Öğretmen, (a) hiyerarşide yer alan alan ipucu sayısını artırma(yeni ipucu düzeyi ekleme), (b)yeni bir tür ipucu belirleme ya da (c) becerinin güçlük düzeyini yeniden gözden geçirme seçeneklerinden birini kullanabilir.
Birkaç öğretim oturumundan sonra öğrenci bağımsız olarak tepki sergilemek için ipucu beklemeye başlamıştır.	Öğretmen ipuçsuz ve ipuçlu tepkiler arasında ayrımlı pekiştirme uygulayabilir ya da ipuçlu tepkilerde pekiştirme uygulamayabilir.
Öğrenci en üst düzey ipucu dahil tüm ipucu düzeylerinde yanlış tepki sergilemektedir.	Öğretmen daha etkili pekiştirme belirlemelidir.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Avantajı;

- İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimde kullanılacak ipucu türleri önceden hazırlandığı için bireylere yalnızca gereksinimleri doğrultusunda ipucu sunulmaktadır. Bu durum öğrencinin bağımsız tepki olasılığını artırmaktadır.

Dezavantajı;

- İpucunun giderek azaltılmasıyla öğretimin grup öğretiminde sistematik olarak uygulanması, öğretmenin ipucu türlerini kontrol etmesi açısından zorluklar meydana getirebilir.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 4. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

2.5. Aşamalı Yardımla Öğretim

Nedir-nasıl kullanılır?

Yanlışsız öğretim yöntemlerinden biri olan aşamalı yardım öğretime, gereksinim duyulan düzeyde ipucu ile başlanmasını ve ipucunun öğretmenin vereceği kararlar doğrultusunda aşamalı olarak silikleştirilmesini içermektedir. Bu yöntemi diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinden ayıran temel unsur; öğretmenin ipucunun türüne ve yoğunluğuna ilişkin alacağı kararları, öğrencinin öğretim süreci içerisinde sergilediği performansa göre anlık olarak belirlemesidir. Aşamalı yardımla öğretimi diğer yanlışsız öğretim yöntemlerinden ayıran bir diğer nokta ise nerdeyse sadece zincirleme becerilerle (daha karmaşık bir beceri oluşturmak için bir araya getirilmiş birkaç davranıştan oluşan beceriler) kullanılmasıdır. Öğretmen, öğretim sırasında öğrencinin kontrol edici ipucuna gereksinim duyduğunu düşünürse öğretim sırasında kontrol edici ipucu sunar. Ancak öğretmen, öğretim sırasında öğrencinin kontrol edici ipucuna gereksinim olmadan bağımsız tepki verebileceğini düşünürse öğretim sırasında kontrol edici ipucu sunmadan ya da daha az kontrol edici olan bir ipucuyla öğretime devam edebilir. Benzer şekilde öğrenci, öğretim sırasında daha az kontrol gerektiren bir ipucu kullanıldığında yanlış tepki vermeye başladıysa daha fazla kontrol gerektiren bir ipucu türüne geçiş yapılabilir. Bu nedenle aşamalı yardımla öğretimin kullanımı ileri düzeyde mesleki deneyim gerektirmektedir. Ayrıca ipuçlarının yanlış biçimde sunumu ya da silikleştirilmesi öğrencide ipucu bağımlılığının oluşmasına neden olabilmektedir.

Nerelerde kullanılır?

Aşamalı yardımla öğretim;

- İletişim becerileri,
- Öğretime dikkatini yöneltme,
- Yiyecek hazırlama becerileri,
- Öz bakım becerileri,
- Giyinme becerileri,
- Oyun becerileri gibi becerilerin öğretiminde rahatlıkla kullanılabilir.

Nelere dikkat edilmelidir?

Aşamalı yardımla öğretimin kullanımında dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır:

- a) Bireye tepkide bulunması için verilecek uyarı (hedef uyarı)belirleme: Hedef uyarı sözel, jest veya işaret etme ile sunulabileceği gibi kendiliğinden gelişen olaylarla (Örneğin, ellerin kirlenmesi) da sunulabilmektedir.
- b) Kontrol edici ipucunu belirleme: Öğretmen öğretime başlamadan önce öğretim oturumlarında hangi tür ipucunu (sözel, işaret, fiziksel) kullanacağını planlamalıdır. Aşamalı yardımla öğretime her zaman en üst düzeyde kontrol edici ipucuyla başlanmalıdır.
- c) İpucunu silikleştirme sürecini belirleme: Öğretmen sabit bekleme süreli öğretim kullanılırken öğrencinin hedef uyarı sunulduktan sonra ipucu verilene kadar geçecek sürenin ne olacağına

karar vermelidir. Bu süre öğrenci özelliklerine göre değişebilmekle beraber sıklıkla 4 sn geciktirme süresi kullanılmaktadır.

- d) Bireyin tepkilerine ne şekilde karşılık vereceğini belirleme: Öğretmen öğretime başlamadan önce yoklama oturumlarında öğrencinin doğru tepki, yanlış tepki ya da tepkide bulunmama davranışları sergilediğinde nasıl davranacağını planlamalıdır.

Aşamalı Yardımla Öğretim Uygulama Basamakları

1. Adım: Hedef davranışı belirleme

1. adımda, öğretmen öğrencinin edinmesini istediği hedef davranış veya becerileri ölçülebilir ve gözlemlenebilir olarak tanımlar. Aşamalı yardımla öğretim öncelikle zincirleme davranışlarla (Örneğin, el yıkama, dış fırçalama, makasla kesme gibi) tercih edilmelidir.

Örneğin, “Öğrenci, günlük yaşam becerilerinde bağımsız hâle gelecektir.” biçiminde bir tanım gözlemlenebilir veya ölçülebilir bir davranış tanımı değildir. Ancak “Öğrenci ellerini bağımsız olarak yıkar.” biçiminde bir davranış tanımı öğretmenin hedef davranışı doğrudan gözleyebilmesine ve ilerlemesini ölçmeye yardımcı olmaktadır.

Hedef davranış aşağıdaki yollarla belirlenebilir;

- Müfredatta hazır olarak bulunan bir beceri analizini kullanmak,
- Hedef davranış sergilenirken izlemek ve kaydetmek,
- Hedef davranışı oluşturan basamakları yazarak bu basamakları bir başkasına uygulatıp kontrol etmek.

Zincirleme beceri öğretiminde öğretmen;

- Zincir beceriyi oluşturan basamakların sayısını ve sırasını,
- Bir kerede yalnızca bir basamağın mı yoksa aynı anda tüm basamakların mı öğretileceğini belirlemelidir.

2. Adım: Hedef uyarıyı belirleme

2. adımda, öğretmen hedef uyarıyı tanımlar. Hedef uyarı, zincir becerinin gerçekleştirilmesini öğrenciye anımsatacak durumlardır.

Hedef uyarı üç biçimde sunulabilir:

- Doğal olarak meydana gelen bir olaylar: Örneğin, boyama etkinliğinden sonra ellerin kirlenmesi, bunun üzerine el yıkanması.
- Bir etkinliğin tamamlanması: Örneğin, etkinliğin tamamlanmasının ardından etkinlik sırasında kullanılan materyallerin toplanması için sepetlerin konulması.
- Dışsal uyarı: Örneğin, zil çaldıktan sonra sınıfa girilmesi gibi.

3. Adım: İpucunu ya da beceri yönlendirmesini belirleme

3. adımda, öğretmen öğrencinin hedef beceri/davranışı gerçekleştirmesini başlatacak olayı veya nesneyi tanımlamalıdır. Beceri yönlendirmesi temel olarak öğrenciye hedef beceri/davranışı kullanma zamanının geldiğini söyler.

2 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-1

Öğretmen beceri yönlendirmesini üç yolla yapabilir:

- Çevre düzenlemesi: Öğretmen öğretimde kullanacağı araçları ya da öğretim ortamını, öğrenci öğretim ortamına girmeden önce düzenler (Örneğin; yemek masası hazırlama, oyun hamuru ya da boyaları ve boyama kağıdını masanın üzerine koyma gibi).
- Beceri yönergesi: Öğretmen sözel olarak öğrenciye yapmasını beklediği davranışı söyler(Örneğin: “Ellerini yıka” demek gibi).
- Doğal olarak gelişen olaylar: (Örneğin kapının çalması.)

4. Adım: Pekiştireçlerin belirlenmesi

4. adım, öğretim sırasında kullanılacak pekiştireçlerin belirlenmesidir. Pekiştireçler, öğrencilerin hedef davranışları ileride sergileme olasılıklarını artırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu nedenle pekiştireçler öğrencinin hoşuna gidecek uyaranlar arasından seçilmelidir.

1. Öğretmen, pekiştireç belirlerken şu noktalara dikkat etmelidir.

- Geçmişte öğrenme deneyimlerinde etkili olan pekiştireçleri,
- Öğrencilerin yoksunluk durumları (Yani, öğrencinin öğretim dışında kolaylıkla ulaşamadığı nesne ya da durumlar).

2. Öğretmen hedef davranışın öğretimi için uygun bir pekiştireç belirler .

Öğretim sürecinde kullanılan pekiştireçlerin mümkün olduğunca doğal olmasına ve etkinlikle ilgili olmasına dikkat edilmelidir. Örneğin, otizmlili öğrencinin zorlandığı bir etkinliğin ardından sonra serbest zaman kazanması veya tercih edilen bir faaliyete/nesneye erişmesi doğal pekiştireçlere örnek olarak gösterilebilir.

Zincirleme becerilerin öğretiminde becerinin sergilenmesi doğal olarak pekiştireç özelliği taşımaktadır. Ancak çoğu öğrenci için bu durum böyle değildir. Bu nedenle öğretmen öğretim sırasında ek pekiştireçler kullanılmalıdır.

Olumlu pekiştireçler olarak aşağıdakiler kullanılabilir:

- Tercih edilen aktivite/favori oyuncak (Örneğin; lego, kum tablası)
- Boş zaman etkinliği
- Sözel övgü
- Yiyecekler

5. Adım: Kontrol edici ipucunu belirleme

Öğretmen öğretime başlamadan önce öğretim oturumlarında hangi tür ipucunu (sözel, işaret, fiziksel) kullanacağını planlamalıdır. Aşamalı yardımla öğretim kullanılırken öğretime en üst düzey ipucu (tam fiziksel ipucu) ile başlanır. Eğer hedef davranış sözel tepki gerektiren bir beceri ise sözel ipucu kullanılabilir. Ancak öğretmen fiziksel ipucu kullanırken dikkatli davranmalıdır. Çünkü fiziksel ipucu kullanımı öğrencide bağımlılık yarabilmekte, dahası dikkatli kullanılmadığında bireyin zarar görmesine neden olabilmektedir. Bununla birlikte özellikle otizmlili bireyler fiziksel ipucu kullanımına direnç gösterebilmektedir. Böyle bir durumla karşılaştığınızda öncelikle ipucu sunmak için zorlamak yerine öğrencinin ellerini masanın üzerine koyun. Sakinleşmesine izin verin ve tekrar deneyin.

6 . Adım: Yanıt aralığını belirleme

Aşamalı yardımla öğretim kullanılırken yanıt aralıklarının kısa olacak biçimde (Örneğin, 2 sn) belirlenmesi önerilmektedir. Böylelikle öğrenciye hedef davranışı bağımsız olarak başlatma ya da başlatılmış bir zincir davranışı sürdürme fırsatı sunulmaktadır. Yanıt aralığı belirlenirken öğrenci özellikleri ve becerinin güçlük düzeyi göz önüne alınmalı, eğer gerekirse hedef davranışı sergileyebilen benzer özelliklere sahip bir öğrenci gözlenerek yanıt aralığı belirlenebilir.

7. Adım: İpucu silikleştirme sürecinin belirlenmesi

Öğretmen bu adımda öğrenci, hedef davranışı edinmeye başladığında kullanılan ipucunun nasıl geri çekileceğini belirlemelidir. Öğretmen aşağıdaki silikleştirme yöntemlerinden birini tercih edebilir:

- İpucunun yoğunluğunda silikleştirme: İpucunun yoğunluğu kavramı, öğretim sürecinde fiziksel ipucu sunmanın şiddetini ifade etmektedir. Örneğin, çizgi çizme öğretiminin başlangıcında öğretmen, öğrencinin elini kavrayarak (tam fiziksel ipucu) çizgiyi çizdirirken ilerleyen aşamalarda yalnızca elini öğrencinin elinin üzerinde tutarak (gölge olma) beceriyi tamamlamasını sağlayabilir.
- İpucunun türünde silikleştirme: Öğretmen başlangıçta fiziksel ipucu kullanırken ilerleyen aşamalarda yalnızca sözel ipucu kullanımına geçebilir.
- İpucunu bir anda ortadan kaldırabilir.

Aşamalı yardımda öğretmen ipucu silikleştirme sürecinde anlık karar vermesine karşın, ipucu silikleştirme süreçleri öğretime başlamadan önce açık şekilde tanımlanmalıdır.

8. Adım: Öğretim için uygun zamanları belirleme

Aşamalı yardımla öğretim sıklıkla elbise giyme, yemek yeme, saç tarama, diş fırçalama gibi zincirleme becerilerinin öğretiminde kullanılmaktadır. Bu nedenle öğretilecek beceri için uygun öğretim bağlamı belirlenmelidir.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

- Aşamalı yardımla öğretim özellikle zincir becerilerin öğretiminde oldukça etkili bir öğretim yöntemidir.
 - Aşamalı yardımla öğretimde ipucunu değiştirme ya da silikleştirme kararı öğretmene bırakıldığı için öğretmene nispeten daha rahat bir çalışma alanı yaratmaktadır.
 - Özellikle ipucu bekleme becerisi bulunmayan ya da bekleme eğitimi yapılamayan öğrencilere beceri öğretiminde kolaylıklar sağlayabilmektedir.
- Öğretim sırasında alınan kararlar her zaman doğru olmayabilir. Bu da öğretim zamanını uzatması nedeniyle öğretmenin motivasyonu düşürebilir.
 - Öğretmenin yanlış karar alması öğretim zamanını gereksiz olarak uzatabilir.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 5. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

3. BÖLÜM

ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

3. ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Temel Kavramlar	Öğrenme Çıktıları
<input type="checkbox"/> Etkinlik Çizelgeleri <input type="checkbox"/> Şekil Verme <input type="checkbox"/> Doğrudan Öğretim <input type="checkbox"/> Videoyla Model Olma <input type="checkbox"/> Fırsat Öğretimi <input type="checkbox"/> Gömülü Öğretim	Etkinlik çizelgelerinin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	Şekil vermenin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	Doğrudan öğretimin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	Videoyla model olmanın ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	Fırsat öğretiminin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.
	Gömülü öğretimin ne olduğunu ve nasıl kullanılacağını açıklar.

3.1. Etkinlik Çizelgeleri

Nedir-nasıl kullanılır?

Özel gereksinimli öğrenciler (özellikle OSB) ile çalışan uzmanlar, çocukların birçok şeyi öğrendiklerini fakat öğrendikleri becerileri çoğunlukla yetişkinin verdiği sözel ipucu, model olma ve jest-mimik ipucu olmadan sergilemediklerini gözlemlenmeleri nedeniyle etkinlik çizelgelerini geliştirmeye karar vermişlerdir. Bazen çok küçük bir ipucu bile (bireye doğru atılan küçük bir adım ya da beklenti ile bakış) bireylerin etkinlikleri yapmalarını sağlayabilir. Fakat yetiştikten gelen ipucu olmadığında etkinlik dışında başka şeylerle meşgul olurlar ya da sadece beklerler. Örneğin, eğitimcisi ya da ebeveyni söylediğinde oyun parkındaki oyuncaklara sırayla biner. Fakat sözel yönerge verilmediğinde, model olunmadığında ya da jest-mimik ipucu olmadığında sadece oyun parkının ortasında oturup hiçbir şey yapmayabilir. Benzer bir şekilde bisiklet sürmeyi, dişlerini fırçalamayı, kıyafetlerini giymeyi öğrenen bireyler aileleri ya da öğretmenleri yönerge vermediği sürece bu becerileri sergilemekte güçlük çekebilirler. Dikkatli bir şekilde sözel ipucu bir cümleden tek sözcüğe daha sonra da beklentiyle bakmaya kadar geri çekilmiş olsa bile geri çekilmiş sözel ipucu ya da beklentiyle bakma olmadan hedeflenen davranışlar ortaya çıkmamaktadır. Uyarı kontrolü, ipucundan etkinlikle ilgili uyarılara transfer olamamaktadır. Bu sınırlılıkların ortadan kaldırılması için etkinlik çizelgeleri geliştirilmiştir.

Etkinlik çizelgesi bireyi bir dizi etkinliği yerine getirmeye yönlendiren fotoğraf ya da sözcük setidir. Etkinlik çizelgelerinin amacı, çocukların toplumsal ve günlük yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamanın yanı sıra öğretmenlerinin ve anne-babalarının yardımı ve doğrudan ipucu hatırlatmaları olmaksızın

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

etkinlikleri ve becerileri gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Etkinlik çizelgeleri etkinlikler arasında bağımsız geçiş yapabilmelerini, seçim yapabilmelerini, etkinlikleri sıraya dizabilmelerini, bu sıraya uymalarını, toplumsal ve günlük yaşam becerilerini kazanmalarını da sağlamaktadır.

Özellikle bağımsızlık kazandırma ve problem davranışların azaltılmasında kullanılan etkili bir yöntem olan etkinlik çizelgesi farklı şekillerde olabilir ancak henüz okumayı bilmeyen çocuklar için etkinlik çizelgesi, başlangıçta her sayfasında çocuğu etkinlikle meşgul olmaya ya da ödüllere yönlendiren fotoğraflı ipuçları bulunan dosyalardır. Çocuklar etkinlik çizelgesini açmayı, ilk sayfayı çevirmeyi, fotoğrafı işaret etmeyi, resimde belirtilen materyali almayı, etkinliğini tamamlamayı, materyali yerine koymayı ve çizelgeye geri dönmeyi öğrenirler. Çocuklar çizelge takip etmede ustalaştıklarında ve okuma becerilerini geliştirdiklerinde, fotoğraflı ipucu yerine yazılı ipuçlarına tepki vermeyi öğrenirler. Etkinlik çizelgeleri ile öğrencinin bir günü ya da spor saati gibi bir zaman dilimi planlanabileceği gibi bir becerinin öğretimi de yapılabilir. Fotoğraflı ya da yazılı olarak hazırlanabilen etkinlik çizelgelerinde yer alan fotoğraflar ya da sözcükler çeşitli biçimlerde (klasör içinde ya da kontrol listesi üzerinde) sunulabilmektedir. Fotoğraflar ya da sözcükler; bireyi beceriyi yapmaya, etkinliğe katılmaya, pekiştirici kazandırmaya ve sosyal etkileşimde bulunmaya yönlendirmektedir.

Nerelerde kullanılır?

Princeton Child Development Institute (PCDI)'da 20 yılı aşkın bilimsel çalışmalar sonucunda geliştirilen etkinlik çizelgeleri özellikle bağımsızlık kazandırma ve problem davranışların azaltılmasında kullanılan etkili bir yöntemdir. Etkinlik çizelgeleri ile öğrencinin bir günü ya da spor saati gibi bir zaman dilimini planlamanın yanı sıra öğretilmek istenen bir beceri de basamaklarına bölünerek çizelgeye yerleştirilebilir. Aşağıda serbest zaman ve giyinme becerilerine ilişkin etkinlik çizelgesi örnekleri yer almaktadır.



Serbest Zaman Etkinlik Çizelgesi

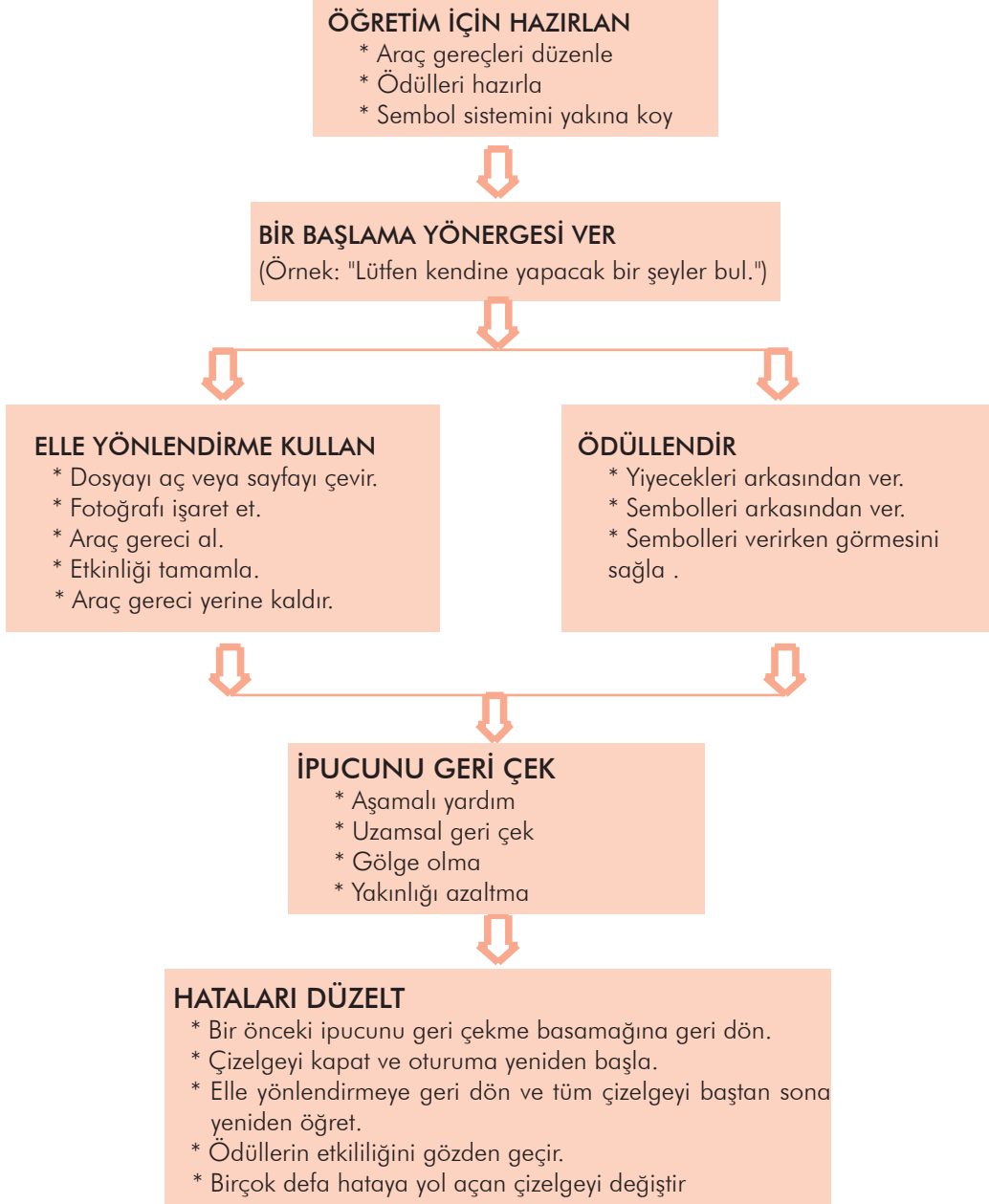


Giyinme İçin Etkinlik Çizelgesi

Ötizmli bir çocuğa etkinlik çizelgelerini takip etmeyi öğretmek için pekiştirme ve ipucu stratejilerine yer verilir. Sonraki sayfada etkinlik çizelgelerinin öğretim sürecini özetleyen bir şema yer almaktadır.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Etkinlik Çizelgelerinin Öğretim Süreci



3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Nelere dikkat edilmelidir?

Etkinlik çizelgesini takip etmeyi öğrenmesi için çocuğun bazı ön koşul becerilere sahip olması gerekmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- **Resim-zemin ayırt etme:** Çocukların bir zemin üzerine yerleştirilmiş olan resim ya da fotoğrafa dikkatlerini vermeleri istendiğinde zemine değil, resme dikkat etme becerisine sahip olmasıdır.
- **Benzer nesnelere eşleme:** Çocukların kendilerine gösterilen bir nesnenin eşini, farklı nesnelere arasından gösterme becerisine sahip olmasıdır.
- **Resim-nesne ilişkilendirme:** Çocukların resmi gösterilen nesneyi gerçek nesnelere arasından gösterme becerisine sahip olmasıdır.
- **Elle yapılan yönlendirmeleri kabul etme:** Çocukların kendilerine yapılacak olan fiziksel yönlendirmelere izin vermesi olarak tanımlanabilmektedir. Çocuklara etkinlik çizelgesini takip etmeyi öğretmede başarıya ulaşmak için çocuklar ellerine, kollarına ve omuzlarına dokunulmasına izin vermeli ve yönlendirmemizi kabul etmelidir.

Etkinlik çizelgelerinin kullanımı esnasında dikkat edilmesi gereken pek çok husus bulunmaktadır. Bunları şu şekilde başlıklandırmak mümkündür:

- ✓ **İlk çizelgeleri hazırlama:** Uygun etkinlik ve araç-gereçleri belirlemek etkinlik çizelgesi takip etmeyi öğretme sürecinde önemlidir. Tanıdık etkinliklerin ve araç-gereçlerin ilk etkinlik çizelgelerinde kullanılması, çizelge kullanma becerisini kolaylaştıracaktır. İlk çizelgede beş ya da altıdan fazla etkinliğin yer almaması gerekmektedir. Çizelge içerisinde en az bir tane sosyal etkileşim becerisine (baloncuk yapma, sevdiği bir kişiye arkadaşına, öğretmenine vb. merhaba deme yer verilmesi) önerilmektedir. İlk resimli etkinlik çizelgesinin çocuğun yaşına uygun olması önemlidir. Çocuğun yapmakta çok zorlanmayacağı, sonu belli olan ve yardım almadan yapma ihtimali daha yüksek olan etkinliklerle başlamak önemlidir. Bu çocuğun kendi çizelgesini bağımsız olarak izleyebilmesine ve aynı zamanda gün içinde etkinlikleri daha yetkin olarak gerçekleştirmesini sağlamaktadır. İlk etkinlik çizelgesi çocuğun hoşlandığı bir yiyecekten sonlandırılırsa çizelgeyi sonuna kadar takip etme becerisi de pekiştirilmiş olacaktır.
- **Fotoğraf çekme:** Fotoğraflarda sadece hedef materyallerin ya da etkinliklerin gösterilmesi, hedef nesnelere fotoğraf karesini dolduracak biçimde fotoğraflanması dikkat edilmesi gereken noktalar arasındadır. Fotoğraflar çok aydınlık ve karanlık olmamalıdır.
- **Çevreyi düzenleme:** Çalışmanın yapılacağı ortamın (sınıf, oturma odası, mutfak vb.) belirlenmesi ve materyallerin kolay ulaşılabilecek bir yerde hazır bulundurulmasıdır. Ayrıca materyallere ve etkinlik çizelgesine kolayca erişilebilmesi için ilk başlarda materyallerin ve etkinlik çizelgesinin daima aynı yerde durması sağlanmalıdır. Aynı zamanda öğretim sırasında kullanılacak olan ödüllere, çalışma alanının içinde ve kolayca ulaşılabilecek bir yerde bulundurulmalıdır. Etkinlik çizelgesi takip ederken bir çizelge, etkinliklerin olduğu dosyalar ve etkinliklerin tamamlanacağı masaya ihtiyaç bulunmaktadır. Bunların sırası daima soldan sağa doğru olmalıdır.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

► **Sosyal etkileşim becerilerini çizelgeye ekleme:** Sosyal iletişim de diğer etkinlikler gibi fotoğraflarla tanımlanabilir. Örneğin; annesinin önünde iki elini uzatmış olarak duran çocuğun fotoğrafı havaya atması için bir ipucu verilebilir, babasının sırtında çekilmiş bir fotoğraf da benzer şekilde kullanılabilir. Eğer çocuk bazı sözcükleri okumayı öğrenmişse yazılı ipuçları kullanılabilir.

► **Çizelge takip etmeyi öğrenme:** Öğretim süreci sırasında ilk çizelgenin tam olarak öğrenilmiş kabul edilebilmesi için art arda gelen oturumlarda en az % 80 doğru tepkide bulunma ve fiziksel yakınlığı azaltması aşamasında 2,5-3 m uzaklığa ulaşılmış olması durumunda çocuğun ilk etkinlik çizelgesini tam olarak öğrenmiş olduğu kabul edilmektedir.

► **Çizelgeleri geliştirme:** Bir çocuk, resimleri ve etkinlikleri düzenli olarak yeniden sıralamayı öğrendiğinde ilk etkinlik çizelgesine yeni bir fotoğrafı ve etkinliği eklemenin zamanı gelmiştir. Çocuğun hem alışık olduğu hem de tercih ettiği bir etkinliği seçerek kolaylaştırılabilir. Örneğin; etkinlik çizelgesindeki son resim cipsleri gösteriyor olsun, bu fotoğraf etkinlik çizelgesinin ortasındaki bir sayfaya yerleştirilir ve bunun yerine son sayfa olarak meyve suyu ya da havaya fırlatılmak gibi farklı ama ona eş değer ölçüde ödüllendirici bir etkinlik eklenebilir. Çocuk; yeni etkinlik üzerinde ustalaştıktan sonra ikinci bir fotoğraf eklenir ama eğlenceli olan etkinliği son etkinlik olarak tutma sürdürülür. Etkinlik sayısını arttırırken sembolleri ya da başka ödülleri de arttırmak unutulmamalıdır. Eğer bir çocuk, fotoğrafın düzenli olarak yeniden sıralandığı, ikinci veya üçüncü etkinliğin eklendiği ve araç gerecin de sıkça yeniden düzenlendiği bir dizi etkinlik çizelgesini herhangi bir yardım almaksızın tamamlarsa bağımsız yapma zamanı gelmiştir. Bu durumda çocuğa olan yakınlığı azaltma yöntemlerine geri dönülür ve çocuğun odasının dışına ve hatta onun görüş alanının dışına çıkıncaya kadar sürdürülür. Çocuğunuz her 15 sn de bir kontrol edilir ve etkinlik çizelgesini izlemiyorsa bir önceki ipucuna geri dönülür.

► **Bağımsızlığı artırma:** Bazı etkinliklerin sonu belli iken bazı etkinliklerin ne zaman biteceğini bilmek otizmliler için zor olabilir. Halkaları çubuğa geçirme, tüm halkalar çubuğa geçirildiğinde sona erer; soruları cevaplama, her soru cevaplandığında biter. Ancak bazı etkinliklerin ne zaman biteceği belirsizdir ve etkinlik çizelgesi takibinde başarılı olan bir çocuk henüz zamanı öğrenmemiş olabilir (Örn; ne kadar televizyon izlenmeli, oyun oynanmalı). Bu durumda çocuklara zamanlayıcıları kullanmayı öğretmek gerekebilir.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Etkinlik çizelgeleri özellikle otizmliler için çocukların kaygısını azaltan, bağımsızlığını arttıran ve öğrenme özelliklerine uygun bir yöntemdir. Etkinlik çizelgelerinin kullanımının en büyük sınırlılığı sistematik bir hazırlık ve öğrenme süreci içermesidir. Buna karşın etkinlik çizelgeleri kullanmanın avantajları şu şekilde sıralanabilir:

- Meşguliyeti artırır,
- Problem davranışları azaltır,
- Çocuklara öğrenmeyi öğretir,
- Bağımsızlığı destekler,
- Genellemeyi destekler,

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

► Doğal ipuçlarının kullanımına yardımcı olur.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 6. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

3.2. Şekil Verme

Nedir-nasıl kullanılır?

Çocuklardan sergilemelerini istediğimiz birçok davranış, repertuvarlarında yer almaz. Öğrenciler, yeni öğrendikleri davranışlardan pek çoğunu ipuçlarıyla öğrenirler. Öğrenciler bir modele bakarak öğrendiklerinde ipucu, model değildir. Eğitimcinin yönlendirmesi ile birlikte yaparak öğrendiklerinde ipucu, fiziksel yardımdır. Ne yapması gerektiğini ayrıntılı açıklamalar ile talep ettiğinizde ipucu, sözel yönergelerdir. Ancak bazı davranışları model, fiziksel yardım ya da yönerge gibi ipuçlarıyla kazandırmak olası değildir. İpucundan yararlanamayan çocuklarda şekil verme kullanılabilir. Örneğin, çocuk dikkat etmiyorsa dikkat etmenin öğretilmesi gerekir. Dikkat et, denilerek çocuklara dikkat etme öğretilmeyeceği için şekil verme sürecinden yararlanılır.

Şekil verme; öğrenciye yeni bir davranışın kazandırılması, var olan davranışlarının artırılması ya da gerçekleştirilmesinde kullanılan temel süreçlerden biridir. Şekil verme sürecinde sadece hedef davranış değil, hedef davranışa ulaşmayı sağlayan her tepki pekiştirilir. Böylece öğrencilerden davranışın son şeklini beklemek yerine öğrencinin gösterdiği küçük ilerlemeler pekiştirilerek davranışa şekil verilir. Örneğin; konuşma terapistleri, ses çıkaramayan çocuklara konuşma seslerini çıkarmayı kazandırma sürecinde önce dil hareketlerini, sonra sesleri, daha sonra sözcükleri ve sonra da cümleleri ayrımlı pekiştirerek çocuklara konuşmayı öğretir. Ya da başlangıçta çıkan her sesi pekiştirip daha sonra pekiştirmeye son vererek ses çıkarmalarını çeşitlendirirler. Sonra hedeflenen sese benzeyenleri pekiştirerek yeni seslerin çıkartılmasını sağlarlar.

İstenilen tepki çocuğun davranış dağarcığında yoksa, göstermesi beklenen bu tepkiyi herhangi bir şekilde ipucu vererek kazandırmak olası değilse bu yeni davranışı kazandırmak için şekil verme süreçlerine yer vermek gerekir. Şekil verme, yeni davranış oluşturmak için pekiştirme ve sönmenin uygun bir şekilde birlikte kullanılması sürecidir. Şekil vermenin iki temel işlem süreci vardır:

1.Ayrımlı pekiştirme: Belirlenmiş ölçütleri karşılayan davranışların pekiştirilirken ölçütü karşılamayanları pekiştirmeyerek sönmeye bırakmadır.

2.Pekiştirme ölçütünün değiştirilmesi: Ölçütü karşılayan davranışlar olağanlaştınca pekiştirilmesine son vererek çeşitlenen davranışlar arasından hedef davranışa yaklaşan davranışları pekiştirmek için seçmedir.

Şekil vermede izlenecek basamaklar:

1. Hedef davranış tanımlanır,
2. Performans düzeyi belirlenir,
3. Giriş davranışa karar verilir,
4. Ara davranışlar belirlenir,

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

5. Ayrımlı pekiştirme yapılır,
6. Davranış kazandırıldığında pekiştirme ölçütü değiştirilir.
5 ve 6. basamaklar hedef davranışa ulaşıncaya kadar tekrarlanır.

Şekil vermede öğretmen nereye gittiğini, gittiği yere ulaşmak için hangi basamaklardan geçeceğini ve çocuğun performansına göre ne zaman ileriye ve geriye gideceğini bilmelidir. Şekil vermede karşılaşılan sorun, davranış yeterince güçlendirilmeden bir sonraki basamağa geçme ve basamakta uzun süre durarak zaman kaybı olmasıdır.

Davranışın farklı özelliklerine şekil verilebilir. Davranışın şekli, süresi, hızı, şiddeti gibi farklı değişkenlerine şekil verilebilir. Örneğin, bir beden eğitimi öğretmenin OSB'li lise öğrencisine faul çizgisinden basket potasına atış yapma becerisini öğretmek istediğini düşünelim. Öğrencisinin basket topunu alma, iki eliyle tutma, omuz hizasının üzerine kaldırma ve topu hedefe doğru atma becerilerine sahip olduğunu ancak atışın şiddetini ayarlayamadığını ve sadece potanın iki metre gerisinden attığında topu potaya değdirebildiğini varsayalım. Öğretmen bu durumda aşamalı bir şekilde atışın şiddetini artırmayı planlayacaktır. İlk basamakta, öğrencisinin başlangıç performansı olan iki metreden topu potaya attığında onu övecektir. İkinci basamakta, öğretmen sadece üç metre mesafeden yapılan başarılı atışları överken iki metreden yapılan atışları görmezden gelecektir. Hedefe ulaşıncaya kadar süreç bu şekilde devam edecektir. Öğretmen gerektiğinde sürece ara basamak ekleyebilir ve bir önceki basamağa dönebilir. Şekil verme, aldatıcı bir şekilde basit görünür. Bununla birlikte etkili kullanımı öğretmenin becerisine bağlıdır.

Yukarıdaki bölümde davranışa şekil verme sürecine ilişkin örneklere yer verilmişti. Şekil verme sürecinin diğer bir boyutu ise uyarana şekil vermedir. Uyarana, bireyin davranışı yapmasını sağlayan durumdur. Fiziksel eğitim ve spor becerileri kapsamındaki davranışlarımızı kontrol eden pek çok uyarana vardır. Örneğin, sıra olma davranışımızı kontrol eden uyarana öğretmen yönergesidir. Badminton topuna vurma davranışımızı kontrol eden durum, topun bize atılmasıdır. Bisiklete binme davranışımızı kontrol eden durum ise bisikletin ortamda bulunması olabilir. Bazı durumlarda ise birden fazla uyarana olabilir. Örneğin, öğretmenin "Basket topunu getir." demesi bir uyarana öğrencinin önünde farklı toplar olması da başka bir uyarana olabilir. Gerektiğinde uyanların rengi, şekli, büyüklüğü, konumu gibi değişkenlerine şekil verilerek öğrenme süreci desteklenebilir.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Aşağıda uyarana şekil verme örnekleri yer almaktadır.

Uyarana Şekil Verme Örnekleri

Hedef Davranış	Şekil Verilecek Özellik	Şekil Verme Basamakları
Badminton topuna vurma	Topun boyutu	<ul style="list-style-type: none">- Balona vurma- Futbol topu büyüklüğünde plastik topa vurma- Tenis topu büyüklüğünde plastik topa vurma- Badminton topuna vurma
Basket topunu ayırt etmesi	Topun konumu	 <ul style="list-style-type: none">- Basket topunun öğrenciye 20 cm daha yakın olması- Basket topunun öğrenciye 10 cm daha yakın olması- Basket topunun diğer toplar ile aynı hizada olması

Şekil verme yöntemi kullanılırken davranışa şekil verme ya da uyarana şekil verme sürecinden birisi tercih edilmek zorunda değildir. Hatta çoğu zaman şekil vermenin farklı boyutları bir arada kullanılabilir. Özellikle fiziksel eğitim ve spor becerilerinde çok fazla bileşen olduğu için çok fazla değişkene aynı anda şekil vermek gerekebilir.

Nerelerde kullanılır?

İpuçlarıyla yeni davranışı kazandırmak mümkün olmadığında her zaman şekil vermeden yararlanılır. Şekil verme tüm gelişim alanlarında ve tüm becerilerde kullanılabilir. Davranışın farklı özelliklerine şekil verebiliriz. **Davranışın şekline** (Örneğin; el çırpma davranışının formu), **süre** (çocuğun tepki verme süresi, **bekleme süresine**-ayırt edici uyarın ve tepki arasında geçen süre, **hıza**-davranışın hızı ya da akıcılığı), **şiddete** (davranışın yoğunluğuna şekil) verebiliriz.

Nelere dikkat edilmelidir?

Şekil vermeyi etkili kullanabilen öğretmen, mükemmel öğretmendir. Özellikle önemli olan, hedef davranışın açık bir şekilde tarif edilmesidir. Tam olarak ne yapacağını bilemeyen bir öğretmen, hedef davranışa yönelik basamakları tanımlamada zorlanacaktır. İkinci önemli nokta, öğrencinin performansını doğru tespit etmektir. Diğer önemli nokta ise bir üst basamağa ne zaman geçileceğine doğru karar verebilmektir.

Şekil verme sürecinde dikkat etmemiz gereken en önemli nokta, ara basamakların doğru belirlenmesidir. Eğer basamakların arası çok küçük ise yöntem etkisiz olup zaman kaybına sebep olacaktır. Eğer basamakların arası çok büyük ise öğrencinin davranışı pekişmeyecek ve davranış sönecektir, yani öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Avantaj ve dezavantajları?

Şekil vermenin başlıca avantajı, pozitif bir yöntem olmasıdır. Hedef davranışa yakın başarılı tepkilerin ortaya çıkması üzerine pekiştirme sürekli olarak yapılır, diğer ortaya çıkan davranışlar söner. Ceza veya diğer rahatsız edici davranışlara yer verilmez. İkinci olarak şekil verme, yeni davranışları öğretmek için kullanılabilir. Şekil verme sistematik ve aşamalı olarak yerine getirildiğinde sonuç her zaman başarılı olacaktır. Şekil vermenin en önemli avantajlarından bir diğeri ise ipucu, silikleştirme, beceri analizi gibi diğer davranış değiştirme veya davranış oluşturma yöntemleriyle birleştirilebilmesidir.

Şekil verme yöntemini tercih etmemize sebep olacak pek çok neden olsa da bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Şekil verme ile beceri öğretmek uzun bir zaman alabilir. Bu sebeple diğer yöntem, teknik ve stratejilerden sonuç alınamaması durumunda şekil verme yöntemine başvurmak daha doğru olabilir. İkincisi, birey her zaman bir davranıştan ötekine sürekli ve aralıksız olarak geçmez. Genellikle bireyin basamaklar arası geçiş süreçleri düzensiz olur. Hatta genellikle basamaklara alt basamaklar eklenmesine, daha fazla pekiştirme ve sürece ihtiyaç olabilir. Şekil vermenin son dezavantajı, bilgili uzman ihtiyacıdır. Birçok eğitimci, öğrencilerin davranışlarındaki değişimleri not etmek için yeterli olmayabilir. Bu durumda şekil verme uygunsuz ve etkisiz olabilir.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 7. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

3.3. Doğrudan Öğretim

Nedir-nasıl uygulanır?

Öğretmenlerin küçük gruplara yüz yüze eğitim vermesini temel alan doğrudan öğretim, yanlış anlamaları ortadan kaldıran açık yönergelerin kullanılmasının öğrenmeyi büyük ölçüde geliştirip hızlandırabileceği teorisine dayanmaktadır. Öğretmen merkezli bir model olan doğrudan öğretim, hedeflenen içeriğin ardışık şekilde sıralanması, öğrencilerin tam katılımı, öğretmenin düzeltici dönütler vermesi, ipuçlarının düzenlenmesi, ipuçlarının uygulanması ve geri çekilmesi süreçlerini içermektedir. Bu bağlamda öğretilecek içeriklerin sürekli çevrilmesi, doğrudan geri bildirim verilmesi ve olumlu pekiştirmelerin kullanılması yanlış öğrenmeleri engelleyerek öğretimi hızlandırmaktadır.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Çocukların içerikleri yanlış öğrenme olasılığını en aza indirmek ve öğretimin pekiştirici etkisini en üst seviyeye çıkarmak için öğretime başlamadan önce bazı ön hazırlıkların yapılması gerekmektedir. Bu hazırlık üç aşamalı bir süreci kapsamaktadır. Bunlar:

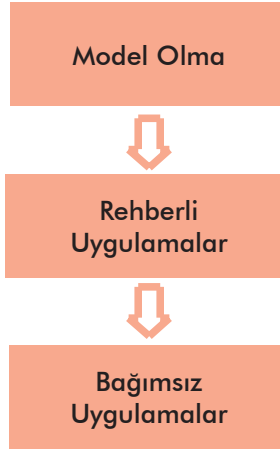
1. Öğretim amaçlarının belirlenmesi: Öğrenci için uygun beceri ya da kavramın seçilerek yazılı hâle getirilmesi aşamasıdır.

2. Ön bilgiyi tanılama: Kavram ya da beceriyi nasıl vereceğinin ve öğrencinin ön bilgisiyle bunları nasıl ilişkilendireceğinin planlandığı aşamadır.

3. Örnekleri ve problemleri seçme: Öğretilecek içerikle ilgili örneklerin ve problemlerin belirlendiği aşamadır. Örnekleri ve problemleri doğru seçmek, öğretimi etkili kılmak adına büyük önem taşımaktadır.

Öğretim hazırlıklarının tamamlanmasının ardından doğrudan öğretim, aşağıdaki basamakları izleyerek gerçekleştirilebilir. Aşağıda doğrudan öğretimin aşamaları verilmiştir.

Doğrudan Öğretimin Aşamaları



1. Model olma: Bu aşamada öğretmen içeriğe göre hareket etmektedir. Eğer bir kavram öğretimi yapılacaksa öğrenciye o kavramın örnekleri sunulur. Beceri öğretimi yapılacaksa model olarak becerinin yapılışını gösterir. Yapılan bu sunumun açık, anlaşılır ve etkileşimli olması içeriğin anlaşılabilirliğini pozitif yönde etkileyecektir. Model olunması, örneklerin verilmesi ya da sunum yapılması çocuğa öğretilecek içeriği gözleme fırsatı verir.

2. Rehberli uygulamalar: Bu aşamada öğretmen bilgi veren ve model olan rolünden çıkar. Çocuk kendisine sunulan bilgi, kavram ya da beceriyle ilgili uygulamalar yapar. Uygulamalar sırasında öğretmen ipuçlarını aşamalı olarak geri çekerek çocuğun hata yapmasını engeller, olumlu davranışlarını pekiştirir, yanlış tepkilerinde ise hata düzeltmesi yapar.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

3. Bağımsız uygulamalar: Çocuğun edindiği bilgi, beceri ve kavramları bağımsız olarak kullanabileceği ve yeni alıştırmaların yapılacağı basamaktır. Burada kullanılacak araç gereçlerin bir önceki basamakta kullanılan araç gereçlere benzer olması önem taşımaktadır.

Nerelerde kullanılabilir?

Doğrudan öğretim; hayat bilgisi, okuma ve matematik gibi derslerin öğretiminde kullanılan etkili yaklaşımlardan bir tanesidir. Bunun yanı sıra sosyal beceri öğretim programlarının uygulanmasında da kullanılabilir. Kısaca doğrudan öğretim basamaklar hâlinde öğretilebilecek becerilerde, kavram öğretiminde, sınırları belirlenmiş ve tanımlanmış bilgilerin öğretiminde kullanılabilir.

Nelere dikkat edilmelidir?

1. Model olunan davranışın açık ve diğer davranışlardan kolayca ayırt edilebilir şekilde yapılmasına dikkat edilmeli.

2. İçeriğin anlaşılabilirliğini artıracak materyaller kullanılmalı.

3. Doğrudan öğretim sırasında küçük gruplarda tepkisiz kalınması ya da yanlış tepkiler verilmesi durumunda üç şekilde dönüt verilebilir:

- ▶ Doğru cevap vereceğinden emin olunan bir akranına sorarak akranın model olması.
- ▶ Öğretmenin model olması.
- ▶ Diğer ipucu türlerinin sunulması.

4. Birinci basamakta model olunduktan sonra çocuğun davranışı prova etmesi için fırsat verilmeli.

5. Kalıcılığı arttırmak amacıyla rehberli uygulamalar aşamasında hedef içeriğin çok tekrar edilmesi sağlanmalı.

6. Rehberli uygulamalar basamağında öğretmen, çocuğun bağımsız ve ipuçlu yapacağı basamakları önceden belirlemeli.

7. Rehberli uygulamalar basamağında sorulan sorulara alınan tepkiler, çocuğun neyi anlayıp neyi anlamadığı hakkında bilgi verir. Bu tepkilere göre öğretmen, rehberli uygulamalara ne kadar devam edeceğine ve ne tür düzeltmeler yapılacağına karar verebilir.

8. Öğretilen içerikler sık sık gözden geçirilmelidir. Örneğin, bir önceki dersin içerikleri derse başlamadan önce kontrol edilmeli.

9. Yapılan öğretim sonrası öğretilen içeriğin genellenmesi sağlanmalı.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

- ▶ Doğrudan öğretimin avantajları:
 - Çocuk, içerik hakkında kafa karışıklığı yaşamaz.
 - Küçük gruplarla çalışmaya olanak sağlar.
 - Öğretmenler tarafından kolaylıkla uygulanabilir.
- ▶ Doğrudan öğretimin dezavantajları:
 - Doğrudan öğretimin yapısı, öğretmenin yaratıcılığını engelleyecek kadar katı olabilir.
 - Çocuklar bazı durumlarda kendi hızlarında öğrenemeyebilir.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 8. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

3.4. Videoyla Model Olma

Nedir-nasıl kullanılır?

Videoyla model olma, öğretilmek istenen beceri ya da davranışın nasıl sergilendiğinde ilişkin hazırlanmış olan bir videonun öğrenciye izletilmesi ve sonrasında öğrencinin izlediği beceri/davranışı kendisinin gerçekleştirmesi için fırsat tanınmasını içeren eğlenceli bir öğretim tekniğidir. Örneğin, Esra'ya salata yapmayı öğretmek istiyorsunuz. Siz salata yaparken bir arkadaşınızdan cep telefonu ile nasıl salata yaptığınızı kaydetmesini isteyebilirsiniz. Daha sonra bu videoyu Esra'ya izletip mutfağa götürerek ondan da videodaki gibi salata yapmasını isteyebilirsiniz.

Nerelerde kullanılabilir?

Videoyla model olma, öğrenciye yeni bir beceri yapmasını öğretmek veya mevcut bir beceriyi daha yüksek düzeyde veya daha az destekle gerçekleştirmek için kullanılabilen bir uygulamadır. Ayrıca yalnızca beceri öğretiminde değil, çocuğun davranışlarını yönetme konusunda da rahatlıkla kullanılabilir. Videoyla model olma kullanılarak öğretilebilecek bazı beceriler şunlardır:

- Öğrenciye etkinlikler arası geçişlerin öğretiminde,
- Öğrenciye uygun olmayan davranışlar yerine işlevsel iletişim becerilerini kullanmanın öğretiminde (Örneğin, çocuğa vurmaya yerine merhaba demek gibi),
- Öğrencinin bir rutine ya da etkinliğe bağımsız katılmasının öğretiminde,
- Öğrencinin başkalarının iletişim girişimlerine cevap verme gibi sosyal durumlara uygun biçimde davranmasının öğretiminde,
- Öğrencinin sosyal durumlarda dili uygun şekilde kullanmasının öğretiminde.

Nelere dikkat edilmelidir?

1. Adım: Bir hedef davranış belirleyin.

Yapılması gereken ilk şey, çocuk için uygun bir hedef davranış seçmektir. Çocuğun öğrenmesini istediğiniz beceri nedir? Bu amaçla öğretilmek istenen becerinin analizini yaparak beceriyi oluşturan basamakları belirlemelisiniz.

2. Adım: Hedef davranışın sergilendiği videoyu kaydedin.

Videoyla model olmanın amacı hedef davranışın kazandırılması istenen öğrenciye, videodaki modeli izledikten sonra taklit edebilmesi için hedef davranışın doğru biçimde nasıl sergilendiğini göstermektir. Çocuklar öğrendiklerinin çoğunu ebeveynlerini, akranlarını ya da öğretmenlerini gözlemleyerek öğrenirler. Bu nedenle hedef beceri sergilenirken öğrencinin akranı ya da bir yetişkin kaydedilebilirken bireyin kendisi de kaydedilebilir. Video kayıtları oluşturulurken dikkat edilmesi gereken birkaç nokta bulunmaktadır. Bunlar şöyle sıralanabilmektedir:

- a. Videonun çekileceği ortam, videonun izleneceği ve öğrenciye beceriyi sergileme olanağı verilecek ortama benzer olmalıdır.
- b. Video kaydında öğrencinin görmekten hoşlanacağı kişiler tercih edilmelidir.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

- c. Videoda öğrenciyi rahatsız edecek herhangi bir ses ya da cızırtı gibi olumsuz etmenler bulunmamalıdır. Şayet böyle bir durum söz konusu olursa videonun seslendirmesi ayrı olarak yapılabilir.
- d. Yapılan çalışmalarda özellikle otizimli öğrencilerin dikkat süreleri göz önüne alınarak videoların en fazla 3 dakika olması önerilmektedir.
- e. Gerekli görülürse öğrencinin videoyu birkaç defa üst üste izlemesine olanak tanınmalıdır.

Örneğin, hedef davranış olarak odasını temizlemesi amaçlanıyorsa öğrencinin oyuncağı tutması, sepetin tam önünde durması ve sonrasında oyuncağı sepete koymasını video olarak kaydedebilirsiniz. Sonra ortama ikinci bir oyuncak koyarak çocuğun da videoda izlediği davranışı tekrar etmesini isteyebilirsiniz. Video kayıtlarının alınmasında mutlaka bağımsız bir kamera bulunması gerekli değildir. Günümüzde akıllı telefonlardan rahatlıkla kayıt yapılabilen ve hatta alınan bu kayıtlar düzenlenebilmektedir.

3. Adım: Videoyu düzenleyin.

Video model uygulamasının, kullanıcıları en fazla tedirgin eden yönü, videoların düzenlenmesidir. Ancak son teknolojik gelişmeler sayesinde bu durum artık korku verici olmaktan çıkmaktadır.

İlk önce videoyu bilgisayarınıza yükleyin. Kameranızı kullanıyorsanız bilgisayarınıza bağlayacak ve yüklenmenize izin verecek bir kablunuz olmalıdır. Eğer akıllı telefon kullandıysanız videoyu kendinize e-posta ile gönderip bir bilgisayarda da açabilirsiniz. Videoyu kaydetmek için bir akıllı cihaz (IOS veya Android) kullandıysanız uygulama mağazasından cihazınız için video düzenleme yazılımı indirebilir ve videoları doğrudan cihazınızdan düzenleyebilirsiniz. Bu durumda istemediğiniz sürece videoyu telefonda bilgisayarınıza ya da bilgisayardan telefonunuza aktarmanıza gerek kalmaz. Bilgisayarınıza bağlandıktan sonra videoyu bilgisayarınızda bulunan video düzenleme yazılımında açınız. Birçok bilgisayarda bazı temel video düzenleme yazılımları bulunmaktadır. Bilgisayarınızda böyle bir yazılım bulamazsanız internette "ücretsiz video düzenleme yazılımı" için arama yapabilirsiniz. İndirdiğiniz yazılımların uygun olduğundan ve bir aldatmaca olmadığından emin olunuz. Videoyu video düzenleme yazılımınıza koyduktan sonra video kaydında gereksiz gördüğünüz parçaları kısaltabilir ya da silebilirsiniz. Bu sürecin detaylı anlatımı, bölümün sonunda ek olarak verilmiştir.

Öğretimde videoyla model olma nasıl kullanılır?

Video kaydınızı aldıktan ve videoları düzenledikten sonra sıra düzenlediğiniz videoları öğrenciyi izletmeye gelmiştir. Aşağıda videoyla model olma uygulamasının nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır:

1. Adım: Videoyu farklı bir zamanda gösterin.

Öğrenciyi, hedef becerinin gerçekleşmesini istediğiniz zaman dışında, tercihen serbest zaman etkinliğinde videoyu gösterin ve sonra öğrenciyle videoda olanlar hakkında konuşun. Videodaki hedef beceriyi uygulamadan önce farklı zamanlarda öğrencinin videoyu istediği kadar izlemesine izin verin.

2. Adım: Hedef davranıştan hemen önce videoyu gösterin.

Öğrenci videoyu izlemeye alıştığında gerçek rutinin veya etkinliğin sorunsuz ilerlemesi için video kaydını kullanmaya başlayabilirsiniz. Öğrenciyi hedef davranışın gerçekleşmesi beklenen ortama ya da

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

duruma ulaşmadan önce videoyu izletin. Gerekirse öğrenciye “Ekranı bak.” ya da “Hadi izle.” gibi sözel yönergeler vererek ekrandaki görüntüyü izlemesini sağlayabilirsiniz. Örneğin, selamlaşma çalışıyorsanız videoyu öğrenciye sınıfa girmeden hemen önce izletin.

3. Adım: Öğrenci beceriyi/davranışı sergilerken videoyu izletin.

Videoyu öğrenciye gösterdiğiniz anda, videoda gördüklerini yapma zamanının geldiğini ona söyleyin. Beceriyi oluşturan basamakları videoda gösterildiği gibi sergilemesine yardımcı olun. Eğer mümkünse beceriyi kendi sergilerken hazırlanan videoyu izlemesine izin verin.

4. Adım: Pekiştirin ve tekrarlayın.

Öğrencinin etkinlik sırasında sergilediği doğru davranışları pekiştirin ve sürekli olarak beceriyi tekrar edin. Öğrencinin, videoyu günde birkaç kez ve etkinlikten hemen önce ve etkinlik sırasında izlemesini sağlayabilirsiniz. Öğrenci davranışı başarıyla tamamlayana kadar bunu yapmaya devam edin.

Videoyla model olmayı kullanmak için gereken basamakların tamamı bunlardan oluşmaktadır. Herhangi bir öğretim yöntemi gibi bunun da her çocuk için ve her davranışta işe yarayacağını söylemek doğru olmayabilir. Ancak özellikle otizmliler gibi görsel uyaranlara karşı ilgisi olan tüm farklı gelişen bireyler için deneyebilirsiniz.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

Avantajları;

- Uygulamacıya kullanım kolaylığı sağlar.
- Eğlenceli ve ilgi çekici videolar, çocuğun videoyla etkileşimde bulunma isteğini teşvik eder.
- Çocuklar doğal bir ortamda öğrenirler.
- Videonun hazırlanması ve tekrar tekrar sunulması mali bir yük oluşturmaz.
- Çalışmalar, bir videodan öğrenmenin teşvik edici olduğunu ve pekiştirmenin gerekli olmadığını göstermektedir.
- Otizmliler sıklıkla video ve görsel uyaranlardan etkilenirler.
- Videoyla model olma ile istenen alandan (Örneğin; iletişim, sosyal etkileşim, günlük yaşam) beceri/davranış öğretimi yapılabilir.
- Bir video senaryosu birden fazla beceri öğretme imkânı sunar.
- Çocuklar kendilerine benzer akranlarla ve modellerle özdeşleşir ve bu nedenle onları izlerken meşgul olurlar.

Dezavantajları;

1. Videoların hazırlanmasında gereken teknolojik alt yapı ve uygulama bilgisi, uygulamanın tercih edilmesini zorlaştırabilir.
2. Videoyla model olmanın planlandığı gibi uygulanmasında birtakım uyum problemleri yaşanabilir. Videoyla model olma uygulamalarında kullanılan teknik ekipmanların hassas olması, uygulamaların sürdürülebilirliğini önemli derecede sınırlandırabilir.
3. Videoyla model olma uygulamaları nispeten daha pahalı uygulamalar olarak değerlendirilebilir.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 9. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

3.5. Fırsat Öğretimi

Nedir-nasıl kullanılır?

Bilinen ilk doğal öğretim yöntemlerinden biri olan fırsat öğretimi, en temel hâliyle çocuğun bir konu hakkında etkileşime girme anının yakalanmasının ardından daha fazla iletişim becerisi kullanmasını sağlamak amacıyla yönlendirmeler yapılarak ayrıntılı konuşma becerisi kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır.

Fırsat öğretiminde, iletişim becerilerinin kazandırılması amacıyla etkililiği bilinen şekil verme, ipucu sunma ve ayrımlı pekiştirme gibi birçok yöntem birleştirilerek kullanılmaktadır. Bu yöntemde öğretim denemeleri çocuğun etkileşim başlatmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu durum, çocuğun ilgisinin ve motivasyonunun yüksek olduğu anın yakalanmasını sağlamaktadır. Yetişkin, çocuğun girişimini yakalamasının ardından çocuğun var olan dil düzeyinin bir üstünde dil becerisi edinmesini talep eder. Çocuğun talep edilen hedef beceriyi sergilemesi durumunda etkileşim başlattığı nesneye veya aktiviteye ulaşması sağlanarak doğal bir pekiştirme yapılıır.

Hedef beceriler çocuğun var olan dil düzeyine göre öğretimin öncesinde belirlenmelidir. Örneğin; ses çıktısı olmayan, sadece nesneyi işaret eden bir çocukta göz kontağı; ses ve hece taklidi yapabilen çocuk için tek heceli sözcük sözcük taklidi yapabilen bir çocuk için iki sözcük hedeflenebilir. Çocuk için uygun hedef beceriler seçilmesinin ardından öğretim fırsatlarını arttırmak amacıyla çevresel düzenlemeler yapılır. Çevresel düzenleme çocuk için öğrenme gereksinimi, öğretmen içinse öğretme ortamı sağlamaktadır. Çevresel düzenlemeler başlı başına bir öğretim tekniği değildir. Doğal öğretimin başlangıcı niteliğinde olup öğretim strateji ve teknikleriyle birlikte kullanılır.

Çevresel düzenlemeler dört ana başlık altında toplanabilir:

Ulaşılmaz hâle getirme: Çocuğun ulaşmak istediği nesnenin ya da durumun fiziksel olarak ulaşamayacağı hâle getirilmesidir. Örneğin, çocuğun en sevdiği oyuncuğun çocuğun görüp ulaşamayacağı şekilde bir dolabın üstüne konması.

Sınırlı oranda veya parça parça verme: Bir bütünün, etkinliğin ya da rutinin parçalarının azar azar verilmesidir. Örneğin yap boz parçalarının çocuğa tek tek verilmesi.

Eksik bırakma: Etkinlik ya da bir eylemin tamamlaması için çocuğun ihtiyacı olan parçaların veya araç-gerecin bir kısmının çocuğa verilmemesidir. Örneğin, yap boz parçalarının bir veya birkaç tanesinin çocuğa eksik verilmesi.

Şaşırtıcı ve beklenmedik durumlar yaratma: Ortama ya da etkinliğe uygun olmayan durumlar yaratılarak çocuk için beklenmedik ya da şaşırtıcı durumlar yaratılmasıdır. Örneğin, çocuğun en sevdiği etkinliğin yarıda kesilmesi.

Ortamda çevresel düzenleme yapılmasının ardından çocuğun herhangi bir nesne ya da aktiviteyle ilgili etkileşim başlattığı an yakalanıp aşağıdaki basamaklar izlenerek fırsat öğretimi gerçekleştirilir:

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

1. Basamak- Çocuğun tepkisini bekleme: Çocuk bir nesne ya da aktiviteyle ilgili bir etkileşim başlattığında öğretmen, çocuğun vereceği tepki için bekler. Bekleme süresi hedef davranışa göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, nesne talep etme gibi bir hedef beceride bu süre 3 saniye olabilirken yardım talep etme becerisinde bu süre çocuğun her beceride yardım talep etmesini engellemek için daha uzun tutulabilir. Çocuğun hedef beceriyi sergilemesi doğru kabul edilir ve dördüncü basamağa geçilir. Çocuğun ilgi gösterdiği nesne ya da aktiviteyle ilgili eksik bir sözel çıktı vermesi durumunda üçüncü basamağa geçilir. Çocuğun tepkisiz kalması durumunda ise ikinci basamağa geçilir.

2. Basamak- Dil talep etme: Öğretmen belirlenen sürenin sonunda beklediğini hissettirir şekilde bakar veya "Bir sorun mu var?", "Bir şey mi istiyorsun?" gibi hedef beceriyle ilgili sorular sorarak üç saniye bekler. Bu süre içinde çocuk doğru tepki verdiğinde dördüncü basamağa geçilir. Çocuk tepki vermediğinde ya da yanlış tepki verdiğinde ise üçüncü basamağa geçilir.

3. Basamak- İpucu sunma: Bu basamakta öğretmen, ilgili hedef davranışı ortaya çıkartmak için model olur. Çocuğun modeli aynen tekrar etmesi doğru tepki olarak kabul edilir ve dördüncü basamağa geçilir. Çocuğun yanlış tepkide bulunması veya tepkisiz kalması durumunda doğru tepkiyi almak amacıyla birkaç kez daha model olunabilir. Halen doğru tepki alınamazsa fırsat öğretimi sonlandırılır.

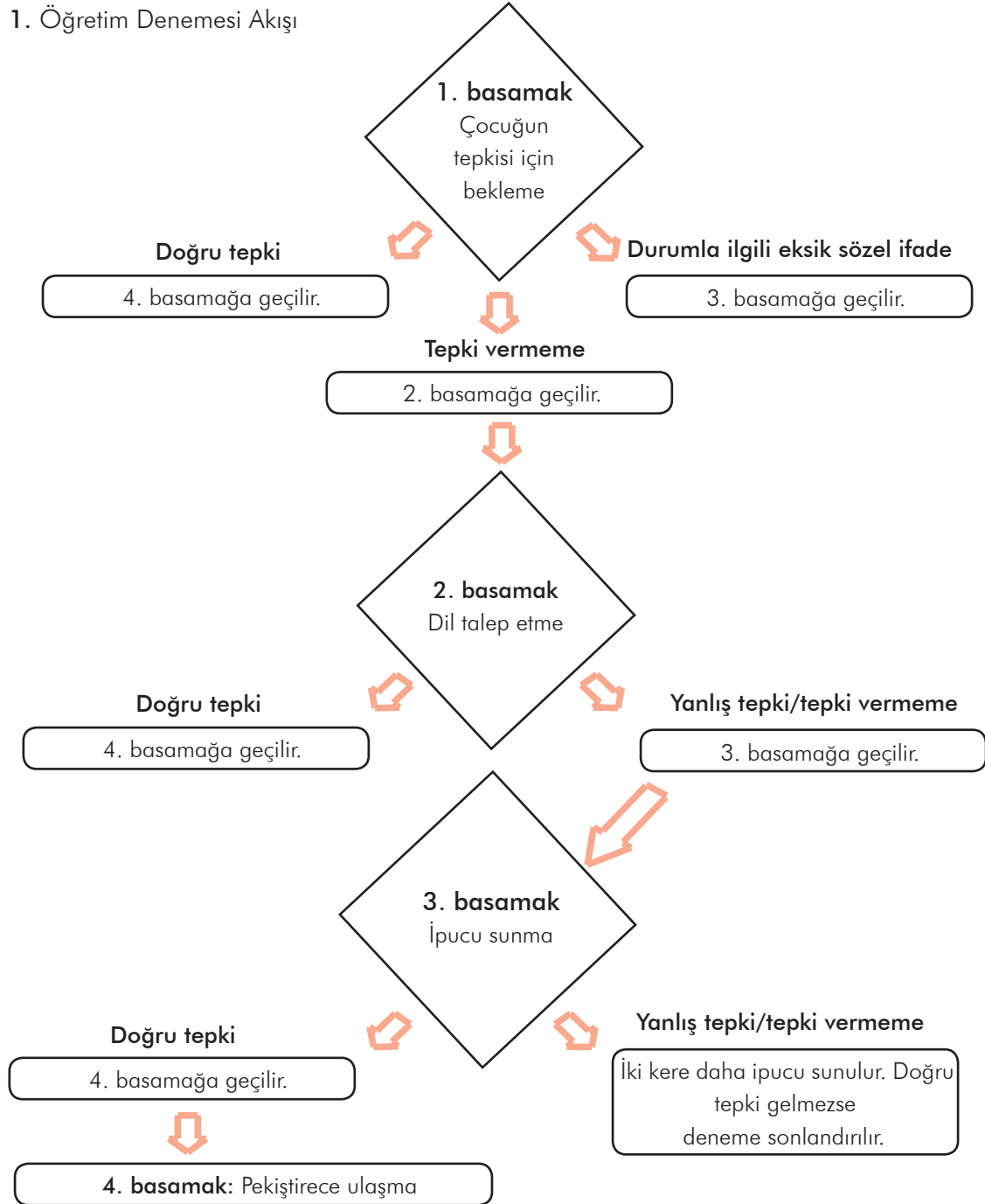
4. Basamak-Pekiştirece ulaşma: Çocuğun etkileşim başlattığı nesne ya da aktiviteye ulaşması sağlanır.

Nerelerde kullanılabilir?

Fırsat öğretiminin tek başına veya başka bir öğretim yöntemiyle birleştirilerek kullanılmasının işlevsel dil kullanımı, spontan konuşma, nesne sınıflama, kayıp nesneyi isteme, sosyal ifade kullanma, akran etkileşimi, nesne sınıflama, yardım talep etme, sıfat ve edatların kullanımı gibi pek çok becerinin öğretiminde etkili olduğu deneysel araştırmalarla gösterilmiştir. Bunların dışında nesne tanıma, nesnelere tanımlama, zamir kullanma, doğru telaffuz, cümle kullanımı, sesin düzeyini arttırma, soru sorma ("Benim nerede?") ve sorulara 'evet'li ve 'hayır'lı cevap verme, okuma, yazma gibi becerilerin öğretiminde de fırsat öğretimi kullanılabilir.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Aşağıdaki tabloda fırsat öğretiminin nasıl uygulanacağı bir öğretim denemesi üzerinden açıklanmıştır:
Şekil 1. Öğretim Denemesi Akışı



3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Nelere dikkat edilmelidir?

1. Çocuğun fırsat öğretimi sırasında herhangi bir problem davranış sergilemesi durumunda öğretim sonlandırılmalıdır. Aksi takdirde problem davranış pekiştirme olasılığınız yüksektir.

2. Çocuk birkaç nesne dışında hiçbir nesneye ilgi göstermeyebilir. Böyle bir durumda öğretmenin çocuğu yeni oyuncaklarla buluşturması gerekmektedir. Öğretmen, çocuğun sevebileceği oyuncacı ilginç kılarak çocuğa sevdirmeye çalışmalıdır. Başlangıçta çocuğun o oyuncakla sadece birkaç saniye zaman geçirmesi hedeflenirken giderek çocuğun oyuncakla daha fazla eğlenceli vakit geçirmesi sağlanır. Çocuk, oyuncakla oynamaktan keyif almaya başladığı zaman oyuncak ulaşılmaz hâle getirilerek fırsat öğretimi için kullanılabilir.

3. Öğretmen çocuğu takip ederek fırsat öğretimi yapmaya her an hazırlıklı olmalıdır. Çocuğun başlattığı etkileşimler kaçırılmadan fırsat öğretimi gerçekleştirilmelidir.

4. Yaptığınız çevresel düzenlemeler her zaman öğrenim fırsatlarının sayısını artırmayabilir. Bu tür durumlarda fırsat öğretimini ayırık denemelerle öğretim veya etkinlik çizelgeleri gibi yöntemlerle birleştirerek kullanabilirsiniz. Yapılan bilimsel araştırmalar bu tür kullanımların daha hızlı edinimle sonuçlandığını göstermektedir. Ayrıca bu sınırlılığın önüne geçebilmek için Fenske, Krantz ve McClannahan (2001) çocukların iletişim başlatmalarını artırabilecek sekiz strateji önermişlerdir. Bunlar:

- 1) Çocuğun materyale ulaşımını kontrol etme,
- 2) Çocuğun özel ilgisinin olduğu oyuncaklarla oynama,
- 3) Tekrarlayan oyun durumları kurma,
- 4) Etkinliği sürdürebilmek için gereksinim duyulan materyali tutma,
- 5) Favori bir etkinliği başlatılmasından sonra durdurma,
- 6) Çocuk baktıktan sonra materyale bir bakış atma,
- 7) Materyalleri çocuğa yaklaştırma,
- 8) Tercih ettiği etkinliklerin fotoğraflarını göstermedir.

Avantaj ve dezavantajları nelerdir?

- ▶ Fırsat öğretiminin avantajları:
 - Doğal pekiştiriciler öğrenmeyi anlamlı ve eğlenceli kılar.
 - Öğretmenler ve aileler tarafından çocuğun günlük rutinlerinde kolaylıkla kullanılabilir.
 - Öğretilen becerilerin genellenebilirliği yüksektir.
- ▶ Fırsat öğretiminin dezavantajları:
 - Öğrenim fırsatı sıklığı kontrol edilememektedir.
 - Fırsat öğretimi uygulanabilmesi için çocuğun bazı ön koşul becerilere sahip olmasını gerektirmesidir.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 10. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

3.6. Gömülü Öğretim

Nedir-nasıl kullanılır?

Gömülü öğretim, öğretim ortamında çocuğun takip edilmesiyle eğitim programında yer alan amaçların, doğal oluşan rutinler, etkinlikler ve geçişlerin içine yerleştirilerek kazandırılmasıdır. Çocuklar için ilginç bir etkinlik ya da olayda öğretim amaçlarının uygulanması, gömme olarak adlandırılmaktadır. Ayrık denemeli öğretim yöntemine benzer şekilde gömülü öğretim de hedef davranışların edinimini öğretimin sistematik biçimde sunulmasıyla sağlamaktadır. Ancak bu öğretim yöntemi ile ayrık denemelerle öğretim yönteminin temel farkı; öğretim denemelerinin ortamda gerçekleşen etkinlikler, rutinler arasında ya da doğal olarak ortaya çıkan durumlarda gerçekleşmesidir.

Çoğu öğretim yönteminde olduğu gibi bu yöntemde de öğretim öncesi bazı hazırlıklar yapılması gerekmektedir. Öncelikle öğretmen hedef becerileri seçerek ne öğreteceğini belirlemelidir. Bu hedef beceriler, çocuğun BEP'inden seçilebilir ya da ailesiyle yapılan görüşmeler sonucunda oluşturulabilir. Burada önemli olan nokta, bu becerilerin işlevsel ve öncelikli olmasıdır. Seçilen bu hedef beceriler, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde yazılı hâle getirilmelidir. Bu aşamadan sonra bu hedef becerilerin ne zaman öğretileceğine karar verilir. Bir başka deyişle, öğretimin hangi rutin, geçiş, etkinlik ya da olaya gömüleceğine karar verilir.

Bu bağlamda rutin, etkinlik ve geçişlerin ne olduğuna bakalım;

Rutin: Yaşamımızı sürdürmek için gün içerisinde az veya çok katılmak zorunda olduğumuz ve her gün tekrar edilen etkinliklerdir.

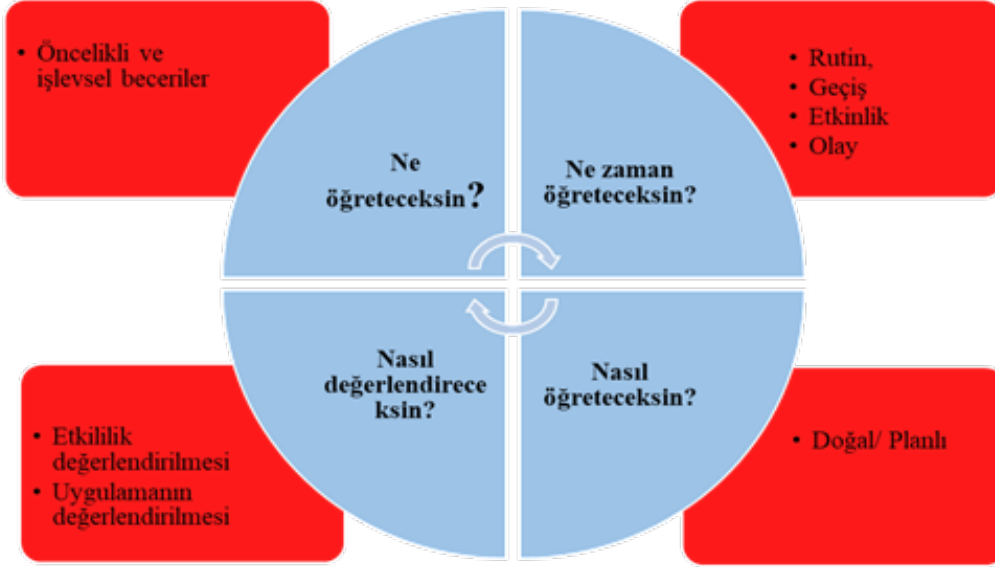
Etkinlik: Okul öncesi kurumlarda önceden planlanan ve belirli zaman aralığı döngülerinde gerçekleştirilen aktivitelerdir.

Geçiş: Bir etkinlikten başka bir etkinliğe veya bir rutinden başka bir rutine geçme sürecidir.

Hedef becerilerin seçilip ne zaman öğretileceğine karar verilmesinin ardından hedef becerinin nasıl öğretileceği belirlenmelidir. Gömülü öğretimde öğretim denemeleri iki şekilde sunulmaktadır. Bunlardan birincisi, doğal sunulan öğretim denemeleridir. Öğretmen rutin, geçiş ve etkinliklerdeki doğal oluşan durumlarda öğretim yapmaktadır. Burada öğretim fırsatları öğretmen tarafından kontrol edilememekte olup öğretim denemelerinin sayısında farklılıklar görülebilmektedir. İkincisi ise öğretmen tarafından önceden belirlenerek oluşturulan planlı öğretim denemeleridir. Öğretmen önceden planlanan durumda bir öncül sunarak çocuğun tepkisini ortaya çıkarır. Bunun sonucunda ise davranışı doğal ya da öğretmenin sunduğu bir pekiştirici takip eder. Ayrıca öğretmen, kullanılacak olan tamamlanmış öğretim denemelerinde çocuğun tepki vermesini sağlayacak ipucunu ve sunum şeklini belirlemelidir. Bu hazırlıkların ardından öğretmen, plana uygun şekilde gömülü öğretimi uygular. Gömülü öğretimde önemli bir diğer nokta ise öğretimin değerlendirilmesidir. Öğretmenin değerlendirmeyi kendi uygulama becerisi ve uygulamanın etkililiği olmak üzere iki şekilde yapması tavsiye edilmektedir. Aşağıdaki tabloda gömülü öğretimin nasıl uygulanacağı özetlenmiştir.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

Aşağıdaki tabloda gömülü öğretimin nasıl uygulanacağı özetlenmiştir.



Nerelerde kullanılabilir?

Bu öğretim yaklaşımıyla motor, uyumsal, sosyal, bilişsel, iletişim ve akademik alanda pek çok beceri ve kavram öğretimi yapılabilir. Burada önemli olan nokta, çocuk için öncelikli ve işlevsel becerilerin seçilerek öğretilmesidir.

Nelere dikkat edilmelidir?

1. Seçilen hedef beceriler; öğrenen, ortam, destek, davranış ve ölçüt bileşenlerini kullanarak yazılı hâle getirilmelidir. Hedef becerilerin yazılı hâle getirilmesi öğretimi gerçekleştirecek olan tüm kişilere öğretim hakkında işlevsel bilgi sağlar.

2. Gün içindeki rutinler, geçişler, etkinlikler olaylar çocukların gelişimlerine uygun olarak motive edici bir şekilde iyi organize edilmelidir. Bu, gömülü öğretimin daha etkili bir şekilde uygulamasına zemin hazırlayacaktır.

3. Çocuğun bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak öğretimde kullanılacak ipucu seçilmelidir.

4. Hedef becerinin özelliğine göre bazen tek bir ipucu kullanılırken bazı durumlarda ise iki ipucu bir arada kullanılabilir. Hedef becerinin bağımsız bir şekilde yapılabilmesi için ipuçlarının uygun şekilde ortadan kaldırılması gerekmektedir.

5. Öğretim sırasında ipucu kullanmadan önce çocuğun bağımsız tepkisinin ortaya çıkmasına şans vermek için bir tepki süresi belirlenmelidir.

6. Hedef beceriyle ilgili gün içinde sağlanan öğretim fırsatı sayısı öğretmen tarafından takip edilmelidir. Öğretim fırsatının sayısının az olması öğretimin etkililiğini düşürecektir.

3 ÖĞRETİM UYGULAMALARI-2

7. Gömülü öğretimin önceden yapılan plana bağlı kalınarak uygulanması son derece önem taşımaktadır.

8. Etkinliğin kendisi ya da etkinlik sırasında kullanılacak materyaller çocuk için pekiştirici özelliği taşımaktadır.

Avantajları nelerdir?

- Hedef becerileri doğal bağlamda öğrenerek uygulama şansı bulması.
- Materyal ve ortam genellemesine olanak sağlaması.
- Yazılı bir şekilde planlanması nedeniyle farklı kişiler tarafından uygulanabilmesi.
- Öğretimin çocuk günlük aktivitelerinin ve rutinlerinin içinde gerçekleşmesi.

Bu bölümde anlatılan öğretim yöntemine ilişkin uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 11. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

4. BÖLÜM

DAVRANIŞ YÖNETİMİ

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

4. DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Temel Kavramlar	Öğrenme Çıktıları
<input type="checkbox"/> Problem Davranış Nedir? <input type="checkbox"/> Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Görülen Başlıca Sorunlar <input type="checkbox"/> Problem Davranışlarla Baş etme	Problem davranışın tanımı yapar.
	Problem davranışın nedenlerini açıklar.
	Problem davranışların çocuk için işlevlerini açıklar.
	Problem davranışları azaltma stratejilerini örneklendirir.

Günümüzde problem davranışlara, normal gelişim gösteren ve gelişimsel geriliği olan çocuklarda oldukça sık rastlanılmaktadır. Problem davranış gösteren çocuklar bu davranışları nedeniyle eğitim ve öğretim olanaklarından yeterince yararlanamadıkları için okulda başarısız olma riski altındadırlar. Dolayısıyla, öğrencilerin yaşamlarını olumsuz etkileyen bu davranışlar azaltılmalı ya da ortadan kaldırılmalıdır. Ancak yapılan görüşmeler eğitimcilerin ve ailelerin çocukların uygun olmayan davranışlarıyla nasıl başa çıkacaklarını bilmediklerini ya da baş etmekte çok zorlandıklarını ortaya koymaktadır.

Problem davranışlar öğrencilerin yaşamlarını farklı biçimlerde olumsuz olarak etkilemektedir. Bu davranışlar, öğrencilerin süregelen eğitim ve öğretim etkinliklerine katılımlarını engellediği için problem davranış gösteren öğrenciler, eğitim ve öğretim etkinliklerinden en üst düzeyde yararlanamamaktadırlar. Ayrıca, öğrenciler eş zamanlı olarak hem problem davranışları hem de buldukları bağlama uygun davranışları sergileyemeyecekleri için sınıfta yerine getirmeleri gereken etkinliklere de katılamamaktadırlar. Örneğin, öğrenci vokal stereotipi yaparken aynı zamanda öğretmenin sorularına cevap veremeyecektir.

Problem davranışların öğrencilerin yaşamlarına olan olumsuz etkilerinden biri de öğrencilerin bazı problem davranışlar sonucunda okuldan uzaklaştırılmaları nedeniyle öğretim olanaklarını kaçırmış olmalarıdır. Buna ek olarak problem davranış gösteren öğrenciler, akranları tarafından dışlanabilirler. Böylece bu öğrenciler akranlarından öğrenebilecekleri bazı becerilerden yoksun kalabilecekleri gibi bazı sosyal becerileri öğrenme olanakları da sınırlanabilmektedir. Problem davranışlar, herhangi bir müdahale yapılmadığında yaşam boyu sürebilir. Bu nedenle problem davranışlar herhangi bir davranış değiştirme planı uygulamaksızın ortadan yok olmayacağı için bu davranışların şiddetinin artmasını ve bu davranışların öğrencilerin yaşamlarına olan olumsuz etkilerini en aza indirmek için uygun davranış değiştirme tekniklerinin kullanıldığı davranış değiştirme planlarının hazırlanması gereklidir.

Problem davranışlar ne denli şiddetli olursa olsun, çocuğun kendisinden değil, yaptıklarından kaynaklanmaktadır. Problem davranış terimi yalnızca çocuğun yapmayı öğrenebileceği davranışlar için

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

kullanılmalıdır. Örneğin, çok ağır geldiği için elindeki vazoyu taşıyamayıp yere düşüren ve kıran çocuğun problem davranış sergilediğini söyleyemeyiz. Problem davranışlarla başa çıkmak;

- İstenmeyen ve uygun olmayan davranışları azaltmak ya da ortadan kaldırmak,
- İstendik ve uygun olan davranışları artırma süreçlerini kapsamaktadır.

4.1. Problem Davranış Nedir?

Bir davranış, çocuğa ya da çevresine zarar veriyorsa, öğrenmesini ve gelişimini engelliyorsa ya da sosyal kabulünü azaltıyorsa o davranış problem davranış, olarak yorumlanmalıdır. Aşağıdaki soruları kendimize sorarak hangi davranışların gerçekten problem olduğunu, çocuğun hangi davranışları üzerinde öncelikle çalışmamız gerektiğini belirleyebiliriz:

- Davranış, çocuğa, çocuğun etrafındaki kişi ya da eşyalara zarar veriyor mu?
- Davranış, çocuğun öğrenmesini ve gelişimini etkiliyor mu?
- Davranış, çocuğun topluma katılımını engelliyor mu?

Yukarıdaki sorular, problem davranışları belirlemek için mutlaka cevaplamamız gereken sorulardır. Bu soruların bir tanesine bile evet cevabı veriyorsak ve davranış istikrarlı bir süredir devam ediyorsa o davranışı problem davranış kategorisine sokmamız için yeterlidir. Örneğin; otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarda oldukça sık görülen stereotipik hareketler, çocuğun kendisini rahatlatma ve ifade etme yöntemi olarak değerlendirilse de yukarıdaki ölçütlere göre bu davranışların problem davranışlar olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü kendi etrafında dönen ya da parmaklarını gözlerinin önünde sallayan bir çocuğun bu davranışları yapması hem öğrenmesini engelleyecek hem de çocuğun sosyal kabulünü azaltacaktır. Ancak üç yaşındaki bir çocuğun yalnız yatmak istememesi problem davranış olarak nitelendirilemez çünkü bu durum yaş ile ilişkilidir. Buna karşın 15 yaşındaki bir çocuk için bu durum bir problem davranıştır. Ya da ailelerin çoğu için sorun olarak görülse de çocukların yumurtanın beyaz kısmını yememesi problem davranış olarak nitelendirilemez. Çünkü yumurtanın beyazını yememek, gelişimi telafi edilemez bir boyutta etkilemez, sosyal dışlanmaya yol açmaz ve çevreye zarar vermez. Buna karşın 10 yaşına gelmiş ve sudan başka ilaç dahil hiçbir sıvı tüketmeyen çocuğun durumu problem davranış olarak görülebilir.

Bazı davranışların ise yoğunluğuna bakarak o davranışı problem davranış olarak ele alıp almayacağımızı belirleriz. Birçoğumuzun ders dinlerken ayak sallamak, test çözerken kalem atıp tutmak, kitap okurken saç kaşımak gibi etkinlikler esnasında yaptığı davranışlar olabilmektedir ki bu davranışları problem davranış olarak nitelendiremeyiz. Ancak bu davranışlar çok yoğunlaşırsa ve öğrenmemizi engelleyecek bir boyuta ulaşırsa ya da davranışların yoğunluğu diğer insanları rahatsız edecek bir boyuta ulaşıp bizimle sosyal ilişkilerini sınırlandırmalarına sebep olursa o zaman problem davranış olarak nitelendirebiliriz. Problem davranışlar ile baş etmemiz çocuk ve yetişkinlerin hem öğrenme etkinliklerinden daha fazla faydalanmasını hem de sosyal kabullerinin artmasını sağlayacak ve yaşam kalitesini artıracaktır.

Problem davranışları belirlerken amacımız bireyin, ailesinin ve çevresinin yaşam kalitesini artırmak olduğuna göre problem davranışları belirlerken doğrudan gözlemlerin yanı sıra mutlaka aileye de danışılmalıdır. Ancak aşağıda örneklendirildiği gibi bazen ailelerin gereksiz talepleri olduğunu unutmamak

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

gerekir. Örneğin, Selma Hanım oğlu Yavuz'un babasını beklerken market camından bakmasını istemediğini belirtir ve oğlunun bu davranışının değiştirilmesini isterse bu durumda aileye problem davranışın tanımı ve kapsamı hatırlatılmalıdır.

4.2. Gelişimsel Yetersizliği Olan Bireylerde Görülen Başlıca Sorunlar

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerde görülen problem davranışlar farklı türde, düzeyde ve yoğunlukta olabilmektedir. Bu davranışların üstesinden gelmek ciddi bir zaman ve emek gerektirir. Hafif düzeydeki problem davranışlar; eğitimin verimliliğini azaltma, sosyal ayırışma ve dışlanmaya sebep olma ile neticelenmekteyken problem davranışların sıklığı, yoğunluğu ve biçimi arttıkça kaçınılmaz olarak sonuçlar daha da dramatikleşmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin pek çoğunda farklı düzeylerde problem davranışlar görülmekle birlikte yaklaşık %20'sinde ileri düzeyde davranış problemleri görülür. İlgili takıntıları, düzen ve rutin takıntıları (Örneğin; el yıkama, yemek yeme, banyo yapma ve yatağa gitme etkinliklerinin her gün aynı sıra ile yapılması), yinelenen davranışlar (Örneğin; kollarını çırpma, zıplama, ellerini gözlerinin önünde sallama, parmaklarını şıkırdatma, vb.), öfke nöbetleri (Örneğin; vurma, tekmeleme, çığlık atma, ağlama, vb.) gibi davranışlar en sık karşılaşılan ileri düzey davranış problemleridir. İleri düzeyde davranış problemleri, ağır zihinsel engelinden kaynaklı olarak alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olmayan bireylerde ve özellikle erkeklerde daha yaygın görülmektedir. Buna karşın problem davranışlar ile erken ve sistematik müdahale arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle OSB gibi problem davranışların çok sık görüldüğü gelişimsel yetersizlik gruplarına bile erken müdahale sağlandığında yaş ilerledikçe problem davranışlarda azalma görüldüğü, orta ve ağır gruplarda davranışların "nadiren" ortaya çıktığı kaydedilmiştir.

Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin iletişim ve sosyal davranışlarındaki sınırlılıkların problem davranışlara yol açtığı, bir başka deyişle, problem davranışların çocuğun isteklerini ve gereksinimlerini ifade etme ve sosyal ipuçlarını anlama ve tepki vermedeki sınırlılıklarla ilişkili olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Örneğin, OSB' li bireyin günlük yaşamında çok önemli rol oynayan rutinler ve takıntıların bireyin kendisine karmaşık gelen dünyayı/çevreyi anlaması ve kendine güvende duymasını kolaylaştırdığı, ortamı güvenilebilir ve yordanabilir yaptığı açıklanmaktadır. Yinelenen hareketler ise çok farklı şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Sallanma, ellerini/kollarını sallama, kendi etrafında dönme ve / veya başını vurma sıklıkla gözlenen yinelenen davranışlar arasında yer almaktadır. Çocuk herhangi bir zamanda, mutlu olduğunda, sevindiğinde, heyecanlandığında, kızdığında ya da korktuğunda bu davranışları sergileyebilir. Yine yaygın görülen bir davranış grubu olan öfke nöbetleri bazen kaygılanma ya da engellenme gibi belli bir nedene bağlı olarak ortaya çıkarken bazen ise nedeni kolay anlaşılabilir. Dolayısıyla problem davranışlarla baş etme; sosyal beceriler, öz bakım becerileri, iletişim becerilerini öğretmeyi de içeren bir süreçtir. Bu becerilerin öğretimi problem davranışların yerine geçebilecek karşıt/alternatif becerilerin öğretimi anlamına gelmektedir.

Gelişimsel yetersizliği olan birçok çocuk, uzmanlar tarafından uygulanan yöntemlerin kullanılmasını gerektirecek davranış sergilemese de çok ciddi bir boyuta ulaşmadan problem davranışların artma riskini

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

göz önüne alarak önleyici yöntemler kullanmak, tabiri caizse henüz kuluçka döneminde olan olası problem davranışları önlemek çok önemlidir. Bunun yanı sıra, çocuk için en uygun ortamı (problem davranışları önleyecek bir çevre) düzenleme ve bazı uyumsal becerileri çocuklarına öğretme konusunda sorumluluk almaları gerekmektedir. Eğer problem davranışlar hafif dereceli ise büyük olasılıkla en iyi yöntem bu davranışları görmezden gelmektir. Örneğin; çocuğun öğrenmesini ve okul yaşamını engelleyecek düzeyde değilse parmaklarını sürme, dizlerini sallama gibi bazı yinelenen davranışları görmezden gelmek uygun bir yöntem olabilir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda gözlenen problem davranışların derecesi değişebilmekte, bazı çocuklarda hafif düzeyde, bazı çocuklarda ise ağır derecede davranışlar görülmektedir. Problem davranışların düzeyi ne olursa olsun eğitimciler veli ile iş birliği yaparak bu davranışları azaltmaya çalışmalıdırlar. Eğitimcilerin temel davranış değiştirme yöntemlerini bilmeleri ve bu yöntemleri okul ortamında da kullanmaları gerekmektedir.

4.3. Davranış Problemleri ile Baş Etme

Bir çocukta değiştirmek, azaltmak ya da yok etmek istediğiniz birden fazla davranış olabilir. Sallanma, ellerini gözlerinin önünde sallama gibi yinelenen davranışlarla vurma, itme, tükürme gibi davranışların hepsini bir çocukta gözlemlenebilir. Diğer taraftan, aynı çocuk sürekli olarak dolaşabilir, anlamsız sesler çıkarabilir. Eğitimciler bu davranışların hepsinin bir anda ortadan kalkmasını isteseler de bütün davranışlar üzerinde aynı anda çalışmak etkili sonuçlar vermez. Bu nedenle var olan davranışlar arasından öncelikli olanı, bir başka deyişle, en çok problem yaratanı, çevreyi en çok rahatsız eden ya da öğrenmeyi en fazla etkileyeni seçmelisiniz. Öncelikli davranış çocuğa ya da diğerlerine zarar veren davranış ya da bir başka davranışın öncesinde sergilenen, daha şiddetli bir davranışın ortaya çıkacağını haber veren davranış olarak tanımlanabilir. Örneğin; kendi etrafında dönme bir problem davranıştır ancak vurma ya da ısırma ise diğerlerine zarar veren davranışlar oldukları için önceliklidir. Benzer şekilde sürekli olarak dolaşma ve zıplama çocuğun oynamasını, öğrenmesini ve dolayısıyla gelişimini engelleyebilir. Diğer taraftan çocuk; vurma, itme, ağlama, tekmeleme gibi saldırgan davranışlar sergilemeden önce sallanmaya başlıyorsa sallanma, üzerinde çalışılması gereken öncelikli davranıştır.

Problem davranışların önemli bir bölümü çevre ile de etkileşmektedir. Bireyin çevresindeki herkesi ve her durumu kontrol etmek zor olduğundan problem davranışlarla baş etmek bazen uzun ve sistematik eğitsel müdahaleler gerektirmektedir. Ancak ebeveynler ya da bakıcılar çoğu zaman bu tarz sistematik eğitsel müdahalelerin yerine daha hızlı sonuç alabileceklerini düşündükleri ilaç ya da alternatif tedavi yöntemlerine yönelmektedir. Davranışların oluşumunda tıbbi nedenler var ise sorunların çözümünde bir ilaç müdahalesine ihtiyaç duyulabilmektedir. Problem davranışların en sık görüldüğü gelişimsel yetersizlik grubu olan OSB'li çocukların % 27'si en az bir ilaç kullanmaktadır. Oran, 3-5 yaşından 12-17 yaşa geçtiğinde % 10'dan % 64'e yükselmektedir. Uyarıcı ilaçlar en yaygın (% 13) olarak kullanılanı iken bunu antipsikotik (% 8) ve antidepresanlar (% 8) takip etmektedir. İlaç kullanımı; mide-bağırsak, epilepsi, uyku bozukluklarının olması ile de doğrudan ilişkilidir. İlaçlar, "geleneksel" tedavilerin dışında etkililiği kanıtlanmamış olsa da destekleyici ve alternatif tıbbi tedaviler çocukların % 28'inde kullanılmaktadır.

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Alternatif yaklaşımlar günümüzde bilimsel olarak hiçbir olumlu etkisi olmayan, ebeveyn ve bakıcıların hızlı sonuç alma düşüncesini fark eden kişilerin etik dışı bir bakış açısıyla ortaya attıkları uygulamalar olarak görülmektedir. İlaçların aksine, destekleyici ve alternatif tıbbi tedavilerin kullanımı yaşla birlikte azalmaktadır. Örneğin 2-5 yaş arası çocuklarda destekleyici ve alternatif ilaç kullanımı %56 iken 12-18 yaş arası bireylerde %10 civarındadır. Ancak problem davranışların çok büyük bir kısmı çevresel etmenlerle doğrudan ilişkilidir ve müdahale planı da daha çok eğitsel boyutu içermelidir. Özellikle gelişimsel yetersizliği olan bireylere en etkili müdahale yöntemlerinin başında yer alan Uygulamalı Davranış Analizinin (UDA) çok sayıda ve güçlü bilimsel bulguları vardır. Uygun müdahaleye karar verirken bilimsel dayanaklı uygulamalar olmasına özen gösterilmesi başarıyı elde etme açısından son derece önemlidir.

Problem davranışların nedenleri: Hiçbir davranış kendiliğinden ortaya çıkmaz diğer bir deyişle, davranışların ortaya çıkmasının bazı nedenleri vardır. Problem davranışların olası nedenlerini temelde biyolojik nedenler ve çevresel nedenler olarak iki başlık altında toplayabiliriz:

1. Biyolojik nedenler: Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin sergilemiş oldukları problem davranışların nedenleri arasında genetik anormallikler, dopamin eksikliği ve belli nörotransmitterlerin uygun seviyede bulunmaması gibi tıbbi gerekçeler gösterilmektedir. Bazen davranışlar nörolojik nedenlerle ortaya çıkabilir. Örneğin; epilepsisi olan çocuk, normal dışı beyin etkinlikleri nedeniyle öğretim sırasında uykuya dalabilir. Ayrıca, birey aç ya da uykusuzken verimli çalışamayabilir, bahar aylarında alerji nedeniyle performansı azalabilir. Çocuğun hasta iken aldığı ilaçlar ya da sadece biraz hasta olması bile farklı davranışlar sergilemesine neden olabilir. Diğer taraftan başını sürekli olarak yere vuran ya da elleriyle sürekli olarak kulaklarını kapatan çocuğun kulak ağrısı olma olasılığı olabilir. Bazı kaynaklarda öfke nöbetlerinin mide ve sindirim güçlükleri ile ilişkili olabileceği açıklanmaktadır. Özellikle gelişimsel yetersizliği olan çocukların dil ve ifade becerilerinin yeterince gelişmemiş olması yaşadıkları rahatsızlıkları da sağlıklı ifade edememelerine sebep olmaktadır. Bu sebeple problem davranışlara ilişkin eğitsel bir müdahale planı geliştirmeden önce mutlaka tıbbi gerekçeler (egzema, kabızlık, kulak enfeksiyonu, mensturasyonlar vb.) gözden geçirilmelidir.

2. Çevresel nedenler: Çocukların içinde buldukları çevre ve çevrenin özellikleri davranışları etkileyebilir. Bazı davranışlar ortamdaki ortama ya da kişiden kişiye değişebilmektedir. Örneğin, çocukların evdeki davranışları ile okuldaki davranışları birbirinden farklı olabileceği gibi aynı ortamda "A" kişisine ve "B" kişisine olan davranışları da birbirinden farklılaşabilir. Çocuğun çevresindeki her şey çeşitli davranışların sergilenmesine neden olabilir. Odanın veya sınıfın ısı, diğerlerinin davranışları, etraftaki bazı nesnelere gibi her türlü faktör davranışları etkileyebilir. Örneğin; bir çocuk sadece ilk kez girdiği market, sinema, doktor odası gibi ortamlarda ağlar, bağırır ve kendini yerlere atarken başka bir çocuk sadece zil sesini duyunca kollarını çırpılmaktadır. Çocuk, içinde bulunduğu çevredeki bir şeyden çok rahatsızdır ancak iletişim güçlükleri nedeniyle bu rahatsızlığını ifade edemez ve rahatsız olduğu durumu değiştiremez. Bu nedenle rahatsızlığını; kafasını yere vurmaya, etrafında dönmeye, ağlamaya ve benzeri davranışlarla ifade edebilir. Bazen çevresindeki herhangi bir kişinin, örneğin anne ya da öğretmenin çocuktan bir şey yapmasını istemesi de bazı davranışları ortaya çıkarabilir. Örneğin, anne baba çocuktan ayağa kalmasını istediğinde çocuk ağlıyor ya da huzursuzlanıyorsa öncelikle bacağında ya da ayağında bir sorun olup olmadığını kontrol

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

etmek gerekmektedir. Benzer şekilde çevrede gürültü/ses varsa bu sesi duymak istemediğini göstermek için çocuk kulaklarını ya da gözlerini kapatabilir. Pek çok çalışma, problem davranışların oluşumunda çevrenin etkisini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Uyarılardan yoksun bir şekilde yalıtılmış ortamlara kapatılmanın bir süre sonra saldırganlık ve anlamsız tekrarlanan davranışlara sebep olduğu gözlenmiştir. Buna karşın genel olarak uyarılardan yoksun, yalıtılmış ortamlarda bulunan bireylerin çevrelerinde yapılan iyileştirmelerin bu tarz problem davranışların görülmesini azalttığı gözlenmektedir.

Eğitim öğretim sürecinde ve günlük yaşamda çocuklardan sürekli olarak bir şeyler yapmalarını, söylemelerini ya da yazmalarını isteriz. Bu isteklerimizin temelinde her ne kadar çocuğun gelişimine katkıda bulunmak olsa da yapmasını istediğimiz görev çocuk için çok zor olabilir. Çocuğu gelişimsel düzeyinin üstünde olan ve ona zor gelen davranışları yapması için zorlamak çocuğun kaygısını artırabilir. Bunun sonucu olarak çocuk istenmeyen davranışlar sergiler ve çevredekiler de huzursuz olabilir. Bu nedenle çocuğunuzla çalışırken uygun bir öğretim süreci olmadan ona zor gelen bazı davranışları gerçekleştirmesini beklememelisiniz. Çocuğun birlikte yaptığınız etkinlikten ve üzerinde çalıştığınız beceriden sıkılmasını önlemek de bazı istenmeyen davranışların azalmasını veya ortadan kalkmasını sağlayabilir. Aynı beceri üzerinde çok uzun süre çalışmanız ve öğrettiğiniz davranışı sürekli olarak tekrar etmesini beklemeniz çocuğun yerinden kalkmak, odada dolaşmak, bağırarak ya da anlamsız ses çıkarmak gibi bazı davranışlar sergilemesi ile sonuçlanabilir. Öğreteceğiniz becerilerin çocuğunuzun günlük yaşamını kolaylaştıracak işlevsel beceriler olması, daha zor olan beceriler için temel oluşturması, çocuğunuzun hem sıkılmasını hem de istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleyebilir.

Problem davranışın işlevleri: Problem davranışlarla uğraşmaya başlamanın ilk aşaması, her davranışın neden kaynaklandığını tespit etmek ve çocuk için işlevini ya da işlevlerini belirlemektir. Bazen anne babalar ya da öğretmenler çocuklarda gözlenen problem davranışların nedenlerini “Çok yaramaz çocuk, böyle davranması normal.” ya da “Bu çocuğun hırçın bir yapısı var zaten.” gibi ifadelerle çocuğun kendisinin bu davranışlara neden olduğuna inanırlar. Bazı kişiler problem davranışları çocuğun yetersizlikleri ile açıklamaya çalışır ve istenmeyen davranışların nedenlerini çocuğun otizm spektrum bozukluğu, zihin engeli ya da öğrenme güçlüğü tanısı almış olmalarına bağlarlar. Bazen de çocuklarda gözlemlenen olumsuz davranışlar “Evede çok şımartılıyor bu çocuk.” gibi ifadelerle çocuğun ailesi ya da ev yaşantısı ile açıklanmaya çalışılır. Bu açıklamalar temel alındığında eğitimci, genellikle sorunu çözülemez görür ve çocuğu sınıftan uzaklaştırmaya çalışır. Davranışlara etki eden faktörleri, bir başka deyişle davranışların nedenlerini belirlemek, etkili bir müdahale programı planlamak ve uygulamak açısından çok önemlidir. Davranışın ortaya çıktığı ortamda yapılan düzenlemeler ve davranış sonucunda verilen tepkiler, sıklıkla o davranışın bir daha tekrarlanıp tekrarlanmayacağı hakkında bilgi verir. Eğer çocuk davranışının sonucunda istediği tepkiyi alıyorsa bu söz konusu davranışın kalıcı olmasını sağlayacaktır. Her davranış belli bir ortamda ve belli koşullarda ortaya çıkar ve çocuk, davranışı sonucunda bir şey elde eder. O hâlde bir davranışı değiştirmek istiyorsak öncülünü ya da sonucunu değiştirmek gereklidir. Davranışı analiz etmek için davranış öncesinde ve sonrasında neler olduğunu çok iyi belirlemek gerekmektedir. Bu verilerden yola çıkarak davranışın işlevini belirlemek daha doğru olacaktır.

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Mekan/Etkinlik	Öncül	Davranış	Sonuç	Amaç-İşlev
Market	Çikolata isteme	Ağlama	Çikolatayı alma	Elde etme
Tırnak kesme	Tırnak makasını görme	Bağırıp kendini yere atma	Tırnak kesmekten vazgeçme	Kaçma
Yatma zamanı	Yatakta yalnız kalma	Elleriyle bedenine ritmik şekilde vurma	Görmezden gelme	Duyusal uyarım
Serbest zaman	Kendi başına oynama	Babasının gazetesine vurma	Gazeteyi bırakıp çocukla oynama	İlgi

Temelde davranışların dört ana işlevi bulunmaktadır.

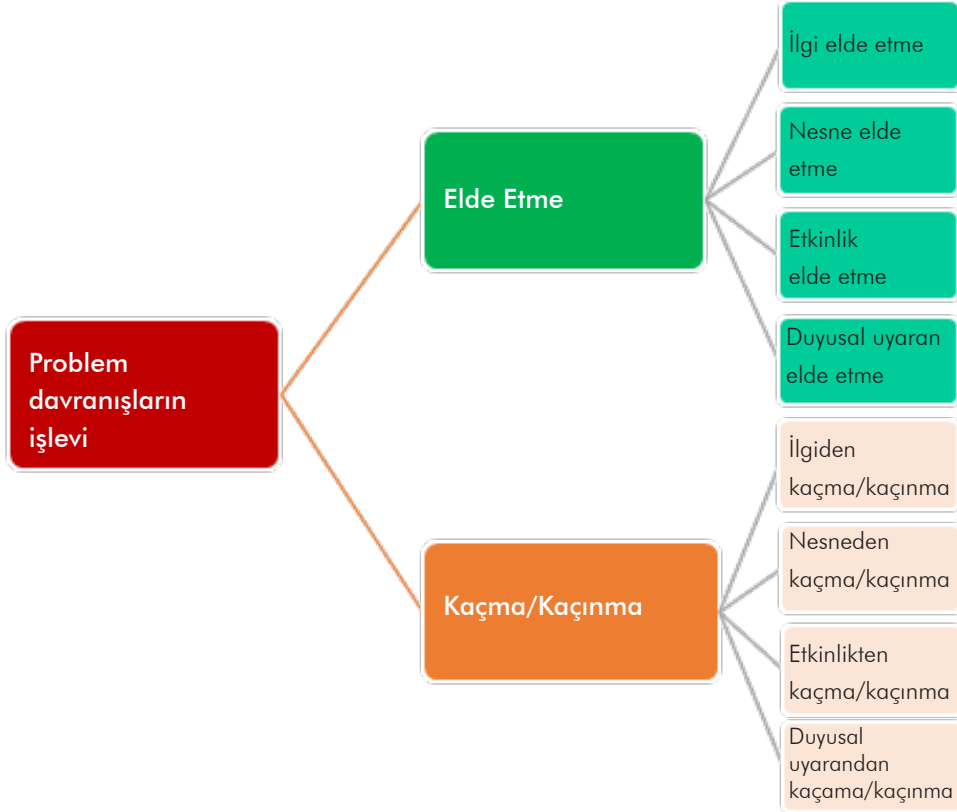
Bunlar:

- İletişim, ilgi isteği,
- Hoşa giden uyarı elde etme isteği,
- Hoşa gitmeyen uyarıdan kaçma isteği,
- Duyusal uyarı elde etme isteğidir.

Aslında bir sorun davranışın işlevini sorguladığımızda, öğrencinin penceresinden davranışın yapılış amacını sorgularız. Davranışın işlevi ortaya konduktan sonra öğrenciye aynı amaçlara hizmet edebilecek uygun davranışlar kazandırılmalı ve bu uygun davranışların uygun olmayan davranışlarla yer değiştirmesi hedeflenmelidir. Problem davranışların amacını-işlevini bilmek, problem davranış yerine kazandırılacak olan alternatif davranışların ya da etkinliklerin belirlenmesine yardım eder ve aynı zamanda problem davranışla başa çıkmayı doğru biçimde nasıl uygulayacağımızı açıklar. İlerleyen bölümde davranışların işlevlerine ilişkin daha ayrıntılı açıklamalar yer alacaktır.

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Aşağıda problem davranışın işlevlerini özetleyen şema yer almaktadır.



İlgi işlevi: Problem davranışların oluşumu sonucunda sağlanan fiziksel temas, ilgi ya da sosyal onaylama ifadeleri, farkında olmadan bu davranışları artırabilir. Diğer bir deyişle, bazı davranışlar diğer kişilerin ilgi ve dikkat göstermesi nedeniyle olumlu olarak pekiştirilmektedir. Örneğin, çevresindeki kişiler öfke nöbetinin ortaya çıkmasıyla çocuğa ilgi gösteriyor olabilir. Öfke nöbeti sergileyen bir çocuğu sakinleştirmek amacıyla sarılma, öpme, okşama gibi davranışlar sergilememiz çocuğun problem davranışlarının sebebi olabilir.

Elde etme işlevi: Bireyler problem davranış göstererek istedikleri yiyecekleri, oyuncakları ve etkinlikleri de elde edebilmektedirler. Örneğin, kahvaltı yapmak yerine cips yemek isteyen bir çocuk, isteği reddedildiğinde giderek şiddetlenen bir öfke nöbeti ile birlikte kolunu ısırıp ve ardından cips elde ediyor olabilir. Bu örnek olayda kolunu ısırma davranışı, cips almayla sonuçlanmıştır. Bir başka deyişle, problem davranışın işlevi elde etmedir. Başka örnekler vermek gerekirse çocuğun ağladığı için çikolata yemesine izin verilmesi ya da öfke nöbetinin ardından sakinleşmesi için oyun alanına götürülmesi sebebiyle bir çocuk problem davranışları kullanarak hoşuna giden bir uyararı elde etmiş olur.

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Kaçma işlevi: Bazı öğrenciler istemedikleri ya da hoşlanmadıkları durumları sonlandırmak için problem davranış göstermektedirler. Bu durumlarda problem davranış kaçma davranışına hizmet etmektedir. Çocuklar görevlerden, etkinliklerden, yetişkin ya da akran etkileşiminden, etkinliklere katılmaktan, sınıf içi oturma düzeninden, materyallerden, yemek yemekten, içecek içmekten kaçabilirler ya da kaçınabilirler. Özellikle banyo yapma, tıraş olma, tırnak kesme/kestirme gibi beceriler pek çok birey için ciddi sıkıntılar anlamına gelmektedir. Örneğin, bir çocuk banyo yapmak istemediği için kendini yerlere attığında banyo yapmamasına izin veriliyorsa, saç tıraşı olması gerektiğinde saçlarını çektiği için tıraş olmasından vazgeçiliyorsa ya da öfke nöbeti geçirdiği için tırnak kestirme, aşı olma gibi becerileri yapması erteleniyorsa çocuk problem davranışları istemediği ortamlardan kaçmak için kullanıyor olabilir. Böylece çocuk hoşlanmadığı bir görevi (banyo yapmak, odasını toplamak, vb.) yapmamanın etkili yolunun ağlamak ve bağırarak olduğunu öğrenir, benzer durumlarda hoşuna gitmeyen ya da kendisine zor gelen işlerden ağlayarak, bağırarak kurtulmaya çalışır.

Duyusal uyarı elde etme işlevi: Problem davranışların ortaya çıkmasının ve sürmesinin bir nedeni de bireylerin problem davranışlar sonucunda görme, işitme ya da dokunma şeklinde duyu geribildirim elde etmeleridir. Örneğin OSB'li bir çocuk oturduğu yerde sürekli sallanabilir çünkü sallanma hareketi ona zevk verebilir. Çocuk küçük kâğıt parçasını gözlerinin önünde sürekli sallayabilir çünkü bu davranışın sonucunda görsel uyarı elde eder ve bundan hoşlanabilir. Benzer şekilde sürekli olarak tiz ve anlamsız ses çıkarabilir çünkü kendi çıkardığı tiz sesteki işitsel uyarı alır ve bu davranışın sonucundan hoşlanabilir. Duyusal uyarılar bireylere zevk verebilir, stresini azaltabilir ya da bireyin uyanık kalmasını sağlayabilir. Dolayısıyla bazı problem davranışlar duyu nedenlere bağlı olarak çıkar, bireyler duyu zevk/hoşlanma elde etmek için bazı davranışları sergileyebilirler. Bir davranışın işlevinin duyu olup olmadığını belirlemede en etkili yöntem öncelikli olarak diğer işlevlerin bu davranışa neden olup olmadığını bakılmasıdır. Eğer sergilenen davranış sonucunda çocuk ilgi görmüş olmuyor, istemediği bir işten kaçmış olmuyor ya da istediği bir nesneyi elde etmiyor ise bu davranışın duyu uyarı elde etme amacıyla ortaya çıktığı sonucuna ulaşılabilir.

Problem davranışların çocuk için işlevlerini incelerken birkaç noktayı aklımızda tutmamız gerekmektedir. Öncelikle bir problem davranışın birden fazla işlevi olabilir. Örneğin, çocuk çalışma ortamından kurtulmak için ellerini ısıırıyorsa aynı davranış dikkat çekmek için de sergiliyor olabilir. İkincisi, bazen çocuğunuz aynı amaca hizmet eden, aynı işlevi olan birden fazla davranış sergileyebilir. Örneğin; bir çocuk çalışma ortamından kurtulmak için ellerini ısırabilir, bağırabilir, aynı zamanda anlamsız sesler çıkarabilir. Son önemli nokta, bir davranışın işlevinin/amacının zamanla değişebileceğidir. Bu nedenle problem davranışlar üzerinde çalışırken davranışın çocuk için amacını sık sık gözlememiz, amacında/işlevinde değişiklik olup olmadığını izlememiz çok önemlidir.

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

4.4. Problem Davranışlara Müdahale Etme

Otizm spektrum bozukluğu ve diğer gelişimsel geriliği olan çocukların problem davranışlarını azaltmak için ne zaman müdahale edilmesi gerektiği konusu oldukça tartışmalı bir konudur. Günümüzde davranış değiştirme programlarına baktığımızda genellikle bir ya da iki davranış değiştirme uygulamasının birlikte kullanıldığı görülmektedir. Ancak, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitelerini artırmak, farklı uygulamaları bir arada kullanmayı gerekli kılmaktadır. Örneğin, öğrenciye uygun davranışları kazandırmak için olumlu pekiştirmeden yararlanılacağı gibi işlevsel iletişim öğretimine de yer verilebilir. Bu uygulamaların yanı sıra problem davranışın ortaya çıkmasını önlemek için çevresel düzenlemeler (Öğrencinin bulunduğu fiziksel çevrenin düzenlenmesi, öğrencinin programındaki değişiklikler vb.) yapılmalıdır. Tüm bunlara karşın davranışın ortaya çıkmasını engelleyemiyorsak davranışın sonuçlarına ilişkin müdahaleler planlanabilir. Uygulamalı davranış analizi problem davranışların azaltılmasına ilişkin bilimsel dayanaklı çok farklı yöntem ve stratejiler ortaya koymaktadır. Bunları kendi içerisinde önleyici, öncül temelli ve sonuç temelli yöntem ve stratejiler olarak sınıflamak mümkündür.

a. Önleyici Yöntemler

- ▶ Çocuklara yüksek nitelikli öğrenme ortamı hazırlanması,
- ▶ Tutarlı ve tahmin edilebilir bir günlük plan oluşturulması,
- ▶ Çocuğun yaşına ve düzeyine uygun bir programla meşgul olması,
- ▶ Sınıf kurallarının ve işleyiş sisteminin oluşturulması,
- ▶ Çevresel düzenlemeler yapılması,
- ▶ Görsel desteklerin sunulması,
- ▶ Geçişlerin planlanması,
- ▶ Öğretim süreci ve hızı ile çocuktan beklenen görevlerin güçlük düzeyinin çocuğun özelliklerine göre uyarlanması,
- ▶ Çocuğa seçim yapma fırsatlarının sunulması,
- ▶ Çok sayıda başarısız yaşantıya maruz bırakmadan uygun ipuçlarının kullanılması,
- ▶ Etkinlik çizelgelerinin kullanılması,
- ▶ Problem davranışlara yol açan beceri yetersizliklerinin ortadan kaldırılması için beceri öğretiminin gerçekleştirilmesi,
- ▶ Sosyal beceri öğretimi (sosyal öyküler, video ile model olma, resimli ipucu kartlarının kullanılması vb.),
- ▶ Kendini yönetme becerilerinin öğretimi.

b. Öncüllerin Değiştirilmesi (Öncül temelli müdahale)

- ▶ Öğretimin hızı ve öğretilen becerilerin sırasında değişiklik yapılması,
- ▶ Verilen görevin zorluk derecesinde değişiklik yapılması,
- ▶ Çocuğa seçenek sunularak seçim yapmasına fırsat verilmesi,
- ▶ Çocuğun tercih ettiği uyarıların çevrede bulundurulması,
- ▶ Sık sık pekiştireç sunulması,

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

- ▶ Çocuğun ilgilerinin ve tercihlerinin dikkate alınması.

c. Sonuçların Değiştirilmesi (Sonuç temelli müdahale)

- ▶ Tepkiyi durdurma/yeniden yönlendirme (Duyusal uyarıcı işlevi olan dirençli problem davranışlar için),
- ▶ Ayrımlı pekiştirme,
 - Azalan davranışın ayrımlı pekiştirilmesi (hedef davranışın sıklığını azaltmak),
 - Diğer davranışların ayrımlı pekiştirilmesi,
 - Alternatif davranışın ayrımlı pekiştirilmesi.
- ▶ Söndürme,
- ▶ Tepkinin bedeli,
- ▶ Mola tekniği.

Davranış yönetimi konusunda çalışan uzmanlara göre problem davranışlara müdahale için en iyi zaman bu davranışlar ortaya çıkmadan önce geçen zamandır. Bir başka deyişle, problem davranışların ortaya çıkmasını önlemek için davranış değiştirme uygulamaları problem davranış ortaya çıkmadan uygulanmalıdır. Geleneksel davranış değiştirme uygulamalarına baktığımızda genellikle, problem davranışa müdahale etmek için davranışın ortaya çıkması beklenmektedir. Oysa uygun davranış öğretimi ve davranışa zemin hazırlayan uyarıcılar ve öncüller değiştirilerek ya da ortadan kaldırılarak problem davranışın ortaya çıkması önlenmektedir.

Geleneksel Uygulamalar	Güncel Uygulamalar
Bütün sorunlu davranışlar için genel davranış değiştirme teknikleri kullanılır. Teknikler davranış anına ya da sonrasına yöneliktir. Problem davranış azaltmaya odaklanmıştır. Çabuk çözüme yöneliktir.	Davranışın nedeni/işleviyle davranış değiştirme tekniği eşleştirilmektedir. Teknikler davranışı önlemeye yöneliktir. Yeni beceriler öğretmeye odaklanmıştır. Uzun dönemli uygulamalardır.

Tüm önleyici yaklaşım çabalarına rağmen uygulama sırasında kriz durumu ortaya çıkabilir. Bu tür zamanlarda uygun müdahalelerde bulunup gelecekteki olası problem davranışları engellemek amacıyla süreci analiz etmek gerekmektedir. Kriz yönetiminde birinci kural, kriz durumunda öğretim yapamayacağınızdır. Bu durumda yapılacak şeylerin en başında problem davranış durdurup uygun davranış için öğrenciyi yönlendirmek gelmektedir. Müdahaleden sonra problem davranışın neden meydana geldiği, uygun davranışın ne olacağına ilişkin durum değerlendirmesi yapılmalıdır. Uzmanlar kriz durumunda yapılacakları şu şekilde sıralamaktadır:

- ▶ Kendisine ya da çevresine zarar verici değilse davranış görmezden gel.
- ▶ Öğrenciyi ve çevresindekileri potansiyel tehlikelerden koru.
- ▶ Gerekğinde geçici olarak öğrenciyi sınırlandır.
- ▶ Akranlarını ve yetişkinleri krizin meydana geldiği ortamdaki uzaklaştır.

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

- ▶ Sakin bir ses tonu kullan.
- ▶ Fiziksel ipucuyla uygun davranış ortaya çıkmasını sağla.
- ▶ Problem davranışın karşıt/alternatifi için öğrenciyi yönlendir.
- ▶ Öğrenci sakinleştikten sonra normal etkinliklere dön.
- ▶ Etkinliğe döndükten sonraki uygun davranışlarını pekiştir.

Problem davranışlarla karşılaşıldığında sıklıkla kullanılan çocuğun ilgisini başka yöne çekmeye çalışma, tehdit etmek, rüşvet vermek ve fiziksel müdahale uygulamak gibi stratejiler davranışları değiştirmeye yaramaz ancak anlık olarak problem davranışın sergilenmesini sekteye uğratar. Problem davranışların üstesinden gelmek için davranışı ayrıntılı analiz etmek gerekmektedir. Gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda farklı nedenlerin tetiklediği, farklı işlevleri olan birçok problem davranış görülebilmektedir. Herhangi bir davranışı problem davranış olarak ele alıp değiştirmek istediğimizde öncelikle aşağıdaki sorulara yanıt vermemiz gerekmektedir:

- ▶ Davranış ne kadar sıklıkla ortaya çıkıyor ya da ne kadar süre devam ediyor?
- ▶ Davranış genellikle nerede ortaya çıkıyor ve nerede hiç çıkmıyor?
- ▶ Davranış ortaya çıktığı zaman ortamda kimler oluyor?
- ▶ Davranış hangi etkinlikler sırasında ya da ne yapılırken ortaya çıkıyor? Hangi durumlarda ve etkinlikler sırasında hiç ortaya çıkmıyor?
- ▶ Davranış ortaya çıktığı zaman, davranıştan sonra çocuk ne elde ediyor? Davranışa yönelik tepkilere karşılık olarak ne yapıyor?

Yukarıdaki soruları yanıtladıktan sonra problem davranışlara ilişkin bir müdahale planı geliştirmek daha sağlıklı olacaktır. Yapmış olduğumuz değerlendirme sonuçlarını temel alan müdahale programı şunları kapsamalıdır:

- ▶ Azaltılması hedeflenen hedef problem davranış,
- ▶ Hedef davranışların olası işlevleri,
- ▶ Olumlu davranışları artırmak amacıyla kullanılacak stratejiler,
- ▶ Çocuğa öğretilmesi hedeflenen yeni beceriler.

Davranışlar ortaya çıktıkları çevre ve çevrenin özellikleri, çocukların gelişimsel özellikleri, gereksinimleri ve öğretmen/yetişkin davranışları ile birlikte değerlendirildiğinde sergilenen her davranışın çocuklar için farklı bir ya da birden çok amacı/işlevi olduğu görülebilir. Problem davranışların nedenini ve işlevini tespit etmek bize ısı, ışık ve gürültü, etkileşim, çevrede bulunan kişiler, uygulanan program ya da yöntem gibi özellikleri ve bu özelliklere ilişkin ne gibi değişiklikler yapılması gerektiği hakkında bilgi verir. Her ne kadar çevresel düzenlemeler yapmak problem davranışların azaltılmasında büyük bir öneme sahip olsa da bazı durumlarda problem davranışlar görülmeye devam edebilir. Bu durumlarda planlanan müdahaleler problem davranışların ortaya çıkmasını ya da devam etmesini engelleyebilir. Problem davranışı uygun bir davranışla değiştirme stratejisini uygulamak çoğu zaman etkili sonuçlar verir.

Çocuğa yeni beceriler öğretmenin yanı sıra problem davranışları olumlu yönde etkileyebilecek önemli bir önleme yöntemi, çocuğa yordayabilir bir çevre sağlanmasıdır. Bir başka deyişle çocuk gün içinde ne

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

zaman neyin yapılacağını bilirse bazı problem davranışları da buna bağlı olarak ortadan kalkacak ya da azalacaktır. Örneğin, bir gün içindeki etkinlikleri sırasıyla gösteren görsel planların hazırlanması, çocuğun etkinliklerin sırasını görmesi ve hangi etkinliğin önce, hangisinin sonra yapılacağını anlaması açısından çok önemlidir. Aşağıdaki örnekte görüleceği üzere OSB olan bir çocuğa gün içerisinde yapacağı etkinliklerin yer aldığı kutular hazırlanmıştır. Çocuk, görsel planındaki sırayı takip ederek kutulardaki etkinlikleri tamamlamaktadır. Çocuğun hangi etkinliği yapacağını bilmesi, gün içerisindeki görevlerinin ne zaman biteceğini bilmesi kaygılarını ve problem davranış sergileme olasılığını azaltacaktır.



Problem davranışlarla baş etmede davranışın öncüllerini değiştirmek, davranışa müdahale etmek ve davranışın sonuçlarını değiştirmek birer seçenektir. Davranışın her bir işlevi için önleyici ve müdahaleci davranış değiştirme stratejileri kullanılmalıdır. Problem davranışlarla başa çıkmanın en basit yolu pekiştirmeyi arttırmak ve/veya çocuktan istekte bulunmayı (talepleri) azaltmaktır. Çünkü öncülleri değiştirmek problem davranışların yerine geçebilecek istedik/olumlu davranışların ortaya çıkmasını kolaylaştırmaktadır.

Bazı problem davranışları ortamı/çevreyi, çocuğunuzun özellikleri ve gereksinimlerine göre düzenlemeniz ya da öncüllerde çok etkili olacağını düşündüğünüz değişiklikler yapmanız sayesinde önleyebilirsiniz. Her türlü önleyici müdahaleyi yapmanıza karşın davranış sergilenmeye devam ederse davranışların sonucunu değiştirerek problem davranışları azaltabilir ya da kontrol edebilirsiniz. Sonraki sayfada her iki durumda kullanabileceğiniz strateji örneklerine ilişkin özet bir tablo yer almaktadır.

4 DAVRANIŞ YÖNETİMİ

Davranış Problemi Esnasında Uygulanabilecek Stratejiler Tablosu

	İlgi/nesne elde etme	Kaçmak	Duyusal uyarım
Önleme Stratejileri	Ortamı/kişileri, pekiştirmeye eşleştirin.	Davranışı tetikleyen etkinlikleri veya talepleri ya azaltın ya da listenizden çıkartın.	Ortamı zenginleştirin (müzik, renk, oyuncaklar, etkinlik).
	Her bir olumsuz için dört olumlu kullanın.	Yönlendirebileceğiniz basit taleplerde bulunun.	Çocuğu gün boyunca tercih edilen etkinliklerle meşgul edin.
	Gün boyunca etkinlikleri sıkça pekiştiren rutinler ve çizelgeler hazırlayın.	Öyle rutinler oluşturun ki daha zor etkinliklerden sonra pekiştirici etkinlikler gelsin (önce banyo, ardından dinlenme).	Çok sayıda duyusal oyuncak ve etkinlik sağlayın (trambolin, salıncak, müzik, sıkılan toplar).
	Müsait olmadığınız zamanlarda tercih edilen bir etkinlikle çocuğun meşguliyetini devam ettirin (telefondayken video seyrettirin).	Çalışma alanını yüksek pekiştirmeye eşleştirin (TV, atıştırmalıklar).	Çocuğa duygusal etkinlikler için istek bildirmeyi öğretin.
	İstek bildirme becerilerini öğretin.	Çalışmanın yoğunluğunu aşama aşama arttırın.	
Müdahale stratejileri	Sayı sayın ve istek bildirme yöntemini uygulayın.	Talebi tekrarlamaya devam edin.	Kendine zarar vermeyeceği davranışları(sallama/sızlanma) görmezden gelin.
	Davranışı görmezden gelin/yanından uzaklaşın.	Çocuk razı olana kadar pekiştirmeye erişimi engelleyin.	Büyük davranışları engelleyin.
	Pekiştirmeye kısa bir mola verin (bu süre içinde çocuk gözetim altında kalmalıdır), ardından onu olumlu veya olumsuz bir tarafı olmayan nötr bir etkinliğe yöneltin.	İhtiyaç duyulursa veya mümkünse fiziksel yönlendirmede bulunun.	Sakinleşmesi/hareketsiz durması için beş saniye bekleyin, ardından tekrar etkinliğe yönlendirin ve çocuğu meşgul edin.

Bu bölümde anlatılan problem davranışlarla baş etmeye yönelik uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 12. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.



5. BÖLÜM

KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

5. KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

<ul style="list-style-type: none">✓ Kişisel Mahremiyet✓ Kişisel Mahremiyeti Koruma Davranışları✓ İhmal – İstismar✓ Güvenli Bağlanma-Sağlıklı Ayrılma✓ Korunma Becerilerinin Öğretimi✓ Ergenlikte Mahremiyet Becerilerinin Yansımaları	Kişisel mahremiyetin ne olduğunu açıklar.
	Kişisel mahremiyeti koruma davranışlarını açıklar.
	İhmal – istismarın ne olduğunu açıklar.
	Bağlanma davranışlarını ve mahremiyet alanlarını açıklar.
	Mahremiyet alanlarını açıklar.
	Ergenlikte mahremiyet becerilerinin yansımalarını açıklar.

5.1. Kişisel Mahremiyet

Mahremiyet, kelime anlamıyla “gizlilik” olarak tanımlanmıştır. Mahremiyet bireye ait fiziksel, düşünsel, sosyal, duygusal yani kişisel değerlerin tamamını kapsamaktadır. Mahremiyet; bireylerin, grupların veya kurumların kendilerine dair bilgileri ne zaman, nasıl ve ne ölçüde diğerlerine aktarılabilirliğinin kendileri tarafından belirlenmesi hakkıdır. Bir yetkilinin görevi gereğince öğrendiği devlete veya kişiye ait bilgileri, işlerini veya tanıklık yaparken yasada gösterilen yöntemlere uygun biçimde saklaması, söylememesi anlamında da kullanılmaktadır. Örneğin, hekimlerin mesleğini uygularken öğrendiği bilgileri, hastanın ya da hastanın yasal temsilcisinin onamı ve yasal zorunluluk gibi durumlar dışında, saklı tutma yükümlülüğü ve sır saklamak ilkesine uymasındır. Mahremiyet, Arapça “haram” kelimesinden gelmektedir ve gizlilik demektir.

Herhangi bir şey yasaklanmışsa onu yapmak haramdır. Yasaklılık hâline ise “mahremiyet” denir. Bu kelime gizlilik anlamına da gelmektedir. Mahremiyet kavramının üç özelliğe sahip olduğu ifade edilmektedir. Bunlar mekânsal mahremiyet, kişi mahremiyeti ve bilgi mahremiyetidir.

Kişi mahremiyeti; kendi hakkındaki bilgiyi saklama ve samimiyeti dilediği sınırlarla yaşama hakkı demektir. Mahremiyet kelimesi insan vücudu için, dokunulmazlık anlamına gelir. Bu durumda mahremiyet, insan vücuduna bakılması, dokunulması ve hakkında konuşulması ile ilgili dokunulmazlık hâlidir. Bireyin mahremiyeti gizliliğin yanı sıra dokunulmazlığın ve örtülülüğün korunmasında titiz davranmak olarak açıklanabilir. Dokunulmazlık, kişinin bedeninin başkası tarafından dokunulmaz olarak tanımlanmasının öğretimi olarak tanımlanabilir. Örtülülük ise bedeninin başkası tarafından görülmemesinin sağlanması için bedensel olarak giyinik olmasına özen gösterilmesinin öğretilmesi olarak tanımlanabilir.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Mahremiyeti koruma davranışları

Mahremiyetin korunması için mahremiyet eğitiminin tüm bireylere verilmesi gerekir. Kültürümüze ve yasal alt yapımıza uygun olarak titizlikle planlanan ve doğru bir şekilde yapılan mahremiyet eğitimi, özel gereksinimli çocukların tacizden korunmasına gerek kalmayacak şekilde bir bilinçlenme yaratabilir.

Mahremiyet becerilerinin çocuklara uygun ve doğru biçimde kazandırılması kadar yetişkinler tarafından bilinmesi ve sürdürülmesi de önemlidir. Çocuklara nesne gibi davranan yetişkinler kendilerini nesnenin sahibi varsaymamalıdır. Yetişkin bireyler sevgi gösterme adına çocuğa istedikleri zaman, istedikleri şekilde dokunmamalıdır. Çocuk; her şeyden önce bir insan yavrusudur, ona yardım amaçlı bile müdahale edilecek ise bunun ona söylenmesi gerekir.

Ebeveynler, çocukların yasal temsilcisidir. Çocuklar kendini savunamayacak durumda olabilirler. Çocuklar kendi haklarını bilmeseler bile yetişkinler onların haklarını bilmeli ve ihlal etmemeye çalışmalıdırlar. Onların kendini savunmaması, onların haklarının istendiği zaman çiğnenebileceği anlamına gelmemelidir. Bu zamana kadar hiçbir birey, kişilik haklarına saldırıldığı, özel hayatına müdahale edildiği için ebeveynine dava açmamıştır. Çocuklar haklarını koruyamadıkları için bazı zamanlar onların kişilik hakları çiğnenmektedir. Çocukların da her şeyden önce her birey gibi ad, fiziksel özellik, beden, vücut dokunulmazlığı, iletişim, düşünce ve istekler gibi kendine özel alanları vardır.

Çocuğun mahremi bazen başka kişilerin önünde açıklanmakta ve eylemselliğe dönüştürülmektedir. Örneğin çoğunlukla çocuklar başkalarının yanında giydirilmekte bu durum eğlence veya alay konusu edilmektedir. Çocuğun geleceği, ruhsal durumu, gelişimi, ahlakı ve öz güven değerleri bu davranışlar nedeniyle sarsılabilir. Çocuğun gelişimi sadece eğitimi olmayıp hak ve özgürlüklerini bilmesi, kendine ait kişisel alan oluşturabilmesi, alanını koruyabilmesi, saygı duyulmasını isteyebilmesi ve sağlayabilmesidir. İşte bu gelişim çocukluk döneminde temellendirilmektedir.

Ebeveynler de dahil olmak üzere tüm yetişkinler;

- ▶ Çocuğun mahremiyet hakkını sağlamalıdır.
- ▶ Çocuğun mahremiyet alanını ihlal etmemelidir.
- ▶ Çocuğun mahremiyet hakkına saldırıların engellenmesini istemelidir.
- ▶ Çocuğa mahremiyeti öğretmekten kaçınmamalıdır.
- ▶ Çocuğun mahremiyet hakkı kapsamında soru sorma, öğrenme ve eğitime hakkı olduğunu bilmelidir.
- ▶ Çocuğun kişilik haklarını yok saymamalıdır.
- ▶ Çocuğun güvenli özel alanına sahip olmasını sağlamalıdır.
- ▶ Çocuğa özgürlük alanı yaratmalı ve saygı duymalıdır.
- ▶ Çocuğu teknoloji dünyasında kirletmemeli, paylaşımlarda mahremiyetini korumalıdır.
- ▶ Teknolojiye karşı bilinçli olmalarını sağlamalı ve teknoloji tuzağına düşmelerini engellemelidirler.
- ▶ Özgür bir birey olmalarını desteklemelidirler.
- ▶ Gerektiğinde çocukları korumalı ve onların haklarını savunmalıdır.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Mahremiyet eğitimi, kimliğe ilişkin davranış şeklinin uygun olmasını sağlamayı amaçladığı kadar çocuğun ihmal ve istismardan korunmasını da hedeflemektedir. Genellikle herkes tarafından bilinmeyen ve açıklanması durumunda kişisel hak ve çıkarlarına zarar verme tehlikesi gösteren durumlarla karşılaşılabilmektedir. Bu risklerden biri de ihmal ve istismardır. Engelli bireylerin bakımını üstlenen tüm kişi ve kurumların engelli bireyin ihmal ve istismarını engellemeye yönelik çalışmaları öncelikli konu olarak ele alınmaları gerekir. Toplumsal alanlarda ve sosyal etkileşim esnasında ya da akranlarıyla birlikte bulunduğu eğitim ortamlarında engelli bireylerin risk altında olmamasının sağlanması zorunluluk hâline gelmiştir. Sosyal ortamlara bütünleştirme önemi yadsınamayacak bir uygulamadır ancak niyet algısı yetersiz olan engelli bireylerin savunma becerilerini geliştirme mecburiyetini de gündeme getirmektedir.

Genel anlamda mahremiyete ilişkin tartışmalar hâlâ sürmektedir. Kişisel sağlık bilgilerinin mahremiyeti tüm dünyada ayrı bir başlık olarak tartışılmaktadır. Dünyada internet teknolojilerinin gelişimi ile birlikte kişilerin özel yaşam alanları daha fazla ihlal edilmeye ve bununla koşut bir biçimde de bu konudaki duyarlılıklar, kişiselliğin ve mahremiyetin korunmasına yönelik sivil örgütlenmeler giderek de artmaya başlamıştır. Kişinin kendi gelişimine paralel olarak artan farkındalıkla kendini dokunulmaz, örtülülüğü ve gizliliği olan bir birey olarak tanımlamayı öğrenmesidir.

Gelişim sürecini anlatan ve açıklayan gelişimsel kuramlar normalde tüm bireylerin gelişimsel edinimlerini kendiliğinden tamamlayabildiklerini varsayar. Çünkü bütün gelişim alanları birbirini destekleyen bir etkiye sahiptirler. Bu nedenle tüm gelişim alanlarında gelişimin tamamlanması gerekir. Gelişim sürecinde bir gelişim alanı görmezden gelinemeyeceği gibi bir gelişim alanı diğerinden öncelikli düşünülmemelidir.

Çünkü insan yavrusunun tüm davranışlarının öğrenilmiş davranışlar olduğu akıldan çıkarılmamalıdır. Mahremiyet bağlamında da bireylerin dokunulmazlık, örtülülük ve gizlilik davranışlarının edinimini yapabilmesi için uygun yaşantılar sağlanması gerekmektedir.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

5.2. İhmal – İstismar

İhmal – istismar

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu Çocuk Hakları Sözleşmesi 20 Kasım 1989’da oy birliği ile kabul edilmiş, 14 Şubat 1990 tarihinde Türkiye tarafından da imzalanmıştır. 9 Aralık 1994 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından onaylanan Çocuk Hakları Sözleşmesi, 27 Ocak 1995 tarihinde Resmi Gazete’ de yayımlanarak 4058 sayılı yasa ile Türkiye’de de uygulanmaya başlanmıştır. Türk Ceza Kanunu, cinsel amaçlı satışı, ticaret veya diğer türden sömürü niyetiyle çocukların istismarı, sömürülmesi, kaçırılması, kullanımı, yasadışı yollardan bir yerden başka bir yere götürülmelerinin bütün biçimlerini yasaklar ve dolayısıyla bu çocuklara karşı işlenen suçlar da daha ağır cezalandırılır.

Çocukların hak ve özgürlüklerinden yoksun bırakılması sonucunda onların en üst düzeyde gelişimlerini engelleyici davranışlar; bakım ve beslenme gereksinimlerinin yeterince karşılanmaması, gerektiğinde tıbbi müdahalelerin yapılmaması, anne-baba olarak çocuğa karşı danışmanlık görevinin yeterince yerine getirilmemesi ve çocuğun tek başına bırakılması ihmal davranışı olarak tanımlanmaktadır.

İstismar ise anne, baba ya da bakıcının çocuğa zarar vermesi sonucu ortaya çıkan aktif bir olgu olarak nitelendirilmektedir. Çocuk istismarı; istem dahilinde fiziksel zarar verme, çocuğun kötü beslenmesine yol açma, cinsel istismar, çıkar için kullanma, çocuğun normal fiziksel ve zihinsel gelişimini kısıtlayıcı her türlü faaliyette bulunmayı içermektedir.

İhmal ve istismarı birbirinden ayıran en temel nokta ihmalin pasif, istismarın ise aktif bir olgu olmasıdır. Çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarında gelişimine rehberlik etmek anne-babanın sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu gelişim alanlarından birinde gelişimi destekleyici rehberlik uzun süreli ihmal edildiğinde istismarın ortaya çıkma olasılığı artmaktadır.

Çocuk ihmal ve istismarı, çocuğun normal fiziksel ve zihinsel gelişimini kısıtlayıcı fiziksel, duygusal ve cinsel ihmal ve istismarı içermektedir. Zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için gelişimsel alanlarından herhangi birinde çocuğun gelişiminin sağlanmaması ve engellenmesi de ihmal olarak değerlendirilebilir. Çoğu zaman ihmallerin istismarı kolaylaştırdığı da bilinen bir gerçektir. ABD’de yapılan bir çalışmada engelli bireylerin %49’unun, normal bireylere oranla 10 veya daha fazla kez istismara uğradığı tespit edilmiştir. Stalker ve McArthur’un (2012) yapmış oldukları çalışmada engelli çocukların engelli olmayan çocuklara oranla istismara daha fazla uğradıkları sonucuna ulaşmışlardır. Reiter, Bryen ve Scachar’a (2007) zihinsel engellilerin güvendikleri kişiler tarafından kendilerine yapılan istismar davranışıyla başa çıkmada yetersizlik yaşadıklarını göstermektedir. Shabalala ve Jasson (2011)’e göre ileri derecede zihinsel engeli olan bireyler istismar durumunu anlamayabilir veya bunu şikâyet edecek iletişim becerilerinden yoksun olabilirler. Orta düzeyde zihinsel engeli olanlar bunu fark edebilir ancak yasa dışı bir eylem olduğunu bilmeyebilir; benzer şekilde sosyal olarak izole edilmiş olabilirler ya da kendilerine bakım verenlere bağlı olduklarından bunu sorgulamayabilirler.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

İhmal ve istismarın sınıflandırılması

Reddetme/yok sayma:

- Ebeveynlerin çocukla bağlanma geliştirmedikleri ve reddedici davranışlar sergiledikleri durumdur.
- Çocuğun istenmediği çocuğa çeşitli şekillerde söylenir.
- Çocuk aile içinde sürekli olarak suçlanır, hor görülür, isim takılır, alay edilir.
- Konuşmama, terk edileceğini belirtme ya da aile içinde günah keçisi olarak sürekli eleştirme şeklinde yapılan duygusal istismar şeklidir.
- Ebeveynler fiziksel olarak vardır ancak duygusal olarak yoktur.
- Çocuğa gelişimi için gereken yakınlaşma, sevgi, ilgi ve bağlılığı göstermeyen soğuk yaklaşımlar içindedirler.
- Çocuğun ayrı bir birey olarak kabul edilmemesi; ihtiyaçlarının karşılanmaması; evde o yokmuş gibi davranılması; kişiliğinin, kabiliyetinin ve başarılarının yok sayılması; hiçbir işe yaramadığının hissettirilmesi veya söylenmesi ve genelde çocuğun yaptıklarının onaylanmaması durumudur.

Yalnız bırakma/izole etme:

- Çocuğun yaşatları içinde bulunması ve etkinliklere katılması engellenir çocuk, yalnızlığa itilir.
- Odasına ya da başka kapalı alanlara bırakılarak cezalandırılır.
- Çocuğun denetimsiz yalnız bırakılması; arkadaş gruplarına, okul sonrası aktivitelere katılmasına izin verilmemesi; çocuğa yaşamda yalnız olduğunun söylenmesi ya da hissettirilmesi olarak tanımlanır.

Korkutma/yıldırma:

- Ebeveynin çocuğu korkutması; tehdit, azarlama, suçlama, aşağılama, gözdağı verme yollarıyla korku dolu bir ortamda yaşamasına neden olması olarak tanımlanır.
- Çocuğu sindirmek için söylenen "Beni üzersen ölürüm, seni bırakırım, çok hasta olurum, üvey anne eline kalırsın, annesiz büyürsün" gibi sözlerle gelen istismar, çocukta suçluluk ve öfke duygularına yol açacak, kaygı ve korku yaşatacaktır.

Suçta yöneltme/itme:

- Ebeveynler çocuğun ilaç ya da bağımlılık yaratan maddeler kullanmasına, şiddet içerikli davranışları izlemesine ya da katılmasına vb. suçlara tanık olmasına ya da katılmasına izin verir ya da teşvik edici olur.
- Çocuğun toplumun kurallarına karşı davranmasına göz yumulması ya da bu davranışların pekiştirilmesi, suça yönelmesine zemin hazırlanması, bu tür davranışlarına engel olunmaması, çocuğa iyi kötü kavramlarının öğretilmemesi bu grup altında yer alır.
- Anne babanın çocuğa karşı göstermiş olduğu aşırı hoşgörülü tutum, çocuğun pek çok olumsuz davranışını görmezden gelme çocuğun sağlıklı davranış gelişimini gerçekleştirememesine yol açacaktır.

Alıntı: Meltem Dinleyici, Figen Şahin Dağlı (2016). Osmangazi Tıp Dergisi/Osmangazi Journal of Medicine, Mayıs/May, 2016;38 (2), 18-27 DOI: <http://dx.doi.org/10.20515/otd.20235>

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Engelli bireylerin risk grubunda olmasının nedenleri ise sosyal izolasyon, düşük iletişim becerileri ve engele eşlik eden diğer bir psikolojik belirtiyeye sahip olmaları olarak belirlenmiştir. Ayrıca yatılı kurumlarda kalmaları durumunda kişisel bakım için başkalarına bağımlı olmaları, kendilerine yapılanları anlamamaları ve yapılan istismarı başkalarına söyleyecek ortamlarının olmaması da istismarı kolaylaştırmaktadır. Bu durumlar göz önüne alındığında çocuklarda ortaya çıkabilecek duygusal, davranışsal ve bilişsel sorunlara karşı engelli bireylerin sistematik olarak planlanmış bir eğitimden geçirilmesi ve benzer şekilde kurumlarda görevli tüm personelin de engelli bireylere yaklaşım konusunda eğitim alması önemlidir.

5.3. Güvenli Bağlanma-Sağlıklı Ayrılma

Duygusal bağ kurma eğilimi ve gereksinimi, bebeklerin hayatlarını sürdürmeleri için gereklidir. Bowlby tarafından geliştirilen bağlanma teorisi, yaşamın ilk yıllarında bebek ve bebeğin bakımını birinci derecede üstlenen kişi arasında kurulan ve geliştirilen ilişkilere dayanmaktadır. Bebeklikteki bağlanma kavramı; belirli bir kişiye olumlu tepkilerin verilmesi, zamanın büyük bir kısmının o kişiyle birlikte geçirilmek istenmesi, herhangi bir korku yaratan durum veya obje karşısında hemen o kişinin aranması, bağlanılan kişinin varlığının duyumsanmasına eş zamanlı olarak rahatlama duygusunun eşlik etmesi gibi duygu ve davranış örüntülerinin tümünü kapsamaktadır. Bebeklerin ebeveynleriyle yaşadıkları ilk ilişkiler, yaşam boyu diğer kişiler arası ilişkilerine de yansımakta ve hatta bu ilişkilerinin temelini oluşturmaktadır.

Bağlanmanın anne ile çocuk arasında doğum sonrasında emzirme ile pekiştiği söylenebilir. Bu nedenle memeden ayrılma zamanı geldiğinde güvenli bağlanmanın zedelenmeden bu sürecin tamamlanması önem kazanmaktadır. Emme dönemi yakın fiziksel temasla gerçekleştiğinden memeden ayrılma planlı bir geçiş dönemi ile sağlandığında sağlıklı bir ayrılmaya dönüştürülebilir.

Güvenli bağlanan bebekler ilk ayrılmada anneyi özlediğini ifade eden tepkiler vermişler ve oyunlarına ara vermişlerdir. Anneleri odaya döndüğünde sakinleşmiş ve oyunlarına tekrar dönmüşlerdir. Bebeklerin ikinci ayrılmada ağladıkları gözlenmiştir. Güvenli bağlanan bebeklerin anneleri ile ilişkilerine bakıldığında, annelerin bebeğin ağlama ve diğer rahatsızlık sinyallerine duyarlı oldukları ve hemen tepki gösterdikleri görülmüştür.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

BAĞLANMA DAVRANIŞI	BEBEKLİKTE VE ÇOCUKLUKTA BAĞLANMA	ERGENLİKTE BAĞLANMA	YETİŞKİNLİKTE BAĞLANMA		
BAĞLANMA FİGÜRÜ	Anne ya da birincil bakıcı	Akran, arkadaş	Eş		
BAĞLANMA İLİŞKİSİNİN NİTELİĞİ	Tamamlayıcıdır	Karşılıklıdır	Karşılıklıdır		
BAĞLANMANIN TANIMLAYICI ÖGELERİ	Yakınlığı koruma, güvence üssü, güvenli sığınak	Özerkliğini kabul ettirme, duygusal bağ kurma	Bağlanma, bakım		
BAĞLANMA STİLLERİ	Güvenli bağlanma, kaygılı kararsız bağlanma, kaçınan bağlanma, dağınık (yönü belirsiz) bağlanma	Güvenli bağlanma, kaygılı kararsız bağlanma, kaçınan bağlanma, dağınık (yönü belirsiz) bağlanma		Olumlu düşük	Olumsuz Yüksek
			Olumlu düşük	Güvenli Yakınlık kurmada rahat özerk	Saplantılı Takıntılı
			Olumsuz yüksek	Kayıtsız Yakınlığa karşı kayıtsız ve karşıt bağımlı	Korkulu Yakınlıktan korkan ve sosyal açıdan kaçınan
			Dörtlü Bağlanma Modeli (Bartholomew ve Horowitz, 1991)		
BAĞLANMADA ETKİLEŞİMLER	Dışsal, gözlemlenebilir	İçsel, temsil edilebilir	İçsel, temsil edilebilir		

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Bebeklik ve çocukluk çağında, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerindeki bağlanma davranışları görülmektedir. Bağlanma süreci çocukların hayatında olduğu kadar yetişkinlerin de sosyal hayatında önemli rol oynamaktadır. Bowlby (1982), yetişkinler tarafından gösterilen bağlanma davranışının çocukluktaki bağlanma davranışının devamı olduğunu ileri sürmektedir. Ebeveynlerin bağlanma biçimleri kendi çocuklarının da bağlanma gelişimi açısından çok önemlidir. Parker (1994) yaptığı çalışmada annelerin bağlanma güvenliğinin kızları ve hatta torunları üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Güvenli bağlanmaya sahip anneler, çocuklarına çok daha sıcak ve yakın davranmaktadır. Güvenli bağlanmanın çocuk davranışı üzerindeki olumlu etkilerini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Laible ve arkadaşları (2004) araştırmalarında ebeveynlerini olumlu algılayan ve güvenli bağlanmaya sahip olan çocukların diğerlerine kıyasla daha sosyal olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmalar sağlıklı ayrılma sürecinin planlanmasının önemini de ortaya koymaktadır. Bu süreç yetişkinin bağlanma biçimiyle de ilişkili olarak olumlu ya da olumsuz etkiye dönüşebilmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi bağlanma ilk altı ayda başlayıp yetişkinlikte bile etkilerinin sürdüğüne inanılan bir durumdur. Çocukluktaki bağlanma biçimlerinin yetişkinlikteki dörtlü bağlanma durumlarından birinin gelişmesine neden olduğu ileri sürülmektedir. Dolayısıyla çocuğu yetiştirirken çok erken dönemden itibaren tüm gelişimini etkileyecek bu durum için sistematik geçişler planlanmalıdır.

Sağlıklı ayrılma, çocukta gelişime paralel gelişmeye çalışan bağımsızlaşma çabalarının olumlu destekle artırılmasıdır. Çocuğun bağımsızlık girişimleri anne tarafından fark edilmeli ve desteklenmelidir. Ancak bunun için annenin, yetişkin bağlanma biçimlerinden uygun olanına sahip olmasıyla mümkündür. Ayrılma anksiyetesi, bebekte bağlanmanın başlangıcı olan altıncı ayda başlar ve okul öncesi döneme kadar devam eder. Çocuğun normal ruhsal gelişimi sırasında ortaya çıkan bu anksiyete, 18. ay civarında pik yapar, 3-5 yaşlarında yavaş yavaş ortadan kalkar. Çocuğun annesinden ayrılmayı başarabilmesi için anneden ayrılığı değerlendirebilecek ve uyum yapabilecek düzeyde bilişsel becerisi olmalıdır. Ebeveyni ile güvenli bir bağlanma geliştirmiş, sağlıklı anne-çocuk etkileşimleri yaşamış ve travmatik ayrılıklara maruz kalmamış çocuk, annesinden sağlıklı ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde ayrılacaktır.

Oral dönemde çocuk, anneye bağımlıdır ve bu dönemde yaşayacakları olumsuz yaşam olayları oral bir kişilik geliştirmelerine, yani basitçe söylemek gerekirse “bağımlı kişilik” geliştirmelerine neden olabilir. Bu dönem, annenin bebeği memeden kesmesi ile sona erecektir. Oral dönemin ikinci evresinde yavaş yavaş fizyolojik ihtiyaçların psikolojik arzular hâline gelmeye başlaması ile birlikte duygulanımların nesne bağları kurularak nesne imgesinin sınırları ortaya çıkmaya başladığı belirtilmektedir. Bu nedenle beslenmeyle ilgili yaşanacak ciddi sorunlar, çocukta oral kişilik özelliklerinin gelişmesine neden olabilir.

Oral dönemde emme ile gerçekleşen güven duygusunu bağımsızlığı destekleyecek davranışları ortaya çıkarmak üzere sistematik olarak yapılandırmak doğru bir girişim olacaktır. Bunun için emmeye devam ederken çocuğun odası ayrılarak emzirme odasında sürdürülmeli ve kendi odasına ilişkin güven duygusunun gelişmesi ve pekişmesi sağlanmalıdır. Böylelikle çocuğun kendi kendine güvenmeyi öğrenmesi de desteklenmiş olacaktır. Ayrıca bu davranışın edindirilmesi için başlatılan uygulama bir sonraki girişimi de kolaylaştırmaktadır.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Memededen ayırma için acele edilmemelidir. Ayrılma kaygısının 18. ayda çok yüksek olduğu bilinciyle hareket edilerek bir geçiş planlaması ile hareket edilmelidir. Ani yoksunluk, yasaklama ve üzüntü ile ayrılma çocuğun anksiyetesini arttırıcı etki yapabilir.

Güven Çemberi/ Yabancıyı Ayırt Etme

Güven çemberi oluşturulabilmesi için çocuğun çevresindeki kişileri birbirinden ayırt etmesi, sembolleri (fotoğrafları) gerçek nesnelere (kişilerle) ilişkilendirebilmesi gerekir. Anal dönem (18-36 ay) zekâ gelişiminde işlem öncesi dönemin sembolik evresi olarak adlandırılır. Normal çocuk, duyu-devin dönemindeki kişi ve nesnelere etkileşme girişimlerine dayalı kişi ve nesnelere sembolleri ile ilişkilendirebilmektedir. Bu deneyimine dayalı olarak da temel güven duygusu pekişmektedir.

Fallik dönemde (36-60 ayda) çocukta gelişen sınıflama ve sıralama becerilerine dayalı olarak tacizden korunma da güven çemberi çalışmasının yapılabileceği dönemdir. Gelişimsel geriliği olsa bile nesne sembol eşleme performansına sahip çocuklarda güven çemberi çalışmasının başlatılabileceği bilinmelidir. Güven çemberi çalışması çocuğun kendini koruyamayacağı dönemde onun güvenliğini sağlama amaçlı bir çalışmadır. Gelişim geriliğine sahip çocuklar için kendini korumanın gelişimi daha uzun bir süreç alacağı için güven çemberi yapılması gerekli bir çalışma olarak düşünülebilir. Güven çemberi çocuğun temel güven duygusunu pekiştirici bir etkinlik olarak da düşünülebilir. Kime güven duyması gerektiğini pekiştirerek ayırt etmesi sağlanmaktadır.

Oral dönemin bitiminde çocuk bilişsel gelişimin işlem öncesi dönemine de gelmiş olur. İşlem öncesi dönemin sembolik evresinde çocuk, gerçek nesnelere sembolleri eşlemeye başlar. Bu dönemde çocuk kendisiyle tuvaletin girişindeki kız/erkek resmini eşlemeyi de öğrenir. Gelişimsel geriliği olan, özel eğitime gereksinim duyan çocuklarda bu beceri çalışılarak öğretilmelidir. Güven çemberi çalışmasının amacı ve yararları konusunda aileyi bilgilendirmelidir. Bu çalışma için aileyi iş birliği yapmaları konusunda ikna etmelidir. Aileden kendilerine yakın olan ve her anlamda güvenebilecekleri kişileri listelemeleri istenerek çalışma başlatılır. Aileye taciz konusunda bilgilendirme yapılır. Yapılan bilgilendirme doğrultusunda oluşturulan liste aile ile birlikte gözden geçirilir. (Aileye çok kişiye değil, tam güvenilir kişilere gereksinim duyulduğu açıklanmalıdır). Güven çemberindeki kişi sayısı çocuğun yaşına göre de düşünülmelidir. Seçilerek oluşturulan son listedeki kişilerin (son dönemde çekilmiş) resimleri istenir. Resimlerin ebatlarını standart hâle getirebilmek için dijital çekim ya da bilgisayar kullanılabilir. Resimler 5 taneden fazla ise set oluşturulur. Resimlerin yanında kullanılacak ilişkisiz resimler de hazırlandıktan sonra öğretime başlanır. Gerçek nesneyle resimleri eşlemeyi öğrenen çocuğa güvenilecek yetişkin resimleri kullanılarak güvenilecek kişiler "tanıdık" kişi olarak öğretilebilir. Çocuğun özrünün derecesine göre "tanıdık" yani güvenilir kişi sayısı farklı sayıda belirlenebilir. Tanıdık nitelmesi, bir kavram olduğundan kavram öğretimi şeklinde planlanan bir süreçle öğretimin yapılması yerinde olur.

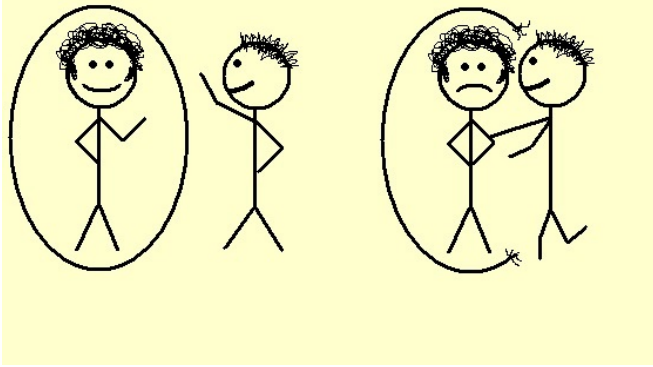
Tanıdık yani güvenilir kişilerin öğretimi yapıldıktan sonra gizlilik, örtülülük ve dokunulmazlık çalışması ile ilişkilendirilmek üzere çalışma başlatılır. Bu çalışma sırasında sadece tanıdık kişilerin bu kurallardan muaf tutulacağı da öğretilir. Böylece çocuğun, sadece güvenilir olarak belirlenmiş kişilerden yardım alması garanti altına alınarak güvende olması sağlanır.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Erken dönemde çalışılması gereken bu beceri, daha sonraki dönemlere de yansıyan etkiye sahiptir. Yakın etkileşimde bulunulacak kişilerin güvenilir kişiler içinden seçilmesi gerektiği de çocuğa öğretilmiş olur. Güvenilir arkadaş seçme kritik bir davranıştır. Özellikle ergenlikte arkadaş seçiminde dönemsel yönelimlerini kriter olarak kullanabilir. Örneğin, giyim tarzına göre bir grup içinde yer alabilir. Bu durumda, döneme özgü merak ve heyecan yaratma isteği oluşturduğu arkadaş grubu tarafından benimsenip desteklendiğinde sonuçları çok da düşünülmemiş davranışlar sergileyebilirler. Örneğin, farklı giyinenlere satışmalar yapılarak olumsuz durumlar oluşturabilirler. Güvenilir kişiyi ayırt eden çocuk, arkadaşlarının her önerdiği davranışı yapmamayı ve güvenilir kişilerin onayladığı davranışların her zaman uygun davranışlar olduğunu ayırt etmeyi öğrenir.

Mahremiyet alanları

Mahremiyet alanı, bireyin bedeni çevresinde psikolojik olarak oluşturduğu alan olarak tanımlanmaktadır. Yetişkin bireylerde duygu durumuna göre zaman zaman genişleyebilir veya daraltılabilir. Güven duygusunu zedeleyen etkileşimler yaşandığında birey mahremiyet alanını daraltabilir. Ancak kişiler arası pek fazla değişmeyen genel kabule göre bu alanın en az 15-45 cm arasında olduğu kabul edilir. Güven çemberi kişinin bireysel iradesiyle kendine yaklaşmasına izin verdiği birey(ler)den oluşur. Ancak çocuklar için bu alanın sınırı ebeveyn tarafından oluşturulur ve korunur. Toplumsal yapı içinde güven duygusunu tehdit eden olaylar yaşandığında ebeveynler çocukları için mahremiyet alanını daraltma kararı alabilirler.

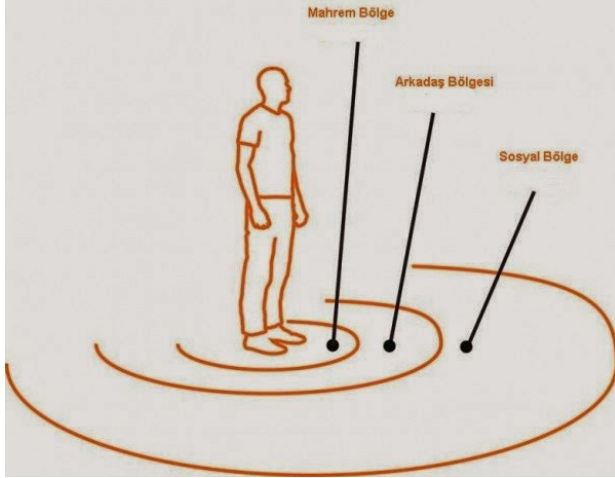


Çocuklar için mahremiyet alanları, fiziksel temasta bulunulan ve çocuğun en yakın mahrem alanına girilmesini gerektiren (alt açma, banyo yaptırma gibi) durumlarda kullanılması gereken alanlar olarak tanımlanabilir. Normal gelişen çocuklar için olduğu gibi özel gereksinimli çocuklar için de bu alanların fark ettirilmesi, ayırt edilmesi ve uygun davranışların geliştirilmesi öğretilmelidir. Bu öğretim planlanırken de çocukların yaparak-yaşayarak öğrendikleri unutulmamalıdır.

Çocuk, bir yaşına girdiğinde ya da kısa bir süre sonra yürümeyi öğrenecek fiziksel gelişim düzeyine ulaşır. Odasında emzirilerek uyutulsa bile uyandığında bir yıldır güven duyduğu ebeveyn odasına gitmeye çalışacaktır. Bu girişim de mahremiyet alanlarının öğretimi için doğal bir fırsat öğretimini başlatma zamanının geldiğini gösterir. Ebeveyn yatak odası ve kendi odası birer mahremiyet alanıdır. Ancak çocuğa bu sözel olarak anlatıldığında bilişsel düzeyi bunu anlamlandıracak düzeyde gelişmediğinden edinim çalışması şeklinde davranış öğretimi biçiminde mahremiyet alanlarını ayırt etmeye başlayabilir. Çocuk var olan bilişsel düzeyi ile "ayırt etme"yi öğrenebilecek düzeydedir. Bunu annesine ayrı babasına ayrı tepki vererek davranışa dönüştürdüğü rahatlıkla gözlenebilir. Bir başka mahremiyet alanı da banyodur. Bu alanın

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

da öğrenilmesini sağlamak üzere davranışları yönlendirilerek edinim sağlanabilir.



Yaşı ilerledikçe kişisel bölge, sosyal bölge ve ortak bölge alanlarının öğretimi de planlanabilir. Kişisel bölge, tanıdığımız kişilerle aramızdaki mesafedir. Akrabalarımız, arkadaşlarımızla paylaştığımız 45-120 cm arasında değişen bir mesafedir. Arkadaş bölgesi olarak da adlandırılır. Sosyal bölge ise tanımadığımız ancak etkileşmek zorunda olduğumuz kişilerle aramıza 120-300 cm koyduğumuz mesafedir. Örneğin; evimizde tamirat yapan tesisatçı veya doğramacı, postacı, bakkal, iş yerindeki yeni eleman ve çok iyi tanımadığımız kimselerle etkileştığımız mesafedir. İki kişinin birbirlerinin mahrem bölgeleri içerisinde olmalarının iki nedeni olabilir. Bu kişiler birbirlerine

çok yakındır (eş, sevgili, vb.) ya da birbirlerine karşı düşmanca bir tavır içindedirler. Bu nedenle bireyin mahrem bölgesine izinsiz asla girilemez. Bir kişi, mahrem bölgesine tanımadığı veya istemediği başka bir kişinin girmesi hâlinde psikolojik durumu gerginleşir, otomatik olarak savunma pozisyonuna geçer veya bu mesafeyi korumak için geriye doğru çekilir. Fiziksel olarak geri çekilmek mümkün değilse kişilerin savunma mekanizması olarak bakışlarını kaçırdıkları, kafalarını çevirdikleri görülmektedir.

Mahrem bölgemize izin istemeden ve onayımız olmadan başka birisi giriyorsa bu iyi niyetli bir girişim değildir. Karşımızdakinin saldırgan olduğuna ilişkin karar genellikle yakınlaşma için izin alıp almamış olmasıyla kesinleşir. Kişisel ve sosyal bölgelerimize yabancıların girmesine tahammül göstersek bile bir yabancıların mahrem bölgemize girmesi vücudumuzda fizyolojik değişikliklere neden olur. Kalp kanı daha hızlı pompalar, adrenalin salgısı yoğunlaşır ve olası bir 'kaç veya saldır' durumuna hazırlık yapılırken beyin ve kaslara daha fazla kan gider. Yetişkin bireyler bu durum karşısında kaçma ya da kaçınma davranışları geliştirebilir. Ancak söz konusu çocuk olduğunda ve bu çocuk özel gereksinimli olduğunda bu becerilerin çok erken dönemden itibaren edindirme yoluyla geliştirilecek tutum ve davranışlar gerekmektedir.

Mahremiyet becerileri

Örtülülük ve gizlilik: Örtülülük, kelime anlamıyla "mahcubiyet nedeniyle kapalı olma" olarak tanımlanmıştır. Bireylerin vücudundaki mahrem bölümlerin utanma duygusu nedeniyle giysiyle kapatılması *örtülülük*, mahremiyet alanlarının kapılarının kapalı olmasının sağlanması *gizlilik* olarak tanımlanabilir. Gizlilik, mahremiyet ile eş anlamlı gibi kullanılsa da anlam olarak tam karşılığı değildir.

Hâlâ altı bağlı olan çocuğun altı her ıslandığında elinden tutulup banyoya götürülerek girdikten sonra kapının kapatılması hatırlatılır. Altı banyoda açıldıktan sonra bezini çöpe atması sağlanır. Altıncı

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

aydan itibaren ek gıda aldığı için çocuğun çişinin teninde kalması uygun değildir. Altı açıldıktan sonra belden aşağısı yıkanarak havluya sarılır ve açılmaması için fiziksel yardımla odasına geçmesi sağlanır.

Örtülülük, ortak kullanılan alanlarda ortamın gerektirdiği biçimde giyinik olmaya özen gösterilmesinin öğretilmesi olarak tanımlanabilir. Tuvaletten çıkmadan önce iç çamaşırı ve pantolonun kaldırılması, düğmenin iliklenmiş, fermuarın çekilmiş olması ve banyo yaptıktan sonra en azından havluya sarınmış ya da bornoz giyilmiş olarak odasına geçilmesi şeklinde kazandırılabilen becerilerdir. Örtülülüğün sağlanması için dış mekânda giyilen giysiler içinde olunması şart değildir.

Tuvalette kapının kapatılması, duşta kabinin kapatılması, bedenün belli kısımların görülmemesinin sağlanması amacıyla çevrenin kontrol edilmesi ve elleriyle gizliliğin sağlanması örtülülüğün öğrenildiğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu kazanım farklı ortamlara göre değişen düzeyde örtülülüğün farklılaşabileceğinin öğretimini içeren genelleme çalışmalarlarıyla tamamlanmalıdır.

Dokunulmazlık: Dokunulmazlık, bedenün başkası tarafından dokunulmaz olarak tanımlanmasının öğretilmesi olarak tanımlanabilir. Boşaltım yapıldıktan sonra temizliğin kendisi tarafından yapılması ve bedenine başkasının ellemesine izin verilmemesi şeklinde öğretim başlatılır. Daha sonra duş alırken alınan yardımın azaltılarak bağımsız yıkanma becerisinin öğretilmesiyle pekiştirilir.

Anal dönemde, tuvalet eğitimi öncesinde, çocuğun giysilerini indirme kaldırma gibi öz bakım becerilerinde istenilen düzeye gelindikten sonra tuvalet eğitimi başlatılmalıdır. Bu becerilerde bağımsızlık düzeyine gelmesi için çocuğa tuvalet eğitimi süresince fırsat öğretimi sürdürülür. Diğer yandan uyması gereken kurallar da edindirilmeye başlanır. Tuvalet ihtiyacını giderirken çocuğa uyması öğretilecek kurallar gizlilik, örtülülük ve dokunulmazlık olarak sıralanabilir. Gizlilik ve örtülülük kurallarına ilişkin davranışlar daha önce kazandırılmaya başlandığından dokunulmazlık eğitimi de başlatılmalıdır. Tuvalet eğitimi süresince bu kurallar çocuğa etkinlik anında onun anlayacağı sözcüklerle yinelenirken gizliliğin sağlanması için kabin kullanımı, örtülülük için giyinikliğin nasıl olması gerektiği ve dokunulmazlık için de giderek azalan ipucu sistematüğinde kendini temizleme becerisinde bağımsızlık öğretilir. Bu kazanım daha sonra bedenün dokunulmazlığının farklı bağlamlarda da korunması amacıyla genellemenin öğretilmesi şeklinde tamamlanmalıdır. Örneğin, şaka yapma amacıyla da olsa beden dokunulmazlığının ihlal edilmemesi gerektiğinin altı çizilerek öğretilmelidir.

Erken dönemde bağımsız tuvalet ihtiyacını giderme öğretilirken edindirilen gizlilik, örtülülük ve dokunulmazlık kuralları aslında ergenlik döneminde de olumlu etkiye sahiptir. Çocukluk döneminde şekillendirilen uygun davranışlar, ergenlerin bu ortamdaki olumsuz davranışlarının oluşumunu da azaltacağı söylenebilir.

Tuvalet eğitimi

Mahremiyet eğitiminde tuvalet eğitiminin özel bir yeri vardır. Tuvalet eğitimi sırasında yapılan hatalar uygun olmayan davranışların alt yapısını da oluşturabilmektedir. Tuvalet eğitimi, çocuk bu eğitime hazır olduğunun sinyallerini vermiyor ise zorlamalarla başlatılmamalıdır. Çocuk altı bağılı değilken çiş kaçırdığında ıslaklıktan rahatsızlığını belli ediyor mu, kakası geldiğinde saklanıyor, ıkınıyor ya da hareketleri değişiyor mu? Kısacası çocuk bedeninden gelen sinyalleri fark edebiliyor mu? Tuvalet eğitimine hazır olması için

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

boşaltım organlarından gelen sinyalleri fark edebilmesi ve anlamlandırabilmesi gerekir. Tuvalet eğitiminin alt yapısını nörolojik gelişim ve hazır bulunuşluk belirler.

Kaka tutma ve bırakma işlevi makat kasları, bağırsak son kısmının duyarlılığı ve kapasitesi, nörolojik-sinirsel fonksiyonların tam olması ile sağlanır. Anüs etrafında bulunan sfinkter kaslar dışkı kontrolünü sağlayan en önemli yapılardır. Kontrolde rektum ve anal sfinkter koordinasyonu, sinirsel uyarı ağı ve gaitanın içeriği önemli rol oynar. İleri yaşlarda kakası geldiğinde hiç belirti vermeyen ve farkındalık geliştiremeyen bireyler için tıbbi bir kontrol düşünülmelidir.

Bedeninin sinyallerini fark edemeyen çocuğa gözlemediğimiz sinyalleri söylemeliyiz. “Bak popo kakam geldi diyor, hadi banyoya gidelim mi?” ifadesiyle teklifte bulunarak beden sinyallerini anlamlarıyla eşleme çalışılabilir. Ancak “Senin kakan gelmiş koş koş banyoya” gibi bir zorlayıcı yönlendirme zaman zaman çocuğun karşı koymasına, ilerleyen zamanlarda da inatlaşmaya dönüşebilir. Buna bağlı olarak başka davranış sorunları da oluşabilir. Alt ıslatma, kaka kaçırma kasıtlı ve kalıcı olabilir. Öfke patlamaları ve saldırganlık, uyum güçlükleri, sosyal fobi gibi sorunlar tabloya eşlik edebilir, çocukta depresyon gelişebilir. Tuvalet eğitimi yalnızca boşaltımın uygun yere yapılması değildir. Tuvalet bağımsızlığı, bağımsız kimlik geliştirmenin de alt yapısını oluşturmaktadır. Kendi bedeni hakkında karar verme yetkisi sürekli elinden alınan itaatkâr olmaya zorlanan çocuk kızgın ve inatçı olma eğilimini geliştirecektir. Unutulmamalıdır ki inatlaşmada yetişkinler değil, her zaman çocuklar kazanır.

Kakanın geldiğine ilişkin sinyaller vermesi nedeniyle çocuğun tuvalet eğitimi başlatılır ve altı açılır. Ancak henüz çiş boşaltım sistemi tutma ve bırakmayı kontrol edecek gelişmişlikte olmayabilir. O nedenle kakayı haber verme, uygun yere uygun zamanda yönelme ve uygun yere boşaltım çalışmaları yapılırken meydana gelen çiş kazaları görmezden gelinmelidir. Unutulmamalıdır ki tuvalet eğitimi pek çok becerinin öğretimini kapsayan bir süreçtir ve asla aceleye getirilmemelidir. Bir yaşından itibaren altı banyoda açılıp, yıkanıp, örtülerek odasına getirilen ve odasında altı bağlanan çocuk, fark ettiği bu sinyallerle nereye gitmesi gerektiğine ilişkin yönelimini oluşturabilir. Ancak çiş tutmak kakayı tutmaktan daha üst düzey bir kontrol gerektirir.

Sık geçirilen üriner sistem enfeksiyonları, bazı ilaçlar, idrar çıkışında artış ve hareket kısıtlılığı gibi durumlar geçici idrar kaçırmaya yol açan faktörler arasındadır. Geçici idrar kaçırmaya tedavi edilmezse kronikleşerek kalıcı idrar kaçırmaya yol açar. Bu nedenle ileri yaşlarda idrar kaçırmaya gözlemleniyor ise tıbbi tetkiklere dayalı müdahale gerekebilir.

Tuvalet eğitiminde en çok yapılan hatalardan biri de çocuk farkındalığını gösteren sinyaller verdiği hâlde farklı gerekçelerle altının açılmamasıdır. Anneler “Şimdi kış, hava soğuk, yaza bıraktık, tatil gelince” gibi bahanelerle eğitimi erteleyebilmektedirler. Bu aşırı korumacı tutum nedeniyle çocuğun duygusal gelişimi olumsuz etkilenmektedir. Kendi hakkında karar verme, bireysel bağımsızlık ve kendine güvenin temelini oluşturur. Çocuğa bu sorumluluk verilmez, çocuk öz bakımında bağımsızlaşma için desteklenmez ve korunursa çocuk duygusal olarak büyüyemez, küçük kalır.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ



Tuvalet eğitimi de diğer eğitimler gibi planlı ve sistematik uygulama gerektirir. Eğitime başlanmadan önce eğitim ortamının hazırlanması da bu planlamanın bir parçasıdır. Tuvalet eğitiminin başladığı yaşta alaturka tuvalet kullanamayabilir. Alafranga tuvaletler de genellikle yetişkin ebatında olduğundan çocuğa uygun olmayabilir. Dolayısıyla her iki tuvalet için de çocuk için kullanımı kolaylaştırıcı uyarlamalar gerekir. Yukarıdaki görsellerde olduğu gibi alafranga tuvalet için çocuğun boyuna uygun bir basamak veya tahta platform, klozet aparatı eğitimden önce yerleştirilmelidir. Alaturka tuvalet için de çocuğun bacak boyuna uygun ve terlik giymesini gerektirmeyecek bir platform yerleştirilmelidir. Bu platform üzerine bacaklarını fazla açmasını gerektirmeyecek oluk açılarak terlik giymeye gerek kalmadan ve düşme korkusu yaşamadan tuvaleti kullanması sağlanabilir.

Öz bakım becerilerinde bağımsızlık

Öz bakım becerileri içerisinde yer alan giyinme becerileri mahremiyet becerilerinin ediniminde ve sürdürülmesinde önemli bir yere sahiptir. Tuvalet kullanımından sonra örtülülüğün sağlanması için en azından iç çamaşırını ve pantolonunu dizlerine kadar indirme ve kaldırma becerisine sahip olması gereklidir. Böylece boşaltım alanını tek başına kullanmaya başlayabilir. Bu sayede gizlilik ve dokunulmazlık becerilerinin edinimi de kolaylaşacaktır. Çocuk ile erken çocukluk döneminde evde çalışılırken mahremiyeti sağlamakta giysilerin bağımsız giyilebilmesi ile ilgili becerilere öncelik verilmesi sağlanmalıdır. Çorap, şapka, vb. giysilerin giyilmesi de daha sonra çalışılabilir. Öz bakım becerilerinin öğretimi etkinlik kitabında ele alınmıştır. Ancak ileri yaşta öz bakım becerilerinin öğretimi yapılırken mahremiyet becerilerinin ve kurallarının dikkate alınması gerekir.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Cinsiyeti ayırt etme

Çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişiminin takip edilerek cinsiyetine uygun rollerini kabul etmesine, kendi cinsi ile karşı cinsin özelliklerini anlamasına, kendi cinsiyetle ilgili özelliklerle bir bütünlük içinde yaşamasına yardımcı olmak amacıyla verilen bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmalarıdır. Çocuğun kendisinden beklenen uygun cinsiyet rolünü kazanması, içinde yaşadığı toplumun, çevrenin ve ailenin etkisiyle sağlanmaktadır.

Cinseyini fark etme anal dönemde (18-36 ay) başlayan ve fallik dönemde (36-60 ay) devam eden bir süreçtir. Latent dönemde (6-11 yaş) pekiştirilen cinsel kimliğin yaşantıların niteliğine göre genital dönemde yeniden sorgulandığı da bilinmektedir.

İnsan yavrusu doğduğunda cinsiyete sahip olsa da cinsiyetini ve buna uygun rolleri bilemez. Biyolojik cinsiyetine uygun davranış eğilimleri de güçlendirerek cinsiyetin kazandırma eğitimi verilmelidir. Cinsiyet benimsetme çalışmaları her gelişim dönemi içinde gelişime paralel olarak farklılaştırılarak sürdürülmelidir. Her döneme ilişkin bazı etkinlikler veya öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Anal dönem (18-36 ay): Bu dönemde çocuk farklılıkları fark etme boyutunda cinsiyetini ayırt eder. Ebeveynin kendisi için seçtiği giysilerin ve renklerin cinsiyete uygun seçerek giydirme titizliğinin, aynada izlediği görüntüsünün (saç şekli) cinsiyetine uygun olması, paralel oyun oynasa da karşıt cins ve kendisi için seçilen oyuncaklarla, ebeveynin kendisi için kullandığı “kızım”, “oğlum” sıfatlarıyla cinsiyetini benimsetme çalışmaları yapılabilir. Paralel oyun fırsatlarının eğitim amaçlı sohbetlerle tamamlanması, kendisi için seçilen oyuncakların uygun olması, farklı sıfatlarla seslenmek yerine cinsiyetine uygun sıfatın daha sık vurgulanması, farklılığı fark etmesini sağlayacak oyunlara dikkatinin çekilmesi ebeveyn ve eğitimciler tarafından dikkat edilmesi gereken konulardır.

Fallik dönem (36-60 ay): Kendi vücudunu incelemesine uygun ortamlarda toleranslı davranılması, kendi vücuduyla ilgili incelemelerinin öğretim fırsatı olarak değerlendirilmesi, sorduğu soruların tümüne bilişsel ve dil düzeyine uygun verilecek yanıtlarla, oynadığı sembolik oyunlara aldığı dönütlerle cinsiyetine ilişkin ayrıntılarını öğrenir ve kendi cinsiyetini benimseyerek karşı cins ebeveyne sevgi ile yönelir. Bu dönemin bir özelliği olarak görülen oedipus-elektra kompleksi aynı zamanda cinsel kimliğin kabulü anlamında değerlendirilmelidir. Cinsiyetine uygun rolleri oynadığında pekiştirilmesi oynadığı sembolik oyunlarda cinsiyetine uymayan rolleri benimsediğinde eleştirmek yerine sohbet başlatılarak yönlendirilmesi, karşı cins ebeveyne aşırı düşkünlüğünü öğretim amaçlı kullanma, sevgi gösterim yollarını çeşitlendirme, fiziksel etkileşimleri izin alarak yapması hâlinde onaylayıcı tepki verme ebeveyn ve eğitimciler tarafından bu dönemde dikkat edilecek konulardır.

Latent Dönem (6-11 yaş): Bu dönem, edinimlerin özümsemekle pekiştirildiği bir dönemdir. Çocuk ilerde bürüneceği kimlik için hemcinsi olan ebeveyni gözlemlediğinden ebeveyn kendi hemcinslerinin rollerine ilişkin eleştirilerini abartmamalıdır. Aynı cinsten yaşatlarının tepkilerine yönelik akıl yürütmeye çalışır. Hemcinsi yaşatlarının yaptıklarını anlatırken dinlemeli, yolunda gitmeyen tepkilerine ilişkin farklı bakış açısı ile akıl yürütme örnekleri sağlanmaya çalışılmalıdır. Çocuklar karşı cins yaşatlarıyla kıyaslanmamalıdır. Bu dönemde yavaş yavaş karşı cins yaşata karşı yanlı bakma başlar. Cinsiyetle ilgili sosyal rolleri fark eder,

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

kimilerini kabullenir ya da kabul etmede zorlanır. Cinsiyeti nedeniyle sınırlama getirilmemeli, farklı nedenlerle sınırlamalar açıklanmalıdır. Karşı cins yaşlılarıyla paylaşabileceği ortak etkinlikler düzenlenmelidir.

Genital dönem (11-18 yaş): Cinsel gelişimi nedeniyle oluşan fizyolojik ve bio-kimyasal değişimlerin duygu durumu üzerindeki etkisine öfkelenebilir. Vücudunda oluşan fiziksel değişimler nedeniyle kendini kontrol edebilmesi için zararın göz ardı edildiği denemelere yer verilmelidir. Görünüşüne ilişkin yarattığı güzellikler fark edilmeli ve pekiştirilmelidir. Rol modelindeki cinsle özgü beğenmediği davranışları farklı modellerle kapatmak için yapacağı tercihler için sıkıntı duyabilir, o nedenle bunları sorgulaması sağlanmalıdır. Tek başına karar vermek ve değişmezliği sorgulamak ister. Bağımsız aldığı kararları mümkün olduğunca kendine sorgulatacak sohbetler yapılmalı, doğrudan yargılar söylenmelidir. Hormonal değişim nedeniyle oluşan öfkeli davranışları içinde kızgınlık yokmuş gibi değerlendirilmeli, cinsiyetine uygun olduğu ve daha önce yerine getirdiği rollerinde yarattığı değişimler sohbetlere konu edilmelidir. Cinsiyete uygun rolleri için olumlu birden fazla örnek verilerek tercihlerindeki sıkıntı giderilmelidir. Gelecekte yapacağı rolleri anlattığında paniğe kapılmadan o rol için yapılması gereken hazırlıklar üzerine sohbet başlatılmalıdır.

İzin alma-izin verme

İzin alma ve izin verme öğretimi çocuğun yaşantısında daha önce yer almış olan bir öğretim biçimidir. Genellikle izin alma, çocuğa kendisine ait olmayan nesnelere elde etme, alması gerekenden fazlasını talep etme, istediği etkinliği yapma, bir alana girme gibi durumlar için öğretilmiştir. İzin alma ve izin verme öğretimi yeni bir durum için yeniden öğretilmelidir. Birine dokunacağı, sarılacağı zaman izin alması gerektiği çocuğa öğretilmelidir. İzin alma davranışı erken dönemde çocuğa edindirmeye çalışılan kurallardan biridir. Örneğin, çocuğun kardeşine ait oyuncakı almak için izin almayı öğrenmesi gerekir. Mahremiyet alanlarının öğretiminden sonra da anne-babasının yattığı odaya girmeden önce izin alma davranışını sergilemesi gerektiği öğretilmelidir. Yemekten önce atıştırılacak bir şeyler yeme, oyun parkına gitme gibi pek çok bağlamda izin alma davranışını sergilenmesi için öğretim yapılır. İzin alma ve verme öğretimi, başkasının bedenine dokunulmadan önce izin alınması gerektiği ve benzer şekilde kendine dokunulacağı zaman izin verip vermeme kararını alma öğretimi olarak tanımlanabilir. Başkasına dokunmadan önce izin almanın edindirilebilmesi için öncelikle ebeveynlerin ve çocuğun yakın çevresindeki yetişkinlerin çocuğa dokunmak için izin isteme davranışını sergilemeleri gerekir. Böylece bir önceki dönemde öğretilen kurallarla da tutarlı davranışlar sergilemiş olurlar.

Fallik dönemde, gelişimsel gecikme olsa bile pek çok çocukta bu dönemde tuvalet eğitimi tamamlanır. Tuvalet ihtiyacını giderirken çocuğa uyması öğretilen gizlilik, örtülülük ve dokunulmazlık kuralları da uygulamaya konmuş olur. Böylece çocuk bağımsız bir birey olduğunu ve bedeninin kendi kontrolü altında olduğunu öğrenir. Ayrıca kendi bedeni için geçerli olan dokunulmazlık kuralının diğer bireyler için de geçerli olduğunu ve kendi bedeninin dokunulmaz olduğu gibi bir başkasının bedeninin de dokunulmaz olduğunu öğrenir.

Dokunulmazlık, sosyal etkileşimdeki samimiyet veya içtenlik için engel değildir. Normal bireyler tokalaştıktan sonra karşılıklı yaklaşarak kucaklaşmaktadırlar. Bu kucaklaşma sırasında bir taraf geri çekilirse diğer kişi bunu izin vermeme anlamında olduğunu bilir ve sadece tokalaşmakla yetinir. Ancak özel

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

gereksinimli çocuklarda niyet algısı ve empatinin anlık karar vermede kullanımında sınırlılıklar görülebilir. Bu nedenle izin alarak dokunma aynı zamanda özel gereksinimli çocuğun korunması amacıyla öğretilmelidir. Çevresindeki yetişkinler uygulasa bile çocuk izin alma davranışını kolayca öğrenemez.

İzin verme davranışının öğretiminde, daha önce kazandırılan tanıdık kişileri ayırt etme davranışı temel alınarak öğretim desteklenmelidir. Tanıdık olarak öğretilmemiş, yani ebeveyn tarafından güven çemberi içinde yer verilmeyen kişilerle yakın fiziksel temasta bulunması bu şekilde kontrol altına alınmış olacaktır. İyi ve kötü dokunmayı ayırt etme öğretildikten sonra bu konu bir kez daha ele alınıp tokalaşmanın kötü dokunma olmadığı ve tanıdık olmayan kişilerle tokalaşabileceği öğretilecektir.

Genellikle okul çağına kadar etkileşimlerinin çoğunu ebeveyn ve yakın çevresiyle gerçekleştirdiği için fiziksel etkileşimin sınırları tam öğrenilemeyebilir. Çocuk yakın çevresi ile geliştirdiği samimi davranışları genelleysin. Gelişim geriliği olan çocuklar için yetişkinler, gereğinden fazla toleranslı davranarak farklı kişilerle kurulacak etkileşimler için uygun olmayan sınırları belirginleştirmiş de olabilirler. Latent dönemde (6-11 yaş) kaşıt cins yetiştikine sevgi ile yönelimin olumsuz sonuçlanmaması için bu dönem başında izinsiz fiziksel teması reddetmenin öğretimi için uygun bir dönemdir. Okulda yaşıtı karşı cinse tepkili yönelimin önüne geçilmesi için de izinsiz fiziksel temasta bulunmama çalışılmalıdır.

Çocuklara dokunulmazlık, izin alma-izin verme ve kişisel alanını koruma öğretiminden sonra izinsiz teması reddetme ve rapor etme çalışılmalıdır. İzinsiz temas, hem izin almanın hem de kişisel alanın ihlalini içeren bir davranıştır. Bu davranış tanıdık olmayan biri tarafından gerçekleştiriliyorsa iyi niyetli olarak değerlendirilmemelidir. Bu nedenle bildirimde bulunma ile birlikte çalışılmalıdır.

İzin almadan temasta bulunma girişimi olduğunda, kişisel alanı koruma girişimleri başlatılır ancak izinsiz temasta ısrar ediliyorsa çocuğa yüksek sesle bağıarak reddetme ve ardından yardım istemek üzere bağıması öğretilmelidir. İzinsiz temastan kurtulamıyorsa kendini tutan kişiye zarar verici (tekme atma, ısırma, tırmalama, vb.) davranışlarda bulunabileceği açıklanmalıdır.

İzinsiz fiziksel temastan kurtulunmuş olsa bile bunun tanıdık yetişkinlere anlatılması gerektiği de çocuğa öğretilmelidir. Bu bağlamda ebeveynlerin de eğitilmesi gerekmektedir. Eğitimci olarak ailelere çocuklarını bildirimde bulunma girişimlerini onların sözünü kesmeden ve yargıda bulunmadan dinlemeyi öğretmek gerekir. İzinsiz temasa ilişkin rapor etme becerisinin gelişmesi amacıyla ebeveyn eğitimi de yapılmalıdır.

İzinsiz teması reddetmeyi öğrenen çocuk bunu sadece kendisi için uygulayabilir. Bu hakkın arkadaşı için de geçerli olduğununun ayrıca öğretilmesi gerekebilir. Yanlılıkla arkadaşına izin almadan dokunduğunda karşılaştığı reddetme davranışını kabul etmesi, özür diledikten sonra da hatırlattığı için teşekkür etmesi öğretilmelidir.

Vücut bölümleri

Vücut bölümlerini isimlendirme erken yaşta öğrenilen kavramlar arasında yer alır. Erken dönemde anne ile kurulan etkileşime dayalı olarak öncelikle baş ve üzerindeki duyu organlarının (göz, burun, ağız, kulak, vb.) ismi söylendiğinde gösterilmesi öğrenilir. Daha sonra ellerini ve ayaklarını yönerge verildiğinde hareket ettirmeye başlaması bu organların isimlerini öğrendiğini gösterir. Ancak iyi ve kötü dokunmayı ayırt

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

edebilmesi için vücudunun diğer bölümlerini öğrenmiş olması gerekir. Vücut bölümlerinin öğretimi okul öncesi programda yer almaktadır. Program vücut bölümlerinin öğretimini baş, gövde, kollar ve bacaklar şeklinde ele almaktadır. Bundan başka duyu organlarının çalışıldığı görülmektedir. Ancak mahremiyet eğitimi için çocuğun mahrem bölge olarak isimlendirilen vücut bölümlerini de öğrenmesi gerekir.

5.4. Korunma Becerilerinin Öğretimi

Çocuk istismarı ile ilgili toplumun bilinçlenmesi bu tür olayları engellemek için önem taşımaktadır. Çünkü çocuk istismarı sadece mağdur çocuğu etkileyen bir olay değil, gelecek kuşakları da etkileyen bir olaydır. Çocuklukta istismara uğrayan mağdurlar, yetişkinlik dönemlerinde yakınları ve eşleri tarafından yüksek oranlarda yeniden mağdur olma riski altındadırlar ve onların çocukları da istismara uğrama riski altındadır. Araştırmalarda mağdurların yaş aralığının 4 ile 17 arasında değişmekte olduğu ve çoğunlukla 12-15 yaş arasında oldukları belirtilmiştir. Bulgulara göre istismara en fazla ergenlik dönemindeki kız çocuklarının uğradığı bilinmektedir. İstismarcılar genelde erkektir ve yaşları 17 ile 56 arasında değişmektedir. İstismarcıların genelde mağdurların akrabası, komşusu veya bir şekilde çevreden tanıdığı biri olduğu belirlenmiştir. Son dönemlerde istismarın sosyal medya aracılığıyla gerçekleşmesi, sosyal medyanın yarattığı tehlikelere dikkat çekmesi bakımından önemlidir.

İyi-kötü dokunmayı ayırt etme ve kötü dokunmayı rapor etme

İzin alma, izinsiz teması reddetme ve reddi kabul etme öğretimi yapılması, sosyal ortamlarda karşılıklı dokunulmazlığın kabul edilmesini sağlasa da dokunmasına izin verilen arkadaşların, dokunma biçimine göre de sınırlandırılmasının öğretilmesini gerektirmektedir. İyi-kötü dokunmayı ayırt etme bir beceri öğretimidir. Çocuklar genellikle samimi arkadaşlarına dokunma izni vermektedirler. Ancak zaman içinde bu iznin kötüye kullanılmaması için çocuklara iyi-kötü dokunmayı ayırt etmenin öğretilmesi yerinde olacaktır.

Kurumsal ortamlarda "iyi-kötü dokunma, kötü dokunmayı ihbar etme" öğretimi için çocuğa öncelikle kurumda kime ihbarda bulunulabileceğinin öğretilmesi gerekmektedir. Bunun için kurum içinde çocuğun her zaman ulaşabileceği ve çoğunlukla belli bir konumda bulunan bir veya iki kişinin belirlenmesi gerekir. Bu bağlamda kurumsal yapının istismara ilişkin duyarlı bir politikayı benimsemiş olması gereklidir. Bedenine dokunulmadan önce ondan izin istenmesi gerektiği öğretilmiş olsa bile, izin alınsa bile bedenine kötü dokunma yapıldığında bunu engelleme hakkı olduğu da öğretilmelidir. Bu engelleme, kollarıyla iterek kişisel alan dışına çıkarma şeklinde olabilir. Kötü dokunma girişimi durdurulsa bile hemen ardından en yakın yetiştiricisine bildirimde bulunma öğretilmelidir.

Okulda güven çemberi

Çocuğun devam ettiği kurum (okul, kreş, bakım evi) içinde çocukların kolay ulaşabileceği, konumu sabit olan ve yetkili, güvenilir kişilerden oluşan bir güven çemberi oluşturulmalıdır. Güven çemberi öğretimi bir kavram öğretimidir. Sembolik dönem zekâ düzeyi, öğretimi başlatmak için yeterlidir. Okul dönemine gelen özel gereksinimli çocukların çoğu gerçek nesnelere, fotoğrafı ile eşlemeyi başarabilirler. Ancak güven çemberi çalışmasından önce performansı kontrol edilmelidir. Bu çalışmanın etkili olabilmesi için kurumlarda görevli tüm personelin sistematik olarak planlanmış çocuklarda mahremiyet eğitiminden geçirilmesi ve engelli bireylere yaklaşım konusunda eğitim alması önemlidir.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Vücut bölümleri

Vücut bölümleri farklı programlarda mutlaka bir başlık olarak ele alınmaktadır. Genellikle vücut dört bölümde ele alınarak öğretilmektedir. Daha sonrasında da baş bölümünde yer alan duyu organlarının isimlendirilmesi ele alınır. Vücut bölümü isimlerinin öğretimi bir kavram öğretimi çalışmasıdır. Somut karşılığı olan kavramların öğretimi kolaylıkla sistematize edilebilir. Vücut bölümlerinin görselleri hazırlanarak bu araçlar kullanılarak bölüm isimleri tek tek öğretilir. Öncelikle gösterdiğimiz resmin aynısını seçerek göstermesi istenir. Ayırt ederek seçebildiğini gözlemlendiğinde görseli adıyla eşlemesi sağlanır. Gösterip adını söyler, öğrenciden de öğretmeni taklit ederek adını söylemesi beklenir. Bir sonraki aşamada ise sadece adını söyleyerek görseli öğrencinin göstermesi istenir. Son aşamada görsel sunulduğunda hemen adını söylemesi beklenir. Tüm nesnel karşılığı olan kavramların öğretiminde kavramlaştırma aşamaları bu şekilde belirlenmiştir.

Öğretiminin nasıl yapıldığından daha önemlisi neden yapıldığıdır. Vücut bölümlerinin isimleri sorulduğunda hemen söylenebilmesi sağlık yardımı alırken önemli bir yeterlidir. Neren ağrıyor, dendiğinde bir organ ismini doğru olarak söyleyebilmesi önemlidir. Hatta bazen hayati de olabilir. Yaralı biri için yardım talep ederken hangi vücut bölümünde nasıl bir durum olduğunun tanımlanması gerekir.

İyi ve kötü dokunma (Engelleme ve ihbar)

İyi ve kötü dokunma öğretiminde de kavram öğretimi yapıldığı aklımızda bulunmalıdır. Somut, nesnel ve eylemsel karşılığı olan kavramların yanında niteleme için kullanılan biraz daha soyut veya kuralına göre öğretilmesi gereken kavramlar vardır. Mahremiyet ve tacizden koruma programında iyi ve kötü davranış niteleme için kullanılmıştır. Göreceli değerlendirme sözcüğü olarak kullanılabilmesi için bu sözcüklerin kuralı oluşturan bağlamlarıyla birlikte öğretilmesi gerekir.

Kötü dokunmayı tanımlamak daha kolaydır. Vücudun mahrem bölümlerine dokunulması kötü dokunma olarak tanımlanır. Kural mahrem bölgenin dokunulmazlığının bozulmasıdır. Ancak "iyi" dokunma için bir kural tanımlamak oldukça zordur. Kolaylaştırmak için mahrem bölge dışındaki tüm vücut bölümleri "iyi dokunma" için tanımlanabilir ancak bu da tam doğru değildir. Ayrıca iyi dokunma bile olsa sıklık ve şiddeti arttığında "kötü" dokunmaya dönüşebilir. Kötü dokunmada daha net tanımlama yapılabilmesi, olumsuzluğa vurgu yapan yasaklayıcı öğretim yapmayı mecbur kılar. Ancak biz öğretmenler uygun olmayan davranışa yönelen ilginin onu arttıracaklarını da düşünmeliyiz. Kötü dokunmanın tanımlanmasında netlik, ihbar davranışının da çabuk öğrenilmesi sağlanır. İhbar edebilme fark etmeyle ilgilidir ve bu da net bir tanımlamayı gerektirir.

Kişisel alan (Arkadaşlık ve yabancılar)

Kişisel alan ile ilgili açıklamaların bir kısmını yukarıda mahremiyet alanı bölümünde yapmıştık. Kişisel alan sosyal paylaşım ve etkileşim ortamlarında sıklıkla kullanılmak zorunda kaldığımız bir kavramdır. Bilindiği gibi kavramlar çoğunlukla üzerinde uzlaşmış genel kabullerden oluşur. Ancak kişisel alan kavramı konusunda anlamlandırma ve eyleme dönüştürmenin oldukça farklılaşabildiği gözlenmektedir. 45-120 cm arasında değişen bir mesafenin kişisel algıya dayalı rahatsızlık hissettirmeye çok müsait olduğu bir gerçektir. Örneğin, 45 cm kişisel alan algısı oluşturan biri ile 120 cm. de kişisel alan anlayışı geliştiren iki kişi bir

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

ortamda yan yana geldiğinde biri diğerini gereksiz samimi duruş ile yargılarken diğeri uzak ve mesafeli kalmaya çalışan soğuk bir kişi olarak karşısındakini sorgulayacaktır. Dolayısıyla öğrencinizle mahremiyet çalışırken hangi mesafeyi temel alacağınızı çocuğun sıklıkla içinde bulunduğu ya da bulunacağı ortamlara göre bireysel olarak kararlaştırmanız gerekmektedir. Kişisel alan, mahremiyet eğitiminde tacizi belirleyen sınır olması nedeniyle önemlidir. İzin alınmadan kişisel alan ihlali taciz olarak nitelenecektir. Özel gereksinimli çocuklar için izin alınarak kişisel alana girebilme de sadece tanıdıklar için tanımlanmıştır. Normal gelişen bireylerde bu alan çok da güvenilir olmayan kişilere de kullanılabilir. Mahremiyet alanında bu ikilem yoktur çünkü zaten izinli veya izinsiz girilmesi yasaktır ve ihlaline çok kolay karar verilebilir.

Kişisel alanını koruma

Çocuklara dokunulmazlık ve izin alma- izin verme öğretiminden sonra kişisel alan algısı çalışmaları da yapılmalıdır. Çocuklar için bu algı oyun sırasında yanlışlıkla birbirlerine zarar verme ihtimalini de ortadan kaldıran bir beceriye dönüşecektir. Kişisel alan algısı için çocuğun kendi kol mesafesi esas alınabilir. Çocuğa tanımadığı ya da öfkeli görünen çocuklardan bir kol mesafesi kadar uzakta durması gerektiği öğretilmelidir. Kişisel alanını koruma, saldırganca davranmadan kendi güvenliğini sağlama becerisidir. İzin vermediği halde bu alanın içine girilirse yana doğru çekilerek mesafeyi açması, ikinci kez izin almadan bu mesafeye girilmişse yana doğru hareket ederek oradan uzaklaşması oyunlarla öğretilmelidir. Geri geri gitme, düşme ve yakalanma ihtimalini arttıracığından tercih edilmemelidir.

Kandırılmayla başa çıkma

Her yaştan insanın kandırılabilir olduğu bir gerçektir. Kandırılma sadece çocuklar için değil yetişkinler için de sorun olan bir davranıştır. Kandırılma, normal bireyler için olduğu kadar özel gereksinimli bireyler için de söz konusudur. Kandırılma genellikle bir hoşnutluk vaadi ile çok da doğru olmayan bir davranışın birey tarafından yapılmasını sağlamaktır. Gelişimsel gerilik gösteren çocuklarda kandırılmayı bertaraf edecek davranış biçiminin çok erken dönemde öğretilmesi ve istikrarlı bir şekilde sürdürülmesi gerekir. Bu nedenle biraz sert bir karar olarak nitelense de özel gereksinimli çocuklar için kandırılmayı engelleme için bir kural öğretimi yapılmalıdır.

Bu öğretimin birinci basamağı evin ve güven çemberinin dışındaki hiç kimseden hiçbir zaman hoşlandığımız şeylerin alınmamasıdır." Hiçkimseden hiçbir zaman hoşlanılan bir şeyi alma." sözünün eylem şeklinde öğretimi ne kadar erken dönemde başlatılırsa o kadar iyi olur. Ancak öğretim sonradan yapılıyorsa güven çemberine dayalı olarak öğretilir. Kandırılmayla başa çıkabilmek için "Tanımadığın kişilerden asla bir şey alma.", "İstedğin şeyi vereceğini söyleyen kişi yabancı ise mutlaka tanıdığın birine haber ver." "Almadığın ve beğendiğin şeyi güven çemberindeki tanıdıklarından birine söyle o sana verecektir." kurallarını davranışa dönüştürünceye kadar öğretmek yerinde olacaktır. Aslında normal gelişen bireyler için de kamu spotu olarak söylenen "Yabancılardan ikram kabul etmeyiniz." uyarısının altında yatan kandırılma gerçeğidir. Özel gereksinimli öğrencileriniz için kandırılma ile başa çıkma becerisi önemli bir beceridir. Çünkü onlar zaman içinde yaşadıklarından ders alarak bazı kararlar alma ve bunları aklında tutarak benzer bağlam oluştuğunda hatırlayarak uygulama konusunda sınırlılıklar yaşamaktadır.

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

Okulda mahremiyet alanları

Erken çocukluk döneminde evde banyo, tuvalet, kendi odası ve ebeveyn odası mahremiyet alanları olarak öğretilmiş olsa bile okula başladığında bu becerilerin benzer ortama kendiliğinden genellenmesi beklenmemelidir. Ayrıca evdeki mahremiyet alanları kişisel kullanımlıdır, okul ortamındaki mahremiyet alanları ise ortak kullanımlı alanlardır ve belli kurallara uyularak kullanılması gerekir. Bu nedenle okul ortamındaki mahremiyet alanlarını ve kullanma kurallarını belirleyerek öğrencilere öğretilmelidir. Ortak kullanımlı alanlar için en önemli kural “kapıların yavaşça itilerek açılması”dır. Bu alanlarda pek çok kişi olduğundan biri yaralanabilir. Boşaltım alanındaki kabinlere girilmeden önce mutlaka “kapıya vurulmalıdır”. Eğer kabin içinde ise “dolmuş” veya “müsait değil” diyerek yanıt verilmesi gerekir. Kabin içinde iken “kapı kilitlenmeli”dir. Kabin kapıları, acil durum yönetmeliği gereği genellikle dışa doğru açıldığında bu kapılar için de aynı kural geçerlidir.

Giysiler kirlendiğinde evde mahremiyet alanı olarak tanımlanan tuvalet ve banyoda değiştirilebilmektedir. Ancak okulda tuvaletin bulunduğu alan ortak alan olduğundan bu işlem için uygun değildir. Örtülülük ve gizliliğin korunabilmesi için sağlık yardım odası veya spor salonunun giyinme odası daha uygun olacaktır. Ayrıca giyinme odalarında korniş ve perdelerle bölünerek kabinler oluşturulmalıdır. Dolayısıyla okul idarecileri ile birlikte bu konuda yapılacak düzenlemeler için karar alınmalı ve ortam düzenlemesi ya da kullanım tanımları geliştirilmelidir.

Okulda/ergenlikte mahremiyet becerileri

Erken çocukluk döneminde örtülülük, gizlilik ve dokunulmazlık gibi mahremiyet davranışlarının kazandırılmaya çalışıldığını biliyoruz. Okul öncesi eğitim döneminde de bu davranışların tamamlanması ve sürdürülmesiyle ilgili çalışmaların yapılmış olduğunu düşünüyoruz. Ancak aradan geçen süre ve kendiliğinden genelleme yetersizliği, uygun olmayan davranış formları geliştirmesine neden olabilir. Ayrıca ergenlikte hormonlar nedeniyle de farklı davranış eğilimlerinin oluşabileceğini biliyoruz. Ergenlik, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuklar için de kritik evrelerden birisidir. Ergenlik döneminde çocuklarınızda hem fiziksel hem de psikolojik değişimler oluşmaya başladığı kabul edilir. Fiziksel gelişim ve olgunlaşmaya bağlı olarak vücut yapılarında değişimleri olduğu gibi bio-kimyasal değişimleri de oluşmaktadır. Bu değişimler motor koordinasyonlarını etkilediği kadar duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Çocuklar vücutlarında hızla oluşan bu değişimlere uyum sağlayarak dengeli davranışlar gösterebilmek için biraz zamana gereksinim duymaktadırlar. Ergenlik dönemindeki özel gereksinimli çocukların karşı karşıya geldikleri uyum güçlükleri ve bunlarla başa çıkma yolları üzerinde durulmalıdır. Aksi hâlde uygun olmayan davranışları artabilir. Özel gereksinimli çocuklarda da ergenliğe paralel olarak benzer davranış eğilimleri oluşabilmektedir. Erken dönemde başlatılan özel eğitim uygulamalarında davranış kontrol teknikleriyle yönlendirilebilen davranışlarda, ergenlik döneminde güçlükler yaşanabilmektedir. Özellikle erken dönemde mahremiyet eğitimi başlatılmamış ise özel gereksinimli çocuklar da oluşan durumlarda tam olarak nasıl davranacaklarına ilişkin davranış repertuarını kendiliğinden oluşturamazlar.

Okul ortamı ortak paylaşılan sosyal alan olduğu için sosyal etkileşim bağlamında “izin almadan dokunmama”, “kötü dokunma”, “vücudumuzun mahrem bölümleri” kavramları yeniden ölçüt karşılama

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

düzeyinde tekrar edildikten sonra “Arkadaşlar birbirine kötü dokunma yapamaz.”, “İzin verilse bile kötü dokunma yapamazsın.”, “Mahremiyet alanı dışında vücuduna dokunamazsın.”, “Boşaltma kabinine başkasıyla giremezsin.”, “Boşaltma kabinini kapısı açıkken kullanamazsın.” gibi kuralların öğretimi yapılmalıdır.

Okulda/ergelikte temizlik becerileri ve mahremiyet

Temizlik becerileri, erken çocukluk döneminden itibaren öz bakım becerileri öğretimi kapsamında sürekli ele alınmaktadır. Dokunulmazlık kuralının öğretilmesi için el yıkama, yüz yıkama, ayak yıkama, duş alma gibi temizlik becerilerinde altı yaşına kadar bağımsızlaşması hedeflenir. Ancak ergenlik döneminde genel bir eğilim temizlenme davranışlarında isteksizliktir. Kişisel bakım becerilerinde de benzer gönülsüzlük gözlenir. Ancak ergenlik döneminde vücutta salgılanan hormonlar daha fazla terleme ve ter kokusunda artış olarak ortaya çıkmaya başlamaktadır. Bu nedenle bu dönemde düzenli olarak temizlik davranışları göstermelerinin sağlanması gerekir.

Ergenlik dönemindeki öğrencilere içinde buldukları dönemde vücutlarındaki fiziksel değişiminin yanı sıra hormonlarındaki artış ve beden temizliğine daha fazla dikkat etmeleri gerektiği okulda da öğretilmektedir. Ancak bu bilgilerin genellenmesi ve davranışa dönüşebilmesi için evde ebeveynlerin okulda öğretmenlerin onlara, vücutlarından çıkan tüm sıvıların koku oluşturduğunu günlük aktiviteler sırasında oluşan durumlara dayalı olarak, örnekleyerek açıklama yapılmalı ve beden temizliğine yönlendirilmelidir. Bu dönemde hormonları nedeniyle fazlaca terleyebilecekleri için çevresindeki kişileri rahatsız etmemek ve kendilerini daha iyi hissetmek amacıyla daha sık duş almalarının sağlanması gerekir.

Tuvalet eğitimi sırasında öğretilen gizlilik, örtülülük ve dokunulmazlık kuralları gereği çocuğun beden temizliği sırasında bu kurallara uymaya devam etmesinin sağlanması gerekir. Ancak çocuğa bağımsız beden temizliği öğretimi daha önce yapılmamışsa öncelikli hedefin bağımsız duş alma becerisi kazandırmak olması gerekir. Bağımsızlık sağlandıktan sonra da ergenlik döneminde duş alma sıklığının artırılması çalışmalarına yer verilmelidir.

Cilt temizliği: Ergenlik döneminde hormonları nedeniyle aşırı yağlanma ve buna bağlı akne (sivilce) oluşacağı bu nedenle daha sistematik bir temizlik yapmaları açıklanmalı, yapacakları temizlik birkaç kez gösterilerek öğretilmelidir.

Tırnak temizliği: Özellikle kız ergenlere tırnak fırçası kullanılarak tırnak temizliğinin nasıl yapılması gerektiği öğretilmelidir. Benzer temizliğin erkek ergenlerde de yapılması öğretilmelidir. Her iki cins ergende tuvalet sonrasında gerektiğinde tırnak fırçasıyla tırnaklarını temizlemeleri gerektiği de açıklanarak ergenlerin tümüyle bu çalışma okul ortamında birkaç kez uygulatılarak öğretilbilir.

Giysi değiştirmeye özen gösterme: Bedeni temiz bile olsa önceki günün giysilerini giymesi ter kokusunun oluşmasına neden olabilir. Ergen çocuğa her gün giysilerini değiştirmesi öğretilmelidir. Kurumsal eğitim alan ergenin farklı mekânlarda ve bağlamda giyinmesi gerekecektir. Örneğin, beden eğitimi dersinde spor giysilerini giyerken arkadaşlarıyla ortak alan kullanımı yapacaktır. Bu alanlarda şaka yapmak amacıyla kural ihlallerinin yapılabileceği düşünülmelidir. Bu nedenle bağımsız giyinme becerisine sahip olmanın yanı sıra öğretilen kuralları uyguluyor olması da önemlidir. Giysi değiştirme sırasında daha önce kazandırılan

5 KİŞİSEL MAHREMİYET EĞİTİMİ

gizlilik, örtülülük ve dokunulmazlık kurallarının uygulandığı kontrol edilmelidir.

Giysi seçimini uygun yapma: Ergenler bazen ortak giysiler seçerek grup olduklarını ve gruba aidiyetinin sürdürülmesinin grupla aynı giyinmeye bağlı olduğunu düşünebilirler. Bu nedenle okul giysileri üzerine farklı giysiler giyme eğilimi gösterebilmektedir. Bu dönemde bir gruba üye olmak onun için önemli olduğundan bu konuda ergenle tartışmaya girmek yerine uygun giyinen çocukların pekiştirilmesi, davranış değiştirme için bir yol olarak benimsenebilir.

Beslenme alışkanlıklarını düzenleme: Yeme alışkanlıklarında ergenlik dönemi öncesinde baharatlı ve yağlı atıştırmalık türünde yiyecekler yemeğe fazlaca yer veren ergenler, bu alışkanlıklarını sürdürdüklerinde kilo ve cilt sorunları yaşayabilmektedir. Okulda sağlıklı beslenme konusu mutlaka ele alınarak yiyecek alışkanlıklarını düzenlemeleri konusunda yardımcı olunmalıdır.

Kişisel bakım becerilerinde ergenlik döneminin özelliklerine uygun olarak değiştirilmesi gereken tutumlar ele alınarak farklı akademik içerikler içinde gömülü öğretim şeklinde ele alınıp bilimsel doğrulara dayalı yeni tutumlar geliştirmeleri planlanabilir. Ergenliğe hazırlık olarak bu becerilerin sıklığını arttırma çalışmaları latent dönemde, henüz yönergelere çoğunlukla uyma davranışı gösterirken başlatılırsa iyi olacaktır. Günlük giysilerini değiştirme, günlük duş alma, temizlik ve hijyen davranışlarını düzenli yapmaları sağlanmalıdır.

Okulda/ergenlikte mahremiyet becerilerinin yansıtılması

Ergenlik öncesinde öğretilmesi gereken bazı beceri ve kuralların öğretilmiş olması, ortaya çıkan tüm davranışların uygun olmasını sağlaması beklenir. Ancak bu tür davranışlar geri dönüşümlü davranışlardır. Pekiştirilmesi ve öğretim yinelenmesi ya da genelleme öğretiminin yapılmasını gerektirebilir. Özellikle özel gereksinimli çocuklarımızın özelliklerini göz önünde bulundurduğumuzda bu davranışların yeniden ele alınması ve öğretim çalışmalarına yer verilmesi gerekebilmektedir.

Evin ortak paylaşım alanlarında **örtülülük**, uyulması gereken kurallardan biridir. Her evin kabul ettiği örtülülük düzeyi farklı olabilmektedir. O nedenlerle farklı ortam ve kişilerin bulunduğu ortamlarda örtülülüğe ilişkin yönlendirmeye gereksinim duyulabilir.

Ergenlikten itibaren erişkinliğe geçiş için mahremiyet konulu konuşmalarda da **örtülülük** kuralı konmalıdır. Yabancı kişiler mahrem içerikli konulardan bahsettiğinde çocuk, "Bu konuyu örtelim." diyebilmelidir. **Dokunulmazlık** kapsamında, kendisinin ya da arkadaşının mahrem davranışlarıyla ilgili sürekli şaka ya da alaycı sohbetler başlatılmaması, bu konuya sürekli dokunulmaması gerektiği konusunda tutum geliştirilmeleri sağlanmalıdır. Bu bölümde anlatılan kişisel mahremiyet eğitimine yönelik uygulama örneklerine Etkinlik Kitabı 13. Bölüm'den ulaşabilirsiniz.

KAYNAKÇA

KAYNAKÇA

Aldemir, Ö., Gürsel, O. (2014). Gelişimsel Yetersizlik Gösteren Çocuklara Okul Öncesi Dönem Akademik Becerilerin Öğretiminde Küçük Grup Öğretim Düzenlemesiyle Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(2), 715-740.

Akgül, H. (2010). Otizmlili Çocuklara Fotoğraflı Etkinlik Çizelgesi Takip Etme Becerisi Kazandırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akmanoglu, N., Yanardag, M., ve Batu, E. S. (2014). Comparing video modeling and graduated guidance together and video modeling alone for teaching role playing skills to children with autism. Education and training in autism and developmental disabilities, 17-31.

Atauz, S. (1991). "Kitle İletişim Araçlarında Çocuk İstismarı ve İhmali", Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi, Gözde Repro Ofset, Ankara, 233-243.

Aykut, Ç., Varol, N. (2007). Zincirleme Becerilerin Kazandırılmasında İpucunun Sistemantik Olarak Azaltılması İşlem Süreci İle Yapılan Beceri Öğretiminin Etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3).

Banda, D. R., Dogoe, M. S. ve Marie Matuszny, R. (2011). Review of video prompting studies with persons with developmental disabilities. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 46(4), 514.

Barbara L. M., Rasmussen T. (2017). Sözel Davranış Yaklaşımı. İstanbul: Agora Yayınevi.

Bellbağ, E., Büküoğlu, N., Eremiş, S. (2005). Ayrılma-Anksiyete Bozukluğu Tanılı Bir Grup Çocukta Mizaç Özellikleri (Temperament Traits In A Group Of Children Diagnosed Separation Anxiety Disorder) Ege Tıp Dergisi 44(1) : 39 - 44, 2005.

Bellini, S. ve Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders. Exceptional children, 73(3), 264-287.

Bensley, L., Van Eenwyk, J. ve Wynkoop Simmons, K. (2003). Childhood family violence history and women's risk for intimate partner violence and poor health. American Journal of Preventive Medicine, 25(1) , 38-44.

Berlin, L.J., Appleyard, K. ve Dodge, K.A. (2011). Intergenerational continuity in child maltreatment: Mediating mechanisms and implications for prevention. Child Development, 82, 1, 162-176.

Bilir, Ş., Meziyet, A.R.I., Dönmez, N.B., Atik, Ç.U.B., ve San, A.G.P. (1991). Türkiye'nin 16 İlinde 4-12 Yaşlar Arasındaki 50.473 Çocuğa Fiziksel Ceza Verme Sıklığı ve Buna İlişkin Problem Durumlarının İncelenmesi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 1(1).

Birkan, B. (2013). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar. Özel Eğitim (S. Vuran, Ed.) içinde (ss. 209-251). Ankara: Maya Akademi.

Birkan, B. (2005). Using simultaneous prompting for teaching various discrete tasks to students with mental retardation. Education and Training in Developmental Disabilities, 40(1), 68-79.

KAYNAKÇA

- Birkan, B. (2000). Engelli Çocukların Uygun Olmayan Davranışlarıyla Başa Çıkma. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Eskişehir.
- Bolattekin, A. (2014). Anne-Babanın Bağlanma Stili ve Anne-Baba Tutumlarının Çocuklarında Gözlemledikleri Davranış Problemleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Bricker, D., Pretti-Frontczak, K. ve Mc Comas, N. R.(1998). An Activity Based Approach to Early Intervention, (2.Baskı), Baltimore: Brookes.
- Boutot, E. A. ve Tincani, M. (2009). Autism encyclopedia: The complete guide to autism spectrum disorders. Sourcebooks, Inc..
- Bowlby J. Attachment and Loss: Vol. 2. Separation, Anxiety and Anger. New York, Basic Books, 1973.
- Bowlby J. Attachment and Loss: Vol.1. Attachment. New York, Basic Books, 1969.
- Brenner C. (1993). Psikanalizin Temelleri (I. Savaşır, Y. Savaşır, Çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Charlop-Christy, M. H., Le, L. ve Freeman, K. A. (2000). A comparison of video modeling with in vivo modeling for teaching children with autism. Journal of autism and developmental disorders, 30(6), 537-552.
- Charlop, M. H., Dennis, B., Carpenter, M. H. ve Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. Education and treatment of children, 33(3), 371-393.
- Charlop-Christy, M. H., ve Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental Teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. Journal of Positive Behavior Interventions, 2(2), 98-112.
- Cılga, İ. (1999). Türkiye’de Çocuk Hakları, Çalışmaları. Cumhuriyet ve Çocuk. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi, 506-516. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Cihak, D. F., Kessler, K. B. ve Alberto, P. A. (2007). Generalized use of a handheld prompting system. Research in Developmental Disabilities, 28(4), 397-408.
- Coid, J., Petruckevitch, A., Feder, G., Chung, W., Richardson, J. ve Moorey, S. (2001). Relation between childhood sexual and physical abuse and risk of revictimisation in women: A cross-sectional survey. Lancet, 358 (9280), 450-454.
- Colozzi, G. A., Ward, L. W. ve Crotty, K. E. (2008). Comparison of simultaneous prompting procedure in 1: 1 and small group instruction to teach play skills to preschool students with pervasive developmental disorder and developmental disabilities. Education and Training in Developmental Disabilities, 226-248.

KAYNAKÇA

- Dağseven-Emecen, D. (2008). Zihinsel Yetersizlikten Etkilenmiş Öğrencilere Sosyal Becerilerin Kazandırılmasında Doğrudan Öğretim ve Bilişsel Süreç Yaklaşımları ile Yapılan Öğretimin Etkililiklerinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Delano, M. E. (2007). Video modeling interventions for individuals with autism. *Remedial and Special Education*, 28(1), 33-42.
- Denny, M., Marchand-Martella, N., Martella, R. C. ve Reilly, J. R. (2000). Using parent-delivered graduated guidance to teach functional living skills to a child with Cri du Chat syndrome. *Education & Treatment of Children*, 23(4), 441.
- Dib, N. ve Sturmey, P.(2007). Reducing Student Sereotypy by Improving Teachers' Implementation of Discrete Trial Teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40 (2), 339-343.
- Diler, R. (2014). Mahremiyet Eğitimi ve Önemi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(1), 69-98.
- Diken, İ. H., (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Doğal Öğretim Süreci Seti. Ankara: Eğiten Kitap.
- Diken, İ. H. (2013). Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Doğal Öğretim. Okul Öncesi kaynaştırma (B.Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu, Ed.) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diken, Ö. (2013). Okul Öncesi Kaynaştırma Ortamlarında Dil ve Konuşmanın Desteklenmesi. Okul öncesi kaynaştırma (B. Sucuoğlu,H. Bakkaloğlu, Ed.) içinde. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Dinleyici, M., Dağlı, F. (2016). Duygusal İhmal, İstismar ve Çocuk Hekiminin Rolü/emotional abuse, neglect and the role of pediatrician. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(2), 18-27.
- Dollar, C. A., Fredrick, L. D., Alberto, P. A. ve Luke, J. K. (2012). Using simultaneous prompting to teach independent living and leisure skills to adults with severe intellectual disabilities. *Research in developmental disabilities*, 33(1), 189-195.
- Doyle, P. M., Wolery, M., Ault, M. J. ve Gast, D. L. (1988). System of least prompts: A literature review of procedural parameters. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13(1), 28-40.
- Durand, V. M. (2014). *Autism spectrum disorder: A clinical guide for general practitioners*. American Psychological Association.
- Durkin, M. S., Elsabbagh, M., Barbaro, J., Gladstone, M., Happe, F., Hoekstra, R. & Tager Flusberg, H. (2015). Autism screening and diagnosis in low resource settings: challenges and opportunities to enhance research and services worldwide. *Autism Research*, 8(5), 473-476.

KAYNAKÇA

- Enggen, P, and Kauchak, D., (2001), *Strategies for Teachers: Teaching Contents and Thinking Skills*. Pearson Edu, Massachusetts.
- Erbaş, D. (2005). *Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan Çocuklar için Eğitici Etkinlikler*. (Ü. Tüfekçioğlu,Ed.). İşıtme, Konuşma ve Görme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Erbaş D. (2002). *Problem Davranışların Azaltılmasında Olumlu Davranışsal Destek Planı Hazırlama*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Ankara.
- Erbaş, D. (2005). *Olumlu Davranışsal Destek*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6(01), 1-25.
- Ergenekon, Y. ve Fırat, Ö. A. *Uygulamacılar İçin Öğretimde Farklı Bir Bakış Açısı: Gömülü Öğretim*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19(2), 379-401.
- Ergin, E., Bakkaloğlu, H. (2015). *Kaynaştırma Uygulamaları Yürütülen Okul Öncesi Sınıflarda Sınıf İçi Geçişlerin Kolaylaştırılması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 16(02), 173-193.
- Geçtan E. (1993). *Psikanaliz ve Sonrası*, 5. basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Geçtan E. (1994). *Psikodinamik Psikiyatri ve Normal Dışı Davranışlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gibson, A. N. ve Schuster, J. W. (1992). *The use of simultaneous prompting for teaching expressive word recognition to preschool children*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 247-267.
- Goldstein, S. ve Ozonoff, S.(2018). *Assessment of autism spectrum disorder*. Guilford Publications.
- Grisham-Brown, J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R. and Winchell, B. N. (2009). *Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms*. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29 (3), 131-142.
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L. ve Collins, B. C. (2000). *Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities*. *Journal of Behavioral Education*, 10(2), 139-162.
- Güzel, R. (1998). *Alt Özel Sınıflardaki Öğrencilerin Sesli Okudukları Öyküyü Anlama Becerisini Kazanmalarında Doğrudan Öğretim Yöntemiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Okuduğunu Anlama Materyalinin Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Heilman, A.,W., Blair, T.R.ve Rupley, W.H. (1994). *Principles and Practices of Teaching Reading*. New York: MacMillan College Publishing Company.
- Hiller, R. M., Young, R. L. ve Weber, N. (2014). *Sex differences in autism spectrum disorder based on DSM-5 criteria: evidence from clinician and teacher reporting*. *Journal of abnormal child psychology*, 42(8), 1381-1393.

KAYNAKÇA

Horasan, M. M., ve Birkan, B. (2015). Fırsat Öğretiminin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Kaybolan Nesnelere Sözcük Kullanarak İsteme Becerisinin Öğretiminde Etkililiği. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(2), 361- 383.

Autismspeaks(ty).http://www.autismspeaks.org/sites/default/files/images/science/science_news/top_ten_2012_complete_final.pdf sitesinden 21.08.2109 tarihinde erişildi.

Pcdi(t.y.) <http://www.pcdi.org/donate/impactofyoursupport.html/> sitesinden 21.08.2109 tarihinde erişildi.
Tohum Otizm Vakfı(t.y.) <http://www.tohumotizmportali.org> sitesinden 21.08.2109 tarihinde erişildi.

Bright hub education (t.y.) <https://www.brighthubeducation.com/teaching-methods-tips/5487-pros-and-cons-of-direct-teaching/sitesinden> 21.08.2109 tarihinde erişildi.

<https://www.nifdi.org/what-is-di/basic-philosophy.html> sitesinden 21.08.2109 tarihinde erişildi.

<http://www.tohumotizmportali.org/icerik/davranislari-yonetmek/problem-davranislarin-kontrol-edilmesi> 10.08.2019 tarihinde erişildi.

Tohum Otizm Vakfı(t.y.) <http://www.tohumotizmportali.org/icerik/etkilesim-ve-ozbakim-becerileri-kazandirmak/baskalariyla-iletisim-kurma-ve-sohbet-etme/firsat-ogretimi> sitesinden 21.08.2109 tarihinde erişildi.

Tohum Otizm Vakfı(t.y.) <http://www.tohumotizmportali.org/icerik/temel-becerileri-kazandirmak/etkinlik-cizelgesi-takip-etme-ve-secim-yapma/etkinlik-cizelgeleri-ve-onemi> sitesinden 21.08.2109 tarihinde erişildi.

Good Karma Applications (t.y.) <http://www.goodkarmaapplications.com/visual-schedule-planner1.html> sitesinden 21.08.2109 tarihinde erişildi.

İnce, G. (2019), Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Sözel Yardım Talep Etme Becerisinin Öğretiminde Fırsat Öğretiminin Etkililiği. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Jameson, J. M., McDonnell, J., Polychronis, S. ve Riesen, T. (2008). Embedded, constant time delay instruction by peers without disabilities in general education classrooms. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(5), 346-363.

Jordan, R. (2008). The Gulliford lecture: Autistic spectrum disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-15.

Johnson, P., Schuster, J. ve Bell, J. K. (1996). Comparison of simultaneous prompting with and without error correction in teaching science vocabulary words to high school students with mild disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 6(4), 437-458.

KAYNAKÇA

- Libby, M. E., Weiss, J. S., Bancroft, S. ve Ahearn, W. H. (2008). A comparison of most-to-least and least-to-most prompting on the acquisition of solitary play skills. *Behavior Analysis in Practice*, 1(1), 37-43.
- Kaymak, A. (2013), *Özel Eğitim Kurumlarında Öğretmenlik Uygulaması Yapan Öğretmen Adaylarına İş Başında Eğitim Yoluyla Ayrık Denemelerle Öğretimi Uygulama Becerisi Kazandırma*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaymak, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu (OSB): Tanım, sınıflama, yaygınlık ve nedenler. *Pegem Atıf İndeksi*, 164-187.
- Kaymak, A. (2017). Fiziksel eğitim ve sporda öğretim yaklaşımları. *Pegem Atıf İndeksi*, 152-201.
- Keenan, M. ve Nikopoulos, C. (2006). *Video modelling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. Jessica Kingsley Publishers.
- Korkmaz B. (2001). OSB: Başlıca Davranış Sorunları ve Pratik Yaklaşım. *Yeni Sempozyum Dergisi*, İstanbul.
- Kozcu, Ş. (1991). Çocuk İstismarı ve İhmali. *Aile Yazıları*, 5(3), 380.
- Kurnaz, E., Yanardag, M. (2018). The Effectiveness of Video Self-Modeling in Teaching Active Video Game Skills to Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(4), 455-469.
- Kurnaz, E., Diken, İ.H. (2017). Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler. (İ.H. Diken, E d.). *Bakıma Gereksinimi Olan Engelli Bireyler-II*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Kurt, O. (2008). Doğal Öğretim Yöntemleri. Davranış ve Öğrenme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi (E. Tekin-İftar, Ed.) içinde (ss.162-179). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kurt, O. (2006). Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara Zincirleme Serbest Zaman Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin ve Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Gömülü Öğretimle Sunulmasının Etkililik ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- L. Kutchinsky, "Socialization Goals and Mother Child Interaction: Strategies for Long Term and Comparance". *Developmental Psychology*, 20(6): 1061-1073, 1981.
- LeBlanc, L. A., Esch, J., Sidener, T. M. ve Firth, A. M. (2006). Behavioral Language Interventions for Children with Autism: Comparing Applied Verbal Behavior and Naturalistic Teaching Approaches. *Analysis Of Verbal Behavior*, 2249-60.

KAYNAKÇA

- LeBlanc, L. A., Coates, A. M., Daneshvar, S., CharlopChristy, M. H., Morris, C. ve Lancaster, B. M. (2003). Using video modeling and reinforcement to teach perspectivetaKing skills to children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 36(2), 253-257.
- Lovaas I. O (2005). Gelişimsel Yetersizliği Olan Çocuklara Öğrenme Rehberi: Ben Kitabı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Maciag, K. G., Schuster, J. W., Collins, B. C. ve Cooper, J. T. (2000). Training adults with moderate and severe mental retardation in a vocational skill using a simultaneous prompting procedure. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 306-316.
- Madigan,S., Wade,M., Plamondon,A.,Vaillancourt,K., Jenkins,J.M., Shouldice, M. ve Benoit, D. (2014). Course of depression and anxiety symptoms during the transition to parenthood for female adolescents with histories of victimization. *Child Abuse & Neglect*, 38, 7, 1160-1170.
- Mangır, M., ve Başar, F. (1993). Fiziksel İstismara Uğramış 10 Yaş Grubu Alt-Sosyo-Ekonomik Düzey Çocuklarının Özsayı Düzeylerini Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi. Ankara Üniversitesi: Bilimsel Araştırma Ve İncelemeler.
- Mattila, M. L., Kielinen, M., Linna, S. L., Jussila, K., Ebeling, H., Bloigu, R. ve Moilanen, I. (2011). Autism spectrum disorders according to DSM-IV-TR and comparison with DSM-5draft criteria: an epidemiological study. *Journal of the American academy of child & adolescent psychiatry*, 50(6), 583-592.
- Margaret Lynch, Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocuk İstismarı ve İhmali. Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi, Gözde Repro Ofset, Ankara, 37-44, 1991.
- McClahannan, L.E. ve Krantz, P.J. (2010). Otizmlı Çocuklara Bağımsızlık, Sosyal Etkileşim ve Seçim Yapma Becerilerinin Öğretimi (Çev: Birkan, B.), İstanbul: Sistem Yayıncılık.(Eserin aslının basım tarihi 1999).
- McClannahan, L.E. & Krantz, P.J. (1993).On systems analysis in autism intervention programs. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 589-596.
- McDonnell, J., Johnson, J. W. ve McQuivey, C. (2008). Embedded instruction for students with developmental disabilities in general education classrooms. Fayetteville : Division on Developmental Disabilities, Council for Exceptional Children.
- McDonnell, J. (1987). The effects of time delay and increasing prompt hierarchy strategies on the acquisition of purchasing skills by students with severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 12(3), 227-236.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J. ve McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of applied Behavior analysis*, 26(1), 89-97.

KAYNAKÇA

- McGee, G. G., Krantz, P. J., ve McClannahan, L. E. (1985). The facilitative effects of incidental teaching on preposition use by autistic children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18(1), 17-31.
- McGee, G. G., ve Daly, T. (2007). Incidental teaching of age-appropriate social phrases to children with autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 32(2), 112-123.
- McGee, G. G., Morrier, M. J., ve Daly, T. (1999). An incidental teaching approach to early intervention for toddlers with autism. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 24(3), 133-146.
- McGee, G. G., Almeida, M. C., Sulzer-Azaroff, B., ve Feldman, R. S. (1992). Promoting reciprocal interactions via peer incidental teaching. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25(1), 117-126.
- McPartland, J. C., Reichow, B. ve Volkmar, F. R. (2012). Sensitivity and specificity of proposed DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(4), 368-383.
- Milan, S., Lewis, J., Ethier, K., Kershaw, T. ve Ickovics, J. R. (2004). The impact of physical maltreatment history on the adolescent mother-infant relationship: Mediating and moderating effects during the transition to early parenthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 3, 249-261.
- Miller, U. C. ve Test, D. W. (1989). A comparison of constant time delay and most-to-least prompting in teaching laundry skills to students with moderate retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 363-370.
- Miranda-Linne, F. ve Melin, L. (1992). Acquisition, generalization spontaneous use of color adjectives: A comparison of incidental teaching and traditional discretetrial procedures for children with autism. *Research In Developmental Disabilities*, 13(3) .191-210.
- Neisworth, J. T. ve Wolfe, P. S. (2005). *The autism encyclopedia*. Paul H Brookes Publishing.
- Nikopoulos, C. K. ve Keenan, M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism. *Journal of applied behavior analysis*, 37(1), 93-96.
- Ozonoff, S., Goodlin-Jones, B. L. ve Solomon, M. (2007). *Autism spectrum disorders. Assessment of childhood disorders 4th Edition* (Mash E, Barkley R, eds). Guilford Press, New York, NY, USA, 487-525.
- Ozonoff, S. ve Rogers, S. (2003). From Kanner to the millennium. In S. Ozonoff, S. J. Rogers ve R. L. Hendren (Eds.), *Autism spectrum disorders: A research review for practioners*, (pp. 3-33). Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Özak, H., Avcıoğlu, H. (2007). Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Okuma Becerilerinin Öğretiminde Bilgisayar Aracılığıyla Sunulan Eş Zamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

KAYNAKÇA

- Özen, A., (2008). Doğal Öğretim Yöntemleri. Davranış ve Öğrenme Sorunları Olan Çocukların Eğitimi (E. Tekin İftar, Ed.) içinde (ss. 109-128). Eskişehir: AÖF Yayınları.
- Özen, A., Acar, Ç. ve Tavlar, Ö. ve Çetin, Ö. (2000). Özbakım Becerilerinin Öğretiminde İpucunun Giderek Azaltılmasıyla Öğretim Yönteminin Etkililiği. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2, 169-186.
- Özyürek M. (2011). Problem Davranışları Değişirme (6.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parrott, K. A., Schuster, J. W., Collins, B. C. ve Gassaway, L. J. (2000). Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching chained tasks. Journal of Behavioral Education, 10(1), 3-19.
- Plant, D.T., Barker, E.D., Waters, C.S., Pawlby, S. ve Pariante, C.M. (2013). Intergenerational transmission of maltreatment and psychopathology: The role of antenatal depression. Psychological Medicine, 43, 3, 519-528.
- 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.
- Rakap, S. ve ParlakRakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: a literature review. European Early Childhood Education Research Journal, 19(1), 79-96.
- Rao, S. ve Kane, M. T. (2009). Teaching students with cognitive impairment chained mathematical task of decimal subtraction using simultaneous prompting. Education and Training in Developmental Disabilities, 244-256.
- Roane H. S. (2014). OSB Olan Çocukların Sorun Davranışlarını Önlemeye ve Yönetmeye İlişkin Yaklaşımlar. Uluslararası Otizm Kongresi 2014 konferans sunusu <http://www.inca2014.com/sunular/turkce/Henry%20Roane.pdf>
- Rosenshine, B.V. (1982). Synthesis of Research on Explicit Teaching. Educational Leadership, April, 43(7), 60-68.
- Rosenberg, M.S., Oshea, L., Oshea, D.J. (1998). Student Teacher To Master Teacher. A Practical Guide For Educating Student With Special Needs. New York: Merrill Publishing Company.
- Russell, J. E. (1997). Autism as an executive disorder. Oxford University Press.
- Sandal, S. R. ve Schwartz, I. S. (2002). Building blocks: For teaching preschoolers with special needs. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Sarokoff, R. A. & Sturmey, P. (2004). The effects of behavioral skills training on staff implementation of discrete-trial teaching. Journal of Applied Behavior Analysis, 37, 535-538.

KAYNAKÇA

- Schaaf, K.K., ve McCanne, T.R. (1998). Relationship of childhood sexual, physical, and combined sexual and physical abuse to adult victimization and posttraumatic stress disorder. *Child Abuse & Neglect*, 22, 11, 1119-113
- Schuster, J. W., Stevens, K. B. ve Doak, P. K. (1990). Using constant time delay to teach word definitions. *The Journal of Special Education*, 24(3), 306-318.
- Shiple-Benamou, R., Lutzker, J. R. ve Taubman, M. (2002). Teaching daily living skills to children with autism through instructional video modeling. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(3), 166-177.
- Sicile-Kira, C. (2014). *Autism spectrum disorder: The complete guide to understanding autism*. TarcherPerigee.
- Sisson, L. A., Kilwein, M. L. ve Van Hasselt, V. B. (1988). A graduated guidance procedure for teaching self-dressing skills to multihandicapped children. *Research in developmental disabilities*, 9(4), 419-432.
- Smith, T. (2001). Discrete Trial Training in the Treatment of Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16, 86-92.
- Stevens, K. B. ve Schuster, J. W. (1987). Effects of a constant time delay procedure on the written spelling performance of a learning disabled student. *Learning Disability Quarterly*, 10(1), 9-16.
- Tekin-İftar, E., Kurt, O., Çetin, Ö. (2011). Yüksek ve Düşük Uygulama Güvenirliğiyle Sunulan Sabit Bekleme Süreli Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 363-381.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2012). Basmakalıp (Stereotipik) Davranışların Azaltılmasında Yeni Bir Strateji: Tepkiyi Yarıda Kesme ve Yönlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(01), 59-74.
- Turkington, C. ve Anan, R. (2007). *The encyclopedia of autism spectrum disorders*. Infobase Publishing.
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Sağlık hizmetleri, Boşaltım ihtiyacını karşılama, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Bo%C5%9Falt%C4%B1m%20%C4%B0htiya%C3%A7lar%C4%B1n%C4%B1%20Kar%C5%9F%C4%B1lama.pdf
- Volkmar, F. R., Reichow, B. ve McPartland, J. C. (2014). *Adolescents and adults with autism spectrum disorders*. New York: Springer.
- Volkmar, F. R. (2013). *Encyclopedia of autism spectrum disorders*. F. R. Volkmar (Ed.). New York, NY: Springer.
- Walker, G. (2008). Constant and progressive time delay procedures for teaching children with autism: A literature review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(2), 261-275.

KAYNAKÇA

- Wall, M. E. ve Gast, D. L. (1997). Caregivers' use of constant time delay to teach leisure skills to adolescents or young adults with moderate or severe intellectual disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 340-356.
- Willey, L. H. (2014). *Pretending to be Normal: Living with Asperger's Syndrome (Autism Spectrum Disorder) Expanded Edition*. Jessica Kingsley Publishers.
- Wolery, M., Ault, M. J. ve Doyle, P. M. (1992). Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies. Longman Publishing Group.
- Ulke-Kurkcuglu, B. (2015). A Comparison of Least-to-Most Prompting and Video Modeling for Teaching Pretend Play Skills to Children with Autism Spectrum Disorder. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(2), 499-517.
- Yanardağ, M., Ergun, N., Yılmaz, İ. (2009). Otistik Çocuklarda Adapte Edilmiş Egzersiz Eğitiminin Fiziksel Uygunluk Düzeyine Etkisi. *Fizyoterapi Rehabilitasyon*, 20(1), 25-31.
- Yılmaz, I., Birkan, B., Konukman, F. ve Erkan, M. (2005). Using a constant time delay procedure to teach aquatic play skills to children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 40(2), 171-182.
- Zeytinoğlu, S., & Kozcu, Ş. (1990). Fiziksel Çocuk İstismarı Konusunda Bir Araştırma. *Aile Yazıları*, 3, 391-398.

EKLER

EKLER

Ek-1 Video hazırlama basamakları (Akmanoğlu ve Kurnaz, 2014)

Not: Uygulama örneği olarak Windows® 7 işletim sistemi, Movie Maker®-3 yazılımı kullanılmıştır. Yönergenin ilk üç basamağı Sony Handycam DCR-SR58 model video kamera çalışma düzeneğine göre hazırlanmıştır. Kullanılan işletim sistemi ve video kamera ya göre sıralama değişebilir.

1. Kamerayı USB kablosunu kullanarak bilgisayara bağlayın.
2. Kamera ekranından " USB connect" seğeneğini seçin.
3. Bilgisayar ekranından karşınıza çıkan seğeneklerden "dosyaları göstermek için klasörü aç" seğeneğini seçin.
4. Karşınıza gelen seğeneklerden "MP_ROOT" klasörünü seçin.
5. Karşınıza gelen ekrandan "101PNV01" klasörünü seçin.
6. Bu klasörün içerisinden, üzerinde işlem yapmak istediğiniz dosya/ları seçin ve masa üstüne kopyalayın.

Movie Maker®'a Video Ekleme

1. Başlat çubuğundan "tüm programlar", ardından da Movie Maker seğeneğini seçin.
2. Movie Maker® giriş ekranından "video ve fotoğraf ekle" seğeneğini seçin.
3. Açılan pencerenin sol tarafından "masaüstü" seğeneğini seçin.
4. Masaüstünden eklenmek istediğiniz video/ları seçin.
5. Videolar görüntü şeridi şeklinde ekranın saç tarafında görünecektir.

Video Düzenleme ve Sonlandırma

1. Movie Maker® ana ekranın üst kısmında bulunan sekmelerden "düzenle" sekmesini seçin.
2. Bu menüden "Hız" seğeneğini 1X'den, 0,5X seğeneğine çekin. (Not: Bu seçenek görüntünün daha yavaş ilerlemesini sağlayacak ve istediğiniz kareleri oluşturmaya yardım edecektir.)
3. Görüntüyü izleyin ve almak istediğiniz görüntü karelerini belirleyin.
4. Görüntü şeridi üzerinde oluşturmak istediğiniz klipleri, aynı şeridin üzerinde bulunan siyah çizgiyi farenin sol tuşuna basılı tutarak hareket ettirin.
5. Klipleri bölmek istediğiniz yere gelince işaretleyerek üst menüde bulunan "böl" tuşuyla bölün.
6. Bu şekilde oluşturduğunuz klipleri farenin sol tuşunu basılı tutarak yer değiştirebilirsiniz. Videoya seslendirme eklemek için;
 - a) Düzenle seğeneğinden "video ses düzeyi" butonun tıklayın.
 - b) Açılan ayar kutusundan, imleci hareket ettirerek videonun sesini kısın.
 - i. Hazırlamış olduğunuz seslendirme dosyasını giriş sekmesinden "müzik ekle" butonunu kullanarak ekleyebilirsiniz.
 - ii. Eğer hâlihazırda bir seslendirme dosyası yoksa, bir mikrofon kullanarak giriş sekmesinden "anlatımı kayda al" seğeneğini kullanarak seslendirme yapabilirsiniz.

EKLER

Videoyu Kullanım için Kaydetme

1. Video düzenleme işlemi tamamlandıktan sonra, giriş sekmesinde bulunan "filmi kaydet" butonunu seçin.
2. Açılan listeden "bilgisayar için" seçeneğini seçin.
3. Karşınıza gelen ekrandan dosya adını uygun şekilde değiştirin (örn. Emre dış fırçalama) ve kaydet butonuna basın.
4. Video kayıt süreci yaklaşık 1-10 dk. arası sürebilir.

Videonun Uygulama için CD/DVD'ye Yazdırılması

1. Boş CD/DVD'yi sürücüyeye yerleştirin.
2. Video çalışmasını bulunduğu yerden kopyalayın.
3. Masaüstünde bulunan "Bilgisayarım" simgesine çift tıklayın.
4. Açılan pencereden CD/DVD sürücü seçeneğini seçin.
5. Kopyaladığınız video dosyasını buraya yapıştırın.
6. Daha sonra diske yaz sekmesine tıklayın.
7. Tarih ve açıklama yazın; yazdır butonuna tıklayın.
8. Bu şekilde video kaydınız hazır olacaktır.

**OTİZM
SPEKTRUM
BOZUKLUĞU
EĞİTİMİ**

OTİZM Spektrum Bozukluğu

