



İZMİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Öz Bakış

Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi

Özel Eğitimde Toplumsal Sosyal
Bütünleştirme

HAYALİMDEKİ
GÖKYÜZÜ PROJESİ

ERKEN ÇOCUKLUKTA
AİLE EĞİTİMİ

ERKEN ÇOCUKLUK
ÖZEL EĞİTİMİ
MÜDAHALE PROGRAMLARI

SEREBRAL PALSİ NEDİR
ve AİLELERE ÖNERİLER

BİR MEKTUBUM VAR SANA:
Bir İyileşme Hikayesi



Künye



İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adına Sahibi
Dr. Ömer YAŞI

Genel Yayın Koordinatörü
Hasan VERMEZ

Yayın Koordinatörü
Mehmet Emin YALÇIN

Editör
Funda SEL

Yayın Kurulu
Aslıhan ABADAN
Ayşegül DOĞRU
Canan Gaye KÜÇÜKKILINÇ
Güler KÖKSAL
Doç. Dr. Hüseyin GÜVEN
Mehmet Osman ÇETİNER
Özgür DEMİRCİ
Sezgin ÖZAN
Yelda ATAN

Dil Uzmanı
Zeynep KAYAOKTAY

Görsel Tasarım
Kadriye EROĞLU

Yayın Türü
Altı Aylık Süreli Yayın

Yayın Tarihi
Eylül 2024

İletişim
Fevzipaşa Mh. 452 Sk. No: 15 Kemeraltı Katlı
Otopark Arkası Konak / İZMİR
www.izmir.meb.gov.tr
0232 280 38 36

İzmir ili bünyesindeki
Tüm Rehberlik ve Araştırma Merkezleri Müdürlerimize
destek ve katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Dergideki yazıların fikrî sorumluluğu yazarlarına aittir.
ÖZ BAKIŞ, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü süreli yayın organıdır.
Dergide yayımlanan yazı, konu, fotoğraf ve diğer görsellerin her hakkı saklıdır.
Dergide yer alan görseller için Freepik.com ve pexels.com
adreslerindeki içeriklerden yararlanılmıştır.

e-ISSN: 3023-574X





Eğitim, bir ülkenin istikbalini inşa ve ihya noktasında en güçlü dayanak, en büyük potansiyeldir. Bu kıymetli yapı içinde, en özel yer hiç şüphesiz ki özel gereksinimli evlatlarımız ve onların yanında duran aileleri ve öğretmenleridir.

Her çocuk, tıpkı bir tohum gibi; farklı hızda filizlenir, farklı ihtiyaçlarla gelişir. Onlara hak ettikleri sevgi ve özenle yaklaşmak, bireysel farklılıklarına saygı duyarak, ışık tutmak bizlerin en temel vazifesidir.

İzmir eğitim ailesi olarak, bu evlatlarımızın hayatlarına dokunmak, içlerindeki cevheri görünür kılmak, onlara bir ışık olmak, bir yol açmak en büyük önceliğimizdir. Eğitim ailemize katılmış her öğrencimizi bir cevher gibi işleyecek, onlara ufuk açacak geniş bir yelpazede sürdürdüğümüz etkinliklerimize her gün yenilerini ekleme çabamızdır. Bu anlayışla tüm öğrencilerimize, özellikle de özel gereksinimli evlatlarımıza yönelik çalışmalarımızı kararlılıkla sürdürüyoruz.

Bu doğrultuda, engelli öğrencilerimizi eğitim sistemimizin ayrılmaz bir parçası olarak telakki ediyoruz. Eğitim politikalarımızı, projelerimizi bu doğrultuda sürekli güncelliyor, eğitim

alamayan ve öğretmeniyle buluşamayan hiçbir öğrencimiz kalmaması anlayışıyla çalışmalarımıza devam ediyoruz.

Amacımız ilimizde eğitim-öğretim gören tüm öğrencilerimizin, ailelerinin ve öğretmenlerinin, birbirinden haberdar olduğu, başarıların, yapılanların duyurulduğu, bilginin çoğaltıldığı, paylaşıldığı bir ortam yaratmaktır.

Bu çalışmaların derlendiği 'Özbakış Özel Eğitim ve Rehberlik Dergi'si 6. sayımızla siz değerli okurlar ile buluşmanın heyecanını yaşıyoruz. Dergimizin yeni sayısında; erken çocuklukta duygu okur yazarlığı, aile eğitimi, İzmir'deki özel eğitim anaokulları, erken çocukluk eğitimi müdahale programı, Serebral Palsi, Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ait konular yer almaktadır.

Toplumsal bilincimizin artışına katkı sunan, hem biz eğitimcilerimize hem ailelere rehberlik eden 'Özbakış Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi'nin hazırlanmasında emeği geçen tüm öğretmenlerimize ve katkı sunan herkese yürekten teşekkür ediyor, siz değerli okurlarımıza keyifli okumalar diliyorum.

Dr. Ömer YAŞI
İl Millî Eğitim Müdürü

06

Erken Çocuklukta Aile Eğitimi

Ailelerin çocuklarına destek olabilmeleri için gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını bilmeleri ve doğru şekilde destek olmayı öğrenmeleri gerekmektedir.

10

Erken Çocukluk Özel Eğitimi Müdahale Programları

15

Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Göstergeler



26

Erken Çocukluk Döneminde Duygu Okuryazarlığı

30

Özel Gereksinimli Çocuğumun Eğitimdeki İlk Adımı: Özel Eğitim Anaokulları

39

Hayalimdeki Gökyüzü Projesi

Bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri için başkalarına duyarlı olma, olumsuz duyguları kontrol etme, toplumun kurallarına uyma gibi sosyal uyum becerilerine sahip olmaları gerekir.



İçindekiler

49

Pozitif
Disiplinle
Güven Veren
Sağlıklı Sınırlar

57

Okul
Ortamlarında
Akran Zorbalığı
ve Başetme Yolları



61

Bir Döngü (Bisiklet)
Hikayesi



65

Okula Başlama
Yaşının LGS
Başarısına Etkisi

70

Bir Mektubum
Var Sana:

Bir İyileşme
Hikayesi

74

Sosyal ve Duygusal
Gelişimi Destekleme

Öğrenciler İçin Hayati
Öneme Sahip Becerilerin
Geliştirilmesi

78

Serebral
Palsi Nedir?
ve Ailelere
Öneriler



83

İhmal ve
İstismarda
Bildirim Süreçleri
Okul ve Öğretmenin
Rol ve Sorumlulukları



ERKEN ÇOCUKLUKTA AİLE EĞİTİMİ

Hazırlayan

Nükhet SAYINER / Uzman Özel Eğitim Öğretmeni
Bergama Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Erken çocukluk dönemi, çocukların hayatında büyük öneme sahiptir. Bir çocuğun kişiliğinin temelini oluşturduğu, duygusal ve zihinsel gelişiminin en hızlı olduğu dönem, erken çocukluk dönemidir.

Çocuğun, dünyaya geldiği andan itibaren en çok paylaşımda bulunduğu ortam aile ortamıdır. Aile, çocuğun temel değerlerini, davranışlarını ve ilişkilerini şekillendirir. Okula başlamadan önce çocuğu beceri anne, baba ve diğer aile bireylerinden edinilir. Bilişsel, sosyal-duygusal, fiziksel ve dil gelişiminin temellerinin atıldığı, özgüvenlerinin desteklendiği ve ilk pekiştirildikleri aile ortamı, ilk eğitim ortamı niteliğindedir. Erken çocukluk döneminde çocukların alacakları eğitim, edinecekleri deneyimler yaşamın diğer yıllarını etkilemektedir.

Bu açıdan aile, çocuğun eğitiminde hayati rol

oynamaktadır (Diken, 2013; Kılıç, 2010; Şahin ve Özbey, 2007).

“

Ailelerin çocuklarına destek olabilmeleri için gelişim özelliklerini, ihtiyaçlarını bilmeleri ve doğru şekilde destek olmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Sağlam bir aile desteği, çocuğun hayatının ilerleyen dönemlerinde sağlıklı ilişkiler kurmasına, başarıya ulaşmasına ve sorunları çözmesine yardımcı olur. Bu nedenle, ailelerin çocuklarına bu kritik dönemde sağlam bir destek ve rehberlik sunmaları önemlidir. Bunun için erken çocukluk döneminde aile eğitimi, çocuğun temel değerlerini, davranışlarını ve ilişkilerini şekillendirmede büyük bir rol oynar (Kılıç, 2010; Şahin ve Özbey, 2007).

”

İyi bir aile ortamı, çocuğun duygusal gelişimini destekler, özsaygısını artırır, olumlu ilişki becerilerini geliştirir, ayrıca bilişsel, dil ve motor becerilerinin gelişimine büyük katkı sağlar.

Empati, paylaşma, iş birliği gibi önemli sosyal beceriler, aile içinde model alınarak öğrenilir. Aile, çocuğa doğru iletişim kurmayı, çatışmaları çözmeyi ve diğerleriyle sağlıklı ilişkiler kurmayı öğretir. Sevgi, güven ve anlayış dolu bir aile ortamı, çocuğun duygusal ihtiyaçlarını karşılar ve sağlıklı bir benlik gelişimini teşvik eder. Aile, çocuğun duygularını tanımasını, ifade etmesini ve yönetmesini öğretir, böylece onun duygusal zekâsını geliştirir (Arslan, 2022; Kılıç, 2010).

Erken çocuklukta aile eğitimi aynı zamanda çocuğun bilişsel gelişimini destekler. Evde okuma alışkanlığı oluşturmak, oyunlar aracılığıyla öğrenmeyi teşvik etmek ve merakı desteklemek, çocuğun öğrenme isteğini ve becerilerini artırır. Ayrıca aile çocuğa, temel matematik, dil ve problem çözme becerilerini kazandırmak için birinci elden

bir öğrenme ortamı sağlar (Arslan, 2022).

Aile eğitimi çocuğun değerlerini ve ahlaki yönelimlerini de şekillendirir. İyi niyet, dürüstlük, sorumluluk gibi temel değerlerin aile içinde model alınması, çocuğun karakter gelişimini destekler. Aile, çocuğa doğru ile yanlışı ayırt etmeyi, başkalarına saygı göstermeyi ve toplumsal değerlere uygun davranmayı öğretir (Arslan, 2022).

Türkiye’de erken çocukluk eğitiminde 5-6 yaş grubuna ağırlık verilmektedir. 6 yaşa kadar olan çocuklara ve ailelerine yönelik çalışmalar yürüten pek çok kurum ve kuruluş vardır. Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere, Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu, Çalışma Bakanlığı, sivil toplum kuruluşları, UNICEF, yerel idareler, üniversiteler, Türk Silahlı Kuvvetleri, Türkiye Büyük Millet Meclisi, özel teşebbüs ve Dünya Bankası bu konuda hizmet sunan kurum ve kuruluşlardır. Yaş aralıklarına göre hizmet sunumları tabloda verilmiştir (Gürkan, 2003).

YAŞ ARALIĞINA GÖRE HİZMET SUNUMLARI

0-3 YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN	3-6 YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN	5-6 YAŞ ÇOCUKLARI İÇİN
Ana Baba Çocuk Eğitim Projesi	Anne Çocuk Eğitim Programı	Anne Çocuk Eğitim Programı
Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu	Yaz Okulları	Yaz Okulları
Özel Kurum ve Kuruluşların Etkinlikleri	Ana Baba Çocuk Eğitim Projesi	Ana Baba Çocuk Eğitim Projesi
Aile Çocuk Eğitim Programı	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu	Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi	Aile Çocuk Eğitim Programı	Aile Çocuk Eğitim Programı
Baba Destek Programı (BADEP)	Ana Baba Okulu	Ana Baba Okulu
Ana Baba Okulu	Gezici Okul öncesi Eğitim	Gezici Okul öncesi Eğitim
	Baba Destek Programı	Baba Destek Programı
	Özel Kurum ve Kuruluşların Etkinlikleri	Özel Kurum ve Kuruluşların Etkinlikleri
	Millî Eğitim Bakanlığı	Millî Eğitim Bakanlığı
	Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi	Kadın ve Çocuk Merkezleri Projesi



Türkiye’de farklı kurumların iş birliği ile uygulanan Ana Çocuk Eğitim Programı (AÇEP), MEB, SHÇEK ve AÇEV gibi farklı kurum ve kuruluşlar tarafından uygulanan “aile eğitimi programları, Sağlık Bakanlığı tarafından anne sütü ile beslenmenin önemini vurgulamak ve desteklemek için uygulanan “Bebek Dostu Hastane” ve çocuklarda hastalıkların önlenmesi/azaltılması için uygulanan “aşılama” gibi uygulamalar ile çocuklarda sağlıklı yaşam, beslenme özellikleri ve eğitim konularında ailelere farklı programlar sunulmaktadır. Anne Çocuk Eğitimi Vakfı (AÇEV) iş birliği ile 5-6 Yaş Anne Çocuk Eğitimi Programı (AÇEP), AÇEV iş birliği ile Baba Destek Eğitimi Programı (BADEP), UNICEF iş birliği ile 0-6 Yaş “Benim Ailem Aile” ve “Çocuk Eğitimi Programı” Türkiye’de uygulanan aile eğitim programlarının en yaygın katılımlı olanlarıdır (Kılıç, 2010).

FARKLI GELİŞİM ALANLARININ DESTELENMESİNDE AİLENİN ROLÜ

• Sosyal Gelişim ve Kişilik Gelişiminin Desteklenmesinde Aile

Çocukların duygularının farkında olmasını sağlamak, onlara kendilerini rahatça ve doğru bir şekilde ifade edebilecekleri ortamlar sunmak, onları bireysel yetenek ve istekleri doğrultusunda desteklemek, sosyal-kültürel ortamlara uyum sağlamaları konusunda uygun ortamlara katılımlarını sağlamak, sosyal ve duygusal gelişim için önemlidir. Aileler, günlük yaşam içinde evde bulunan eşyaları da kullanarak çocuklarının motor gelişimlerini destekleyici uygun ortamlar yaratmalı ve yapılacaklar konusunda cesaretlendirici olmalıdırlar.

• Bilişsel-Dil Gelişiminin Desteklenmesinde Aile

Zihinsel gelişimin desteklenmesi için evde çocukla göz teması ile iletişim kurulması, ortak dikkat oluşturulması ve çocuğun ilgi duyduğu olay veya nesnelere aracılığı ile onun

gözüyle bakarak iletişim sağlanmaya çalışılması önemlidir. Örneğin, çocuğun ilgi duyduğu veya o an baktığı bir araba hakkında konuşmak, onun oynadığı şekilde oynamak ve çocukla iletişime girmek hem bilişsel hem de dil gelişimi anlamında çocuğu destekler. Aileler, zihinsel gelişime katkı sağlamak için legolar, hafıza oyunları, eşini bulma/hafıza kartları, parçalı oyuncaklar, yap-bozlar kullanabilir. Dil gelişimi için çeşitli hikâye kitapları birlikte okunarak sohbet edilebilir, resimleri yorumlanabilir, müzik aletleri kullanılarak veya ev eşyalarından müzik aletleri oluşturularak ritim oluşturma veya şarkı tekrarlama yapılabilir, görüntülü ve sesli araçlardan yararlanılabilir. Çocukların kendilerini ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla onlara fırsat sağlanmalı ve ses çıkarmaya dayalı becerilerini geliştirmeleri desteklenmelidir (Arslan, 2022).

• Fiziksel-Motor Gelişimin Desteklenmesinde Aile

Çocukların aileleri tarafından özgürce hareket edebilecekleri sağlıklı ve güvenli ortamlar hazırlanması, büyük ve küçük kaslarını çalıştıracakları oyun ve etkinlik olanaklarının sağlanması, çocuğun motor becerilerini, fiziksel kuvvetliliğini, beden algısını, çevikliğini ve motivasyonunu artıracaktır.

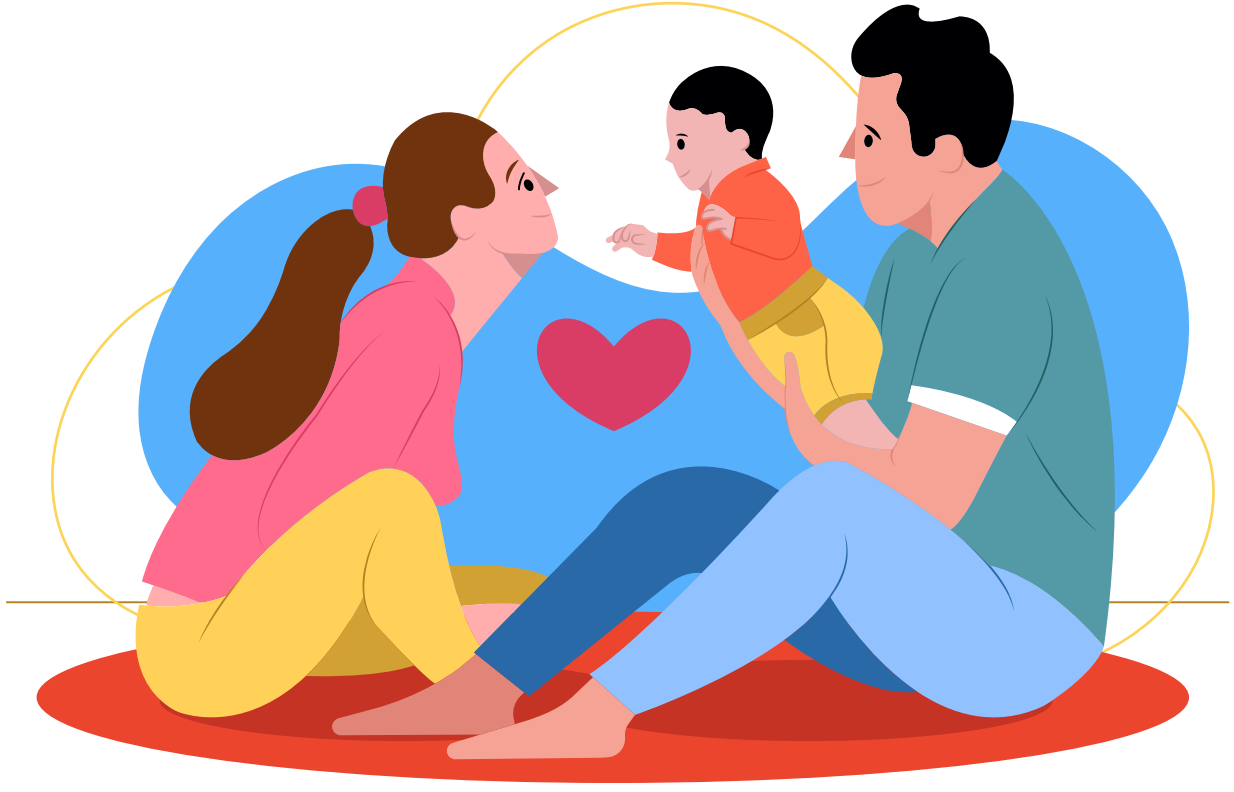
Aileler, motor gelişimi desteklemek için uygun ortamlar sunmalı, yapılacaklar konusunda cesaretlendirici olmalı; günlük yaşam içinde evde bulunan eşyalar da kullanılarak çocukların motor gelişimleri desteklenmelidir (Arslan, 2022).



KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2022). Erken çocukluk döneminde çocuğun gelişiminin desteklenmesinde aile. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1676-1684.
- Diken, İ. H. (2013). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürkan, T. (2003). İdari ve Yönetişim Açısından Değerlendirme. *Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları: Yaygınlaşma, Yönetişim ve Yapılar Toplantısı Raporu* içinde (s.57-58). Ankara: M.E.B., AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi.

- Kılıç, Ç. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 99-111.
- Şahin, F. T. ve Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? Aile eğitim programları neden önemlidir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 9(3), 7-12.



Erken Çocukluk Özel Eğitimi MÜDAHALE PROGRAMLARI



Hazırlayanlar

Sezgin ÖZAN / Uzman Özel Eğitim Öğretmeni

Gazi Umurbey Ortaokulu

Özgür DEMİRCİ / Psikolojik Danışman

Çiğli AOSB Özel Eğitim Uygulama Okulu 3.Kademe

Erken Çocukluk Özel Eğitimi (EÇÖE); yetersizliği veya gelişimsel gecikmesi/geriliği veya gelişimi risk altında olan sıfır ve sekiz yaş aralığındaki çocuklar ile ailelerine sağlanan eğitim hizmetleridir. Bu eğitim hizmetleri; erken eğitim (0-3 yaş), okul öncesi özel eğitim (3-5 yaş) ve ilköğretimin ilk kademesinde (6-8 yaş) sunulan hizmetleri kapsamaktadır. Söz konusu eğitim hizmetlerinde, çocukların gelişimlerinin en iyi biçimde desteklenmesi ve yaşitlarıyla olan gelişimsel farklarının azaltılması amaçlanmaktadır (Birkan, 2002; Sazak-Pınar, 2006; Tomris ve Çelik, 2022)

Pek çok alanın birlikte çalışmasını gerektiren EÇÖE, çocuk ve ailelerin gereksinimlerine göre; aile eğitimi, ev ziyaretleri, danışmanlık, özel eğitim, fizyoterapi, dil ve konuşma terapisi gibi farklı disiplinlerin aile merkezli bir yaklaşımla bir arada çalışmasını ve iş birliği yapmasını gerekli kılan bir alandır.

EÇÖE Müdahale Programları ise, yetersizliği veya gelişimsel gecikmesi/geriliği/riski bulunan bebek ve çocukların gelişimlerini değerlendirmek, desteklemek veya bir üst eğitim programına geçişlerini hazırlamak

için geliştirilmiş sistematik eğitim programlarıdır (Birkan, 2002).

Ülkemizde bu çocuklara ve ailelerine yönelik; Portage Erken Eğitim Programı (PEEP), Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP), Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) ve İletişime Dayalı Çok Yönlü Etkileşim Programı (İDÇEP) gibi EÇÖE müdahale programları uygulanmaktadır.

Bu programlar, uzmanın düzenli aralıklarla ailenin evine gitmesiyle tümüyle eve dayalı; uzmanın ara ara ailenin evine gitmesi, ailenin de zaman zaman kuruma gelmesiyle eve ve kuruma dayalı; ailenin rutin olarak kuruma gelmesiyle de kuruma dayalı olarak yürütülebilmektedir. Eve dayalı erken özel eğitim hizmetleri, çocuk ve ailenin gereksinimlerinin kendi mikro sistemlerinde belirlenmesi ve programın çocuk ve ailenin bulunduğu bağlamla birlikte yapılandırılması, ailenin de müdahale sürecinde çocuğuna yönelik yeterlik geliştirmesi bakımından avantajlı

iken; kuruma dayalı erken özel eğitim hizmetleri, uygulamacıların tüm program etkinliklerini ev ziyareti yapmadan kurumda sürdürmeleri ve çocuğun gelişimi için uygun öğretim programını uygulamacılar arasında işbirliği kurarak geliştirmeleri açısından pratiktir (Birkan, 2002).

Söz konusu programların; ev, kurum veya ev ile kurumda uygulanmasının ötesinde, aile merkezli bir yaklaşımla yürütülmesi çocuk ve ailenin programdan en üst düzeyde yararlanmasında oldukça büyük önem arz etmektedir. Nitekim aile merkezli bir yaklaşımda, uzmanlar, ailenin karar verme becerileri, yetenekleri ve yeterliliklerini de en üst seviyede desteklemeye çalışmaktadırlar. Böylece yetersizliği veya gelişimsel gecikmesi/geriliği/riski olan çocuğun içerisinde yer aldığı aile sistemi de güçlenmektedir. Aile merkezli bir yaklaşımda; aktif katılımına değer verilen, saygı gösterilen, güçlü yönlerine odaklanılan ve karar verme sürecinde eşit ortaklar olarak görülen aileler, çocuklarının gelişimsel olarak ilerlemelerine de şüphesiz katkı sağlama gücüne sahip olacaklardır.



Aşağıda yetersizliği veya gelişimsel gecikmesi/geriliği/riski olan çocuklara yönelik Türkiye’de uygulanan bazı EÇÖE Müdahale Programlarına yer verilmiştir:

Portage Erken Eğitim Programı; dezavantajlı bölgelerde yaşayan 0-6 yaş aralığındaki özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilmiş eve dayalı bir müdahale programıdır. Bu müdahale programında, uzmanlar tarafından ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarının gelişimlerini desteklemeleri amacıyla bireysel beceri öğretileri gerçekleştirilmeleri sağlanmaktadır. Programda, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını nasıl gözlemleyip değerlendirecekleri ve buna göre neyi nasıl öğretecekleri ve pekiştirecekleri, kısacası çocuklarının eğitimlerine nasıl dâhil olacakları öğretilmektedir.

Program; Portage Ev Ziyaretçisinin haftada bir ailenin evinde buluşması ve çocuğun gelişimine ilişkin etkinlikleri aileyle birlikte yapılandırması ve değerlendirmesi üzerine gerçekleşir. Aile ile uzman, çocuğun gelişimi ve ailenin davranışlarıyla ilgili bir dizi eylemi birlikte pratik eder ve değerlendirir. Böylece program doğrultusunda ailenin çocuğunun gelişimini desteklemesinde yeterlikler kazanması sağlanır.

Sonuç olarak;

- » Temelini anne, baba ve ailenin diğer üyelerinin eğitiminden alan bu programda, öğretim çocuğun birincil mikro sistemi olan ev ortamında yürütülür.
- » Öğretim süreci; Portage Erken Eğitim Programı’nda yer alan kontrol listesi, öğretim yönergeleri, eğitim kartları ve etkinlik çizelgelerine göre gerçekleştirilir. Örneğin her becerinin öğretilmesi için öneriler sunan eğitim kartlarıyla birlikte bir gelişimsel kontrol listesi, Portage Ev Ziyaretçisi tarafından yazılı bir rehber olarak kullanılır, aynı zamanda aile üyelerinin de kullanımına sunulur.
- » Öğretim sürecinde desteklenmesi gereken beceriler, küçük ve kolayca ulaşılabilecek hedeflere bölünür ve çocukta gözlemlenen gelişmeler düzenli olarak kaydedilir. Hedeflenen beceride ilerleme kaydedilemediğinde, öğretim programı çocuğa göre tekrar gözden geçirilir ve yenilenir.
- » Program kapsamında hiçbir çocuk, özel gereksinim durumu veya ailesinin sosyal veya eğitim durumundan dolayı dışlanmaz.
- » Program ailenin gereksinim ve özelliklerine göre yürütülür. Ailelerin beklentileri, çocuklarına ayırabilecekleri zaman ve eğitsel performanslarına göre program değişiklik gösterebilir. Ancak genellikle öğretim, her gün ihtiyaç duyulacak kadar kısa süreli oturumlarla gerçekleştirilir. Bu sayede aile üyelerinin zamanı gereksiz yere işgal edilmiş olur (Cengiz ve Yaşar-Ekici, 2022).



İletişime Dayalı Çok Yönlü Etkileşim

Programı (İDÇEP); bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezindeki özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişim uzmanı ve psikolog tarafından, 0-6 yaş aralığındaki iletişim sınırlılıkları olan çocuklar ve ebeveynleri için geliştirilmiş erken çocukluk özel eğitim müdahale programıdır.

İDÇEP; ebeveynlerin çocuk ile etkileşimini artıran ve çocuğun akranlarıyla etkileşim kurma becerilerini destekleyen etkinlik temelli erken müdahale programıdır. Program, çocukla birlikte ailenin de gereksinimlerini ve karşılıklı yararlanmalarını odağa aldığı için çok yönlüdür. Programda, ebeveynler (özellikle anneler) ve çocuk için hazırlanan hedefler, program liderinin rehberliği ile beceri öğretilmeleri şeklinde gerçekleştirilmektedir. Program ile anne ve çocuğun etkileşiminin artırılması, çocuğun taklit ve oyun becerileri ile dil ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve davranış kontrolünün sağlanması hedeflenmektedir.

İDÇEP; iki bölümden oluşmaktadır; bölümlerin ilki dört, ikincisi de dört oturum olmak üzere toplam sekiz oturumdur. Program, haftada bir saatlik oturumlar ile iki lider rehberliğinde, en az üç çocuk ve ebeveynleri ile birlikte on hafta boyunca bir oyun ortamına yönelik düzenlenen bir mekânda sürdürülmektedir.

Program, seçilen çocuklara ilişkin gerçekleştirilen gözlemler ve anneleri ile yapılan görüşmelerle şekillendirilir. Çocuklar oyun ortamında gözlemlenir ve kameraya alınır. Gözlemler ve çekimler ile çocukların etkileşim, iletişim ve oyun

becerileri ile davranış örüntüleri değerlendirilir. Anneler ile gerçekleştirilen görüşmelerle de annelerin kendileri ve çocuklarıyla ilgili gereksinimleri ve programdan beklentileri belirlenir. Bu doğrultuda programın içeriği oluşturulur. Böylece anne ve çocukla çalışılacak hedef ve etkinlikler ile materyaller belirlenmiş olur.

İDÇEP ile

- » Sosyal etkileşimi talep etme, isteme,
- » Beceri ve deneyimlerini paylaşmak için istekli olma,
- » Uyum sağlama ve sürece dâhil olma, aktif katılım,
- » Anlamlı sosyal iletişimin artması,
- » Kişiler arası etkileşim ve diğer kişilerle ortak şeyler yapma isteğinde artış amaçlanmakta ve etkinliklerle bunlar annelere ve çocuklara kazandırılmaktadır (Pekçağlıyan, Bütün, Talaş ve Özsüllü, 2015).

Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta

Müdahale Programı (ETEÇOM); gelişimi risk altında olan veya gelişimsel geriliği bulunan çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilmiş bir erken çocukluk özel eğitim müdahale programıdır. Programda; ebeveynlere, çocuklarıyla günlük rutin etkileşimleri sırasında gelişimlerini desteklemede kullanabilecekleri çeşitli yanıtlayıcı etkileşim davranışlarının kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu yolla ebeveynlerin çocuklarıyla olan rutin etkileşimlerinin daha nitelikli hale getirilmesi ve gelişimlerinin desteklenmesi sağlanmaktadır. (Mahoney ve MacDonald, 2007).

Nitekim program çocukların zamanlarının büyük bölümünü ebeveynleri ile geçirdiklerini vurgular. Ebeveynleri, programın kilit elemanları olarak görmektedir.

ETEÇOM'un temel amacı, ebeveynlerin yanıtlayıcı etkileşim stratejileriyle çocuklarının yanıtlayıcı davranış özelliklerini artırarak çocukların temel davranışlarını ve bu davranışlardaki ilerlemelerini desteklemektir. Bu süreçte, çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişim düzeyinin artması hedeflenmektedir. ETEÇOM, özel olarak hazırlanmış materyaller veya öğretimsel etkinlikler yerine, ebeveynlere çocuklarının günlük rutinlerine eğlenceli bir şekilde katılabilecekleri stratejileri öğretmek suretiyle bu gelişim sürecine etki etmeyi amaçlamaktadır (Mahoney ve MacDonald, 2007).

ETEÇOM'da kullanılan yanıtlayıcı stratejiler, çocukların temel davranışlarını geliştirmek için çocuğun birincil bakıcılarının günlük rutinler sırasında uygulayabilecekleri etkileşim davranışlarını kapsar. Bu stratejiler, haftalık bireysel oturumlarda anne ve çocuğun birlikte katıldığı oturumlar aracılığıyla uzmanlar tarafından ailelere öğretilmektedir. Oturumların temel hedefleri ise şunlardır: Çocuklarıyla

günlük etkileşimlerinde bir veya birkaç ETEÇOM stratejisini kullanmayı öğretmek ve daha önce öğrenilen stratejilerin sürdürülmesine yönelik ailelere destek sağlamak (Mahoney ve Perales, 2003).

ETEÇOM;

- » Çeşitli bilgi notlarını içermekte olup, bu notlar uygulamalara öğretilen stratejilerin önemini ve mantıksal açıklamalarını sunarak ailelere destek sağlar.
- » Her bir temel bilgi notu, ETEÇOM stratejilerinin çocuğun gelişimine nasıl katkı sağlayacağını ayrıntılı bir şekilde açıklar.
- » ETEÇOM, toplamda 66 yanıtlayıcı etkileşim stratejisi ve 132 bilgi notunu içermektedir (Mahoney ve Perales, 2003; Mahoney ve MacDonald, 2007).
- » ETEÇOM'da her bir gelişimsel alan için aynı stratejiler kullanılabilir. Örneğin, bilişsel gelişimde sosyal oyun temel davranışını kazandırmak için kullanılan bir yanıtlayıcı etkileşim stratejisi, diğer gelişim alanlarını ve temel davranışları da desteklemektedir (Mahoney ve Perales, 2003).



Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı;

0- 6 yaş aralığındaki gelişimsel geriliği veya gelişimsel riski bulunan çocuklar ile ailelerine yönelik eve dayalı uygulanan bir erken müdahale programıdır. Program başında uzmanlar tarafından ön değerlendirmeye alınan aileler, gerçekleştirilen oturumlar ile programın içeriğine ilişkin bilgilendirilir ve bu oturumların sonunda kendilerine 8 kitaptan oluşan eğitim setleri verilerek programın eğitimini alan uygulayıcılarıyla tanışmaları sağlanır. Uygulayıcılar program dâhilinde belli aralıklarla aileleri evlerinde ziyaret edip çocukların eğitimiyle ilgili ailelere bilgilendirmelerde bulunurlar. Ailelere verilen eğitimler ile eve dayalı yürütülen bu programda, çocuğun ev ortamında kolayca uygulanabilen eğitimler ile desteklenmesi amaçlanır. Nitekim uygulayıcılar tarafından verilen bu eğitimler ile ailelerin çocuklarının gelişimsel alanlarını desteklemeleri ve izlemeleri sağlanmaktadır (<https://anabilgi.anadolu.edu.tr/?contentId=18405>).

Aşağıda Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı'nda yer alan 8 kitaba ilişkin bilgiler verilmiştir:

1. Kitap: Küçük Adımlar Erken Eğitim Programına Giriş Programın nasıl, nerede ve hangi amaçlara ilişkin geliştirildiği ve uygulama sürecine yönelik öneriler yer almaktadır.
2. Kitap: Çocuğunuzun Programı Ailelerin çocuklarına yönelik amaç belirlemede ve bu amaçlara ulaşmada nasıl bir yol izleyecekleri ve çocuklarının davranış sorunlarıyla nasıl baş edecekleri anlatılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99-109.
- Cengiz, S., G. ve Yaşar-Ekici, F. (2022). Portage erken eğitim programı. D. Yalman-Polatlar (Ed.). *Erken çocukluk döneminde alternatif eğitim modelleri ve yaklaşımları* içinde (s.191-258). İstanbul: Efeakademi.
- Kobal, G. (2001). Küçük adımlar erken eğitim projesi: Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı. Zihinsel Engelliler Destek Derneği Yayınları.
- Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı. Erişim Adresi: <https://anabilgi.anadolu.edu.tr/?contentId=18405>
- Mahoney, G., ve MacDonald, J., D. (2007). Autism and developmental delays in young children: The Responsive Teaching curriculum for parents and professionals: Curriculum guide. Austin, TX: Pro-ed.
- Mahoney, G., ve Perales, F. (2003). Using relationship-focused

3. Kitap: İletişim Becerileri

Çocuğun iletişim, dil ve oyun gelişim alanlarına ilişkin durumunu ve buna yönelik amaçlarını belirleme ile öğretimi gerçekleştirme becerileri sunulmaktadır.

4. Kitap: Büyük Kas Becerileri

Çocuğun oturma, emekleme, yürüme ve koşma gibi büyük/kaba kaslarına ilişkin beceriler yer almaktadır.

5. Kitap: Küçük Kas Becerileri

Çocuğun küçük kas becerileri ile karalama yapması, kitap sayfası çevirmesi, bul-tak oyunları oynaması, nesnelere eşleşmesi, sınıflama yapması, renk ve şekil gibi basit kavramları ayırt etmesi gibi kavram ve becerileri öğrenmesi yer almaktadır.

6. Kitap: Alıcı Dil Becerileri

Çocuğun çevresinde konuşulanlara dikkatini vermesi, anlaması, söylenen yönergeleri yerine getirmesi gibi dil becerileri ele alınmaktadır.

7. Kitap: Kişisel ve Toplumsal Beceriler

Çocuğun iletişim, sosyal ve yeme içme, giyinme soyunma ve tuvalet gibi öz-bakım becerileri gibi bağımsızlaşmasını sağlayan beceriler yer almaktadır.

8. Kitap: Gelişim Becerileri Envanteri

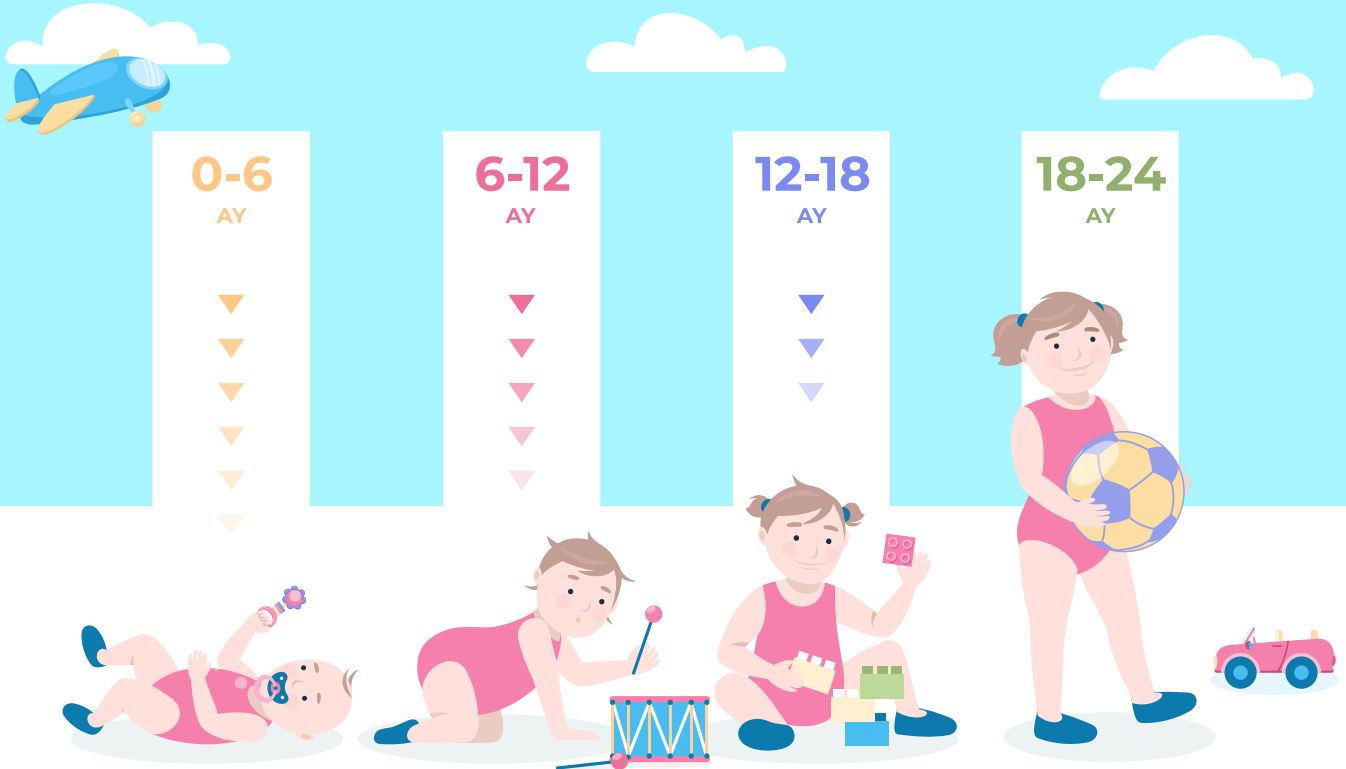
Çocuğun gelişimini değerlendirmek ve gelişimine uygun amaçları belirlemek amacıyla kontrol listeleri yer almaktadır (Kobal, 2001; Sucuoğlu vd., 2001).

intervention to enhance the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topic in Early Childhood Special Education*, 23(2), 74-86.

- Pekçaglıyan, N., Bütün, İ., Talaş, T., ve Özsüllü, Ş. (2015). *İletişime dayalı çok yönlü etkileşim programı*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". Ankara: Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi.
- Sazak-Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(02), 71-83.
- Sucuoğlu, B., Küçüker, S., Kobal, G., Özenmiş, P., Kaygusuz, Y., ve Bakkaloğlu-Ceber, H. (2001). Küçük adımlar erken eğitim programı. Cümle Yayınları.
- Tomris, G., ve Çelik, S. (2021). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269

Erken Çocukluk Dönemi

Gelişimsel Göstergeleri



Hazırlayanlar

Birkan BAYINDIR / Özel Eğitim Öğretmeni
Fulya ÇAMLIBEL / Özel Eğitim Öğretmeni

Karşıyaka Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Erken çocukluk, farklı kaynaklarda değişik dönemleri içine alacak şekilde tanımlansa da genel eğilim bu dönemin 0 - 36 ay arasını kapsadığı yönündedir (Atbaşı vd., 2010). Bu dönem, çocuk gelişiminde altın çağ olarak da ifade edilebilir. UNICEF (2024), 3 yaşına kadar beynin %80'ninin oluştuğunu belirtmektedir. Bu nedenle erken çocukluk dönemine ilişkin gelişimsel göstergeleri bilmek; oluşabilecek risk faktörlerini belirleyerek bu risk faktörlerini ortadan kaldırmaya yönelik müdahaleler yürütmek açısından oldukça önemlidir.

Gelişim

Gelişim ve büyüme kavramları bazı kaynaklarda birbirinin yerine kullanılsa da iki kavram birbirinden farklıdır. Büyüme; vücudun ya da vücudun herhangi bir parçasının, bir konumdan başka bir konuma geçerken sergilediği değişiklik olarak tanımlanır (Binbaşıoğlu, 1990).



Bacanlı'ya (2001) göre ise gelişim büyümeyle karıştırılmamalıdır. Büyüme daha çok fiziksel özellikleri tanımlarken, gelişim fiziksel özelliklerin yanı sıra psikolojik özellikleri de içerir. Gelişim, organizmanın istenilen görevleri yerine getirebilecek düzeye gelmesi olarak tanımlanabilir. Bu tanıma dayanarak gelişimin çok boyutlu bir süreç olduğundan söz edilebilir.

Çocuğun gelişimini incelemek birçok yönden yararlıdır. Öncelikle gelişim basamaklarında ortaya çıkan yeni yetenekler ve davranış özellikleri saptanabilir. Sonra, gelişimin her çocuktaki niteliğinden gelişimin yönü ve hızı kestirilebilir. Yapılan gözlemler, belli gelişim dönemlerinde ortak eğilimlerin ve davranış kalıplarının bulunduğunu ortaya koymuştur. Kişisel ayrılıklarla birlikte ortak yanların bilinmesi çocuk eğitiminde tutulacak yolu belirler (Yörükoğlu, 1991).

Erken Çocukluk Dönemi Gelişimsel Göstergeleri

Erken çocukluk, bireyin yetişkinlikte nasıl biri olacağını büyük ölçüde belirler ve bu nedenle bireyin gelişimsel dönemleri içerisinde yeri çok önemlidir. Bununla beraber çocuğun gelişiminde potansiyelini gerçekleştirme temel haklarından ve bu çoğunlukla ailenin sorumluluğundadır. Bu sebeple, sağlıklı ve istenilen davranışlara sahip çocuklar yetiştirmek, onların gelişimsel özelliklerini bilmekten geçmektedir (MEB, 2011). Nitekim çocuğun her

bir gelişim alanına dair gerçekleştirmesi gereken beceri ve davranışlarını bilmek, çocuğun gelişimini gözlemlemek ve değerlendirmek için oldukça önemlidir.

“

Çocuğun gelişimine ilişkin riskler ne kadar erken fark edilirse, çocuğa yönelik etkili bir müdahale gerçekleştirme olanağı elde edilir. Bu ise, çocuğun gelişimsel normlarını bilmek ile mümkündür.

”

Her ne kadar sergilenmesi gereken gelişimsel göstergeler çocuğun bireysel özelliklerine göre değişse de, bu göstergeler sergilenmediğinde veya kazanılmadığında çocuğa ilişkin gelişimsel bir gecikme veya gerilikten söz etmek mümkündür. Aşağıda, erken çocukluk dönemindeki (0-36 ay) gelişimsel alanlara ilişkin göstergeler verilmiştir (Gelişimsel Destek Programı, 2019).

Bu tablodaki yaş aralıklarında sergilenmesi gereken gelişimsel göstergeler her çocukta aynı anda ortaya çıkmayabilir. Bu göstergelere yer verilmesinin sebebi çocuğunuzun gelişimini genel bir çerçevede takip etmenizi sağlamaktır. Bu bilgiye sahip olmak çocuğunuzun gelişim sürecindeki riskleri fark etmenize ve buna ilişkin önlem ve bir uzmandan (çocuk gelişimi uzmanı, psikolog, çocuk ve ergen psikiyatristi vb.) destek almanızı sağlayabilir.

Bilişsel Gelişim Alanı Göstergeleri

0 - 3 Ay

Bir ses duyduğunda tepki verir.

Yavaşça hareket eden nesnelere görsel olarak 90 derece izleyebilir.

Gözlerinin önünde ellerini hareket ettirerek bir araya getirir.

3 - 6 Ay

Nesneleri tutabilmek için ellerini uzatır.

Nesneyi bir elinden diğerine geçirir.

6 - 9 Ay

Bir kısmı görünecek bir biçimde örtünün altına saklanan nesneyi bulur.

Gözü önünde yere düşen nesneyi arar.

Eylemlerin sonuçlarını tekrarlamak için eylemleri tekrarlar.

9 - 12 Ay

Her bir elinde birer küpü tutarak küpleri birbirine vurur.

Gözü önünde bir örtünün altına tamamı saklanan nesneyi bulur.

12 - 18 Ay

İki /üç küpten kule yapar.

Resimli kitaplardaki dikkat çekici renkli çizimleri eliyle vurarak/parmağıyla gösterir.

Küçük bir şişenin içindeki kuru üzümü çıkartmak için şişeyi ters çevirir.

18 - 24 Ay

Eş nesnelere birbiriyle eşler.

Altı küpten kule yapabilir.

Üçlü şekil tahtasına daire, kare ve üçgen şekillerini yerleştirir.

Bir resimde iki nesneyi tanıyarak gösterir.

İstedığı nesneyi almak için bir araç kullanır.

24 - 30 Ay

Bir resmin adını söyler.

Nesnelerle nesnelerin resimlerini eşler.

Yuvalı bir yapbozun altı parçasını takar.

30 - 36 Ay

Birbirinin aynı olan resimleri eşler.

Şekilleri eşler.

Üç/dört resmin adını söyler.

Dil / İletişim Gelişim Alanı Göstergeleri

0 - 3 Ay
Alıcı Dil
Konuşan kişiye doğru döner ve en az 5 sn. bakar.
Tanıdık bir ses duyduğunda sakinleşir/susar.
Sıklıkla konuşanın ağzını ve dudaklarını izler.
İfade Edici Dil
Acıktığını ya da rahatsız olduğunu belirten özel bir tür ağlaması vardır.
Memnun olduğu zamanlarda bunu belirten seslemeler yapar.
Kendisiyle konuşulduğunda güler, sesler çıkarır.
3 - 6 Ay
Alıcı Dil
Başını çevirerek sesin yerini (hangi yönden geldiğini) bulur.
Ses duyduğunda mırıldanmayı bırakır.
İfade Edici Dil
Yetişkin kendisinin çıkardığı sesleri taklit ettiğinde sesleme yaparak karşılık verir
İki tane tanımlanabilir ünlü ile heceler üretir.
6 - 9 Ay
Alıcı Dil
Adına tepki verir.
“Hayır” denildiğinde durur, bakar veya çekinir.
Aile üyelerinin adlarını ayırt eder.
Sık kullanılan ya da sık gördüğü nesnelerin isimleri söylendiğinde onları fark eder.
İfade Edici Dil
Bazı uygun jestleri kullanır.
Ünlü ünsüz sırasında hecesel tekrarlar üretir.
Ayna karşısında kendi görüntüsüne seslemeler yapar.
9 – 12 Ay
Alıcı Dil
“Bana ver” “Nerede” gibi basit istek ve yönergeleri anlar.
Müzik ya da şarkı çaldığında tepki verir.
İfade Edici Dil
Değişik perdelerde/tonlarda seslemeler yapar.
Oyuncaklarına sesleme yapar.
Bazı sözcükler için farklı bir sözcük uydurabilir.
Sıklıkla 1 ya da daha fazla belirli, anlamlı sözcük üretir.

12 – 18 Ay**Alıcı Dil**

Duyguları gösteren yüz ifadelerine tepki verir.

Bildiği nesnelere sözel olarak istendiğinde alıp, getirir.

Çeşitli vücut bölümlerini adları söylendiğinde ayırt eder.

Sorulduğunda giysi bölümleri/parçalarını gösterir.

İfade Edici Dil

Bir başkasının dikkatini bir nesneye çeker.

Hayvan seslerini taklit eder

İstendiğinde 2 ya da daha fazla nesnenin adını sözel olarak adlandırır.

Kendiliğinden 5 ya da daha fazla sözcük kullanır.

Nesne ya da eylem ister.

Bilinen geçmiş zamanı (-di) kullanır.

Sözcük dağarcığı sürekli artar.

18 – 24 Ay**Alıcı Dil**

İpucu için bir başkasının yüzünü dikkatle izler.

Adı söylenen 5 ya da daha fazla resmi işaret eder.

Eylem sözcüklerini anlar.

İki aşamalı yönergelere uyar.

Kişi eklerini anlar.

Olumsuz yapıları anlar.

Sahiplik/iyelik eklerini anlar.

İfade Edici Dil

Kendiliğinden 20 ya da daha fazla sözcük kullanır.

İhtiyaç duyduğunda ya da istendiğinde işaret etmektense sözcük kullanır.

İki ya da daha fazla sözcüğü birleştirerek kullanır.

Çevresindeki sesleri taklit eder (hayvan, araba ya da oyundaki sesler).

Durum (Hal)eki (-e), (-de), (-den), (- in), (- le) kullanır.

İyelik eklerini kullanır.

Şimdiki zaman ekini kullanır.

Tekil kişi eklerini kullanır.

Çoğul ekini kullanır.

Geniş zaman ekini kullanır.

Soru eklerini kullanır.

Konuşması yarı yarıya anlaşılır.

24 – 30 Ay
Alıcı Dil
Eylemle ilişkili nesneyi bilir.
Yer bildiren bir terimi anlar.
Bir tane kavramını anlar.
İfade Edici Dil
İletişim amacıyla 3-4 sözcüklü cümle kurar.
Basit sorulara uygun cevap verir.
Fonemleri doğru kullanır.
Sözcük dağarcığı hızla artar.
30 – 36 Ay
Alıcı Dil
Resimlerde gösterilen eylemle ilişkili nesneyi bilir.
Sık kullanılan eylemleri anlar.
“Büyük” ve “küçük” ifadelerini anlar.
Yer bildiren terimleri anlar.
İfade Edici Dil
“Acıktığında, üşüdüğünde, susadığında ne yaparsın” sorularına cevap verir.
Sorulduğunda adını soyadını söyler.
Kısa sohbet eder.
Konuşması tam olarak anlaşılır.



Motor Gelişim Alanı Göstergeleri

0 - 3 Ay

Etrafını izlemek için başını sağa sola çevirir.

Yüzüstü yatarken başını kaldırır.

El ve parmaklarını ağzına götürür.

Eline oyuncak alır ve sallar.

3 - 6 Ay

Çevresine bakınmak için elleri üzerinde kalkar.

Destek alarak oturur.

Destekli pozisyonda bir elle oyuncuğa uzanır

Her iki elini kullanarak oyun oynar.

6 - 9 Ay

Sırt üstü oynarken döner.

Destek alarak emekleme duruşu alır.

Oyuncağı eliyle kavrar.

Oyuncağı bir elinden diğerine geçirir.

Oyuncağı avuç içi, baş ve işaret parmağıyla tutar.

9 - 12 Ay

Emekleyerek çevresini keşfeder.

Tutunarak ayağa kalkar.

Koltukların kenarını tutup yürümeye başlar.

Elindeki oyuncuğı isteyerek bırakır.

Oyuncağın ipini baş ve işaret parmağıyla çeker.

Misket vb. küçük nesnelere baş ve işaret parmağının ucuyla tutar.

12 - 18 Ay

Desteksiz ayakta durdurur.

Desteksiz yürür.

Emekleyerek merdiven inip-çıkır.

İki-üç küpü üst üste koyar.

İki eliyle biberonu tutup su içer.

18 - 24 Ay

Destekli merdiven inip çıkar.

Ayakla topa vurur.

Elini kaldırıp top fırlatır.

Dört-altı adet küpü üst üste koyar.

Birbirine tutturulan nesnelere ayırır.

24 - 30 Ay

Yana ve geriye doğru yürür.

Merdiven inip çıkar.

Her iki ayağıyla zıplar.

Sekiz küp ile kule yapar.

30 - 36 Ay

Engeller arasından koşar.

Gelen topu kol ve gövdesi arasında yakalar.

Kapı kolunu çevirerek açar.

Baş ve diğer parmaklarıyla kalem tutarak dairesel karalama yapar.

Kitap sayfasını çevirir.

Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı Göstergeleri

0 - 3 Ay

Uyaranlara sesle ya da bedeni ile tepki verir.

3 - 6 Ay

Tanıdığı seslere ve yüzlere gülümseyerek, sesler çıkararak yanıt verir.

Sevdiği etkinliği sürdürmeyi talep eder.

6 - 9 Ay

Yetişkinle göz kontağı kurar.

Kendi başına 5-10 dakika oynar.

Yetişkini taklit eder.

Elindeki oyuncak ya da nesne istendiğinde verir.

9 – 12 Ay

Hatırlatıldığında baş baş yapar ya da el sallar.

Yetişkinle karşılıklı oyun oynar.

İşaret ettiği bir nesne ya da olaya yetişkinle eş zamanlı olarak 30-60 sn dikkatini yöneltir.

12 – 18 Ay

İsteddiği/tercih ettiği nesne ya da oyuncakları işaret ederek yetişkinin dikkatini çeker.

İstemediği/hoşlanmadığı oyuncak, eşya ya da yiyecekleri uygun şekilde reddeder.

İsmlendirildiğinde aile üyelerini işaret eder.

“Hayır” denildiğinde sürdürdüğü davranışta ya da talebinde ısrar etmez.

Benim” ve “senin” ifadelerini kullanır ya da bu kavramlara tepki verir.

18 – 24 Ay

İstendiğinde küçük ev işlerine yardımcı olmak yoluyla sosyalleşir.

Kardeşi ya da akranı gibi diğer çocuklarla 5-10 dakika paralel oyun oynar.

Bir başka çocuk ya da akranı ile 2-3 dakika karşılıklı oyun oynar.

Hatırlatıldığında nesne ya da yiyeceğini bir başka çocukla paylaşır.

Yetişkin tarafından anlatılan/okunan kısa öyküyü dinler.

24 – 30 Ay

Oyuncaklarını toplamaya yardım eder.

“Ne”, “niye” gibi sorular sorar.

Oyuncakları ya da giysileri arasında seçim yapar.

30 – 36 Ay

Üzgün, kızgın, mutlu, korkmuş, şaşkın gibi duygusal ifadelerin farkına varır.

Yetişkinin “hayır” tepkisine karşı öfkesini kontrol eder.

İsteklerini erteler veya isteklerinde değişiklik yapar.

Ebeveyn tarafından konulan kural ve beklentilere uygun davranır.



Özbakım Gelişim Alanı Göstergeleri

0 - 3 Ay

Annesinin memesini ve/ya da biberonu fark eder ve onlara doğru uzanır.

Meme/biberon emer.

3 - 6 Ay

Biberonu ve/veya anne memesini görünce hareketlenip elini kolunu sallayarak beslenmeyi umduğunu belli eder.

Ellerini annesinin memesinin ya da biberonunun üzerine koyar.

Meme, kaşık ya da biberon yaklaşınca ağzını açar.

Püre ya da lapa gibi besinleri emer ve yutar.

6 - 9 Ay

Biberonu yardımsız tutar ve emer.

Elleriyle yemek yer.

Yardımla bardaktan su içer.

9 - 12 Ay

Kaşıkla ağzına yiyecek götürmeye çalışır.

Bisküvi ve/ya da ekmek kabuğu gibi katı yiyecekleri kendi kendine ısırır ve çiğner.

Anne-babasının yediği yiyecekleri ezildiğinde yer

12 - 18 Ay

Bardaktan dökerek su içer.

Kaşıkla kendi kendine dökerek yemek yer.

Anne-babasının yediği yiyecekleri küçük parçalara bölüdüğünde yer.

Çorabını ve şapkasını çıkarır.

Kollarını-bacaklarını uzatarak giydirilmesine yardımcı olur.

Şapkasını giyer.

18 - 24 Ay

Dökmeden bardaktan su içer.

Kaşıkla dökmeden yemek yer.

Pantolonunu çıkarır.

Gündüzleri uzun sürelerle kuru kalır.

24 - 30 Ay

Pipetle meyve suyu vb. içer.

Yiyecekleri çatal kullanarak yer.

Çoraplarını giyer.

Ayakkabılarını giyer.

Pantolonunu giyer.

Kazağını çıkarır.

Fermuar açar.

İşaretle ve sözlerle tuvaleti (çiş ve kakası) geldiğini belli eder.

Yetişkin gözetiminde tuvaleti kullanır.

Yardımla ellerini, yüzünü yıkar ve kurular.

Yardımla dişlerini fırçalar.

30 - 36 Ay

Düğümleri açar, Düğümleri ilikler.

Çıt çıt açar ve kapatır.

Tümüyle soyunur. Yönlendirildiğinde tümüyle giyinir.

Tuvalette kendi başına pantolonunu indirir.





KAYNAKÇA

- Atbaşı Z. ve Özdemir C. (2020). Türkiye’de özel eğitim hizmetleri. *Türkiye’de özel eğitim hizmetlerinin sunumu* içinde (49-67). Ankara: Afşar Ofset.
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve öğrenme* (4. Basım). İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi* (5. Baskı). Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çelik P. ve Üstünyurt Konuk Z. (2023).Bebeklerde gelişimi olumsuz etkileyen risk faktörleri. E. N. Özmert, (Ed.), *Riskli bebekte gelişimsel izlem* içinde (5-10). Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Gelişimsel Destek Programı (2019). <https://www.gedep.org/>
- Fenwick E. (2011). *Annelik ve bebek bakımı*. (A. E. Uluhan, Çev.). İstanbul: ABC Yayınları.
- Kahraman, Ö. G., Ceylan, Ş. ve Korkmaz, E. (2016). 0-3 yaş arası çocukların gelişimsel değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 60-69.
- Kaya C. (2005). *Çocuk eğitiminde anne babaya öneriler*. İzmir: Zambak Yayınları.
- MEB (2011). *Çocuk gelişimi ve eğitimi: Çocuk gelişiminde temel ilkeler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ordu, F. (2005). *Farklı gelişen çocukların tanımlanması ve eğitimi*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- UNICEF (2024). *Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi*. <https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-e%C3%a7g>
- Yıldırım Akbaş, N. (2021). Dil gelişimi. S. T. Aslan, (Ed.), *Özel gereksinimli çocuğu olan anne – baba el kitabı serisi iştirme yetersizliği* içinde (67 – 81). Ankara: Eğilen Kitap Yayıncılık.
- Yörükoğlu A. (1991). *Çocuk ruh sağlığı: Çocuğun kişilik gelişimi, yetiştirilmesi ve ruhsal sorunları*. (16. Baskı). İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.



Bugün Kendini Nasıl Hissediyorsun ?

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DUYGU OKURYAZARLIĞI

Henüz hiçbir şeyin farkında olmadan dünyaya gelen bebekler ebeveynlerinin rehberliğinde dünyayı keşfeder. Kaşığı tutarak nasıl yemek yiyeceklerini, ayakkabılarını nasıl giyeceklerini, saçlarını nasıl tarayacaklarını, nasıl sohbet edeceklerini, nasıl dans edeceklerini anne babalarını izleyerek ve onlardan duyarak öğrenirler. Bu sebeptendir ki dünyaya getirdiğimiz çocuklarımıza karşı sorumluluk duygusu hissederiz. Onları hayata hazırlarken iyi birer model olmak için çabalarız. Bu modelleme sadece günlük yaşam becerileri, dil becerileri, bilişsel beceriler ile sınırlı kalmayıp duygusal beceriler noktasında da ortaya çıkmaktadır. Hatta belki de sosyal-duygusal yönden dengeli bir nesil yetiştirebilmek için en önemli becerilerin başında gelmektedir.

Duygusal gelişim bebeğin anne karnında var olduğu andan itibaren başlar. Anneler bu nedenle bebeğin gelişiminde çok önemli bir role sahiptir. Bebeğinin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde ve zamanında karşılık veren bir anne ile ona aynı özenle eşlik eden babanın varlığı, çocuğun duygusal yönden güçlenmesine zemin hazırlamış olur.

Duygular, insan hayatının temel taşlarından

birdir ve insanı insan yapan en önemli özelliktir. Bu noktada hissedilen duyguyu adlandırmak, doğru zamanda ve durumda, gerekli yoğunlukta ifade etmek kişinin hayatını kolaylaştırırken, bu süreç doğru bir şekilde yönetilmediğinde kişi ciddi zorluklarla karşılaşabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007). Düşünceler ve olaylar hakkında konuşmak için de destek alabilirler. Ne yazık ki birçok insan, sorunları onları çıkmaza sürüklediğinde desteğe ihtiyacı olduğunu düşünmektedir. Depresyon, panik atak, dikkat eksikliği ve dürtüsel bozukluk, yoğun kaygı ve stres, travmatik yaşantılar ve ayrılık-boşanma süreçleri, ebeveynlikte zorlanma gibi kişiyi derinden etkileyen durumlar ortaya çıkınca profesyonel destek aranmaya başlanır ama tüm bunlar erken müdahale ile önlenemez. Bunların dışında kişiyi çok fazla zorlamayan ama kişisel gelişimine katkıda bulunan iletişim, eğitim, öğretim, mesleki ve kariyer gelişimi, sosyal beceriler gibi alanlarda da psikolojik desteğe başvurmak kişinin iyi oluş haline olumlu katkıda bulunmaktadır (<https://www.tmsclinic.org/blog>)

Duygusal okuryazarlık; kişilerarası ilişkilerde, problem çözmede, kişinin kendi davranışla-

“ *Kişinin günlük hayatta kendi duygularını ve başkalarına ait duyguları tanıması, değerlendirmesi ve uygun duygusal tepkileri ortaya koyması ancak duygusal okuryazarlık becerisine sahip olmasıyla mümkündür.* ”



Hazırlayanlar

Ezgi DEMİR

Uzman Psikolojik
Danışman ve Aile
Danışmanı

Aliağa Rehberlik ve
Araştırma Merkezi

rını kontrol etmesinde ve yönlendirmesinde önemli bir değişken olarak kabul edilmektedir. Duygusal okuryazarlık süreci duyguların ortaya çıkarılması, sürdürülmesi ve düzenlenmesiyle ilgili tüm iç ve dış süreçleri içerir (Plancı vd., 2014). Bu yönüyle duygusal zekâ kavramı ile zaman zaman karıştırılmaktadır.

Bu konu ile ilgili çalışmalarda bulunan Morris (2002), duygusal zekâyı kişinin kendisinin ve başkalarının duygusal durumlarını bilme, anlama, doğru şekilde yansıtma ve yönetme potansiyeli olarak tanımlarken; duygusal okuryazarlığın ise bu potansiyelin uygulamaya geçirilmesi olduğunu ifade etmiştir. Başka bir deyişle insanların duygusal zekâ konusunda hâlihazırda bir potansiyeli olabilir ancak burada farkı yaratan şey, onların bu potansiyeli günlük yaşamlarında kullanıp kullanmadıklarıdır.

Duygusal okuryazarlık da diğer tüm becerilerin edinim sürecinde olduğu gibi ebeveyn davranışları ile geliştirilen bir süreçtir. Bu konuda ebeveynlere düşen, doğru bir rol model olmaları ve çocuklarının duygusal okuryazarlığıyla ilgili temel becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktır.

Duygusal okuryazarlık, içerisinde beş temel beceriyi barındırmaktadır. Bu beş temel beceri bütünüyle yaşama entegre edildiğinde sağlıklı bir duygusal gelişimin varlığından söz etmek mümkün olmaktadır.

Bu beceriler;

- Duyguları tanımak/bilme (duygusal farkındalık),
- Empati yapabilme,
- Zorlu duygularla başa çıkabilme,
- Duygusal hasarları onarmak,
- Öz düzenleme yapabilme becerileridir.

Süreç içerisinde bu becerileri dengeli bir şekilde kullanmak önemlidir. Kişinin gün içerisinde hissettiği duygularını tanıyabilmesi, bu duyguyu açığa çıkaran sebebin ne olduğunu görebilmesi, duyguların tetikleyicilerinin olup olmadığını fark edebilmesi, fiziksel duyumlar ve söz dışı iletişimle duygularını nasıl dışa vurduğunu tespit edebilmesi duygusal farkındalık becerisi ile ilişkilidir (Knight ve Modi, 2014). Öz düzenleme becerisi ise; bireyin kendisini ve çevresini

tanıması, kişisel hedefleri doğrultusunda çevreyle nasıl etkileşim kuracağını bilmesi, çevreye uyum sağlaması ve yaşam içerisinde farklı durumların gereklerine uyum sağlamak için işlevsel olmayan duygu ve davranışlarını düzenlemesini içermektedir (Kuzucu, 2016).

Duyguları anlamak ve duygusal okuryazarlığı geliştirmek, erken çocukluk eğitiminin temel unsurlarından biridir. Yaşamın ilerleyen dönemlerinde çocukların günlük yaşamlarında sosyal sorunları çözme becerisine sahip olmasında, erken çocukluk döneminde sözlü ve sözsüz iletişim yollarını modelledikleri öğrenme yaşantılarına sahip olmaları önemlidir. Ebeveynler rutin hayat içerisinde bunu doğal yollar ile sağlayabilirler.

“ Sizler de ebeveyn olarak bu yolculukta çocuğunuza kapı aralayıcı olabilirsiniz. ”

➤ İlk iş duyguları tanımak ve kabul etmek ile ilgilidir

Duyguları inkâr etmek veya yok saymak sonraki adımlar için baskılayıcı olabilir. Bu sebeple olaylarla ilgili nasıl hissettiklerini çocuklarınıza sormalısınız. Yaşları gereği hissettikleri tüm duygular kendileri adına gerçektir ve üzerine konuşulması gerekmektedir. Bunu yaparken de “ Tedirgin olduğumu görebiliyorum”, “Parkta önüne geçtikleri için sinirlendiğini anlıyorum”, “Buna benzer bir şey yaşasaydım ben de üzülürdüm” gibi yansıtma yapmak yerinde olacaktır.

➤ Ardından tüm bu duygular ile ilgili sorular sorarak kaynağını anlamasına destek olun.

Örnek Sorular

- Sana mutlu/kızgın/üzgün/korkmuş hissettiren şey ne?
- Arkadaşın oyuncaklarını seninle paylaşmadığında,
- Ben yemekten önce çikolata yemene izin vermediğimde,
- Öğretmenin bugün sınıfta oturduğun yeri değiştirdiğinde,
- Birlikte kutu oyunu oynadığımızda,

NE HİSSETTİN?

➤ Duygular üzerine konuştuğundan sonra çocuğunuzun bir duygunun etkisi altındayken seçeneklerinin neler olabileceğini fark etmesini sağlayın.

ÖRNEĞİN

“ Arkadaşın seni ısırduğunda canın acıdı ve ağladın. Sen de ona vurdun. Bir daha böyle bir durum yaşandığında kendini korumak için neler yapabilirsin? ”

sorusu sorulabilir. Çocuk yanıtlamakta zorlanırsa birlikte seçenekler aranabilir. Çocuk yanıtlamakta zorlanırsa birlikte seçenekler aranabilir.

➤ *Son olarak empati becerisini geliştirmesi için destek sunmanız önemli olacaktır.*

Yarım kalan hikâyeleri tamamlama oyunu oynayarak, resim çizerek, gerçek hayatta yaşanabilecek diyalogları kullanarak kendini bir başkası yerine koymanın önemine dikkat çekebilirsiniz.



➤ *Çocuğunuz zorlayıcı bir duygunun etkisi altındayken ona yardımcı olmak adına alternatif cümleler kurarak seçeneklerin neler olabileceğini biraz daha genişletelim.*

**BUGÜN
KENDİNİ
NASIL
HİSSEDİYORSUN**



EĞER ÇOCUĞUNUZ KORKMUŞ OLDUĞU CEVABINI VERİYORSA...

- Korkmuş olduğun şeyin çok çok minik olduğunu hayal et.
- Kendini büyük bir pasta yerken hayal et.
- Bunun resmini bir kâğıda çiz. Sonra bu kâğıdı top yapıp çöpe at veya parçala.
- Korktuğunu söylemekten çekinme.

EĞER ÇOCUĞUNUZ SIKILMIŞ OLDUĞU CEVABINI VERİYORSA...

- Bütün evi dolaşarak alfabetik sırayla eşyalar bulmaya çalış.
- Ne kadar büyüdüğünü görmek adına eski albümlere bak.
- Evin en eğlenceli 3 yerini tespit etmek için harekete geç.
- Sana kendini iyi hissettiren birinin yanına git.
- Heyecanla beklediğin bir şeyin hayalini kur.
- Gözlerini kapa ve kahkaha atarken nasıl göründüğünü düşün.
- Eğlenceli bir şarkı eşliğinde dans et.

EĞER ÇOCUĞUNUZ ENDİŞELİ OLDUĞU CEVABINI VERİYORSA...

- Güvendiğin biriyle konuş.
- Kendin için bir icat yap, bu bir endişe makinesi olabilir. Endişelendiğin zamanlarda bu duyguyu makineye gönder.
- Sakin bir denizde yüzdüğünü hayal et.
- Seni endişelendiren şeylerin ne kadar küçük olduğunu hayal et. Bunun için iki küp şeker ve seni temsil eden büyük bir oyuncak kullanabilirsin.
- Bir balon al. Endişe veren her şey için balona bir nefes bırak. En sonunda balonu bağla. Kaygı verici her şeyin orada kaldığını düşün.

EĞER ÇOCUĞUNUZ “SAKİNLEŞMEYE İHTİYACIM VAR” CEVABINI VERİYORSA...

- Ilık bir duş al.
- Evindeki en sakın yeri keşfet ve kendine alan yarat.
- Elinde bir çiçek olduğunu hayal et. Kokusunu yavaş yavaş burnuna çek. Bak böylece burnundan nefes almış oluyorsun. Sonra da aldığın nefesi yine yavaş yavaş ağzından ver.
- Elinde sıcak bir tas çorba olduğunu düşün. Onu soğuması için üfle.



Yukarıda yer verilen örneklerdeki önerileri çocuğunuzun kişisel özellikleri doğrultusunda çeşitlendirilebilir ve kullanabilirsiniz.

Erken çocukluk döneminde çocuklarınızın bilişsel, dil iletişim, fiziksel ve öz bakım ihtiyaçları kadar, duygularını tanıma, ifade etme ve zorlu duygularla başa çıkma becerilerine yaptığınız katkının bir ömür boyu sürecek olumlu etkileri olduğu gerçeğini onunla olan ilişkinizde temel almanız dileğiyle...

KAYNAKÇA

- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* içinde (3–24). New York: The Guilford Press.
- Knight, C. ve Modi, P. (2014). The use of emotional literacy in work with sexual offenders. *Probation Journal*, 61(2), 132-147.
- Kuzucu Y. (2016). Duygusal farkındalık düzeyi ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 51-64.
- Morris, E. (2002). Emotional literacy training for educators:

Developing the whole person-linking hearts and minds in all learners. *Gifted Education International*, 16(2), 133-137.

- Plancı, M., Kandemir, M., Dünder, H. ve Özpolat, A. R. (2014). Validity and reliability study of Emotional Literacy Scale Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 481-494.
- <https://www.tmsclinic.org/blog>



ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUĞUMUN EĞİTİMDEKİ İLK ADIMI ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARI



Hazırlayanlar

Fati GÖKTAŞ / Özel Eğitim Öğretmeni
Yelda ATAN / Uzman Psikolojik Danışman
Bornova Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Okula başlama dönemi çocuğun gelişim sürecindeki en önemli evrelerden biridir. Özellikle anaokulu dönemi (okul öncesi eğitim) eğitim sisteminin ilk adımı olması sebebiyle; hem anne babalar hem de çocuklar için heyecanlı, zaman zaman kaygı verici, yepyeni bir deneyimdir. Anaokulları aileden ayrı kalabilme, oyun oynama, arkadaş edinme, sosyal kurallarla tanışma ve özdeşleşme gibi pek çok farklı becerinin hayata geçirildiği yerdir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun sosyalleşmesi ile birlikte duygusal gelişiminin de desteklenmesini sağlar. Bununla bağlantılı olarak sonraki dönemlerde çocuğun üretkenliğini ve verimliliğini artırmakta önemli bir rol oynar. Ayrıca çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve olumlu alışkanlıklar kazanmasını, ilkokula hazırlanmasını sağlar. Tipik gelişim gösteren çocukların yanı sıra özel gereksinimli çocuklar için de okul öncesi eğitim oldukça önemlidir. Okul öncesi eğitimde, özel gereksinimli çocuğun tüm gelişim alanlarındaki gelişimini desteklemek, okul yaşına geldiğinde genel eğitim ortamlarından yararlanma olasılığını artırmak, ailelerinin yaşadığı duygusal ve toplumsal sorunları azaltmak amaçlanmaktadır (Diken, 2010).

Çocuklarının güçlü, zayıf yönleri, ihtiyaçları, tercihleri ve ilgileri hakkında temel bilgileri sağlayabilenler genellikle ebeveynlerdir. Bu nedenle ebeveynler çocuğun geleceği için net ve gerçekçi sonuçları ifade edebilen kilit kişilerdir. Ebeveynler, özel gereksinimli çocuklarına okul ve eğitim ihtiyacı konusunda örnek olabilir ve olumlu tutumlar geliştirebilirler. Okul ve yetişkin hizmetleri arasında çocuklarına verilen hizmetlerin sürekliliğini sürdürebilirler (Austin, 2000).

Her çocuk gelişim hızı, öğrenme biçimi, kişiliği ve ailesinden edindikleriyle birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Çocuk, çevresiyle etkileşimi yoluyla edindiği deneyimler sonucu dış dünyayı keşfeder ve gelişir. Fakat özel gereksinimli çocuklarda bu durum dezavantaj türü ve derecesine göre farklılık göstermektedir. Bu sebeple özellikle özel gereksinimli çocuklarda okul öncesi eğitimin önemi çok büyüktür (Sucuoğlu, 1997).

İlimizde de altı tane özel eğitim anaokulu bulunmaktadır.



Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997) ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006) çerçevesinde hizmet sunulmaktadır. Özel gereksinimli çocukların bir kısmı kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü anaokullarında akranları ile birlikte eğitime devam etmekte, bir kısmı ise okul öncesi özel eğitim kurumlarında özel gereksinimli akranları ile birlikte eğitim almaktadırlar. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nde ; “Özel eğitim hizmetleri, 0-36 aylık çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri, ailenin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini de içerecek şekilde yürütülür ve 37 aydan gün alan ve 69 ayını doldurmayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur.” ifadesi yer alır. Ayrıca çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesinde eğitim süresi 1 yıl daha uzatılabilir.

Tüm çocuklar için okul öncesi eğitim, yaşam boyu öğrenme ve katılımın temelini hazırlamak için önemli bir fırsat penceresi sağlarken, gelişim ve yeterliliklerdeki olası gecikmeleri de önler (WHO ve UNICEF, 2012). Özel gereksinimli çocuklar için ise okul öncesi dönem; potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek müdahalelere erişim sağlamak için hayati bir zamandır (Simeonsson, 2000).

İLİMİZDEKİ ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARI



Aa



BORNOVA ŞEHİT EMRAH SAĞAZ ÖZEL EĞİTİM ANAOKULU

Kurumun Açılış Tarihi: 2016

Kurum Müdürü: Çağdaş Onur ZÜNGÜR

Adres: Kazım Dirik Mah. 211 Sok. No:70 Bornova/İZMİR

Telefon: : 0 232 373 73 00

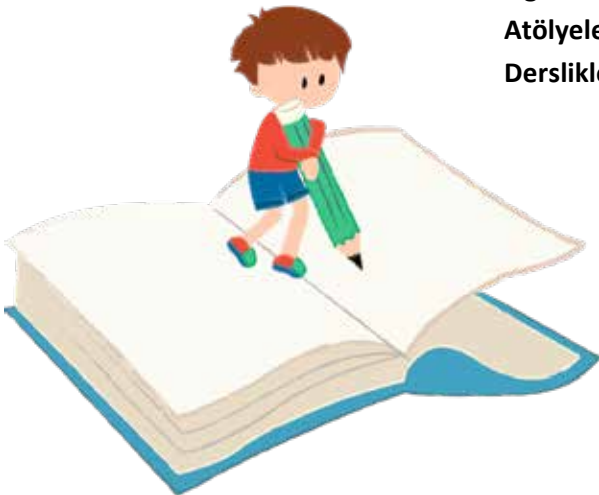
İnternet adresi: <https://sehitemrahsagazoeanaokulu.meb.k12.tr>

Öğretmen sayısı: 9 okul öncesi öğretmeni, 9 özel eğitim öğretmeni,
1 psikolojik danışman

Öğrenci sayısı: 73

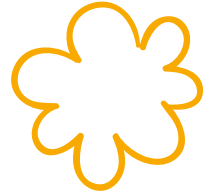
Atölyeler: Yok

Derslikler: 9





Aa



ŞEHİT MEHMET GÜLŞEN ÖZEL EĞİTİM ANAOKULU

Kurumun Açılış Tarihi: 2016

Kurum Müdürü: Necla GÖKDEMİR

Adres: Akın Simav Mah., Şht. Nihatbey Cad. No: 156 Konak/İZMİR

Telefon: 0 232 483 25 45

İnternet adresi: <https://sehitmehmetgulsenozelegitimanaok.meb.k12.tr>

Projeler: e-twinning

Öğretmen sayısı: 11 okul öncesi öğretmeni,
5 özel eğitim öğretmeni ve 1 psikolojik danışman

Öğrenci sayısı: 54

Atölyeler: Yok

Derslikler: 11

Oyun odası:1

Başarıları: Avrupa Kalite Etiket Ödülü,
Beyaz Bayrak Ödülü





BUCA MEHMET ALİ SUSAM ÖZEL EĞİTİM ANAOKULU

Kurumun Açılış Tarihi: 2023

Kurum Müdürü: Rüstem KOÇ

Adres: Atatürk Mah. 204/2 Sok. Özel Eğitim Anaokulu
Blok No: 2/1 İç Kapı No:1 Buca/İZMİR

Telefon: 0 232 440 40 88

İnternet adresi: <https://bucamehmetalibusamoea.meb.k12.tr/>

Öğretmen sayısı: 7 okul öncesi öğretmeni,
7 özel eğitim öğretmeni ve 1 psikolojik danışman

Öğrenci sayısı: 32

Atölyeler: Yok

Derslikler: 7

Oyun Odası: 1





Aa



İşitme engelli doğmuş veya sonradan işitme engelli olmuş 0-6 yaş arası bireylere hizmet vermektedir.

KARŞIYAKA HASAN KAYA ÖZEL EĞİTİM ANAOKULU

Kurumun Açılış Tarihi: 2002

Kurum Müdürü: Ercan MERMER

Adres: Yalı Mah. 6417/1 Sok. No:19 Karşıyaka/ İZMİR

Telefon: : 0 232 362 32 44

İnternet adresi: <https://hasankayaieao.meb.k12.tr>

Projeler: Erasmus Projesi, Okul Sağlığı Projesi (İl Milli Eğitim Müdürlüğü), Avrupa Birliği Projesi

Öğretmen sayısı: 5 okul öncesi öğretmeni, 5 özel eğitim öğretmeni, 1 psikolojik danışman

Öğrenci sayısı: 54

Atölyeler: Yok

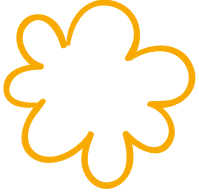
Derslikler: 5

Oyun Odası: 1

Başarıları: 2009-2010 Tky İl Birinciliği,
2010-2011 Tky İl Üçüncülüğü,
Karşıyaka Belediyesi Çevre Ödülü
Beyaz Bayrak Ödülü



Aa



BALÇOVA ÖZEL EĞİTİM ANAOKULU

Kurumun Açılış Tarihi: 2021

Kurum Müdürü: Gül VARLI

Adres: Korutürk Mah. Kestane Sok. No:1 Balçova/İZMİR

Telefon: 0 232 277 17 47

İnternet adresi: <https://balcovaozelegitimanaokulu.meb.k12.tr>

Projeler: Okulumuz Temiz, Hayat Benden Ne İster?, See The Colours İn My Heart, Dilimizin Zenginlikleri Projesi, Sıfır Atık Projesi

Öğretmen sayısı: 4 özel eğitim öğretmeni, 5 okul öncesi öğretmeni, 1 psikolojik danışman

Öğrenci sayısı: 25

Atölyeler: Yok

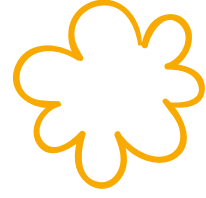
Derslikler: 5

Kütüphane: 1





Aa



URLA AYŞE HAFSA SULTAN ÖZEL EĞİTİM ANAOKULU

Kurumun Açılış Tarihi: 2023

Kurum Müdürü: Fehime SEVGİLİ

Adres: Camiatik Mah. Mustafa Kemal Paşa Cad. 12 Eylül İ.O. B Blok
No:82 Urla/ İzmir

Telefon: 0 232 768 44 04

İnternet adresi: <http://urlaaysehafsasultanoea.meb.k12.tr/>

Projeler: e-twinning projesi

Öğretmen sayısı: 3 okul öncesi öğretmeni ve 1 özel eğitim öğretmeni

Öğrenci sayısı: 12

Atölyeler: Yok

Derslikler: 3





KAYNAKÇA

- Austin, J. (2000). The role of parents as advocates for the transition rights of their disabled youth. *Disability Studies Quarterly*, 20(4).
- Diken, H. D. (2010). *Erken çocukluk eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- MEB Destek Hizmetleri Eğitim Yönetmeliği
- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
- MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği.
- Simeonsson, R.J. (2000). *Early childhood development and*

children with disabilities in developing countries. 10.07.2024, <https://www.medbox.org/pdf/5e148832db60a2044c2d47d6>

- Sucuoğlu, B. (1997). *Erken çocukluk özel eğitim programları*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- World Health Organization & United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *Early childhood development and disability: a discussion paper*. Malta: WHO Library Cataloguing-in-Publication Data.



Hayalimdeki Gökyüzü Projesi

Özel Eğitimde Toplumsal Sosyal Bütünleştirme



Hazırlayanlar

Dr. Ömer YAŞI

İl Millî Eğitim Müdürü

Funda SEL

Proje koordinatörü

Salih GÜVEN

Bornova Hilal Necmiye Hüsnü
Ataberk Ortaokulu

İL MEM

İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün "Hayalimdeki Gökyüzü Projesi"; özel gereksinimli öğrenciler ve aileleri ile tipik özellik gösteren öğrenciler ve ailelerinin birlikte neleri gerçekleştirebileceğini fark etmelerini ve bu sayede toplumun bütünleştirilmesine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Proje ile; Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı dördüncü ve beşinci sınıflarda öğrenim gören öğrenci ve ailelerinin toplumsal uyum becerilerini yaparak yaşayarak öğrenmeleri hedeflenmiştir.

Özel eğitim hakkında, 1994 yılında uluslararası bir konferansta kabul edilen Salamanca Bildirisi; başta özel eğitim gerektiren çocuklar olmak üzere, tüm eğitim kurumlarının "herkesi kapsayan eğitim yaklaşımını" benimsemesi hedefini gerçekleştirmek amacıyla ilan edildi. Bildiri, sınıf öğretmenleri, özel eğitim uzmanları ve destek ekipleri ile danışman öğretmenler, eğitim psikologları, konuşma ve meslek terapistleri gibi eğitim personelinin sürece katılımını öngördü ve çocuk eğitiminin ebeveynler ve uzmanların ortak çabaları ile gerçekleştirilecek bir başarı olduğunu ortaya koydu. Bu sonuçlardan hareketle "Hayalimdeki Gökyüzü Projesi" ortaya çıktı. Söz konusu ilkeler doğrultusunda özel eğitim sınıfı öğrencileri, 4. ve 5. sınıf öğrencileri, kaynaştırma öğrencileri, engelli bireylere sahip aileler ve tipik gelişim gösteren çocuğa sahip aileler projedeki hedef kitleyi oluşturdu. Uygulayıcı olarak okuldaki tüm birimler sürece dahil edildi.

10 aylık süreç içinde; bazı etkinlikler 1 gün, bazıları 5 ay sürecek şekilde planlandı.

“Hayalimdeki Gökyüzü Projesi”nin faaliyetleri planlanmadan önce bu konuda uzman eğitimcilerle işbirliği yapılarak çocukların ve ailelerin hassasiyeti kadar öncelikli ihtiyaçları da ele alındı ve araştırmalar yapıldı. Yapılan araştırmalar neticesinde aşağıda yer alan bilgiler ışığında faaliyetler konusunda görüş birliğine varıldı.

Bireylerin topluma uyum sağlayabilmeleri için başkalarına duyarlı olma, olumsuz duyguları kontrol etme, toplumun kurallarına uyma gibi sosyal uyum becerilerine sahip olmaları gerekir (Çıfci ve Sucuoğlu, 2005). Nitekim sosyal uyum becerileri gelişen bireyler, toplum içinde hayatlarında başarılı ve mutlu olabilir, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duyarak sağlıklı ilişkiler kurabilir ve başka bireylerle işbirliği içinde çalışabilirler (Ceylan, 2009; Gülay ve Akman, 2009; Kargı, 2011; Özabacı, 2006).

Sosyal uyum becerilerine bireyler perspektifinde bakıldığında, tipik gelişim gösteren bireyler aile ve okul ortamlarında gözlemlerini genelleyerek sosyal uyum becerilerini kolayca öğrenebilirken; özel gereksinimli bireyler davranışı gözlemlene ve genellemede güçlükler yaşadıkları için bu becerileri kazanmakta problem yaşamakta, bunun sonucunda ise buldukları ortamda daha çok reddedilen ve daha az kabul gören öğrenciler olabilmektedirler (Papoutsaki, Gena, ve Kalyva, 2013; Koster vd., 2010; Maag, 2005; Avcioğlu, 2012). Bu bağlamda özel gereksinimli bireylerin sosyal beceriler edinip toplum hayatına uyum sağlayabilmelerinde yaşlılarından izole edilmeden sosyal ve fiziksel anlamda bütünleştirilmiş eğitim ortamlarına devam etmeleri gündeme gelmektedir (Arslan ve Kılıç, 2016).

Bütünleştirme; tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimli çocukları, aileleri, eğitimcileri ve toplumun diğer üyelerini bir araya getiren ve birlik-

te çalışmalarını sağlayan, aktif ve kesintisiz olarak ilerleyen dinamik bir kavramdır (Bloom, Perlmutter ve Burrell, 1999; Bryan ve Bryan, 1982; Hammeken, 2016). Bütünleştirme uygulamalarında, özel gereksinimli çocuklar tipik gelişim gösteren çocuklarla çeşitli aktivitelerin içinde bulunarak kendilerini daha iyi hissetmekte, bu durum olumlu benlik gelişimini desteklemekte ve sosyal uyumu kolaylaştıran davranışlar kazanmalarını sağlamaktadır (Rafferty ve Griffin, 2005; Kılınç, 2011). Bütünleştirme ortamları özel gereksinimli çocuklar kadar normal gelişim gösteren çocuklarda da olumlu davranış değişikliğine neden olmaktadır. Tipik gelişim gösteren çocuklarda; özel gereksinimli çocukların olumlu özelliklerini fark ederek dışlama davranışları azalır, yardımlaşma, sorumluluk alma, paylaşma, işbirliği yapma, problem çözme gibi becerilerinin gelişmesine neden olur (Cologan, 2013; Diamond, 2001; Diamond ve Tu, 2009; MEB, 2013; Meyers ve Lester, 2016; Fryxell ve Kennedy, 1995; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bütünleştirme aynı zamanda çocukların ailelerinin de buluşma noktasıdır. Çocuklarının bütünleştirme ortamının bir parçası olması ailelerde kabulmenin ve farkındalığın oluşmasını desteklemektedir (Allen vd., 2015; Isaksson, Lindqvist ve Bergström, 2010; MEB, 2010).

Bu bağlamda, Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim, Ortaöğretim ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı görme, işitme, zihinsel engeli bulunan 4. ve 5. sınıf öğrencileri ve ailelerinin birlikte olmalarını sağlayarak, toplumsal uyum becerilerini yaparak yaşayarak öğrenmeleri amacıyla “Hayalimdeki Gökyüzü Projesi” kapsamında; Hayalimdeki sinema, Hayalimdeki Bowling Turnuvası, Hayalimdeki Binicilik Etkinliği, Hayalimdeki Seramik Atölyesi, Hayalimdeki Uçurtma Şenliği, Hayalimdeki Tekne Turu, Hayalimdeki Müzikal Gösteri ve olmak üzere yedi farklı etkinlik gerçekleştirildi.

GERÇEKLEŞTİRİLEN FAALİYETLER



HAYALİMDEKİ SİNEMA ETKİNLİĞİ



Bu etkinlik; Forum Bornova da Cinemaximum sinema salonlarında "Baddington 2" filmi izlenerek gerçekleştirilmiştir. 6 ilçeden 9 okul ve 311 öğrenci, aile ve öğretmen katılmıştır. Etkinlik sırasında özellikle öğrencilerin birbirleriyle tanışması ve tipik özellik gösteren akranlarıyla birlikte filmi izlemeleri sağlanmış, film çıkışında da filmle ilgili görüş bildirmeleri ve iletişimi başlatıp sürdürmeleri konusunda destek olunmuştur.





Etkinliğe; zihinsel engelli, işitme engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ve aileleri katılmıştır. Hilton Fame City’de yapılan Bowling turnuvası 5 ilçeden 5 okul, 167 öğrenci, aile ve öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiş ve 4 gün sürmüştür. Etkinliklere ailelerin katılımı özellikle planlanmıştır. Öğrencilerin tipik özellik gösteren akranlarıyla birlikte oyun oynamaları, ailelerin ve öğrencilerin farklı ortamlarda, okul saati dışında ve sosyal hayatın içinde bu deneyimleri yaşamaları sağlanmıştır. Böylece ailelerin bu ve benzeri etkinlikleri birlikte gerçekleştirmekle ilgili var olan çekincelerinin, korku ve endişelerinin azaldığı görülmüş ayrıca ailelerin çocuklarının etkinlikleri yapabildiklerini fark etmelerinin onları ne kadar mutlu hissettirdiği ve bundan sonra da ailecek yapılabilecek faaliyetler arasına bowlingi de alacakları ile ilgili geri dönütler alınmıştır.

HAYALİMDEKİ BOWLING TURNUVASI



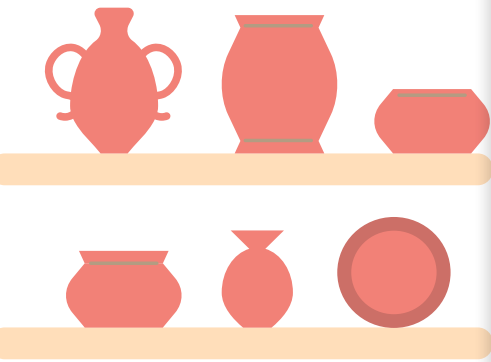
HAYALİMDEKİ BİNİCİLİK EĞİTİMİ



Etkinliğe; tipik özellik gösteren öğrenciler, zihinsel engelli, işitme engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Kahramanlar Atlı Polis Birliği Merkezi'nde Adaptif binicilik eğitimi; haftada bir gün (Salı veya Çarşamba günleri) olacak şekilde 4 ay süresinde 3 ilçeden 3 okul, 50 öğrenci, 10 veli ve öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Etkinliğin uzun süreli olması sayesinde öğrencilerde farklı ortamlarda arkadaşlık ilişkilerinin arttığı, tipik özellik gösteren öğrencilerin özel gereksinimli bireylerle uzun süreli etkinlik yaptıktan sonra; empati kurmayı, uyum sağlamayı, nasıl davranacakları hakkında bilgi sahibi olmayı öğrendikleri ve bunun kalıcı bir değişiklik yarattığı düşünülmektedir.



HAYALİMDEKİ SERAMİK ATÖLYESİ



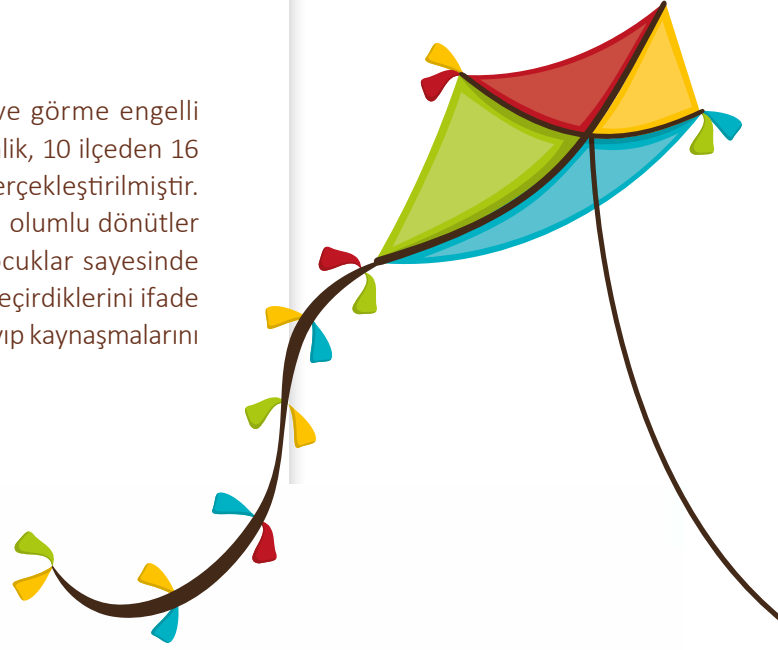
Etkinliğe; tipik özellik gösteren öğrenciler ve zihinsel engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ve aileleri katılmıştır. Bu etkinlikle, 1 ilçeden 2 okul, 20 öğrenci ve öğretmenleriyle birlikte 8 hafta boyunca Karşıyaka Özel Eğitim Uygulama Okulu seramik atölyesinde eğitim ve üretim gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim sınıfı öğrencileri ve tipik özellik gösteren akranlarıyla birlikte başka bir okula ve atölyeye giderek gerçekleştirdikleri seramik atölyesi eğitimi ile öğrencilerin okul dışında farklı özellik gösteren akranlarıyla birlikte olmalarının, empati ve birlikte yaşamayı öğrenmeleri konusunda kalıcı bir etkisi olduğu ve her ortamda farklı bireyler gördüklerinde genelledikleri gözlenmiştir.



HAYALİMDEKİ UÇURTMA ŞENLİĞİ



Etkinliğe; tipik özellik gösteren öğrenciler, zihinsel engelli ve görme engelli dördüncü ve beşinci sınıf öğrencileri ve aileleri katılmıştır. Şenlik, 10 ilçeden 16 okul, 650 öğrenci, aileleri ve öğretmenleriyle Buca Gölet'te gerçekleştirilmiştir. Bu şenlikte özellikle özel gereksinimli öğrencilerin velilerinden olumlu dönütler gelmiştir. Veliler; kendi çocuklarıyla oynamak için yarışan çocuklar sayesinde oyun arkadaşı bulabildiklerini ve bu şekilde çok güzel bir gün geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan sosyal faaliyetlerin öğrencilerin birbirini tanıyıp kaynaşmalarını sağladığı gözlenmiştir.



HAYALİMDEKİ TEKNE TURU



Etkinliğe; zihinsel engelli ortaokul ve lise öğrencileri ve aileleri katılmıştır. Tekne turu etkinliği, 3 ilçeden 5 okul, 80 öğrenci, öğretmen ve velinin katıldığı tek günlük bir etkinliktir. Özellikle denize daha önce hiç gitmemiş ve tekneye binmemiş öğrenci ve velilerin seçtiği bir etkinlik gerçekleştirilmiştir.



HAYALİMDEKİ MÜZİKAL GÖSTERİSİ

Etkinliğe 3 ayrı ilçeden, tipik özellik gösteren 35 dördüncü sınıf öğrencisi ve 3 ayrı okulun 24 özel eğitim sınıfı öğrencileri ile, 4 görme engelli öğrenci katılmış, öğrenciler 4 ay süresince Buca 30 Ağustos Ortaokulu gösteri salonunda çalışmalar yapmış ve müzikli dans gösterisi düzenlenmiştir. Öğrencilerin hepsinin bir arada şarkı sözleri ve hareketleri daha hızlı öğrendikleri ve olumlu davranışlarının arttığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak "Hayalimdeki Gökyüzü Projesi" kapsamında gerçekleştirilen faaliyetlerin öğrencilerin topluma bütünleşmesinde motivasyonlarını, özgüvenlerini ve mutluluklarını artırmada oldukça yararlı olduğu; çocukların kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığı ve diğer çocuklarla etkileşim içinde olduklarından sosyal uyumlarını geliştirdiği, faaliyetler süresince gözlerinde mutluluk, yüzlerinde tebessüm bunun yanında şaşkınlık ve biraz da merak duygularının olduğu görülmüştür. Nitekim alanyazındaki araştırmaların da benzer sonuçlara işaret ettiği ortaya çıkmaktadır (Rafferty ve Griffin, 2005; Kılınc, 2011). Bununla beraber proje faaliyetlerinin; sosyal ortamda gruba hareket edebilme, grubundaki görevini ve sorumluluğunu bilme, uyumlu bir şekilde takımında yarışmayı öğrenme gibi fırsatlar sunduğu; öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini kendilerini topluma bütün görebilme açısından olumlu yönde etkilediği görülmüştür (Bloom, Perlmutter ve Burrell, 1999; Bryan ve Bryan, 1982; Hammeken, 2016

Hayalimdeki Gökyüzü Projesi ile özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin özgüvenlerinin arttığı, sosyal ve iletişim becerilerinin geliştiği, en önemlisi kendilerini daha yeterli hissettikleri ve başarmış olmanın mutlu duygusunu hep beraber yaşadıkları görülmüştür.



KAYNAKÇA

- Allen, K. E., Cowdery, G. E., Paasche, C. L., Langford, R., Nolan, K. ve Cipparrone, B. (2015). *Inclusion in early childhood programs: children with exceptionalities*. New Zealand: Nelson College.
- Arslan, S. ve Kılıç, Y. (2016). Perceived school support in inclusive education. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-11.
- Avcioglu, H. (2012) Zihinsel yetersizliği olan çocuklara sosyal beceri kazandırmada işbirliğine dayalı öğrenme ve drama yöntemlerinin etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 110-125.
- Bloom, L. A., Perlmutter, J. ve Burrell, L. (1999). The general educator: Applying constructivism to inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 34(3), 132-136.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal- duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cologan, K. (2013). *Inclusion in education towards equality for students with disability*. Australia: Children and Families Research Centre Institute of Early Childhood Macquarie University.
- Çifci, İ. ve Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel süreç yaklaşımıyla sosyal beceriler öğretimi* (5.baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Diamond, K. E. (2001). Relationships among young children's ideas, emotional understanding, and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Diamond, K. ve Tu, H. (2009). Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81.
- Fryxell, D. ve Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259-269.
- Gülay, H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. ve Bergström, E. (2010). Struggling for recognition and inclusion—parents' and pupils' experiences of special support measures in school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Wellbeing*, 5(1), 1-11.
- Kargı, E. (2011). Okul öncesi ve kişilerarası sorun çözme. M. Ormanlıoğlu Uluğ ve G. Karadeniz, (Ed.), *Okul öncesi çocuk ve... içinde* (103-129). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kılıç, A. F. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerin değişimindeki etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koster, M., Pijl, S. J, Nakken, H. ve Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.
- Maag, C. W. (2005). Social skills training for youth with emotional and behavioral disorders and learning disabilities: Problems, conclusions, and suggestions. *Exceptionality*, 13(3), 155-172.
- Meyers, S. ve Lester, D. (2016). An attempt to change college students' attitudes toward individuals with disabilities. *Comprehensive Psychology*, 5, 2165222816648076.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *"Birlikte başarınız" bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 163-179.
- Papoutsaki, K., Gena, G. ve Kalyva, E. (2013). How do children with mild intellectual disabilities perceive loneliness?. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 1–7.
- Rafferty, Y. ve Griffin, K. W. (2005). Benefits and Risks of Reverse Inclusion for Preschoolers with and Without Disabilities: Perspectives of Parents and Providers. *Journal of Early Intervention*, 27(3), 173-192.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Yayınları.



POZİTİF DİSİPLİNLE GÜVEN VEREN SAĞLIKLI SINIRLAR

Hazırlayan

Ezgi DENİZEL GÜVEN / Dr. Psikolojik Danışman
Urla Özel Bilimsev Koleji

Bireylerin doğduğu andan itibaren yaşamlarını güvenli şekilde sürdürebilmeleri için bazı duygusal gereksinimlerinin zamanında ve uyum içinde karşılanması önemlidir. Bu ihtiyaçların başında, fark edilmek ve temas edilmek gelir. Birey, söz konusu temel duygusal ihtiyaçları, zamanında ve şefkatle karşılandığında, ilişki içinde olduğu bakım verenleriyle bağ kurmaya ve bulunduğu ortama ait hissetmeye başlar. Bireyin fark edilmek ve temas edilmek kadar kontrol ve güç ihtiyacının da karşılanması, sağlıklı gelişim ve güven duygusu geliştirmesi açısından önemlidir. Çocuklar henüz bebekken önce bedenlerini kontrol etmeyi öğrenir. Başını, bedeninin üst kısmını kontrol eden bebek doğrulup yürümeye başladığı andan itibaren merak duygusunu karşılamak için keşfe çıkar. Gücünü anlamak için bazı nesnelere kaldırır, fırlatır ya da ilişki içinde olduğu kişilere vurarak ya da sıkıştırarak güç kullanır. Bu davranışların uygunluğunu anlayabilmek için sınırlara ihtiyaç duyar. Çocuğun neyin uygun neyin uygun olmayan davranış olduğunu anlaması sınırların nasıl çizildiği ile yakından ilişkilidir. Sınırların çocuğun ihtiyacı doğrultusunda güvenle çizilebilmesi için çocuğun mizaç özellikleri kadar ebeveynlerin inançları, değerleri, duygusal durumları ve bunlar doğrultusunda ortaya koyduğu tutumları büyük önem taşır.

Bazı çocuklar hassas bir sinir sistemiyle dünyaya gelir ve bulunduğu ortamlardaki uyaranlara karşı daha tepkisel yaklaşır. Bu çocuklar genellikle ortamdaki riskleri hızlıca fark etmek için adeta tetiktedir. Uykuya dalmakta, beslenmekte, rahatlamakta zorlanır. Yüksek kontrol ihtiyacı nedeniyle ebeveynlerin çizdiği sınırlara direnç gösterebilir. Eğer ebeveynler kuralları konusunda katı bir yaklaşıma sahipse çocuğu mevcut duygusal ihtiyaçlarıyla uyumlanmak yerine çocuğu kendi kurallarına uydurmaya yönelik bir çaba içine girer.

Bazı çocuklar ise yüksek hareket ihtiyacı ve düşük risk algısıyla dünyaya gelir. Bu tür çocuklar şefkat ve özenle çizilecek daha net sınırlara ihtiyaç duyar. Belirsiz esnek sınırlar karşısında yörüngesini kaybetmiş olan çocuk, uydu gibi bir yandan diğer yana savrulup sıklıkla kendisi ya da diğerleri için risk oluşturabilecek davranışlara yönelebilir. Böyle durumlarda ise kaygı ve öfkeyle tetiklenen ebeveynlerin aşırı katı davranışlarıyla karşılaşabilir. Söz konusu bu iki durum da çocuğun güven duygusunu geliştirerek büyümesi için ihtiyaç duyduğu sağlıklı gelişim ortamını sağlayamaz. Her şeyden önce ebeveynlerin ya da bakım verenlerin sınırların önemi kadar, ne amaçla sınır koymakta olduklarını bilmesi gerekir.

“

Sınırlar çocukları güvende hissettirmek içindir. Ayrıca kendileri ve diğerleri için riskli olabilecek davranışları önlemek ve çocukların sosyal-duygusal becerilerini geliştirebilmek içindir. Bu nedenle “sınır” her şeyden önce önleyici ve çocuğa yol gösterici olmalıdır. Çocuğun gelişimsel ve bireysel özellikleriyle uyumlu olmayan “sınırlar” çocuğun gelişimini desteklemek yerine onu örseleyebilir. Bu nedenle sınırların gelişim dönemine, bireysel özellik ve ihtiyaçlarına uyumlu olması gerekir.

”



0-3 yaş arasında temel güven duygusunun inşasında çocuğun ihtiyaç duyduğu fiziksel ve duygusal bakımı sağlamak kadar “kontrol” ihtiyacını karşılama da doğru yaklaşımı ortaya koymak gerekir. Bebekler önce bedenlerini kontrol etmeyi öğrenirler. Henüz duygularını düzenlemelerine yardımcı olacak beyin bölümü olan pre-frontal korteks gelişmediği için bu yaş aralığında çocukların duygularını çevresel değişime uyumlamasını beklemek gerçek dışı olacaktır. Bu gelişim evresinde çocuk bedenini doğrultup hareket ederek çevresini tanımaya yönelmiştir. Bu aşamada bebeğin kendine zarar vereceğine dair kaygıları ebeveynlerin kontrolünü artırabilir ve çocuğun hareket alanını sınırlandırmaya yönelmelerine neden olabilir. Aşırı sınırlandırılmış çevrede çocuk hareket ihtiyacını karşılamakta zorlanır ve bu durum otokontrolle birlikte gelen “güven” hissini örseleyebilir. Bu demek değildir ki çocuk kendine zarar verinceye kadar özgürce hareket etsin. Ancak çocuğun keşif ve kontrol ihtiyacıyla çıktığı yolculukta ona yol gösterecek esnek sınırlar koyarak arada düşüp kalkmasına izin vermek ve düştüğünde suçlayıcı olmayan bir yaklaşımla yanında olmanın oto kontrol becerisini destekleyeceğini hatırlamak önemlidir. Bu yaş aralığı çocuğun bedensel sınırlarını öğrenmesi için de önemlidir.



“ Beslenme ve hijyen ihtiyaçlarının karşılanmasında çocuğun bedenine saygı duymak, zorlayıcı bir yaklaşım yerine nazik, hassas bir yaklaşımla çocuğa yaklaşmak bedensel sınırlarını fark etmesi açısından önemlidir. Yemek istemediği durumda zorla ağızını açarak yemek yedirmek “Bu senin beden değil, benim kontrolümde olan bir beden; senin için neyin iyi olduğunu ben bilir, bedenini ben kontrol ederim.” mesajını vermektir. Böyle bir yaklaşımla çocuğun bedensel sınırlarını fark etmesi mümkün değildir. ”

2-4 yaş arasında çocuk, “kimlik duygusunu” geliştirmeye başlar. Bu aşamaya “hayır” dönemi adı da verilmektedir. Çocuğun kendi kararlarını vermeye yöneldiği bu dönemde uzlaşmacı olmak yerine direnç göstermek, başka bir ifadeyle “çocukla çocuk olmak” yani onunla inatlaşmak çocukta öfkeyi tetikleyebilir. Mizaç özelliğine göre bu öfke bazen çocuğun kendisine bazen de çevreye yönelebilir. Çocuk bir durumla ilgili “hayır” dediğinde bunun ebeveyne karşı bir tutum olmadığı, kendi kimliğini yapılandırma ihtiyacının bir ifade biçimi olduğu unutulmamalıdır.

4-6 yaş arasında çocuk, korunaklı aile ortamından okul ya da oyun grupları gibi daha sosyal ortamlara geçiş yapar

Bu değişim hem evden ayrılma hem de ayrışma sürecini etkiler. Yuvadan ilk ayrılış duygusal olarak çocuğun az ya da çok zorlandığı bir durumdur. Okul sınırların net olduğu bir sosyal yapıdır ve evde sınırları net olarak deneyimlemeyen çocuk açısından okula uyum zorlaşabilir ve süresi uzayabilir

Bazı çocuklar evdeki esnekliği ve rahatı aradığı için okula gitme konusunda direnç gösterebilir. Bu yaşa gelinceye değin sınırlarını fark etmeden büyümüş çocuklar akran ilişkilerinde de zorlanabilir. Özellikle fiziksel sınırlar söz konusu olduğunda kendi bedeninin sınırlarını çizemediği gibi ötekinin bedeninin de sınırlarının olduğunu kavramakta zorlanabilir ve daha çok yetişkin desteğine ihtiyaç duyabilir.

Çocuğun kurumsal eğitime başlamasıyla birlikte ebeveynlerin sorumluluk alanları çeşitlenir. Artık çocuğun sadece bakımı ve korunmasıyla değil akademik süreçleri ve akran ilişkileriyle de ilgilenme görevi ortaya çıkar. Bu süreçte bazı ebeveynlerin kendi öğrencilik yıllarıyla ilgili travmaları tetiklenebilir. Bu durum ebeveynlerin çocuğun gerçekliğinden kopuk, kendi kaygılarının odağında bir yaklaşım sergilemesine neden olabilir. Bazı ebeveynler yüksek standartları nedeniyle çocuklarından da yüksek başarı ve akademik motivasyon beklerken bazıları “çocuğum okulda sadece mutlu olsun” düşüncesiyle hiçbir beklenti ortaya koymayan kaçınan bir tutum içine girebilir. Her iki uç da çocuktan bağımsız, ebeveynin kendi duygusal süreçleri ile ilgilidir. Helikopter ebeveynlik olarak tanımlanan çocuğu kurstan kursa sürükleyen yaklaşım kadar öğrencilik başta olmak üzere çocuğun hayatındaki zorlayıcı tüm durumları ortadan kaldırıp sadece çocuğun mutluluğuna odaklanan kar küreyici ebeveynlik de çocuğun gelişimine zarar verir. Çünkü gerçekte sarkacın her iki kutbundaki yaklaşım da merkeze çocuğu değil ebeveynin kendisini temel alır. Helikopter ebeveynlik yaklaşımında

sınırlar ebeveyn merkezinden hareketle ve bazen de katı bir şekilde belirlenir. Çocuğun gideceği kurslar, çocuğun zamanı, akademik durumu ebeveynin kontrolünde hatta çoğu durumda tekelindedir. Böyle bir yaklaşım çocuğa bir projenin konusuymuş gibi hissettirir.

Çocuk içinde yetiştiği sistemi sorgulamadan yüksek bir adaptasyon örneği ortaya koyar ya da fırsatını ilk bulduğunda isyan bayrağını kaldırır. Korumacılığı yüksek kar küreyici modelde ise çocuğun güvenliği ve konforu ön planda tutulur ve yine ebeveyn odağında bir yaklaşım söz konusu olur.

Bu modelde de çocuğun kendi güvenliği ve rahatı için bazı sınırlar konurken çocuğun sorumluluk alanları genelde göz ardı edilir. Böylece daha benmerkezci ve talepkar bir çocuk ortaya çıkar. Bazı ebeveynlik modellerinde ise çocuğu özgür yetiştirme anlayışı vardır. Gerçekte bu bakış açısı yetersiz ve ilgisiz ebeveynliğin süslü giysisidir. Bu tür bir anlayışı dile getiren ebeveynler çocuklarıyla bağ odaklı, güven veren sınırları nasıl yapılandıracaklarını bilemedikleri için böyle bir yaklaşımı benimser ve dile getirirler.



“

Pozitif disipline dayalı, bağ odaklı güven veren sınırlar ödül ve cezadan ya da katı kurallardan ziyade ebeveyn çocuk ilişkisini yıpratmadan ve çocuğun ihtiyacı odağında yapılandırıldığı için çocukta öz düzenleme, öz disiplin, empati ve şefkat becerilerini geliştirir (Eisenberg, Valiente ve Spinrad; 2016).

”

BAĞ ODAKLI, GÜVEN VEREN SINIRLAR NASIL YAPILANDIRILIR?

Son yıllarda sosyal medyada söylemleriyle ön plana çıkan Dr. Gabor Mate ve Gordon Neufed (2020) “Çocuklarınıza Tutunun” isimli kitaplarında güvene dayalı pozitif sınırlar yapılandırılmadan önce ebeveynlerin dikkat etmesi gereken yedi ilkeyi tanımlar:

1. Çocukları disipline etmek için ayrılığı değil, bağı kullanmak;

Ne yazık ki bazı ebeveynler çocuklarının hatalı davranışları neticesinde “böyle davranırsan seni bırakırım, senin annen/baban olmam, sen böyle davrandıkça seni bırakıp kaçmak istiyorum v.b.” ayrılık ifadeleri kullanarak çocuklarıyla kurdukları bağı bir tehdit unsuru olarak kullanarak çocuğunu disipline etmeye çalışır. Muhtemelen kendileri de çocukken benzer şekilde disipline edilmiş bu ebeveynler, ayrılıkla tehdit etmek ya da “mola” yöntemiyle çocuğu yalnız bırakmak yerine daha iyi bir yöntem bilseydi onu kullanmayı tercih ederdi. Çocuklar hatalı davrandığında ya da öfke krizi geçirdiğinde bu durum karşısında sakin kalmak ebeveynler için zorlayıcıdır. Ancak burada çocuğun bize olan bağı zedeleyip kırılabilirliği tetiklemektense aramızda olan bağı önemine vurgu yaparak çocuğu tetikleyici ortam ya da durumdan uzaklaştırmak ve yalnız bırakmak yerine onun yanında olup sakinleşmesini desteklemek ve onunla teması sürdürmek uzun vadede daha etkili bir yöntem olacaktır. Çocuk ve ebeveyn sakinleştikten sonra çocukla duygusunu



konusmak ve neden sınır koyduğumuzu net şekilde bir kez daha ifade etmek çocuğun anlaşıldığını ortaya çıkaracak ve davranışıyla ilgili neden sonuç ilişkisini kurmasını kolaylaştıracaktır. Örneğin ebeveyn, çocuk sakinleştiğinde “Bana kızgınsın ancak istediğini yapmamız o an mümkün değildi.” gibi bir ifade kullanabilir.

2. Disiplinin amacı çocuğa her daim ders vermek değil, çocuğun deneyiminin doğal sonucunu görmesine izin vermektir;

Bazı ebeveynler çocuklarını eğitmeye onlarla bağ kurmaktan daha fazla önem verir. Çocuğun doğru, dürüst ve ahlaki olarak iyi eğitilmiş olması ebeveynlik görevini layıkıyla yaptığını hissettireceği için bağ kurmaktan daha önemli görülebilir. Oysa Gabor Mate’nin ifade ettiği üzere “bağlanma çocukta iyi biri olma arzusunu uyandırır.” Bu açıdan ele aldığımızda bağ kurmak ve bağı korumak çocuğa öğüt vererek eğitmekten daha etkilidir. Uzun öğütlerin, tavsiyelerin, vaazların gerçekte etkisi oldukça azdır. Ancak ebeveynler görevini yaptığının dair iç huzuru hissetmek için çocuklarının hataları karşısında öğüt vermeye ve bu sayede çocuklarını eğitmeye odaklanmaya devam eder. Oysa negatif davranışın sonucunda çocuğun üzülmeye, utanması, bazen kendini suçlu ya da pişman hissetmesi normaldir ve bazen davranışı neticesinde isteklerinin olmaması dolayısıyla engellenmiş hissetmesi de olasıdır. Böyle durumlarda çocuklar gözyaşı dökülebilir. Ebeveynler “Bak gördün mü ben sana söylemiştim”, “Anne/ baba sözü dinlesen böyle olmazdı.” sözlerini kullanmak ya da “Üzülme ben ne gerekiyorsa yapar seni üzüntüden kurtarırım.” demek yerine çocuğun

davranışının doğal sonucunu görüp deneyimlemesine alan açarken “**Üzülüyorsun. Bu zorlayıcı bir duygu. Durumu ya da olayı değiştiremem. Ama yine de sana nasıl destek olabilirim.**” ifadelerini kullanarak hissettiği duyguyu onaylayarak çocuğa destek olabilir.



3. Niyet davranıştan daha önemlidir;

Ebeveynler ve eğitimciler davranış değiştirmeye, çocukları bir bütün olarak ele almaktan daha fazla önem verirler

Şüphesiz ki niyet görünmez, davranış görünür ve ölçülebilir. Ancak kişide olumlu davranış kadar olumlu değerlerle ilişkili iyi bir niyeti inşa etmek uzun vadede daha kalıcı bir etki yaratacaktır.

Ödülle ya da cezayla davranış değişikliği sağlanabilir ancak pozitif değerler ve olumlu duygular ancak güven veren bağlanma dinamikleri doğrultusunda inşa edilebilir.

Disiplinle ilgili yapılan araştırmalar ceza vererek, mahrum ederek, sözel ya da fiziksel şiddet kullanarak çocuğun davranışını kısa süre için değiştirse de içgörü geliştirmesine imkân vermediği için uzun vadede eskiye dönüşün yüksek oranda olduğuna işaret etmektedir (Nicholson ve Parker, 2020). Klinik Psikolog Pınar Deniz'in (2014) belirttiği üzere

“Çocukta kötü duygular oluşturarak iyi davranışlar sergilemesini bekleyemezsiniz.”

4. Çocukların dürtüsel davranışlarını kontrol etmek yerine onlarda birbiri ile çatışan duygular oluşturmak;

Bu ne anlama geliyor? Dürtüler limbik sistemden güç alır ve bireyi neden sonuç ilişkisi kurmadan harekete geçirir. Riskli durumları değerlendirmekte zorlanmasına neden olur

Çocuklarda iyi niyeti geliştirdiğimizde dürtüsel davranışlarını kontrol etmek kolaylaşır. Nezaket, şefkat, öz şefkat, empati ve dayanışma duyguları beslenen çocuklar dürtüsel eğilimlerini kontrol ederken bu duygusal bakiyelerini kullanabilir. Örneğin birine saldırmak istediğinde içindeki şefkat duygusu davranışını kontrol etmesine yardımcı olur.

5. Çocuklara ne yapmamasını değil ne yapması gerektiğini söylemek;

Ebeveynler ve diğer yetişkinler genellikle çocukların nasıl davranması gerektiğinden ziyade nasıl davranmaması gerektiğini söyler. Düşme, koşma, öyle yapma gibi olumsuz ifadelerle komut verirler. Oysa ne yapmamasını söylemekten ne yapması gerektiğini söylemek daha işlevseldir. **“Dikkatli yürü”, “yavaş koş”, “alçak sesle konuş”** gibi yönergeler çocuğu ne yapması gerektiğine odaklar ve olumsuz davranışlar yerine uygun davranışa dikkatini çeker.

6. Herhangi bir sorun çıktığında soruna değil ilişkiye odaklanmak;

İnsanlar bir sorun yaşadıklarında genellikle çözümden ziyade probleme odaklanırlar ve bu durum bazen problemin içine saplanıp kalmaya neden olur. Bir süre sonra çocuğun

kendisi bir problem olarak görülebilir ve ebeveynleri tarafından etiketlenmesine sebep olabilir. Böyle bir durumda çözüm odaklı düşünmek zorlaşır. Ancak çocukla olan ilişkiye odaklanıldığında çocuğun ilişki aracılığıyla nasıl daha güvende hissedeceği, sorunların üstesinden gelmesinde ona nasıl destek olunacağı üzerinde durulur ve bu çocuğu sorunlu olarak etiketlemekten daha anlamlı bir etki yaratır.

Ebeveyn **“bu çocuk neden böyle davranıyor?”** diye düşünmek yerine **“Nasıl daha güçlü bir ilişki geliştirebiliriz”** diye düşündüğünde çocuğu için uygun rehberlik de beraberinde gelecektir.

7. Çocuğun davranışını değiştirmek yerine onun dünyasını değiştirmek;

Uygulanan pozitif yaklaşımlar dürtüsel davranışlar konusunda yetersiz kaldığında çocuğun ihtiyacının tam olarak ne olduğu anlaşılammış demektir. Çocuklar acıktıkları, yoruldukları, uykuları geldiği, sıkıldıkları ve ilgi göremedikleri durumlarda ebeveynlerin istemeyeceği ya da kontrol etmekte zorlanacağı davranışlar sergileyebilirler. Bunlar neredeyse tüm çocuklarda görülür. Bu tür durumlarda çocuğun huzursuzlanması normaldir ve çocuk bir şekilde sinyallerini verir. Bu sinyalleri doğru gözlemleyip çocuğun ihtiyacına uygun bir düzenleme yapıldığında problem olarak tanımlanan davranışların ortaya çıkması önlenebilir.

Pozitif disiplin yaklaşımı aracılığıyla güven veren sınırlar inşa edebilmek için ebeveynlerin şu üç soruyu kendine sorması önemlidir:

- 1. Çocuğuma kendi görmek istediğim yaklaşımı gösteriyor muyum?**
- 2. Sözlerim ya da eylemlerim çocuğumla aramdaki bağı güçlendirecek mi?**
- 3. Eylemlerim çocuğumun bu deneyimden bir şey öğrenmesini sağlar mı?**

Eğer her üç soru için de cevap evet ise çocuğa gelişimine uygun şekilde açık, net, anlaşılır ve benliğini örselemeyecek şekilde sınır koymak uygun olacaktır (Nicholson ve Parker, 2020).

“Çocuğa sınırları olan bir ortamda güvenli hissettirmek mi yoksa sınırların olmadığı bir ortamda serbest bırakıp sonrasında eleştirmek ya da azarlamak mı?”

Hangisi çocuğun gelişimi için daha sağlıklıdır?



Sınırlar önleyicidir, öz disiplini geliştirir ve kişisel sorumluluk alanını güçlendirir. Eisenberg, Valentine ve Spinrad (2016) tarafından yapılan bir çalışmada sınırların çocukların öz düzenleme yeteneklerini geliştirdiği gözlenmiştir. Tiberio ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen “Ebeveynlik ve Erken Çocukluktan Ergenliğe Çabaların Kontrolünün Gelişimi: Bir İşlemeli Gelişim Modeli” makalesinde sınırların çocukların duygu düzenlemede çaba kontrolü becerilerini boylamsal olarak nasıl etkilediği üzerinde durulmuştur

Araştırmada anne ve babaların pozitif ebeveynlik becerileri çerçevesinde uyguladıkları disiplin yöntemlerinin çocukluktan ergenliğe, çocuğun duygu düzenleme becerileri ile ilgili çaba kontrolü üzerinde en etkili yaklaşım olduğunu göstermiştir. Buna karşın pozitif ebeveynlik yaklaşımı erken dönemde çaba kontrolünü olumlu olarak etkilese de zayıf disiplin uygulandığında ergenlikte çaba kontrolü üzerindeki etkisinin zayıfladığına işaret etmektedir. Bu demektir ki çocukların öz düzenleme becerilerini ergenlik sürecinde de gösterebilmesi için pozitif ebeveynlik başlı başına yeterli olmamakta, pozitif disiplin yöntemleri çerçevesinde çizilen sınırlara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Pozitif disiplin aracılığıyla sınır koyarken dikkat edilecek hususlar şunlardır:

1. Gelişime uygun sınırlar koymak:

Sınır koyarken gelişimsel ihtiyaçlara önem vermek önemlidir. Örneğin 0-3 yaş arasındaki bir çocuk tablet, telefon, televizyon ekranından uzak tutulurken, 3 – 6 yaş arasındaki bir çocuğa günde 30 dk. ekran verilebilir. Ancak bu ekran kesinlikle ebeveynlerin kişisel telefonları olmamalı ve çocuk ekran karşısında yalnız bırakılmamalıdır.



6 Yaş itibarıyla ekran süresi biraz daha uzayabilir ancak yine çocuk ebeveynlerin kişisel telefonlarını almamalıdır. 6 yaş itibarıyla çocuklar ekran aracılığıyla geliştirici oyunlar (dikkat oyunları, bulmacalar, basit kodlama v.b.) ya da çalışmalar yapabilir. Ekranla ilgili süre sınırlaması kadar gireceği oyun ve uygulamalar da ebeveyn kontrolünde ilerlemelidir.

Okul çağına gelen çocuk kişisel tabletinde ya da evde herkesin ortak kullandığı alanda bilgisayar kullanabilir. Zaman sınırlamasına dikkat etmek önemlidir. En fazla bir saat ekran süresi tanınmalı, içerikler ebeveynler tarafından denetlenmelidir. Arkadaşlarıyla çevrimiçi oyunları zaman sınırı dikkat edilecek şekilde oynamasına izin verilmeli ve önceden belirlenen zamana uyması istenmelidir. 12 yaşına gelen bir çocuğa kişisel telefon alınabilir. Ancak öncesinde telefonu hangi amaçla kullanabileceği ve hangi uygulamalara girebileceği yine ebeveynle çocuk arasında yapılacak bir kontrata bağlanmalıdır. Ergenlik sürecinde kişisel telefonu gece yatarken odasında uyku modunda tutması konusunda uzlaşmacı bir yaklaşımla sınır koymalı ve bunun özellikle uyku hijyeni açısından önemi üzerinde durulmalıdır.

2. Sınırlar konusunda net ve tutarlı olmak:

Çocuklar net ve tutarlı sınırlara ihtiyaç duyarlar. Kuralların net olduğu ve uygulanabilir olduğu bir ortam, onların davranışlarını anlamalarını ve sınırları aşmamalarını sağlar. Örneğin toplu yaşam alanlarında yüksek sesle konuşmanın uygun olmadığını vurgulamak, “Burada alçak sesle konuşuyoruz.” diyerek sınırlamak ve bu konuda model olmak önemlidir.

3. Açık iletişimi sürdürmek:

Herkesle olduğu gibi çocuklarla da açık bir iletişim kurulmalıdır. Onlara neden belirli kuralların ve sınırların olduğunu anlatmak zihinlerinde yapbozun parçalarını tamamlamalarını sağlar. Ayrıca, onların duygularını ve düşüncelerini ifade etmelerine izin vermek ve anlamaya çalışmak önemlidir.

4. Model olmak:

Çocuklar çoğunlukla yetişkinlerin davranışlarını taklit ederler. Bu yüzden çocuğun gelişimine ve ihtiyacına uygun bir sınırlama getiren yetişkinlerin kendi davranışlarını da düzenlemesi gerekir. Kitap okuması istenen ve bu konuda yapılan programa uyması beklenen çocuk, diğer aile bireyleri TV karşısına dizilmişken istenen bu eylemi ne derece yapabilir? **Ebeveynler ve çocuğun hayatında anlam taşıyan diğer tüm yetişkinler çocuğun davranışından önce kendi davranışını kontrol etme sorumluluğu içinde olduğunu hatırlamalıdır.**



1. Esnek olmak:

Bazı durumlarda, kurallar esnetilebilir. Örneğin bir tatile gidildiğinde uyku zamanı konusunda esneme olabilir. Ancak bunun tatil zamanına özgü olduğu mutlaka belirtilmelidir. Ya da misafirlik ilişkilerinde akranların arasında teknolojik oyun oynayarak vakit geçirme kararı alındıysa çocuk, teknoloji sınırlaması var diye bu sosyal ortamda kendi başına yalnız bırakılmamalı, bunun da o zaman için geçerli olduğu belirtilmeli, rutine geçildiğinde yine mevcut düzen sürdürülmelidir.

Her durumu tek bir kurala uygun olarak ele almak yerine, çocuğun ihtiyaçlarına, gelişimine, içinde bulunulan ortama ve zamana uygun bir şekilde davranmak sınırların gerçekliğe uygun belirlenmesinde bir prensip olmalıdır.

2. Şefkatli ve empatik yaklaşmak:

Duygular yargılanmak için değil, anlaşılacak içindir. Bu nedenle çocuğunuzun duygularını anlamaya çalışmak, empati kurmak, sınırları belirlerken ve uygularken daha etkili olmanıza yardımcı olur. "Haklısın" sihirli bir kelimedir ve haklısından sonra kuracağımız duygu yansıtma cümlesi çocuğun anlaşıldığını hissetmesine yardımcı olacaktır." Haklısın, hayal kırıklığına uğradın. Oyuncağı almamı istiyordun." örneğindeki gibi.

3. Olumlu davranışları görmek ve değişim yönündeki çabayı onaylamak:

Çocuğunuz istenmeyen davranışlarını düzelttiğinde, olumlu bir şekilde takdir ve teşvik edilmelidir.

4. Adil olmak:

Tüm çocuklara aynı sınırları uygulamak önemlidir. Ancak her çocuğun bireysel ihtiyaçları ve kişilikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin altı yaşındaki çocuğa koyduğumuz ekran sınırı ya da uyku zamanıyla on iki yaşında büyük

kardeşine koyduğumuz ekran sınırı ve uyku zamanının bir olmaması gibi.

5. Sorun çözme becerilerini geliştirmek:

Çocuğunuzla birlikte sorun çözme becerilerini geliştirin. Onlara, sınırların neden önemli olduğunu ve nasıl daha iyi davranabileceklerini öğretin. **Karşılaştığı problemlerin alternatif çözüm yolları olduğunu bulmasına yardımcı olun ama asla çözümü söyleyen ve onu uygulaması konusunda baskı yapan olmayın.** Çözüm odaklı olabilmek adına ebeveynlerin sorması gereken iki soru ifadesi vardır: "Ne? ve Nasıl? " Bu ifadelerini kullanarak geliştirdiğimiz sorular çocuğa düşünmesi ve kendi çözümlerini üretmesi konusunda alan açar.

10. Gerektiğinde uzlaşmacı olmak:

Uzlaşmak her iki tarafında kazandığı (kazan- kazan modeli) bir ilişki modeli demektir. Her zaman ebeveynin söylediği olur diye bir kuraldan yola çıkmak yerine çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda uzlaşmanın mümkün olduğunu ve ortak kazançta birleşmenin geliştirici yönünü deneyimlemesine izin verin.

Bu on madde çocuklarla ebeveynlerin arasındaki bağı zedelemeyen, çocukların güven duyarak ve emin adımlarla hayat yolculuklarını sürdürmeleri için önemli bir kılavuzdur. Her ebeveyn, çocuğunun mutlu, güvenli, kendinin farkında ve başarılı bir birey olmasını ister. Mate ve Neufeld (2020)' in yedi ilkesi ve yukarıda tanımlanan on maddenin ebeveynlik yaklaşımıyla bütünleştirilmesi çocukların psikolojik açıdan sağlıklı ve güvenli şekilde yaşamasına yardımcı olacaktır. Hatırdta tutulmalıdır ki "Sınırlarını bilen kendini, kendini bilen sınırlarını bilir". Bu da kendini bilen, ötekinin sınırlarına dikkat eden, kendi sınırlarını koruyan bireylerden oluşan sağlıklı bir toplumsal yapının inşasını mümkün kılar.

KAYNAKÇA

- Eisenberg, N., Valiente, C. ve Spinrad, T. L. (2016). Emotion-related self regulation and children's social, psychological and academic functioning. L. Balter, C. S. Tamis-LeMonda (Ed.), *Child Psychology: A Handbook of Contemporary Issues* (3. Baskı) içinde (s. 219-244). Londra: Routledge.
- Mate, G. ve Neufeld, G.(2020). Çocuklarınıza tutunun: *Ebeveynler neden akranlardan daha önemli olmalı?* (C. E. Topaktas, Çev.). İstanbul: Hep Kitap.
- Mermer, P. (2014). *Yavaş ebeveynlik*. İstanbul:Altın Kitaplar.

- Nicholson, B. ve Parker, L. (2020). *Kalpten bağlı: Bağlanma temelli ebeveynlik eşliğinde şefkatle çocuk yetiştirme rehberi*. (Y. Ataman, Çev.). İstanbul: Görünmez Adam Yayıncılık.
- Tiberio, S. S., Capaldi, D. M., Kerr, Bertrand, M., Pears, K. C. ve Owen, L. (2016). Parenting and the Development of Effortful Control from Early Childhood to Early Adolescence: A Transactional Developmental Model. *Developmental Psychopathology*, 28(3), 837- 853.



OKUL ORTAMLARINDA AKRAN ZORBALIĞI VE BAŞ ETME YOLLARI

Hazırlayan

Hasan DAĞ / Uzman Psikolojik Danışman
Çiğli Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Çocukların sağlıklı gelişimleri için sosyal etkileşimin önemli bir yeri vardır. Okullar eğitim öğretim faaliyetleri ile birlikte öğrencilerin sosyal gelişim alanlarını etkileyen ve destekleyen yerlerdir. Öğrencilerin sağlıklı gelişimlerinin önündeki engellerden birisi de olumsuz davranışlara maruz kalmaktır. Öğrencilerin okul ortamında sağlıklı gelişimlerini sürdürmeleri için olumsuz davranışlara maruz kalmamaları önemlidir. Çünkü okullarda akran zorbalığı yaşayan öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri olumsuz olarak etkilenmektedir.

Çiğli Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından Çiğli ilçesinde bulunan okulların rehberlik servislerine yapılan ziyaretlerde akran zorbalığı en çok yaşanan sorun olarak ziyaret formlarına yazılmıştır. Bununla bağlantılı olarak okullarda akran zorbalığı önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Akran zorbalığı her türlü gerçek ve sanal etkileşim alanında ortaya çıkabilmektedir. Bu yazıda okul ortamında yaşanan akran zorbalığı ele alınmaktadır.

Öz Bakış

Akran zorbalığını, bir ya da daha fazla öğrencinin gücünü başka bir öğrenciye ya da gruba karşı zarar verecek şekilde kullanması olarak ifade edebiliriz.

Olweus'a (1993) göre bir davranışı akran zorbalığı olarak tanımlamak için davranış şu üç temel özelliği barındırmalıdır;

- Bilinçli ve kasıtlı olarak karşı tarafı incitmeye, zarar vermeye yönelik olması,
- Tekrarlayıcı ve sürekli olması,
- Öğrenciler arasında güç dengesizliğinin olması (zorbalık yapan öğrencinin fiziksel, zihinsel veya yaş olarak daha büyük olması)

Zorbalığın öğrenciler için ağır travmatik etkileri olduğu, etkilerinin zorbalığın yaşandığı süreyle sınırlı kalmayıp, yaşamın tüm sürecini etkilediği ve dolayısıyla toplumun sağlığı üzerinde de olumsuz etkileri olduğu görülmektedir.

Akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda psikosomatik belirtiler, depresyon gibi içe atım sorunları artmaktadır. Yine bu çocuklarda saldırganlık davranışlarında artış, baş etme becerilerinde azalma, travma sonrası stres bozukluğu ve hatta intihar etme eğilimi gibi sonuçlar da görülebilmektedir.

Zorbalık yapan çocuklar ise kendi hallerine bırakılırlarsa başkalarının üzerindeki güçlerini kötüye kullanmaya devam edebilmekte, çevresindekiler için tehdit oluşturabilmekte ve toplumdaki soyutlanıp yalnız kalabilmektedirler (Çelen vd., 2020).

Zaman zaman akran zorbalığı ve akran çatışması birbirleriyle karıştırılmaktadır.

Akran zorbalığında zorbalığı yaşayanlar arasında arkadaşlık ilişkisi ve güçler arası denge yoktur. Olumsuz davranışların tekrarı vardır, bu durum kişiye kalıcı zararlar verebilir. Zorbalığı yapan davranışından dolayı pişmanlık duymaz, davranışının sorumluluğunu almaz ve ortaya çıkan konuyu çözme ihtiyacı duymaz. Sadece zorbalığa maruz kalan olumsuz duygulanım yaşar.



Akran çatışmalarında ise arkadaşlık ilişkileri ve güçler arasında denge vardır. Çatışmalar arada sırada yaşanır ve sürekli değildir. Akran çatışmalarının sonuçları çoğunlukla

ciddi değildir. Çatışma sonunda pişmanlık duyulabilir ve davranışın sorumluluğu alınarak problemler çözülmeye çalışılır. Yaşanan olayda iki taraf da duygusal olarak olumsuz etkilenir. Bir davranışın akran zorbalığı mı, akran çatışması mı olduğu bu farklara bakarak değerlendirilmelidir.

Akran zorbalığı doğrudan görünür davranışlar şeklinde yapılabildiği gibi dolaylı yöntemlerle de yapılabilmektedir.

Doğrudan zorbalıkta; zorbalığı yapan zorbalığa uğrayan kişiye yönelik fiziksel ya da sözel gücünü, olumsuz etkileme yol açacak şekilde, görünür biçimde kullanabilir. Fakat zorbalık her zaman görünür şekilde yapılmaz. Zorba bazen sanal dünyada kimliğini gizleyerek ya da üçüncü kişileri aracı kılarak zorbalık yapabilir. Bu sebeple dolaylı zorbalığın kimin tarafından yapıldığı anlaşılmayabilir.

ZORBALIK TÜRLERİ

Akran zorbalığı fiziksel, sözel, ilişkisel ve sanal zorbalık başlıkları altında toplanabilir.

Fiziksel zorbalık: Fiziksel gücün öğrencinin bedenine veya eşyalarına zarar verecek şekilde kullanılmasıyla kendini gösterir. Anlaşılması en kolay zorbalık türüdür. Okul ortamlarında üzerinde en fazla durulan ve müdahale edilen zorbalık türüdür.



Sözel zorbalık: Öğrenciye yönelik söylenen rahatsızlık verici ifadelerdir. Her türlü incitici yargı, küfür ve lakap takma sözel zorbalıktır. Okul ortamında fiziksel zorbalığa göre fark edilmesi daha zordur ve maruz kalma süresi de daha uzun olabilir.



İlişkisel zorbalık: Öğrencinin arkadaşlık ilişkilerine zarar veren davranışlardır. Grup içinde ve grup dahil edilerek yapıldığı için etkileri daha ağırdır. Utandırmak, dedikodu yapmak, dışlamak, küçük düşürmek ilişkisel zorbalıkta en sık yapılan davranışlardır.



Siber zorbalık: Teknolojik araçlar kullanılarak sanal uygulamalar üzerinde başkalarına zarar vermek amacıyla yapılan davranışlardır. Başkalarına ait kişisel bilgileri izinsiz ve uygunsuz şekilde sanal dünyada kullanmakla kendini gösterir. Zorbalık yapanın kimliğinin bilinmemesinin yanında sanal ortamda zorbalık eylemleri hızlı ve kontrolsüz olarak geniş kitlelere ulaşabilmektedir. Bu nedenle kişiye yaşatacağı olumsuz etkinin sınırları belirsizdir.



Zorbalık her yaş grubunda ve cinsiyet türünde görülebilmektedir. Yaşa ve cinsiyete göre zorbalık türü farklılaşabilir. Küçük yaşlarda fiziksel zorbalık, ilerleyen yaşlarda sözel, ilişkisel ve sanal zorbalık türü artmaktadır. Erkekler daha çok fiziksel zorbalık yaparken kızlar daha çok ilişkisel zorbalık yapmaktadır (Doğan ve Yüzbaşı, 2021).

OKUL ORTAMINDA AKRAN ZORBALIĞINI ÖNLEME KONUSUNDA YAPILABİLECEKLER

OKUL: Akran zorbalığı, çocukların; duygusal, sosyal, zihinsel, davranışsal ve akademik başarılarını olumsuz olarak etkilediğinden, okul ortamlarında önleyici ve iyileştirici müdahalelerde bulunulmalıdır. Okullarda zorbalığın yapıldığı yerlerin ve zorbalık yapan kişilerin tespit edilmesi bu kişilerin zorbalık sürecindeki rollerinin ne olduğunun belirlenmesi yapılacak müdahalenin odağını oluşturur. Okulun riskli fiziki alanları varsa güvenlik tedbirleri alınmalıdır. Tuvalet, yangın merdiveni, okul çıkışı, spor salonu, soyunma odası gibi kontrolün az olduğu alanlarda zorbalık davranışlarının yapılması daha olasıdır. Bu nedenle bu alanlar güvenli hale getirilmelidir. Zorbalığı önleyebilmek için okulda bulunan herkes akran zorbalığı konusunda benzer anlayışa sahip olmalıdır. Akran zorbalığını önleme ve müdahale konusunda kurumun yol haritası oluşturulmalıdır. Zorbalık davranışlarına tolerans gösterilmemeli, anında müdahale edilmelidir.

Öğretmenler akran zorbalığına müdahale etme ve önlem alma konusunda aktif rol almalıdır. Önleme konusunda öğrencilere ve velilere farkındalık oluşturacak eğitimler verilmelidir.

ÖĞRETMEN: Eğitimcilerin akran zorbalığı ve müdahale programlarına yönelik yararlanabileceği birçok bilimsel içerik bulunmaktadır. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığının internet sitesinde yayınlanan sunular ve okuldaki tüm öğrencilere yönelik farkındalık programları ve akran zorbalığı yapan ve akran zorbalığına maruz kalan öğrencilere yönelik psikoeğitim programları incelenerek ve eğitim kurumlarında gerekli uyarlamaların yapılarak kullanılması faydalı olacaktır. (<https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/2085>)

İdareci ve öğretmenler, zorbalık davranışlarını uygun yöntemlerle çözebilme becerileri göstermeli okulda kültüre ve travmaya duyarlı bir iklim yaratmalıdır. Eğitimcilerin sorun çözme becerileri öğrencilere model olmalıdır. Öğrencilerle yakın, güvene dayalı ilişki kurulması onların zorbalığa uğradıklarında ya da tanık olduklarında okul ortamında yardım istemelerini kolaylaştırır.

VELİ: Akran zorbalığı yapan öğrencilerin aileleri de süreçte dahil edilmelidir. Velilerin zorbalığı teşvik edici tutumları varsa onlara doğru model olabilecekleri iletişim becerileri ve çatışma çözme eğitimleri verilmelidir. Bu eğitimlerde zorbalığın insanlar üzerindeki etkileri, ortaya çıkardığı sonuçlar, akran zorbalığının oluşma ve devam etme sürecinde kişilerin rolleri iyi anlatılmalıdır.

Ailelere yönelik gerçekleştirilen bu eğitimlerde özellikle ebeveynlere cinsiyet ayrımı yapmaksızın çocuklara sevgiyle yaklaşmaları, çocuklarına sevgi dilini benimsetmeleri ve

olumsuz duygularıyla baş etme becerileri kazandırmalarını desteklemeleri, severken şiddet göstermemeleri ve şiddeti öven söylemlerden kaçınmaları, aileler olarak olaylara cinsiyetçi yaklaşımdan çocuklara olumlu rol model olabilmeleri konuları üzerinde durulmalıdır (Şahin ve Aral, 2023).

ÖĞRENCİ: Öğrencilerin ders başarısı, duygusal ve davranışsal alanlardaki ani değişiklikler dikkatle izlenmeli ve nedenleri anlaşılmalı çalışmalıdır. İhtiyaç halinde ilgililerle (Okul psikolojik danışmanı, aile, okul idaresi vb.) işbirliği yapılmalıdır. Ders notları düşük öğrenciler kendilerini becerileri ile ifade edebilecekleri, kabul göreceklere sosyal ve sportif alanlara dahil edilmeli; onlara enerjilerini üretici alanlara yönlendirmeleri konusunda destek olunmalıdır.

Okul ortamındaki arkadaş ilişkileri, gruplar iyi gözlenmeli, riskli ilişkilere yönelik önleyici müdahalelerde bulunulmalıdır. Zorbalık olaylarında cezalandırıcı tutum yerine olumlu davranış geliştirme yöntemleri kullanılmalıdır.

Arkadaşlık ilişkileri geliştirecek programlar ve aktiviteler yapılmalıdır. Öğrencilerin olumlu yönleri okul ve sınıf ortamında daha çok vurgulanarak ön plana çıkarılmalıdır.

Öğrenciler arasında dayanışmayı geliştirecek çalışmalar yapılmalıdır.

Müdahale ve destek sadece zorbalık yapan öğrenciye yönelik olmamalı, zorbalığa maruz kalan ve izleyici konumda olana da yapılmalıdır.

Bu rollerin sürdürülmesini önleyecek uygun bireysel ve grup çalışmaları yapılmalıdır. Hangi davranışların akran zorbalığı olduğu öğrencilere anlatılmalıdır. Öğrenciler ihtiyaç duydukları sosyal, duygusal beceriler konusunda desteklenmeli ve duygularını yönetme konusunda çalışmalar yapılmalıdır.

Akran zorbalığı durumunda öğrencilere yönelik psikolojik müdahaleler şu içerikte olabilir:

Zorbalık yapan öğrencilere yönelik uygulanacak müdahalelerde;

duygudaşlık, öfke yönetimi, farklılıkların kabulü ve saygı gibi temalara yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Barik, E. ve Yurtal, F. (2023). Akran zorbalığı ile baş etmede sınıf öğretmenlerinin kullandıkları stratejiler ve karşılaştıkları güçlükler, *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 133-150.
- Kalaycı, B. M., *Akran zorbalığı*. 12 Nisan 2024, <https://bilgemervekalayci.com/akran-zorbaligi/>
- Çelen, Ç., Çöp, E., Dinç, G. S., Hekim, Ö., Göker, Z., Sekmen, E. ve Üneri, Ö. Ş. (2020). Çocuk psikiyatrisi polikliniğine başvuran ergenlerde akran zorbalığı ile siber zorbalık ve öfke ifade tarzlarının ilişkisi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 14, 108-118.
- Doğan, A. ve Yüzbaşı, D. V. (2021). Akran zorbalığı: *Rehber*

Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilere yönelik uygulanacak müdahalelerde ise;

kendini ifade etme, atılganlık, arkadaşlık ilişkileri kurma ve sürdürme, olumlu özelliklerini keşfetme gibi temalar üzerinde çalışılmalıdır (Doğan ve Yüzbaşı, 2021).

Okuldaki zorbalık davranışları kesinlikle görmezden gelinmemeli, anlaşmazlıkların çözüm yöntemleri konusunda öğrenciler bilgilendirilmeli, zorbalığa maruz kalan öğrencilere okul ve sınıf içi çalışmalarda görev verilerek özgüvenleri yükseltilmeli, kabul ve değer görmeleri sağlanmalıdır.

Zorbalık anında zorbalık yapana karşı izlenmesi gereken şu adımlar, zorbalığa maruz kalan öğrencilere önerilebilir:

- Sakin ol.
- Dik dur.
- Kişinin gözlerine bak.
- Kararlı, net ve güçlü bir ses kullan.
- Rahatsız eden, hoşlanmadığın davranış adlandır.
- Ona durmasını söyle.
- Kişinin adını söyle, davranış adlandır ve onlara durmalarını söyle.

Bu yöntem basitçe şu şekilde formüle edilebilir:

İsim + Rahatsız Eden Davranış + Yapma / Dur

İsim + Bundan Hoşlanmadım + Yapma / Dur

Girişken tepkiler tehlikeli olmayan durumlarda denenmelidir. Zorbalık ilk başladığında verilen girişken tepkiler daha fazla işe yarar. Bu tepkiler işe yaramazsa öğrencilerin yetişkinlerden destek istemeleri teşvik edilmelidir (Kalaycı, 2024).

Sonuç olarak, akran zorbalığına karşı idareciler, öğretmenler ve aileler her an tetikte ve duyarlı olmalıdır.

Öğrencilerin okulda ve diğer sosyal ortamlarda güvenli bir şekilde yaşamlarını sürdürmeleri sağlıklı gelişimleri için son derece önemlidir. Olumlu insan ilişkileri geliştiren bireylerden oluşan toplumda yaşamak, hem bireye hem de topluma güvenli bir gelecek sağlayacaktır.

öğretmen/psikolojik danışmanlar için kitapçık. Ankara: MEB Yayınları.

- Morkan-Şahin, M. ve Aral, N. (2023). Ergenlerin akran zorbalığı algıları ile öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 1106-1122. doi:10.33206/mjss.1159316.
- Olweus, D. (1999). Sweden. P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano ve P. Slee, (Ed.), *The nature of school bullying: A cross national perspective içinde* (s. 7-27). London and New York: Routledge.



BİR DÖNGÜ (Bisiklet) HİKAYESİ



Hazırlayan

Merve ORHAN / Psikolojik Danışman

Buca Umurbey Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Bisiklet, uzun yıllardır pek çok insanın hayatının değerli bir parçası olmuştur. Onlar, modern çağda hayatımızı kolaylaştıran arabalardan, çok önce vardı. Motorlu araçların icadının önünü açan ve günümüz dünyasında sağlığın, özgürlüğün temsili olan bisiklet ile ilgili olarak ünlü bilim insanı

Albert Einstein'ın söylediği şu söz değerlidir.



“ Hayat bisiklete binmek gibidir dengede kalmak için hareket etmeye devam etmen gerekir. ”

Bu yazıda kendi hayatımda bisikletle ilgili deneyimlerimi paylaştım. Tandem bisikletin tanımından, tanışma hikayemden, tandem bisiklete erişimimi kolaylaştıran Eşpedal Derneği'nden, bunun yanı sıra tandem bisikleti kullanım ve kullanım amaçlarım ve yaşantılarımdan ve tandem bisikletle birlikte gerçekleştirmeyi umduğum hayallerimden bahsettim. Bu deneyimlerimi herkesin eşit biçimde bisiklete erişebildiğini yaygınlaştırma umuduyla paylaşıyorum.



Tandem Bisiklet Nedir?

Bisiklet hepimizin bildiği gibi sağlıklı, çevreci ve ucuz bir ulaşım aracıdır. Günümüzde bisiklet sadece ulaşım amaçlı olarak değil, aynı zamanda düzenlenen yarışlara katılmak, şehir içi veya şehirlerarası gezilere veya festivallere katılım için de kullanılmaktadır. Tandem bisiklet; iki sele, iki gidon, dört pedala sahip iki bisikletin birleştirilmiş formunda bir bisiklet türüdür. Vites ayarları ve frenler ön gidonda bulunur. Öndeki gidon bisiklete yön vermek için hareketli, arkadaki gidon ise sabittir. Gören bisiklet sürücüsü (pilot) önde, görmeyen bisiklet sürücüsü (Copilot) arkadadır. Pedallar aynı anda ve yönde hareket eder. Bu sayede kalkışlarda ve inişlerde senkronizasyon gereklidir. Tandem bisiklet tekli bisiklette olduğu gibi spor, gezi ve ulaşım amaçlı kullanılmaktadır.



Tandem Bisikletle Tanışma Hikayem

5-6 yaşlarında görme yetim çok azdı ve renkleri çok yakından ayırt edebiliyordum. Bu nedenle yolda olduğumu, toprak yola veya kaldırıma ne düzeyde yakın olduğumu görebildiğimden tekli bisiklet kullanabiliyordum. Ancak okula başladıktan sonra farklı yerlerde okul hayatım devam ettiğinden bisiklete erişimim kısıtlandı. Bisiklet kullanmak bana göre imkansızdı. Hatta bisiklet sürme ile ilgili hayal bile kuramıyordum. Yıllar sonra Hacettepe Üniversitesi'nde öğrenim gördüğüm sıralarda kör arkadaşlarımdan tandem (ikili) bisikletlerin olduğunu ancak Ankara'da bulunmadığını duymuştum. O dönemlerde bisikletin, pedal çevirmenin ve iki teker üzerinde gitmenin ne denli harika bir duygu olduğunu tekrar anımsamıştım.

2017 yılının yaz ayında, üniversiteden mezun olduktan birkaç ay sonra tandem bisikletin Ankara'da da temsilciliğinin açıldığını öğrendim ve bununla ilgili bir etkinliğe katılmak



istedim. Katılmak istediğim grup Eşpedal Derneği idi ve trafiğe kapalı bir alanda, Eymir Gölü'nün etrafında sürüşler yapıyorlardı. Eşpedal Derneği, bir sivil toplum kuruluşudur.

Derneğin, 12 ilimizde temsilciliği bulunmaktadır. Bunlar; Ankara, Antalya, Bursa, Çanakkale, Eskişehir, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Kırklareli, Mersin, Ordu, Tokat illeridir.

Bu sivil toplum kuruluşu gören ve görmeyen bisiklet kullanıcılarını tek bir bisiklet üzerinde birleştirerek yol arkadaşlığı yapmalarını sağlamaktadır. Görmeyenlerin bisiklete erişimini kolaylaştıran bu oluşum şehrin ulaşım araçları ile gidilmesi zor veya mümkün olmayan noktalara bisiklet ile ulaşılabilirliğini göstermeyi amaçlamaktadır.



Tandem Bisikletin Kullanımı

Tandem bisiklet sürüşü öncesinde, esnasında ve sonrasında pilot ve copilotun birbirine karşı belli görevleri vardır.

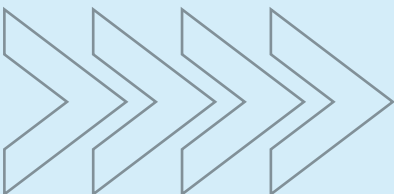
Bu görevler, bisikletin daha konforlu, güvenli, kontrollü ve koordineli sürülmesini kolaylaştırmak ve yönlendirmek amacıyla benimsenmektedir. Sürüş esnasında pilot, çoğunlukla bisikleti yönlendiren, co-pilot ise pilotu takip eden konumundadır. Pilot; sürüşe başlarken, sürüşü sonlandırırken co-pilota bilgi aktarımında bulunur. Sürüş sırasında pilotun dönüşlerden haberdar etmesi, copilotun dönüş işaretini araçlar için vermesi güvenlik için oldukça önemlidir. Ayrıca pilot, sürüş esnasında çevreyi görsel olarak betimler, co-pilot da görsel hariç diğer duyularıyla çevreye dair algılarını aktarır. Böylece birbirleri arasında duyu aktarımı gerçekleşir ve iş birliğiyle koordineli hareket edebilirler. Gören bireyler çoğunlukla görme duyusu odaklı görsel algılamayı baskın olarak kullandıkları için co-pilot aracılığıyla farklı duyularını kullanmanın farkına varır.

Tandem Bisikleti Kullanım Amaçlarım

Tandem bisikletle tanışalı 7 yıl oldu. Bu süreçte kendim için bireysel bir tandem bisiklet satın aldım. Pandemi döneminde evlerimizin yakın olduğu pilot arkadaşım ile bol bol bisiklet sürdük. Herkes hareketsiz kalmak zorunda iken bizim bisiklet sayesinde bol bol hareket etme şansımız oldu.

Derneğin düzenlediği bisikletli doğa kamplarına katıldım. Ülkemizin birçok bölgesini bisikletle dolaşma fırsatı yakaladım. Geçen yaz haziran ayında Trabzon'dan Batum'a 4 kişilik bir arkadaş grubu ile tandem bisikletle sürüş yaptım. Bir ay sonra Temmuz 2023'te yine derneğin düzenlediği Trakya kampına katıldım. Bir hafta boyunca Trakya bölgesinde bisikletle geziler yaptık, farklı bölgelerde çadır kampları düzenledik. Bununla beraber birçok yarışa katıldım ve bazılarındaki tandem bisiklet grubunda dereceler elde ettim. Son olarak 2024 Akra Kemer Granfondo Yarışı'nda 3.'lüğüm ve 2024 Muğla Granfondo Yarışı'nda 1.'liğim var. Ayrıca 2024 Muğla'da kısa parkur (55 km) kadınlar genel kategorisinde 4. oldum.

Tandem bisikleti; gezi, ulaşım ve yarış amaçlı kullanıyorum ve kullanmaya devam edeceğim.



Tandem Bisiklet Kullanırken Yaşadıklarım

Tandem bisiklet; koordineli ve açık iletişimde olmayı gerektiriyor. Bu sebeple uyumlu bir yol arkadaşı ile sürüş yaptığımda gayet mutlu ve özgür hissediyorum. Tandem bisikletle farklı kültürleri, şehirleri, şehrin doğasını, bölgeye ait mimari, tarihi yapıtları, bölgenin yemeklerini tadabiliyorum. Bu bana kültürel bir zenginlik katıyor. Bazen hırslı olduğum zamanlar oluyor, yokuşları bisikletten inmeden tırmanmak gibi. Hırslın bireye güç kattığı noktayı yokuş tırmanmak olarak tanımlayabilirim. **Rüzgârı hissetmek, çiçeklerin kokusunu duymak, tekerin geçtiği yolu doğrudan hissedebilmek yolla bütünleşmemi sağlıyor. Evet, bu yollardan geçtim diyebiliyorum, yolları tanıyorum. Bisikletin hareketime kattığı bağımsızlık, sınırsızlık ve özgürlük duygusunun yanında bir hedef belirleyip hedeflerimi gerçekleştirme noktasında daha da ileri gitmemi sağlıyor. Bisiklet; benim için özgürlük, bağımsız hareket, kolay ve kendi gücümle ulaşım.** Bisikletin bu yönünü deneyimlemek isteyen herkes, koordineli olabileceği bir yol arkadaşı ile bu deneyimi yaşayabilir.

Tandem Bisikletle Geleceğe Dair Hayallerim

Tandem bisikletle önce Türkiye turu ardından da dünya turu yapmayı hayal ediyorum ve bu hayalime giderek daha çok yaklaştığıma inanıyorum. Yeterli zamanım ve maddi kaynağım olduğunda turlara çıkmayı planlıyorum. Planım gerçekleşene dek küçük çaplı şehir turlarına devam etmeyi düşünüyorum. 2014 yılında böyle bir hayalim hatta bu hayalimi gerçekleştirme inancım hiç yoktu. Sadece ilgimi keşfedebilme, deneyebilme imkânı yakalayabilen kör bir psikolojik danışmandım.

Kör bir bireyseniz veya kör bir öğrenciniz, çocuğunuz, arkadaşınız varsa, erişmek istediği veya hayal ettiği her ne varsa onu gerçekleştirebilmesi ve ona ulaşabilmesi için vazgeçmemesi, hayallerinin peşinden gitmesi, haklarını sonuna kadar talep etmesi, en önemlisi de engellenilmeyi kabul etmemesi gerektiğini önemle vurgulamak isterim.

Sınırlar yalnızca bizim çizgilerimizden ibaretlerdir ve çizdiğimiz kadar var olurlar.



OKULA BAŞLAMA YAŞININ LGS BAŞARISINA ETKİSİ



Hazırlayanlar

Eren ÇİÇEK / Psikolojik Danışman
Sümeyra Büşra EROĞLU / Psikolojik Danışman
Nurettin BİLGİN / Özel Eğitim Öğretmeni

Gaziemir Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Dünyada meydana gelen değişimlerle paralel olarak, eğitim sistemlerine dair tartışmalar da güncelliğini korumaktadır. Ülkeler geleceklerini inşa edecek çocuk ve gençlerini 21.yüzyılın gerektirdiği yetkinlikler çerçevesinde yetiştirebilmek için “nasıl bir eğitim sistemi?” sorusunu sormakta ve bu soruya bulduğu cevaplar doğrultusunda eğitim sistemlerinde değişimlere gitmektedir. Ülkemizde de eğitim sistemi; okula başlama yaşından, merkezi sınavlara, okullar arası bölgesel farklılıklardan ailelerin sosyo-ekonomik düzey farklılıklarına kadar birçok farklı başlıkta tartışılmaktadır.

Merkezi Sınavlar

Eğitim sistemine dair yapılan tartışmaların odağında merkezi sınavlar çok önemli bir yer tutmaktadır. Merkezi sınavlar başarı değerlendirmede, bir üst öğrenim kurumuna geçişte kullanılmakta ve bireyin hayatında önemli bir rol oynamaktadır.

Ülkemizde ortaokuldan liseye geçişte 1997 yılına kadar farklı okul türlerindeki liseler birbirinden farklı sınavlar ile öğrenci alırken, 1997 yılında merkezi sınav uygulamasına geçilmiştir. 1997 yılında LGS (Liselere Geçiş Sınavı) ile başlayan, sonrasında 2005 yılında OKS (Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı), 2009 yılında SBS (Seviye Belirleme Sınavı), 2013 yılında TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) olarak güncellenen merkezi sınav uygulaması, 2017 yılında yapılan değişiklikler ile tekrar LGS (Liselere Geçiş Sistemi) şeklinde düzenlenmiştir.

Okula Başlama Yaşı ve Göreceli Yaş Etkisi

Ülkeler bazında ilkokula başlama yaşı farklılık göstermekle birlikte, okula başlama yaşının belirlenmesinde genel olarak iki yol izlenmektedir. Bu yollardan biri, takvim yaşı üzerinden birinci sınıfa başlama yaşının belirlenmesidir. Diğer yol ise takvim yılı içinden bir kesme tarihin esas alınarak (Örneğin bu yıl bu kesme tarih 30 Eylül 2024'tür) birinci sınıfa başlama yaşının belirlenmesidir. Ülkemizde okula başlamada kullanılan yol genel hatlarıyla ikinci yol olmakla birlikte hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın aynı dönemde birinci sınıfa başlayan öğrenciler arasında yaş farkı kaçınılmazdır.

Örneğin 2024-2025 eğitim öğretim yılında güncel uygulama çerçevesinde, özel /istisnai bir durumu olmayan çocuklar temel alındığında; Ekim 2017 doğumlu (83 aylık) bir çocuk ile Mart 2019 doğumlu (66 aylık) bir çocuğun aynı anda okula başlaması ve aynı sınıfta olma ihtimalleri vardır. Dolayısıyla “göreceli olarak en küçük” olan ($G = 0$) ile “göreceli olarak en büyük” olan ($G = 17$) arasında 17 ay farkı olacaktır. Aynı sınıftaki öğrenciler arasındaki bu yaş farkı doğum günü, doğum ayı, okula başlama yaşı, doğum mevsimi ya da göreceli yaş etkisi olmak üzere değişik şekillerde adlandırılabilir (Baker vd., 2010; Bedard ve Dhuey, 2006; Thompson vd., 1999; Wiene vd., 2019).

Göreceli Yaş Etkisi ve Merkezi Sınavlar

İlki 2018 yılında yapılan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sınav sonuçlarının açıklanmasının akabinde o yıl yapılan sınavla dair rapor yayınlamıştır (MEB, 2018). Yayınlanan raporda katılan aday sayısı, alt test ortalamaları, alt testlerin cinsiyetlere göre karşılaştırılması; anne-baba eğitim düzeyi ve okul başarı puanı ile LGS sonucu arasındaki ilişkiyi gösteren sonuçlar yer almaktadır.

MEB'in ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavlarla ilgili yayınladığı raporlar haricinde 2018 yılından bu yana, alanyazında LGS başarısına ilişkin faktörlerin incelendiği birkaç araştırma bulunmaktadır (Uçak-Ozan, 2021; Doğan ve Oktay, 2022; Şahin vd., 2022; Yalçın, 2019). Bu araştırmalardan bir kısmı LGS ya da sınavla hazırlık süreçleri ile ilgili öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşlerinin yansıtıldığı nitel çalışmalardır. Bir kısmı da emzirme süresi, bebek beslenmesi ve gelişimi, anne-baba tutumları ve babanın bebek bakımına katılımı ile LGS sonuçları arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel çalışmalardır.

2018 yılından beri uygulanan LGS sonuçlarına dair araştırmalar incelendiğinde, merkezi sınav (LGS) sonuçları ile ilkokula başlama yaşı (ay olarak) arasındaki ilişkiyi ortaya koyan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Gaziemir Rehberlik ve Araştırma Merkezi olarak gerçekleştirdiğimiz “Okula Başlama Yaşının LGS Başarısına Etkisi” araştırması ile alanyazına katkı sunmayı amaçladık.

ÖRNEKLEM

Araştırmamız; Gaziemir ve Menderes ilçelerindeki resmi okullarda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında eğitim gören 8.sınıf öğrencileri arasında yapılmıştır. Araştırmada Gaziemir bölgesinde 16 okulda 1435, Menderes bölgesinde 16 okulda 744 olmak üzere toplamda 2179 öğrencinin verileri kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma kapsamında okullardan öğrencilerin 2023 yılı merkezi sınav sonuçları ile doğum tarihi bilgileri alınmıştır. Elde edilen veriler varyans analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında öğrenciler; okula başlama yaşlarına göre 6 kategoriye ayrılmıştır.

1.kategori okula başladığında 70 aylık ve altı olanlar, 2.kategori okula başladığında 71-72 aylık olanlar, 3.kategori okula başladığında 73-74 aylık olanlar, 4.kategori okula başladığında 75-76 aylık olanlar, 5.kategori okula başladığında 77-79 aylık olanlar, 6.kategori okula başladığında 80 aylık ve üstü olan öğrencilerden oluşturulmuştur. Tablo 1 de kategoriler ve kategorilerdeki öğrenci sayıları belirtilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin takvim yaşlarına ilişkin dağılımı

Kategori	Okula Başlama Yaş Aralığı (Ay Olarak)	Kategorideki Öğrenci Sayısı
1. Kategori	70 ay ve altı okula başlayanlar	377
2. Kategori	71-72 ay okula başlayanlar	366
3. Kategori	73-74 ay okula başlayanlar	403
4. Kategori	75-76 ay okula başlayanlar	343
5. Kategori	77-79 ay okula başlayanlar	401
6. Kategori	80 ay ve üstü okula başlayanlar	289

Tablo 2'de öğrencilerin takvim yaşlarına göre LGS puanları verilmiştir.**Tablo 2: Takvim yaşına göre LGS puan ortalamaları**

	Kişi Sayısı	LGS Puan Ortalaması	Standart Sapma
70 ay ve altı	377	286,28	76,69
71-72 ay	366	296,81	83,94
73-74 ay	403	310,83	85,54
75-76 ay	343	312,44	86,63
77-79 ay	401	319,75	88,79
80 ay ve üstü	289	303,30	88,22
Toplam	2179	305,12	85,61

Tablo 2 incelendiğinde; 1. kategoride yer alan öğrencilerin LGS puan ortalamasının 286,28; 2.kategoride yer alan öğrencilerin LGS puan ortalamasının 296,81; 3. kategoride yer alan öğrencilerin LGS puan ortalamasının 310,83; 4.kategoride yer alan öğrencilerin LGS puan ortalamasının 312,44; 5.kategoride yer alan öğrencilerin LGS puan ortalamasının 319,75; 6.kategoride yer alan öğrencilerin LGS puan ortalamasının 303,30 olduğu görülmüştür.

Bütün veriler göz önüne alındığında okula başlama yaşı arttıkça puan ortalamalarının arttığı, 77-79 aylık okula başlayanlarda puan ortalamasının en yüksek düzeye ulaş-

tığı, 80 ay ve üzeri okula başlayanlarda LGS ortalamasının bir önceki kategoriye göre düşüş göstererek 3.kategorinin de altında kaldığı dikkat çekmektedir.

Okula başlama yaşının (ay olarak) LGS puanları üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını araştırmak üzere yapılacak testlerin belirlenmesi için varyans homojenliği ve normallik analizi yapılmıştır. Bütün yaş gurubu kategorilerinde dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir. Ancak varyans homojenliği varsayımı sağlanmadığından Welch Testi (Tablo 3) yapılmıştır.

Tablo 3: Varyans Analizi- Welch Testi Sonuçları

	Statistica	df1	df2	p
Welch	8,230	5	993,754	,000*

*(F= 8,230, p<0,05)

Tablo 4: Çoklu karşılaştırma testi sonuçları

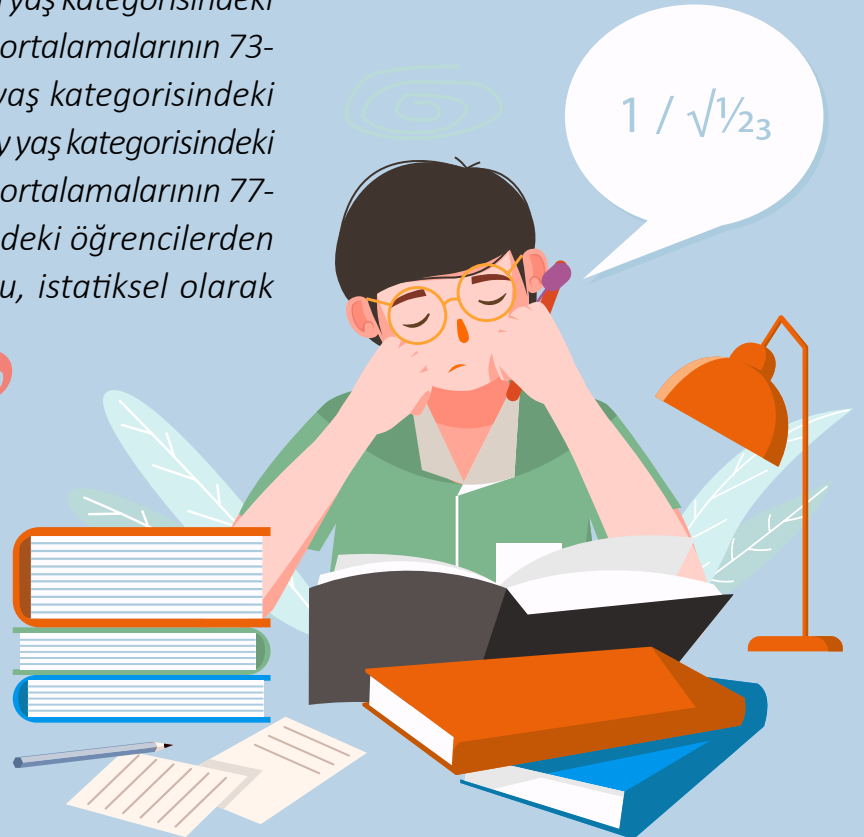
Bağımlı Değişken: LGS Puanları			
(I) ay	(J) ay	Ortalama Farklılığı (I-J)	P
70 ay ve altı	73-74 Ay	-24,55*	,000
	75-76 Ay	-26,15*	,000
	77-79 Ay	-33,46*	,000
71-72 ay	77-79 Ay	-22,93*	,003

Tablo 4 incelendiğinde; 70 ay ve altı yaş kategorisi ile 73-74, 75-76, 77-79 ay yaş kategorileri arasında, 70 ay ve altı öğrenci yaş kategorisi aleyhine, 71-72 ay yaş kategorisi ile 77-79 ay yaş kategorisi arasında 71-72 ay öğrenci yaş kategorisi aleyhine olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p < .01$) bir farklılık saptanmıştır.

“

Bu durum, 70 ay ve altı yaş kategorisindeki öğrencilerin LGS Puan ortalamalarının 73-74, 75-76, 77-79 ay yaş kategorisindeki öğrencilerden, 71-72 ay yaş kategorisindeki öğrencilerin LGS puan ortalamalarının 77-79 ay yaş kategorisindeki öğrencilerden daha düşük olduğunu, istatistiksel olarak göstermektedir.

”



Sonuç ve Öneriler

Tablo 2'ye göre LGS Merkezi Sınav puan ortalamalarının üst yaş grupları lehine anlamlı fark gösterdiği, yaş grubu arttıkça puan farkının da arttığı (80 ay ve üstü öğrenciler kategorisi hariç) görülmektedir. Örneğin; okula başlama yaş kategorisi 70 ay ve altında olan öğrenciler; okula 73-74 aylık başlayan öğrenci kategorisinden 24,552, okula 75-76 aylık başlayan öğrenci kategorisinden 26,155, okula 77-79 aylık başlayan öğrenci kategorisinden 33,468 puan daha düşük LGS puan ortalamasına sahiptirler. Okula başlama yaş kategorisi 71-72 ay olan öğrenciler ise, okula 77-79 aylık başlayan öğrenci kategorisinden 22,934 puan daha düşük LGS puan ortalamasına sahiptirler. Okula başlama yaş kategorileri içerisinde: Okula 70 ay ve altı başlayan öğrenciler LGS sonuçları açısından en dezavantajlı grup olarak değerlendirilmiştir. Bu grubu okula başlama yaş kategorisi 71-72 ay arasında olan öğrenciler ikinci dezavantajlı grup olarak izlemiştir.

Bir çocuğun ilkokula başlamasında temel faktörün "hazırbulunuşluk" düzeyinin olması gerekmektedir. Hazırbulunuşluk ülkemizde, daha çok öğrencinin ailesinin çocuğuna yönelik algısına ve ailenin o süreçteki gereksinimine göre şekillenmektedir. Oysa çocuğun hazırbulunuşluk düzeyine; okula başlamadan önce çocuklara sahip olmaları gereken bilişsel, duygusal, sosyal, motor becerilerine ilişkin bir takım değerlendirmelerin sonrasında karar verilmesi gerekmektedir. Okula erken yaşta başlayan öğrencilerin; duygusal, sosyal, dil, bilişsel, fiziksel, öz bakım

olgunluğu açısından istenilen düzeyde olamayabilecekleri için 1.sınıftan itibaren akranlarından ders başarısı açısından geri kalabileceklerini ve bu durumun yıllar içerisinde bir kartopu etkisiyle daha da artarak LGS gibi zorluk seviyesi yüksek bir sınavda istenilen başarının elde edilememesi sonucunu ortaya çıkarabileceğini söyleyebiliriz.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan verilerin; ilgili dönemde çocuğu olan velilere, çocuklarını erken yaşta okula başlatmalarının uzun vadeli sonuçları konusunda farkındalık kazandıracağına inanılmaktadır. Ayrıca alanda çalışan uzmanlara; velilere hazırbulunuşluk kavramının açıklarken, çocukları erken yaşta okula başlatmanın olası sonuçlarına dair somut öneriler sunmalarını sağlamaktadır. Bununla birlikte MEB tarafından okula başlama çağındaki çocuklara okul olgunluğu testlerinin yapılması zorunlu hale getirilebilir, çocukların okula başlamadan önce belirli bir olgunluk düzeyine erişmeleri, okula başlayabilmeleri için mecburi bir ön şartı olarak kabul edilebilir. Bu testlerden çıkacak sonuçlar sınıfların dağılımında temel faktörlerden biri olarak dikkate alınabilir.

Bir çocuğun akademik başarısına; anne- babanın sosyo-ekonomik durumundan, çocuğun aldığı okul öncesi eğitime, anne-babanın mezuniyet durumundan, ilkokuldaki sınıf öğretmenine kadar birçok farklı değişken etki etmektedir. Yapılan bu araştırmayla LGS gibi zorluk düzeyi yüksek bir sınavda okula başlama yaşının etkisini ortaya koyarak alanyazına katkı sunduk.

KAYNAKÇA

- Baker, J., Schorer, J. ve Cobley, S. (2010). Relative age effects. *Sportwissenschaft*, 40(1), 26-30. <https://doi.org/10.1007/s12662-009-0095-2>
- Bedard, K. ve Dhuey, E. (2006). The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *Quarterly Journal of Education*, 121(4), 1437-1472. <https://doi.org/10.1093/qje/121.4.1437>
- Doğan, S. ve Oktay, Y. (2022). Liselere geçiş sınavı (lgs) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 963-992. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1054829>
- MEB (2018). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:3 Erişim: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- Şahin, A. E., Kardeş İşler N. ve Zoraloğlu, S. (2022). 4+4+4 düzenlemesiyle farklı yaşlarda ilkokula başlayan öğrencilerin akademik performanslarının lgs verileri temelinde analizi. *Ankara*

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5(2), 387-420. DOI: 10.30964/aeubfd.1089906, E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718

- Thompson, A. H., Barnsley, R. H. ve Dyck, R. J. (1999). A new factor in youth suicide: The relative age effect. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 44(1), 82-85. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/070674379904400111>
- Uçak-Ozan (2021). *Emzirme süresi ve anne baba tutumunun liselere giriş sınavına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bozok Üniversitesi, Yozgat.
- Wiene, A. W., Batstra, L., Thoutenhoofd, E., Bos, E. H. ve de Jonge, P. (2019). Do troublesome pupils impact teacher perception of the behaviour of their classmates? *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 114-123. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1421600>
- Yalçın, E. (2019). *Liseye giriş sınavı (LGS)'nın yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.



Bir Mektubum Var Sana: Bir İyileşme Hikayesi

Ayşegül DOĞRU / Psikolojik Danışman
Konak Rehberlik ve Araştırma Merkezi

“Tüm duygular yaşamaya izin verildiklerinde değişirler, evrilirler ve içlerindeki şifa açığa çıkar!”

Öz Bakış dergimizin bu sayısında, ilimiz Karabağlar İlçesi Ahmet Ragıp Üzümcü İlkokulu psikolojik danışmanları Bahriye Benek Eryiğit ve Banu Adıay Öztürk'ün birlikte yazdıkları “Bir Mektubum Var Sana” adlı kitaba dair söyleşimize yer verdik. Söyleşiye geçmeden önce kitabın yazarlarını kısaca tanıtalım.

Bahriye Benek Eryiğit: 1970 yılında Bergama’da doğdu. Liseyi Bergama’da bitirdi. Ege Üniversitesi Psikoloji bölümünde lisans eğitimini tamamladı.1991 yılından bu yana MEB’e bağlı okullarda psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir kız çocuğu bulunmaktadır.

Banu Adıay Öztürk: 1975 yılında Balıkesir’de doğdu. Liseyi İzmir’de bitirdi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde lisans eğitimini tamamladı. 1999 yılından bu yana MEB’e bağlı okullarda psikolojik danışman olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir erkek çocuğu bulunmaktadır.

Ayşegül: Hoş geldiniz Sevgili Banu ve Bahriye

Bugün burada bulunmamızın sebebi ikinizin birlikte yazdığı kitap hakkında sizinle sohbet etmek... Öncelikle bizimle görüşmeyi kabul edip geldiğiniz için çok teşekkür ediyoruz.

Banu ve Bahriye: Biz teşekkür ederiz.

Ayşegül: Öncelikle kitaba konu olan yaşantınızı Öz Bakış dergisi okurları için kısaca anlatabilir misiniz?

Banu: Biz dört rehber öğretmen olarak Karabağlar Ahmet Ragıp Üzümcü İlkokulu’na tayin ile geldik. Sırasıyla önce Ayfer, sonra ben, ardından Devrim son olarak da Bahriye geldi. Dördümüz aynı odada iki sabahçı (Bahriye ve Ayfer) iki öğlenci (Ben ve Devrim) olarak çalışmaya başladık. Biz rutinin içinde kaybolarak çalışmaya devam ederken temmuz ayında bir gün Devrim göğsünde bir kitle olduğunu fark etti. Sonrasında birlikte hastaneye gittik ve

ve çalışmaya başladık. Devrim'in de Eylülün ilk haftası kemoterapi süreci başladı. Devrim'e tanı konulması ile birlikte hepimizde kanserle ilgili bir farkındalık oluşmaya başladı. Hep birlikte mamografi çektirdik. Ekim ayında ise Ayfer göğsünde kitle olduğunu söyleyerek geldi. Kasım ayında Ayfer'e kanser teşhisi kondu. 24 Kasım'da Ayfer'in tedavisine başlandı. Bu sırada Devrim'in tedavi süreci başlamıştı. Ona nasıl yardımcı olabilirim diye kafa yoruyordum. Zaten 21 günde bir kemoterapiye birlikte gidiyorduk. Bu arada okuldan diğer arkadaşları da organize ettik. Hep birlikte arabaları süsleyerek kemoterapi almaya gidiyorduk. Bu süreçte okul müdürümüz bize çok destek oldu. Olay öyle bir hal aldı ki 21 günlük ritüellerimiz olmuştu. Bu dönemde her seferinde farklı şeyler deneyerek Devrim'in ve Ayfer'in moralini yüksek tutmaya çalışıyorduk. Üzerinde "Süper Kadınlar Kulübü" yazan tişörtler bile bastırmıştık.

Bahriye: Aslında bu durum bizim için de çok ediciydi. Hayat olağan akışında devam ederken birdenbire benim ve Banu'nun devresine kanser teşhisi konmuştu. Biz Banu ile baş başa kaldık ama farklı devrelerde olduğumuz için birbirimizi çok sık göremiyorduk. Her şey aslında Banu'nun masamın üzerine bıraktığı bir notla başladı.

"Sevgiyle ve ahenkle yoğuracağız yaşadıklarımızı..."

Ayşegül: Notta ne yazıyordu?

Bahriye: Çok kısa ve küçük bir nottu. Ardından ben de ona cevap olarak bir not bıraktım. Böyle böyle karşılıklı birbirimize notlar bırakmaya başladık. Ben ona yazıyordum o bana yazıyordu. Her notun üzerinde tarih de yazıyor ve bu notları biriktiriyorduk. Belli bir süre sonra küçük notlar mektuplara ve duygu paylaşımına dönmeye başladı.

Banu: Birbirimizi çok az görüyorduk. Okulda ikimiz de tek başımıza çalışıyorduk. Bir yandan kızlara destek olmaya çalışıyorduk. Tam bu sırada Bahriye'nin annesinde sağlık problemi ortaya çıktı. Benim de eşimin işi ile ilgili sıkıntılı süreçleri vardı. Sanki her şey üst üste gelmişti. Doğal olarak hem kendimizi hem hayatımızı sorguladığımız bir dönem başlamıştı. Bu süreçte kendimize en çok sordüğümüz soru "neden?" idi! Sık sık kendimizi "sıra bize de mi gelecek" şeklinde düşünürken buluyorduk.

Ayşegül: Peki tüm bunlar tam olarak ne zaman gerçekleşti?

Bahriye: Tüm bu yaşananlar 2017 yılında gerçekleşti. Bu dönemde Banu ile yaklaşık beş ay boyunca mektuplaştık. Sürece devam edebilirdik ancak benim anneme de lösemi teşhisi konunca ben üç ay ücretsiz izin almak zorunda kaldım. Böylece bize çok iyi gelen bir süreç sona ermiş oldu.

Ayşegül: Peki kitap fikri nasıl ortaya çıktı?

Bahriye: Aslında biz mektuplaşıırken ve mektuplaşma bittikten sonra da hiç bu konudan bahsetmedik. Sanki mektupların ayrı bir sihri vardı.

Banu: Hatta ben öyle bir noktaya gelmişim ki okul bitimine yakın odanın kapısını kapatıp Bahriye'ye mektup yazma ihtiyacı hissediyordum.

Bahriye: Ben de sabah okula varır varmaz "Banu bana nasıl bir mektup bıraktı" diye merakla masama bakıyordum.

Banu: Birbirimize küçük sürprizler yapmayı ihmal etmiyorduk. Ama Bahriye de gidince kendimi çok yalnız hissettim. Notların hepsini toplayıp dosyalayarak kaldırdım. O sırada aklımdan daha sonra bunların bir fotokopisini alıp kızlarla paylaşım fikri vardı ama henüz zamanı değildi. Her şey bir yana çevreci olduğumuz için mektupları yazdığımız kağıtlar bir yüzü kullanılmış kağıtlardı.

Her neyse, tatile girince ben İstanbul'a gittim. Geçirdiğimiz süreci bir akrabam ile paylaştığımda anlattıklarım-dan çok etkilendi ve editör bir arkadaşına bahsetti. O da hikâyeyi merak etti ve mektupları ona göndermemi rica etti. İzmir'e döner dönmez ilk iş Bahriye'ye haber verip okula gittim. Mektupların olduğu dosyayı aldım ve fotokopilerini çekerek İstanbul'daki editöre yolladım.

Editör mektupları okumuş ve ağlayarak beni aradı. Çok etkilendiğini ve kitaba dönüştürmek istediğini söyledi. Biz de Bahriye ile İstanbul'a gittik. Editör ile anlaştık. Notları düzenlemek için kolları sıvadık.

"Dönüştürmeye başladığımız yaşamlarımız ve içimizdeki duygu karmaşasını dindirmeye çalıştığımız şu zamanlarda başkalarının bize vaat ettiği gerçeklikten sıyrılmaya başlıyoruz demektir."

Ayşegül: Peki notları nasıl düzenlediniz ve üzerinde oynamalar yaptınız mı?

Banu: Kitapta yer alması adına öncelikle kendimizi tanıttık. Ardından mektupları tarih sırasına göre düzenledik. Hepsini tek tek okuyarak iki kişi arasında geçen bu diyalogları okuyan kişinin anlaması adına orada bahsetmediğimiz ama bizim bildiğimiz yaşanan olayları ekledik. Onun dışında yer, zaman, kişiler ve olaylarla ilgili hiçbir oynama yapmadık. Aslına birebir sadık kalarak toplardık ve editöre yolladık.

Bahriye: Tam bu sırada ben annemi kaybettim. Ardından pandemi süreci yaşandı. Tüm bu olumsuzluklara rağmen kızlar bu dönemde kanseri yendiler.

"Gerçek insanlar, gerçek ilişkiler peşindeyiz. Bu yüzden dir ki kendi gerçekliğimizi sürekli sorguluyoruz."

Ayşegül: Kitap ne zaman okurları ile buluştu?

Öz Bakış

Bahriye: Pandemi devam ederken 2020 yılının haziran ayında kitap yayınlandı. Çok sınırlı sayıda kişi ile bir imza günü düzenleyebildik. Sonrasında hayatlarımıza devam ederek bugünlere geldik.

Ayşegül: Peki, kanserle savaşırken alternatif yöntemler denediniz mi?

Banu: O süreçte ilginç yaşam deneyimlerimiz oldu. Biyo-enerji, aile dizilimi gibi çalışmalara katıldık. Ruhumuzun bir şeylere inanmaya ihtiyacı vardı. Biz de elimizdeki alternatiflerin hepsini denemek istedik.

Ayşegül: Peki bu deneyimlerin faydasını gördünüz mü?

Banu: Çok etkili olduğunu söyleyemem ama çocuklukta yaşanan travmalarımızın, karakterimizi nasıl etkilediği üzerine bir farkındalık yaşadık denebilir. Bu zaten bildiğimiz bir şeydi. Ancak hastalığın bir şekilde çıkış noktasını bulup tekrarlamaması için ruhumuzun arınmaya ihtiyacı vardı. Sanki en çok birlikte hareket edip bunu birlikte deneyimlediğimiz ve eğlenebildiğimiz için bize iyi geldi.

Ayşegül: Bu süreçte en zorlu anınız hangisiydi?

Bahriye ve Banu: Kanser teşhisinin konduğu anlar bizim için en zorlu anlardı. Sonrasını hiç düşünmedik. İlk şoku atlatmak bizim için gerçekten zor oldu.

Ayşegül: Hayatınızda, düşünce ve duygularınızda neler değişti?

Bahriye: Biz artık mesai arkadaşlığının ötesine geçtik. Çoluk çocuk hep bir arada ailecek görüşüyoruz. Bu süreç-

te annemi de kanserden kaybettim. Söyleyeceğim şeye dair kesin bir kanıtım olmamakla birlikte hayatın sana getirdiklerini kabullendiğinizde o kadar çok bununla mücadele etme gücü buluyorsunuz.

Banu: Kızlara destek olduğumuz günlerde ikimiz de onların bedenlerindeki, biz ise ruhumuzdaki kanserle savaştığımızı düşünüyorduk. Onlar iyileştikten sonra da bu bağımız hiç kopmadı. Eylül ayında okulların açılması ile beraber okula başladığımız dönemi hiç unutmuyorum.

Her şey normale dönmüştü. Devrim halen sağlıklı bir şekilde çalışmaya devam ediyordu. Ayfer ise emekli olmayı tercih etti. Her ne kadar aynı süreçten geçmiş olsalar da Devrim'in hastalığı kabullenip onunla mücadele etmeye hemen başlaması ancak Ayfer'in bu süreci kabullenmesi uzun sürdüğü için bu durumun iyileşmesini etkilediğini düşünüyoruz. Ayfer okula döndükten sonra aynı dönem olduğumuz için beraber çok zaman geçirdik. Ayfer acısını, öfkesini ve içinde yaşadıklarını biriktirdiği için hastalandığını söylemişti. Bu süreç boyunca yaptığımız konuşmalar sayesinde içimde bir şeylerin çözüldüğü ve her şeyin yerli yerine oturduğunu hissettim. Öte yandan kızlarla birlikte böyle bir süreçten geçmeseydik ben de hastalanabilirdim düşüncesini çok yoğun hissettim.

Ayşegül: Kanserle mücadele eden bu dört kadını bize tarif edebilir misiniz?

Banu: Evet, biz dört kişiyiz ve hepimiz birbirine hiç benzemeyen farklı karakterde insanlarız.



Ancak kurduğumuz ilişkiler, çocuklarımıza davranışlarımız, öfkelerimiz, hayata bakış açımızda birbirimize benzediğimiz çok fazla özelliğimiz var. Bu yüzden birlikteliğimizin gücüne çok inanıyorum.

Bahriye: Bana göre de dört farklı elementin birleşimiyiz ...

Banu: Ayyy... evet Ayfer toprak, Devrim hava, Bahriye ateş, ben de su... Biz artık hayatımızda olan olaylara birbirimizin bakış açısından bakarak çözümler getiriyoruz. Örneğin bir olay olduğunda Bahriye'nin bakış açısına, başka bir olayda ise Devrim'e ya da Ayfer'e söz veriyoruz. Kendimizi var etmek için birbirimizin gücüne sığınıyoruz.

Ayşegül: Geçirdiğiniz sürecin gündelik hayatınızdaki yansımaları nasıl oldu?

Banu: Olaylar karşısındaki bakış açımız değişti. Eskiden kızdığım şeylerin artık bir önem ifade etmediğini ya da daha önce bizi üzebilecek olaylara boş vermeyi, gülüp geçmeyi öğrendik. En önemlisi bunu birbirimize öğrettik.

Hikâyenin özü aslında tam da bu! "Ben sen oldu, sen de ben..."

Ayrıca içinde birçok duygu, kaybetme korkusu, sosyal destek ve koşulsuz kabul var. Hayatlarımız bir şekilde keşişti ve ortaya bu keşişimden doğan bir iyileşme hikayesi çıktı.

Ayşegül: Son olarak kitapla ilgili ne söylemek istersiniz?

Banu: Ben en net mesaj olarak "Hastalıklar birlikte iyileşir" demek istiyorum.

Bahriye: Ben de onların yanında olup bu süreçte birlikte yol alabilir ve destek olabiliriz.

Ayşegül: Arkadaşlar sizinle bu söyleşiyi yapmaktan büyük mutluluk duyduk. Size çok teşekkür ediyoruz. Yaşamınızın bundan sonrasında sağlık ve mutluluk diliyoruz. Tabi ki Devrim ve Ayfer'e de...

Bahriye ve Banu: Biz çok teşekkür ediyoruz.



“ Anlamadığım, bilemediğim, ‘tam’ olamadığımız bir şeyler var. İşte yollarımız bu yüzden keşişmedi mi? Birbirimizi tüm çıplaklığımızla görmeye başladık ve tuttuk ellerimizi, cesaretle koyulduk yola. ”



Öğrenciler İçin Hayati Öneme Sahip Becerilerin Geliştirilmesi

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİMİ DESTEKLEME



Hazırlayan

Sibel ÖZENDİ / Psikolojik Danışmanı

Narlıdere Sıdıka Akdemir Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Sosyal ve duygusal gelişim alanında yer alan beceriler, bireyin yaşam kalitesini etkileyen en temel unsurlardan biridir. Bu beceriler, bireyin kişisel ve profesyonel ilişkilerini yönetme, stresle başa çıkma ve karar verme gibi birçok yetenek alanında kendini gösterir.

Özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bu alanda yer alan yeterliliklerin kazanılması bireyin kimlik oluşumu ve yaşam boyu sürece ilişkilerini şekillendirir.

Öğrencilerin sosyal becerileri, onların başkalarıyla etkileşime geçme ve ilişki kurma yeteneklerini kapsar. Sağlıklı sosyal ilişkilerde duygusal zeka önemlidir. Duygusal zeka, bireyin kendi duygularını tanıma, anlama, ifade etme ve başkalarının duygularını anlama yeteneğini ifade eder. Bu beceriler, bireyin duygusal sağlığını korumasına, stresle başa çıkmasına ve sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olur.

Duygusal zekanın geliştirilmesi, öğrencilere duyguları tanıma ve ifade etme, stres yönetimi, empati ve ilişki kurma becerilerini kazandırır. Okullar, duygusal zekayı destekleyen atölye ve grup çalışmaları, psikoeğitim programları düzenleyerek bu becerilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir.



Sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için kullanılan birtakım yöntemler vardır. Bunlardan en önemlileri **problem çözme ve ilişki yönetimi becerilerini geliştirmektir.**

Problem çözme becerileri, bireyin karşılaştığı zorlukları etkili bir şekilde çözme yeteneğini ifade eder. Bu beceriler analitik düşünme, alternatif çözümler bulma, karar verme ve uygulama adımlarını içerir. Problem çözme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma ve etkili çözümler bulma konusunda yardımcı olur.

Okullar, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek için örnek senaryolarla onlara pratik yapma fırsatları sunabilir. Bu konuda destekleyici öğrenme or-

tamları sağlayarak söz konusu becerilerin geliştirilmesini teşvik edebilir.

İlişki yönetimi becerileri, bireyin başkalarıyla etkileşime geçme ve sağlıklı ilişkiler kurma yeteneğini ifade eder. Bunlar; çatışma çözme, iletişim becerileri, sınırların belirlenmesi ve işbirliği yapma gibi konuları içerir.

İlişki yönetimi becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere sağlıklı ilişki kurma ve sürdürme konusunda güven kazandırır.



Jones, Bouffard ve Weissbourd (2013), eğitimcilerin sosyal ve duygusal becerilerinin öğrenme sürecindeki önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin meslek edinme sürecinde pedagojik formasyon bilgilerini edinmesinin yanında kendi sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerinin de kritik olduğunu savunmaktadır.

Greenberg ve arkadaşları (2003) konuyla ilgili olarak koordineli sosyal, duygusal ve akademik öğrenme yaklaşımı ile gençlerin gelişim süreçlerinde desteklenmesi üzerinde durmuşlardır. Bu yaklaşım, okul ortamlarında gençlerin sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarını bir araya getiren bütünsel bir bakış açısını içerir. Gençlerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda duygusal zekâlarını, sosyal ve yaşam becerilerini de geliştirmeyi amaçlar.

Bu yaklaşım gençlerin tam potansiyellerini keşfetmelerine ve sağlıklı, dengeli bireyler olarak yetişmelerine yardımcı olabilir.

Okulların sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda gençlerin genel yaşam başarısına odaklanmasını sağlar. Böylece gelecekte daha sağlıklı ve başarılı bir toplum inşa etmeye katkıda bulunur.

Duygusal Zekâ Çalışmaları ile tanınan Brackett, duyguların öğrenme, karar verme, ilişki kurma ve genel refah üzerindeki etkileri üzerine araştırmalar yapmaktadır. Özellikle okullarda duygusal zekâ eğitimi ve duygusal iklimin önemi konularında çalışmalarıyla tanınır. Duygusal zekâ üzerine yaptığı araştırmaları ve geliştirdiği programları, öğrencilerin duygusal becerilerini güçlendirmek ve okul başarısını artırmak amacıyla birçok okul ve kuruluşta uygulanmıştır.

Öz Bakış

Çalışmalarında sınıf ortamlarında sosyal ve duygusal becerilerin öğretilmesinin öğrencilerin özsaygılarını artırdığı, motivasyonlarını yükselttiği ve daha başarılı olmalarını sağladığı ortaya koymuştur. Böylelikle okul atmosferi olumlu yönde etkilenmiş ve öğrenci refahı artmıştır.

Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekanın içsel ve dışsal bileşenlerini inceleyerek duygusal zekâ ile akademik zekâ arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. **Akademik zekâ** ve **duygusal zekâ**, insanların farklı alanlarda becerilerini ölçen iki önemli kavramdır. Akademik zekâ genellikle bilgiyi öğrenme, analitik düşünme, problem çözme gibi entelektüel yetenekleri içerirken; duygusal zekâ duyguları tanıma, anlama, yönetme ve ilişkilerde etkili olma becerilerini ifade eder. Salovey ve Mayer(1990), tarafından tanımlanan duygusal zekâ modeli, duyguların bireyin zekâ ve davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamak için önemli bir çerçeveye sunar.

Akademik zekâ ile duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi bir öğrencinin matematik sınavında hem başarılı olması hem de sınav sırasında duygusal olarak stresini yönetmesi ile örneklendirebiliriz. Öncelikle, akademik zekâ matematik problemlerini çözmek için gereken yetenekleri içerir. Öğrenci, matematik problemine mantıklı bir şekilde yaklaşabilir, gerekli hesaplamaları yapabilir ve doğru cevapları bulabilir. Ancak, sınav sırasında karşılaştığı zorluklar veya başarısızlık duygularıyla başa çıkmak için duygusal zekâsını da kullanması gerekir. Duygusal zekâ, öğrencinin sınav sırasında stresle başa çıkmasına ve odaklanmasına yardımcı olabilir. Öğrenci stres hissettiğinde derin nefes alarak sakinleşebilir, problemle başa çıkmak için stratejiler belirleyebilir ve hatalarını yapıcı bir şekilde ele alabilir. Böylece, duygusal zekâ, öğrencinin sınav performansını olumlu yönde etkileyebilir ve akademik başarısını destekleyebilir.

Bu örnek, akademik zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin nasıl etkileşimde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak her ikisi de birbirinin tamamlayıcısıdır ve bireyin başarılı olmasına ve iyi hissetmesine katkıda bulunabilir.

Weissberg ve arkadaşları (2015), sosyal ve duygusal becerilerin okul ortamında nasıl öğretilebileceği ve bu konuda okul yöneticileri ile öğretmenlerin öğrencilere nasıl destek sağlayabileceği ile ilgili yöntemler olduğunu ifade etmiştir. Bunlar:

1. Duygusal Zekâ Eğitimi: Okullar, öğrencilere duygusal zekâ becerilerini öğretmek için özel dersler veya programlar sunabilir. Bu programlar, duyguları tanıma, ifade etme, yönetme ve ilişkilerde etkili olma becerilerini öğretmeyi amaçlar.

2. Öğrenci Destek Programları: Okullar, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için rehberlik hizmetleri veya danışmanlık programları sunabilir. Bu programlar, öğrencilerin duygusal sorunlarını tanımlamalarına ve başa çıkmalarına yardımcı olur.

3. Sınıf İçi Etkinlikler: Öğretmenler, sınıf içinde duy-

gusal zekâ becerilerini geliştirmek için çeşitli etkinlikler düzenleyebilir. Örneğin, duyguları tanıma ve ifade etme üzerine grup tartışmaları, duyguları yönetme stratejileri üzerine oyunlar veya empati geliştirme etkinlikleri düzenlenebilir.



4. Model Davranışlar: Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrencilere duygusal zekâ becerilerini geliştirme konusunda model olmakla sorumludur. Öğrencilere duygularını sağlıklı bir şekilde ifade etmeyi göstererek, empatik yaklaşarak onların bu becerileri öğrenmelerine yardımcı olabilirler.

5. Aile Katılımı: Okullar, ailelere duygusal zekâ becerilerini desteklemeleri konusunda rehberlik sağlayabilir. Aileler evde bu becerileri teşvik ederek ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına dikkat ederek okuldaki çabaları destekleyebilir.



Johnson (2019) ise sosyal becerilerin okullarda öğretilmesi ile ilgili şu şekilde sıralama yapar:

1. Doğrudan Öğretim: Öğretmenler öğrencilere sosyal becerileri doğrudan öğretirler. Bu, öğrencilere belirli becerileri açıkça tanımlamak, modellemek ve onlara adım adım nasıl kullanacaklarını göstermek anlamına gelir. Örneğin, öğrencilere empati kurma, duygularını ifade etme veya problem çözme becerilerini öğretmek için özel dersler düzenlenebilir.

2. Rol Oyunları ve Drama: Öğrencilere, sosyal becerileri pratik yapma fırsatı sunmak için rol oyunları ve drama aktiviteleri kullanılabilir. Öğrenciler farklı senaryoları canlandırarak iletişim, iş birliği ve çatışma çözme gibi becerileri geliştirebilir.

3. Akran İlişkileri Programları: Okullar, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmek için çeşitli akran ilişkileri programları uygulayabilir. Bu programlar, öğrencilere nasıl etkili bir şekilde iletişim kuracaklarını ve problem çözeceklerini öğretip bununla birlikte arkadaşlık ilişkilerini güçlendirebilmelerini sağlayabilir.

4. Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi: Öğretmenler, sınıf içinde öğrencilere model oluşturabilir. Öğretmenler, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkileri teşvik etmeli, empati göstermeli ve öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına duyarlı olmalıdır.

5. Problem Çözme Yaklaşımı: Öğrencilere problem çözme becerileri kazandırmak için problem çözme yaklaşımı öğretilir. Bu yaklaşım karşılaştıkları sorunları tanımlamak, farklı çözüm seçenekleri üretmek, bu seçenekleri değerlendirmek ve en uygun olanı seçmek için gerekli adımların öğretilmesini içerir.

Okullar öğrencilerin duygusal zeka becerilerini geliştirmekte önemli rol oynar. Bu becerilerin öğrenci başarısı ve refahı üzerindeki önemli etkileri göz ardı edilmemelidir.

Biz eğitimcilere konuyla ilgili çok iş düşmektedir. Okul programları bu becerileri destekleyecek şekilde daha kap-

samlı bir şekilde hazırlanmalıdır. Okul ve okul dışı hayatın her anına bu beceri eğitimlerini serpiştirmek mutlu bireylerin yetişmesi için önemlidir. Akademik yönden başarılı ama aynı zamanda mutlu bireyler yetiştirmek misyonumuz olmalıdır.



KAYNAKÇA

- Brackett, M. A. ve Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *Research in Action*, 2(1), 1-13.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. ve Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466-474.
- Johnson, B. (2019). Okulda sosyal becerilerin öğretilmesi: bir meta-analiz. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(3), 87-102.

- Jones, S. M., Bouffard, S. M. ve Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
- Salovey, P. ve Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Weissberg, RP, Durlak, JA, Domitrovich, CE ve Gullotta, TP (Ed.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg ve T. P. Gullotta (Ed.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (s. 3-19). New York: The Guilford Press.



SEREBRAL PALSİ NEDİR ve AİLELERE ÖNERİLER



Hazırlayan

Mustafa BABA / Fizyoterapist

Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Serebral Palsi (SP) gelişmekte olan fetal (doğum öncesi) veya infant (yenidoğan) dönemde beyinde meydana gelen ve ilerleyici olmayan rahatsızlıklara atfedilen, aktivite sınırlamasına neden olan, hareket ve duruş gelişimindeki bir grup bozukluğu tanımlamak için kullanılan şemsiye terimdir (Rosenbaum vd. 2007).

SP çocukluk çağının en yaygın görülen motor fonksiyon kaybı nedenidir. Dünya genelinde yapılan nüfus temelli araştırmalar SP görülme sıklığı tahminlerini 1000 canlı doğumda 1,5 ile 4 arasında tahmin etmektedir (Michael-A-

salu vd. 2019). Ülkemizde yapılan araştırmaya göre ise bu oranın 1000 canlı doğumda 4,4 olduğu tespit edilmiştir.

Bu oranlar bulaşıcı hastalık, bebek bakım hizmetleri, ateşli hastalık gibi birçok nedene bağlı olarak değişebilmektedir (Serdaroğlu vd. 2006).

SP, bireyin beyin korteksindeki üst motor nöron hasarı sonucu gelişir. SP için çeşitli risk faktörleri tanımlansa da bu risk faktörlerine sahip çoğu çocukta SP gelişimi olmayabilir (Sadowska vd. 2020).

SP RİSK FAKTÖRLERİ

Gebelik Öncesi	Doğum Öncesi	Doğum Sırası	Doğum Sonrası
Annenin sistemik hastalıkları	Vajinal kanamalar	Geç doğum	Enfeksiyonlar
İlaç kullanımı	Çoğul gebelik	Prematüre (erken) doğum	Menenjitv
Bağışıklık sistemi hastalıkları	Plasenta anomalileri	Forceps kullanımı	Hipoglisemi
Beslenme yetersizliği	Anne karnında yetersiz oksijene maruz kalma	Vakum destekli doğum	Travma
Zehirlenme veya enfeksiyonlar		Bebeğin oksijensiz kalması	Araç kazaları
Fiziksel ve kimyasal maruziyet		Sarılık	

SP'nin teşhisi, wnörolojik görüntüleme bulguları, klinik seyir, nörolojik değerlendirme ve çocuğun motor performansının kombinasyonuna dayandığı için karmaşık bir süreci içerir. Bu nedenle kesin tanı 1 ile 2 yaş arasında gerçekleşir.

Bu süre zarfında ailelerin karşılaşılabileceği bulgular şöyle sıralanabilir;

- Yutma bozuklukları
- Kas tonusunda artış
- Vücudun sadece bir yarısını kullanma (örn. nesneleri

sadece sol taraf ile tutma)

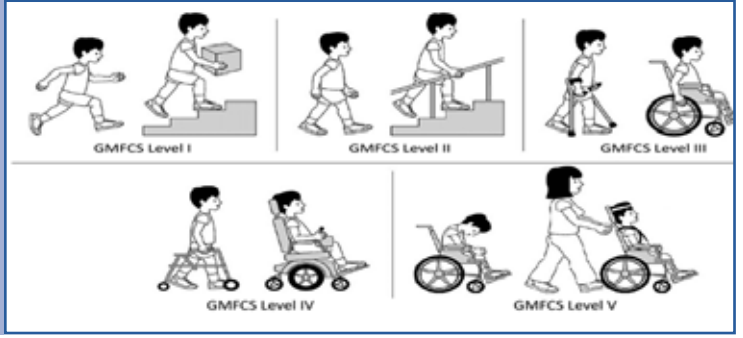
- Konuşma bozuklukları
- Dönme-emekleme-yürüme vb. motor hareketlerde gecikme
- Baş-gövde kontrolünde yetersizlikler
- Konuşma-görme-ışitme problemleri
- İstemsiz hareketler ve nöbet

SP'ye eşlik eden klinik tablo geniş bir spektruma yayıldığından dolayı sınıflandırma için birden çok yöntem geliştirilmiştir. En sık kullanılanlardan birisi ise Ingram sınıflamasıdır (Ingram vd., 1955).

SP SINIFLAMASI

SP Tipiv	SP Özellikleri
Dipleji	Sağ ve sol alt ekstremitelerin üst ekstremiteye göre belirgin etkilenimi söz konusudur.
Hemipleji	Aynı taraf (sağ veya sol) alt ve üst ekstremitede etkilenimi görülen SP tipidir.
Tetrapleji	Sağ ve sol alt-üst ekstremitenin birlikte etkilenimi olup motor ve eşlik eden problemler açısından en şiddetli SP tipidir.
Ataksi	Kas gerginliğinin az olduğu ve el-göz koordinasyon bozukluklarının, denge sorunların yaygın olduğu SP tipidir.
Diskinezi	Titreme, kıvrılma gibi hareketlerin ve kas tonus değişikliklerinin görüldüğü türdür.
Miksed Tip	Yukarıda bahsedilen türlerin kombinasyonu şeklindedir.

Son yıllarda SP sınıflandırmasında öne çıkan bir diğer yaklaşım ise bireyin motor performansı ve fonksiyon yitimi doğrultusunda Palisano ve arkadaşları tarafından geliştirilen Kaba Motor Fonksiyon Sınıflama Sistemi (GMFCS)'dir.



GMFCS 1.Seviye	Herhangi bir sınırlama olmaksızın yürüyebilir.
GMFCS 2.Seviye	Günlük hayatta çok az etkilenim ile yürüyebilir
GMFCS 3.Seviye	Kendi kullandığı yardımcı cihazlarla hareketini sürdürebilir
GMFCS 4.Seviye	Kendi kendine hareketi sınırlıdır, akülü araçlara ihtiyaç duyar.
GMFCS 5.Seviye	Başkası tarafından kullanılan cihaz ile hareketi mümkündür.

Unutulmamalıdır ki tüm SP vakalarında ilerleyici olan beyindeki hasar değil, fonksiyon kayıplarıdır. Ortaya çıkan motor bozuklukların yanı sıra çeşitli eşlik eden semptomlar da görülebilir. Bu semptomların çokluğu rehabilitasyon sürecini olumsuz etkilemekle birlikte şöyle sıralanabilir;

- Bilişsel problemler
- Mesane (üriner disfonksiyon) problemleri
- Uyku problemleri
- Epilepsi
- Çiğneme, yutma vb. (oromotor) problemler
- Sindirim sistemi (gastrointestinal) ile ilgili problemler
- Kas-iskelet sistemi problemleri
- Duyu-algı bozuklukları
- İşitme-konuşma-görme problemleri

SP'li vakalarda görülen klinik tablo eşlik eden çeşitli rahatsızlıkları da içerdiği için tedavi çoklu yaklaşımı (multidisipliner) gerektirir. Bu ekip içerisinde pediatri uzmanı, ortopedist, nörolog, fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, ergoterapist, psikolog, sosyal hizmet uzmanı gibi farklı uzmanlık alanlarından kişiler bulunur.

Tedavi ve rehabilitasyon sürecinde öncelikli amaç bireyin mevcut durumunu korumak ve bireyi mümkün olan maksimum fonksiyonel kapasiteye ulaştırmaktır.

Örneğin çok ileri düzeyde hareket kısıtlılığı olan GMFCS V düzeyindeki birey için ilk amaç hareket kısıtlılığı komplikasyonlarını önlemek iken (örneğin; vücut düzgünlüğünü

sağlamak veya eklem hareket açıklığını korumak), buna göre daha hafif hareket kısıtlılığı olan GMFCS III düzeyindeki birey için günlük hayatını daha bağımsız kılmak olabilir. Rehabilitasyon süreci eşlik eden problemlerin boyutuna göre değişmekle beraber uzun bir süreci kapsar. Bu süreç içerisinde multidisipliner ekip ve ailenin eşgüdümü çalışması büyük önem arz eder.





Ailelere Öneriler

1. Bireyin ihtiyacına yönelik ortez kullanımına karar verilmeli ve düzenli olarak kullanımına dikkat edilmelidir.
2. Sadece bir elini kullanan bireylerde ihmal edilen taraf için masaj, fırçalama vb. uygulamalar tercih edilebilir. Ayrıca sık tercih edilen tarafın hareketi kısıtlanarak ihmal edilen ekstremitenin zorunlu kullanımı aktivite içerisinde teşvik edilebilir.
3. GMFCS IV-V seviyelerindeki bireyler için ayakta durma sehpası gibi cihazlar, vücut düzgünlüğünü sağlamak ve bazı komplikasyonların gelişmesini önlemek için kullanılmalıdır.
4. At terapisi (hipoterapi); kas tonusu, denge, postür gelişimi ve vücut farkındalığı

üzerine olumlu etkileri olduğu için uygun bireylerde tercih edilebilir.

5. Havuz içi egzersizler çocuğun duyu gelişimini desteklemekle birlikte düşme riski barındırmadığı için rahatlıkla tercih edilebilir.

6. Bireyin takipli olduğu fizyoterapist tarafından önerilen ev içi egzersiz programına ve günlük yaşam önerilerine uyulmalıdır.

7. Rehabilitasyon süreci dışında bireyin hastane takibi de düzenli aralıklarla devam etmelidir.

8. Çocuğun duyu gelişimine yardımcı olmak için gerekli ev içi düzenlemeler ve pozisyonlamalar gerçekleştirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Balf, C. L. ve Ingram, T. T. (1955). Problems in the classification of cerebral palsy in childhood. *British Medical Journal*, 2(4932), 163–166.
- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B., Jacobsson, B., Damiano, D. ve Executive Committee for the Definition of Cerebral Palsy (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy, April 2005. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47(8), 571–576.
- Christine, C., Dolk, H., Platt, M. J., Colver, A., Prasauskiene, A., Krägeloh-Mann, I. ve SCPE Collaborative Group (2007). Recommendations from the SCPE collaborative group for defining and classifying cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology. Supplement*, 109, 35–38.
- Little W. J. (2012). The classic: Hospital for the cure of deformities: course of lectures on the deformities of the human frame. 1843. *Clinical Orthopaedics and Related Research*, 470(5), 1252–1256.
- Michael-Asalu, A., Taylor, G., Campbell, H., Lelea, L. L. ve Kirby, R. S. (2019). Cerebral palsy: diagnosis, epidemiology, genetics, and clinical update. *Advances In Pediatrics*, 66, 189–208.
- Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., Dan, B., & Jacobsson, B. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy April 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology. Supplement*, 109, 8–14.
- Sadowska, M., Sarecka-Hujar, B. ve Kopyta, I. (2020). Cerebral palsy: current opinions on definition, epidemiology, risk factors, classification and treatment options. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 16, 1505–1518.
- Serdaroğlu, A., Cansu, A., Özkan, S. ve Tezcan, S. (2006). Prevalence of cerebral palsy in Turkish children between the ages of 2 and 16 years. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 48(6), 413–416.



İHMAL VE İSTİSMARDA BİLDİRİM SÜREÇLERİ

OKUL VE ÖĞRETMENİN ROL VE SORUMLULUKLARI



Hazırlayanlar

Elif DİLEK / Psikolojik Danışman

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Temel Eğitim

Öz Bakış

İhmal ve istismar; çocukların fiziksel, duygusal ve zihinsel sağlığını ciddi şekilde etkileyen ve toplumun her kesiminde görülebilen önemli bir sorundur. Bu konu, toplumların acı bir gerçeği olmasına rağmen genellikle sessizlikle örtbas edilmekte ve görmezden gelinmektedir.

Ancak, çocukların korunması ve sağlıklı büyümeleri için bu konunun açıkça ele alınması ve çözümler üretilmesi gerekmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından "Çocuk ihmâl ve istismarı; anne, baba ya da bakım veren gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun duygusal cinsel ya da zihinsel gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür." şeklinde tanımlanmaktadır. İhmal ve istismar, çocukların temel haklarını ihlal eden davranışları içerir.

Çocuğa kötü muamele dünyanın her yerinde görülen çok ciddi bir sorundur ve kötü muamelenin tipi; cinsiyet, coğrafi bölge ve diğer faktörlere bağlı olarak değişmekle birlikte, %35'e kadar görülebilmektedir (Gilbert vd., 2004).

Çocuğun tanımı: Çocuk Hakları Sözleşmesi 1.Maddesi, 5395 Sayılı Çocuk Koruma Kanunu 3. Maddesi ve 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu 6. Maddesine göre **18 yaşından küçük her insan çocuk sayılır.**

Çocuk ihmali; başta anne ve baba olmak üzere çocuğa bakmakla yükümlü kimselerin ve diğer yetişkinlerin çocuğun beslenme, giyinme, barınma, eğitim, sağlık ve sevgi gibi temel ihtiyaçlarını karşılama yükümlülüklerini yerine getirmemeleri sonucu çocuğun bedensel, duygusal, ahlaki ya da sosyal gelişiminin engellenmesidir (Bahar, Savaş ve Bahar, 2009; Turhan vd., 2006).

Çocuk istismarı ise bir yetişkin, toplum veya devlet tarafından kasıtlı ya da kasıtsız yapılan ve çocuğun sağlığını, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimini olumsuz etkileyen her türlü davranış olarak tanımlanmaktadır (Benice, 2013).

Çocuğa yönelik istismar dört ana başlık altında ele alınmaktadır:

1. Duygusal istismar: Tüm istismar çeşitlerinin temelini oluşturur. Duygusal istismar çocuğun duygusal gelişimini ve özsaygısını zedeleyen, duygusal ihtiyaçlarını karşılamayan, çocuğa yönelik tehdit ve eleştiri içeren davranışlarda bulunmaktır (Bozgün, 2017).

En karmaşık ve en yaygın olarak görülen istismar türüdür. Bu istismar türü çoğu zaman açık bir şekilde fark edilmediğinden tanımlanması oldukça güçtür. Bireyin yaşamında ve psikolojik gelişiminde olumsuz etkileri tüm hayat boyu devam edebilir.

2. Ekonomik istismar: Çocuğun eğitim, sağlık gibi temel haklarının ihlal edilmesi ve gelişiminin engellenmesine neden olan faaliyetlerde çalışmak zorunda bırakılmasıdır.

3. Fiziksel istismar: Çocuğun; sağlığına, yaşamına, gelişimine, onuruna zarar veren kasıtlı fiziksel güç kullanımına maruz kalmasıdır. Bu tür istismar, çocuk istismarının en göze çarpan ve sıkça fark edilen şeklidir. Aral (1997) yaptığı çalışmada çocukların % 65.72'sinin anne ya da babası tarafından fiziksel olarak istismar edildiklerini belirtmiştir.



4. Cinsel istismar: 18 yaşından küçük bir çocuğun gelişimsel olarak hazır olmadığı ve anlamadığı cinsel eylemlere bir yetişkin tarafından maruz bırakılmasıdır (WHO, 2002; 2006).



Toplumlar çocuk istismarıyla yüzleştğinde, zorlu bir gerçekle karşı karşıya kalırlar. Çocuk istismarı, sadece fiziksel zararlarla sınırlı değildir; duygusal, cinsel ve psikolojik açıdan da derin yaralar açabilir. Çocuklar, yaşadıkları travmayı ifade etmekte güçlük çekebilirler ve bu da onların duygusal gelişimini olumsuz etkiler. Ne yazık ki birçok çocuk sessiz kalır; korku, utanç veya tehditler nedeniyle yardım isteme konusunda çekimser davranır. Bu sorunla mücadele etmek, sadece yetişkinlerle sınırlı değildir; aynı zamanda toplum olarak hepimizin sorumluluğudur.

Çocuk istismarını önlemek ve mağdurlara destek olmak için farkındalık yaratmalı ve seslerini duyurmaliyiz. Toplumun farkındalığının artırılması, ebeveynlere, bakıcılara destek ve eğitim sağlanması, çocuklara güvenilir iletişim kanalları sunulması, ihmal ve istismarı önlemek için etkili politikaların oluşturulması önemlidir.

OKUL ORTAMINDA BİLDİRİM SÜREÇLERİ NASIL İŞLER?

Bir öğrenci istismar edildiğini sizinle paylaşırsa yapmanız gerekenler aşağıda kısaca açıklanmıştır.

- Çocukla rahat ve özel olarak konuşabilecek, konuşmanın üçüncü şahıslar tarafından kesilmeyeceği bir ortamda bulunulmalı,
- Masanın arkasından ziyade çocuğun yanında oturarak destekleyici davranılmalı,
- Çocuktan izin alınmadan ona dokunulmamalı,
- Onun korkmasına ya da utanmasına yol açmayacak şekilde tepkilerinizi gösterirken sakin olunmalı,
- Sorulan soruların kişisel merakı gidermek için değil de çocuğun yararına yönelik olduğundan emin olunmalı,
- Çocuğun anlayabileceği cümleler kurulmalı,
- Çocuğa yaşadığı olayları anlatması için baskı yapılmamalı, ancak kendini açması için cesaretlendirilmeli,
- “Sana inanıyorum”, “Bu senin hatan değil” gibi destekleyici cümleler kurulmalı,
- “Neden?” ile başlayan sorular sorulmamalı,
- Yapılan görüşme yazı ile kayıt altına alınmalı,
- İstismar gerekli kurum ve kuruluşlara bildirilmeli,
- Gizlilik ilkesine bağlı kalarak istismar olayı sadece sorumlu kişilerle paylaşılmalıdır (İnsan Hakları Derneği, 2008).

Öğretmenler, mağdurla görüşürken dedektiflik ya da polislik yapma görevinde olmadıklarını unutulmamalıdır. Öğretmenlerin sorumluluğu, istismar veya ihmal olaylarını kanıtlamak değil, ilgili şüpheleri rapor ederek bildirmektir. ***İhmal ve istismar şüphesi, bildirimde bulunmak için yeterli bir sebeptir.***

İhmal ve İstismarda Okul Psikolojik Danışmanının Görev ve Sorumlulukları

- » Cinsel istismar bildirildiğinde beyanın gerçekliği sorgulanmadan, herhangi bir duygusal tepki gösterilmeden işlem başlatılmalıdır.
- » Çocuğun ifadeleri resmi bir kayıt altına alınmalıdır.
- » Olay vaka boyutu ne olursa olsun paylaşılmamalıdır.
- » TCK'nin 279. maddesi gereğince durumu öğrenen kişi veya kişiler, istismarı derhal telefonla veya yüz yüze olarak adli ve kolluk birimlerine bildirmelidirler.
- » Bildirim sürecinde ailenin onayı gerekli değildir.
- » Tutanak, bilgi verilen birime bizzat teslim edilmelidir.
- » Psikolojik Danışman sadece ihbar boyutundadır.

» Okul yönetimi tarafından hazırlanan bilgi yazısı kapalı zarf içinde “GİZLİDİR” ibaresi ile donatılarak, il/ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bizzat elden teslim edilmelidir.

» Çocuğa, süreç boyunca neler olacağı konusunda bilgi verilmelidir.

» Konuyla ilgili diğer kişilerin bilgi paylaşımını önlemek için, konunun gizliliğine özen gösterilmelidir.



Okul Yönetiminin Görev ve Sorumlulukları

» İstismara dair bir bilgi geldiğinde, doğruluğu sorgulanmadan, okul yönetimi tarafından derhal bildirimde bulunulur.

» İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine, “GİZLİDİR” ibaresiyle bir bilgi yazısı elden ulaştırılır.

» İstismarla ilgili bilginin yayılmasını engellemek için gerekli önlemler alınır.

» İhtiyaç halinde il/ilçe Krize Müdahale Ekibi'nden yardım talep edilir.

» İhtiyaç duyulması durumunda Okul Psikososyal Müdahale Hizmetleri Ekibi toplanır ve ekip çalışmalarını desteklemek için gerekli tedbirler alınır.

TÜRK HUKUK SİSTEMİNDE ÇOCUK İSTİSMARINA YÖNELİK HÜKÜMLER

Korunmaya muhtaç çocuklara yönelik bildirim yükümlülüğü (Çocuk Koruma Kanunu)

Adli ve idari merciler, kolluk görevlileri, sağlık ve eğitim kuruluşları, sivil toplum kuruluşları, korunma ihtiyacı olan çocuğu Aile ve Sosyal Politikalar Genel Müdürlüğü kurumuna bildirmekle yükümlüdür.

Korunma Gerekliğini Bildirme - TCK Madde 98

1. Yaşı, hastalığı veya yaralanması dolayısıyla ya da başka herhangi bir nedenle kendini idare edemeyecek durumda olan kimseye hâl ve koşulların elverdiği ölçüde yardım etmeyen ya da durumu derhâl ilgili makamlara bildirmeyen kişi, bir yıla kadar hapis veya adli para cezası ile cezalandırılır.

2. Yardım veya bildirim yükümlülüğünün yerine getirilmemesi dolayısıyla kişinin ölmesi durumunda bir yıldan

Öz Bakış

üç yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.

Çocuk İhmal ve İstismarını Bildirim Yükümlülüğü

TCK çocuğa yönelik işlenen suçların bildirim konusunda herkesi yükümlü kılmaktadır. Bu kapsamda TCK'da suçu bildirmeyen kişilere yönelik uygulanacak cezai yaptırımlar 278. ve 279. kanun maddeleri ile belirlenmiştir.

*Bildirim için şüphe yeterlidir. Kanıt bulmak gerekmez. Bildirim suçlama değildir, bir durumun değerlendirilmesi ve soruşturulmasının ilk adımıdır. Herhangi bir okul çalışanı, istismar şüphesini okuldaki yetkili bir kişiyle paylaşır paylaşmaz, yetkili kişi, olayla ilgili gerekli işlemleri başlatma yükümlülüğüne sahiptir.

Suç Bildirim Yükümlülüğü-TCK Madde 278

1. İşlenmekte olan bir suçu yetkili makamlara bildirmeyen kişi, bir yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.
2. İşlenmiş olmakla birlikte, sebebiyet verdiği neticelerin sınırlandırılması halen mümkün bulunan bir suçu yetkili makamlara bildirmeyen kişi, yukarıdaki fıkra hükmüne göre cezalandırılır.
3. Mağdurun on beş yaşını bitirmemiş bir çocuk, bedensel veya ruhsal bakımdan engelli olan ya da hamileliği nedeniyle kendisini savunamayacak durumda bulunan kimse olması halinde, yukarıdaki fıkralara göre verilecek ceza, yarı oranında artırılır.
4. Tanıklıktan çekinebilecek olan kişiler bakımından cezaya hükmolunmaz. Ancak, suçu önleme yükümlülüğünün varlığı dolayısıyla ceza sorumluluğuna ilişkin hükümler saklıdır.

Kamu Görevlisinin Suçu

Bildirmemesi-TCK Madde 279

1. Kamu adına soruşturma ve kovuşturmayı gerektiren bir suçun işlendiğini göreviyle bağlantılı olarak öğrenip de yetkili makamlara bildirimde bulunmayı ihmal eden veya bu hususta gecikme gösteren kamu görevlisi, altı aydan iki yıla kadar hapis cezası ile cezalandırılır.

ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARINA İLİŞKİN GÖREVLİ KURUM VE KURULUŞLAR

Türkiye’de, çocuk ihmal ve istismarıyla ilgili çeşitli yasal düzenlemeler doğrultusunda görev alan kurum ve kuruluşlar aşağıda listelenmiştir:

Çocuk İzlem Merkezi

Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM), her ilde Sağlık Bakanlığı’na bağlı hastane veya kurumların bünyesinde cinsel istismar mağduru çocukların ifadelerinin alınması ve tüm soruşturma işlemlerinin bir merkezde yapılması için kurulmuştur. Cinsel istismar şüphesi olan ya da istismara maruz kalmış çocukla ilgili kolluk birimlerine bildirimde bulunulmasının ardından çocuk, savcının talimatı ile ÇİM’e getirilmektedir. Konu ile ilgili profesyonel meslek elemanı tarafından çocuktan istismar ile ilgili bilgi alınmakta, çocuğa süreç ve merkez ile ilgili bilgi verilmekte-

dir. Tıbbi, adli ve psikolojik açıdan değerlendirilen çocukla ilgili tüm veriler raporlaştırılarak görüntü ve ses kaydı ile Cumhuriyet Başsavcılığı’na iletilmektedir (Ulukol vd., 2013).

Çocuk İzlem Merkezlerinin (ÇİM) amaçları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Cinsel istismara uğrayan çocukla ilgili sürecin yönetiminde sağlık, eğitim, adalet kurumları ve kolluk kuvvetleri ile iş birliğinin sağlanması,
- Çocuğun yaşadığı travmanın etkilerini azaltılması,
- Korunma gerektiren durumlarda çocuğun geçici barınma, beslenme, güvenlik, giyim ve sağlık ihtiyaçlarını karşılayacak uygun bir ortamın sağlanması,
- Aile ile görüşmeler yaparak ailenin ilk danışmanlık ihtiyaçlarının karşılanmasıdır.



Çocuk Koruma Merkezleri

Çocuk Koruma Merkezleri (ÇKM), Çocuk İzlem Merkezleri’nden farklı olarak sadece cinsel istismara maruz kalan çocuklarla değil, istismarın diğer türlerine de maruz kalmış olan çocuklarla ilgili gerekli inceleme ve raporlamayı yapan hastanelere bağlı birimlerdir (Hümanistik Büro, 2016). Kurumun temel hedefi; ihmal ve/veya istismara maruz kalan çocukların değerlendirilmesi, tedavi gereksinimleri için uygun birimlere yönlendirilmesi ve takiplerinin yapılmasını sağlamaktır.

Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri ile Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri

Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezi suça yönelmiş çocukların; Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezi ise fiziksel, duygusal ve/veya cinsel istismara maruz kalan çocukların rehabilitasyon sürecinin tamamlanmasına kadar geçici süre ile bakım ve korunmalarının sağlandığı, bu süre içinde de aile, sosyal çevre ve toplumla olan ilişkilerinin düzenlenmesi için çalışmaların yürütüldüğü, 7-18 yaş arasındaki kız ve erkek çocuklara ayrı ayrı yapılandırılmış olan yatılı sosyal hizmet kuruluşudur (Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri ile Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği, 2009).

ÇOCUK İHMAL VE İSTİSMARI İLE İLGİLİ GEREKLİ TELEFON NUMARALARI

ALO 183 Sosyal Destek Hattı:

Çocuk istismarı, ihmal ve şiddetiyle ilgili bildirimlerde bulunabilirsiniz (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı Çağrı Hattı).

ALO 112 Acil Yardım Hattı:

Polis, jandarma, acil tıbbi yardım veya kurtarma ekipleri için aranabilir.

İzmir Emniyet Müdürlüğü Çocuk Şube Müdürlüğü:
0 232 244 3373 / 0 507 847 703

İzmir Cumhuriyet Başsavcılığı:

0 232 411 20 00

T.C.S.B. Dr. Behçet Uz Çocuk Hastalıkları Eğitim Ve Araştırma Hastanesi - Çocuk İzleme Merkezi:

0 232 411 60 00

İzmir Barosu Çocuk Hakları Merkezi:

0 232 400 00 14

İzmir Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü:

0 232 446 33 52





KAYNAKÇA

- Aral, N. (1997). *Fiziksel istismar ve çocuk*. Ankara: Tekişik Veb Ofset Tesisleri.
- Bahar, G. Savaş, H. ve Bahar, A. (2009). Çocuk istismarı ve ihmali: Bir gözden geçirme. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 52-65.
- Benice, A. (2013). Çocuğun duygusal istismarı. *Eğitimde Yeni Yansımalar*, 33, 29-34.
- Birleşmiş Milletler (1959, 20 Kasım). Çocuk haklarına dair sözleşme. <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Bozgün, K. (2017). *Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi istismar yaşantıları ile sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çocuk Destek Merkezleri Yönetmeliği (2015, 29 Mart). Resmi Gazete (Sayı: 29310). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/03/20150329-1.htm>
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1995, 27 Ocak). Resmi Gazete (Sayı: 22184). <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22184.pdf>
- Çocuk Koruma Kanunu (2005, 3 Temmuz). Resmi Gazete (Kanun No: 5395). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050715-1.htm>
- Çocuk İzlem Merkezi Genelgesi (2012, 4 Ekim). Resmi Gazete (Sayı: 28431). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/10/20121004-5.htm>
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E. ve Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81.
- Hümanistik Büro (2016). *Türkiye'de çocuk koruma ve önleme sistemleri haritası*. 13 Temmuz 2024. <http://cocukkorumarharitasi.info/>
- İnsan Hakları Derneği (2008). *Çocuk ihmali ve istismarını önleme öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu*. Ankara: Berkay Ofset.
- Koruma Bakım ve Rehabilitasyon Merkezleri ve Bakım ve Sosyal Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği (2009, 4 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 27339). https://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_diger/korunabakim.pdf
- Türk Ceza Kanunu (2004, 12 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 25611). <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237-20140302.pdf>
- Ulukol, B., Kahiloğulları, A., Torunoğlu, M. A., Koçak O. F., Oral, R., Yüksel, F., Çelik, S. ve Akdağ, R. (2013, Ağustos). A new project; a structured child protection service in Turkey. International Congress of Pediatrics, Melbourne.
- World Health Organization (2002). *World report on violence and health* E.G. Krug, L. L. Dahlberg, J. A. Mercy, A.B. Zwi ve R. Lozano, (Ed.). Geneva: World Health Organization.
- World Health Organization. Child Maltreatment. 13 Temmuz 2024. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs150/en/>

A large, stylized eye graphic in light gray, with the title 'Öz Bakış' and subtitle 'Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi' overlaid in red. The eye is composed of a thick, curved line for the upper eyelid and a smaller, curved line for the lower eyelid. The pupil is represented by a small, stylized eye shape on the left side of the main eye graphic.

Öz Bakış

Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi

Eylül
2024

Sayı 6



e-ISSN: 3023-574X



İZMİR
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ