İZMİR
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

ŞUBAT
2023

SAYI 3

Öz Bakış

Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi

ZORBALIĞIN YENİ BOYUTU:
Siber Zorbalık

Travmaya Duyarlı
Okul Modeli

Şefkat
Yorgunluğu

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ NEDİR?
Öğretmenlere ve Ailelere Öneriler

Künye

İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adına Sahibi

Dr. Murat Mücahit YENTÜR

Genel Yayın Yönetmeni
İlker ERARSLAN

Yayın Koordinatörü
Funda SEL

Yayın Kurulu
Ezgi DEMİR
Güler KÖKSAL
Yelda ATAN
Dr. Hüseyin GÜVEN
Canan Gaye KÜÇÜKKILINÇ
Ayşegül DOĞRU
Sezgin OZAN

Görsel Tasarım
Nurettin BİLGİN

Son Okuma
Zeynep KAYAOKTAY

Yayın Türü
Altı Aylık Süreli Yayın

Yayın Tarihi
Şubat 2023

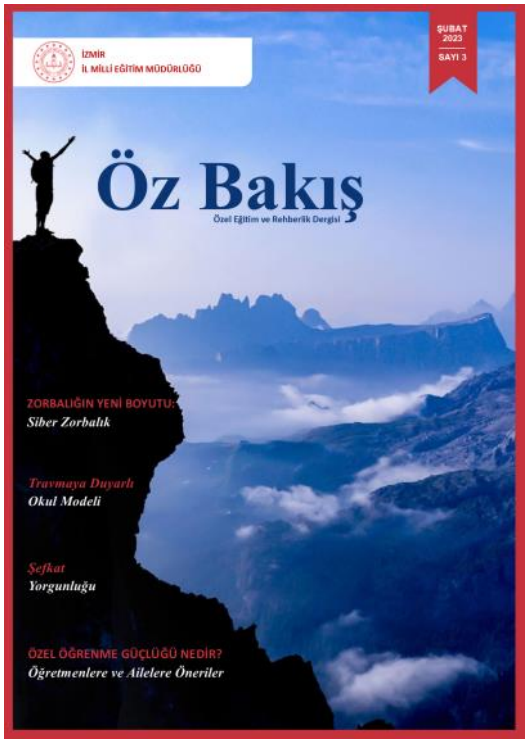
İletişim
Fevzipaşa Mh. 452 Sk. No: 15 Kemeraltı Katlı
Otopark Arkası Konak / İZMİR

www.izmir.meb.gov.tr
0232 280 35 00

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 adresindeki içeriklerden yararlanılmıştır.



Özel Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık\Rehberlik alanlarında farkındalık kazandırabilmek adına hazırladığımız dergimiz "**Öz Bakış**"ın üçüncü sayısını önceki sayılarımızda olduğu gibi velilerimize, eğitimcilerimize ve dergimizi inceleyen her bireye yönelik bilgilendirici yeni içeriklerle tasarladık.

Özel Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık\Rehberlik alanlarında zengin bilgiler sunan dergimizi hazırlayan komisyon üyelerimiz, en başından beri samimi bir dil ile sizlere ulaşma çabası içinde oldular. Bir yandan özel gereksinimli bireylerimizin sesi olmak bir yandan da bu alana ilişkin farkındalık oluşturmak için üçüncü sayımızda;

- Şefkat Duygusunun Bir Başka Boyutu Olan Şefkat Yorgunluğunu
- Akran Zorbalığı Ve Siber Zorbalığı
- Sanal Dünyada Öğrenme Yöntemlerini
- Özel Öğrenme Güçlüğü Ve Serebral Palsiye'yi
- Travmaya Duyarlı Okul Modelini
- Öğrencilerde Olumlu Davranış Geliştirme Sürecini
- Okul Reddini
- Kaygılı Çocuklara Yaklaşım Stratejilerini
- Çocuklarda Duygu Düzenleme Yöntemlerini
- Özel Eğitim Uygulama Okullarını
- Okul Öncesi Eğitim Döneminde Kaynaştırma\Bütünleştirme Uygulamalarını
- Sosyal Toplumsal Bütünleştirme Örneğini Konu Alan Proje İçeriğini tüm detayları ile derledik.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri'yle, özel eğitim ihtiyacı olan bireylerimiz erken tanılanarak ihtiyaçları, yeterlikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sunulan eğitim öğretim hizmetlerine nitelik kazandırılmaktadır.

Toplumun her kesiminden vatandaşlarımız; şartları ne olursa olsun, eğitim hakkına kolayca ve kesintisiz olarak ulaşabilmelidir. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü olarak; özel gereksinimli bireylerimizin hayatlarını kolaylaştırmayı ve ihtiyaç duyduklarında her an yanlarında olmayı amaçlıyor, eğitim politikalarımızı, proje ve çalışmalarımızı bu doğrultuda oluşturuyoruz.

Özel Eğitim ve Psikolojik Danışmanlık\Rehberlik alanlarında üstün gayret ve titiz çalışmayla hazırlanan dergimiz "Öz Bakış"; ailelerimize, öğretmenlerimize ve dergimizi inceleyen her bireye kıymetli bir rehber olmaya devam edecektir.

"Öz Bakış" dergimizin hazırlanmasında üstün gayret gösteren Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi Yayın Hazırlama Komisyonu öğretmenlerimize ve paydaşlarımıza teşekkür eder, keyifli okumalar dilerim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

içindekiler

06

Zorbalığın Yeni Boyutu: Siber Zorbalık

10

Hangimiz Daha Yalnız? Madalyonun Öteki Yüzü (Akran Zorbalığına Farklı Pencereden Bir Bakış)

15

Travmaya Duyarlı Okul Modeli

20

Şefkat Yorgunluğu

27

Özel Öğrenme Güçlüğü Nedir? Öğretmenlere ve Ailelere Öneriler

37

Özel Öğrenme Güçlüğünde Bilişsel Strateji Öğretimi

SÖYLEŞİ

44

Bir Cenin Olarak Doğduğunu Söylediler!

47

Engelimize Engel Koymasınlar Başka Bir Şey İstemiyoruz!

içindekiler

50

Çocuklarda Duygu Düzenleme

60

Okul Reddi

72

Sanal Dünyada Yeni Öğrenme Yöntemi:

"Benimle Çalış"

82

Özel Eğitim Uygulama Okulları

54

Kaygıya Saygı - Kaygılı Çocuklara Yaklaşım Yolları

65

Ortaöğretim Öğrencilerinde Olumlu Davranış Geliştirme

78

Okul Öncesi Eğitimi: Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Hazırlık

86

Özel Eğitim Uygulama Okulları Tanıtımı

ARAŞTIRMA

Zorbalığın Yeni Boyutu:

Siber Zorbalık

Ezgi DEMİR / Uzman Psikolojik Danışman
Aliağa Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Teknolojide meydana gelen büyük atılımlar, insanların alışkanlıkları ve temel yaşantıları üzerinde farklılıklar yaratmaya başlamıştır. Teknolojinin insanların sosyalleşme seçimleri, satın alma tercihleri, yaşam tarzları, evlilik süreçleri derken birçok alana yansımaları olduğunu görmekteyiz. Meydana gelen her gelişmenin yararları olduğu gibi bazı olumsuz durumları da beraberinde getirdiği bilinmektedir. Teknolojik atılımlar, hayatı büyük oranda kolaylaştırırken, uçsuz bucaksız bu hayatı kontrolsüz, kuralsız, yasakları hiçe sayarcasına kullanan insanların varlığıyla bazı tehlikeleri de hayatımıza dahil etmiştir. Bilgi iletişim araçları ile kimliğini açıkça ifade etmeden düşüncelerini paylaşabilme imkanı, bir süre sonra insanların birbirini tehdit edebileceği, olumsuz duyguları kusabileceği bir platforma dönüştürmüştür. Ayrıca bu platformun varlığı kişilerin sosyal saldırganlık davranışını daha kolay uygulayabilme cesaretini de beraberinde getirmiş durumdadır. Zaten okullarda akran zorbalığı olarak bildiğimiz olumsuz ilişki biçimi, teknolojik gelişmelerle birlikte siber zorbalığı da hayatımıza dahil etmiştir. Siber zorbalık, birçok yönden akran zorbalığına benzese de ayrıldığı nokta bu eylemlerin internet ve mobil cihazlar üzerinden yapılıyor olmasıyla ilgilidir. Buradan hareketle siber zorbalık, dijital bilgi ve iletişim kaynaklarından yararlanılarak bir kişi veya grup tarafından diğer kişi\kişilere yönelik zarar vermek maksadıyla planlanan, tekrar eden ve düşmanca eylemleri içinde barındıran davranışlar olarak tanımlanabilir (Belsey,2006). Başka bir tanımda ise mobil cihazlar, web adresleri, mesajlaşma platformları, sosyal medya kanalları ve forumlar ile başka insanlara eziyet etme şeklinde ifade edilmektedir(Campbell, 2005). Siber zorbalığın son zamanlarda bu kadar yaygın şekilde karşımıza çıkıyor olmasının sebepleri ise şu şekilde sıralanabilir;

- Teknolojik aletlere erişimin kolaylaşması
- Teknolojik aletlere sahip olma yaşının düşmesi
- Kötü amaçlı eylemlere bilgi iletişim teknolojilerinin alet edilmesi
- Karşılıklı ifade edilemeyen duygu ve düşüncelerin sanal ortamda daha kolay ifade edilebilir olması
- Kimliği gizli kalacağına inanılması
- Sadece bir tuş ile yüzlerce kişiye ulaşılabilir olması.

Siber zorbalığın diğer boyutu ise bu sürece dahil olan kişilerdir. Bu kişileri üç grupta toplayabiliriz. Siber zorbalığı uygulayanlar, maruz kalanlar ve seyirciler. Kişi bu gruplardan hangisinde olursa olsun mutlaka psikolojik bir takım etkiyle karşı karşıya kalmaktadır. Hinduja ve Patchin(2005)' e göre zorbalığa maruz kalan ve seyirci konumunda olan kişilerde depresyon, utanç, şüphe, hayal kırıklığı gibi yoğun duygusal tepkiler açığa çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında özellikle ergenlik döneminde siber zorbalığın büyük bir problem olduğu görülmektedir. Bu durum sadece ülkemizde değil birçok dünya ülkesinde de benzer durumdadır. Thorp, 2004 (akt. Li, 2005), Avusturalya'da yaptığı araştırmada 9 yaşında olan dört kız öğrencinin cinsel içerikli iletiler aldıkları öğrenilmiş olup olay adli mercilerce araştırıldığında gönderenin sınıf arkadaşları olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir araştırma ise Japonya'da eğitim gören bir erkek öğrencinin utanç verici kilolu görselleri mobil cihazlar kanalıyla fazlaca kişiye gönderilmiştir (Paulson, 2003; akt. Li, 2005). Beran ve Li (2005) tarafından Kanada'da yapılan başka bir çalışmada 432 öğrenciden veri alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda grubun %69'unun siber zorbalığa şahit olduğu, %21'inin siber zorbalığa maruz kaldığı, %3'ünün ise siber zorbalık yaptıkları bilgisine ulaşılmıştır.

Son dönemde ülkemizde ise siber zorbalığa ilişkin olaylar yazılı ve görsel basında yer almaya başlamıştır. Ancak yapılan çalışmalar ve araştırmalar yeni yeni olgunlaşmaktadır. Eğitim ortamında öğrencilerin duygusal ve fiziksel güvenliğini sağlamak için araştırma yapmak ve tedbirler almak da eğitimcilerin odak noktası haline gelmiştir. Buradan hareketle sorumluluk bölgemiz olan Aliağa'da eğitim gören lise öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılık düzeylerinin ölçülmesi için araştırma yapılması ihtiyacı doğmuştur. Araştırma yöntemi, süreci, bulgular ve sonuçlar aşağıda paylaşılmıştır.

Çalışmanın Katılımcıları: Çalışmaya Anadolu Liseleri ve Meslek Liselerinden toplam 520 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin okudukları sınıf düzeylerine bakıldığında; 199 öğrenci (%38,3) 10. Sınıfta, 128 öğrenci (%24,6) 9. Sınıfta, 97 öğrenci (%18,7) 11. Sınıfta, 96 öğrenci (%18,5) 12. Sınıfta okumaktadır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin 296'sı (%56,9) kız, 22 öğrenci (%43,1) ise erkektir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci: Bu çalışma Aliağa Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından Aliağa bölgesindeki lise öğrencilerinin siber zorbalığa karşı duyarlılıklarını araştırmak için Hasan Kalyoncu Üniversitesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Osman Tolga Arıcak' ın "Siber Zorbalığa İlişkin Duyarlılık Ölçeği" gerekli izin kendisinden alınarak kullanılmıştır. Formlar doldurulurken Google Formlar kullanılmış ve veriler sanal ortamda alınmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Her madde için "Hayır", "Bazen" ve "Evet" şeklinde 3 seçenek sunulmuş, öğrenciler kendilerine yakın gelen seçeneği işaretleyerek cevaplamada bulunmuştur.

Bulgular:

"İnternete girdiğimde bilgilerimin başkaları tarafından çalınabileceğini göz önünde tutarım." İfadesine öğrencilerin 357'si (%68,7) "Evet" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin çoğunluğu internet ortamında bilgilerinin başkaları tarafından çalınacağı kaygısı içindedirler.

"Gerçek yaşamda sorun yaşadığım insanlarla sanal ortamlarda da karşılaşmamaya çalışırım." İfadesine öğrencilerin 323'ü (%62,1) "Evet" yanıtını vermiştir. Öğrencilerin çoğu gerçek yaşamda sorun yaşadığı insanlarla sanal ortamda da iletişim kurmak istememektedir.

"Sanal ortamlarda başkalarının bana zarar vermemesi için bazı tedbirler alma ihtiyacı hissettiğim olur." İfadesine öğrencilerin 234'ü (%45) "Evet" yanıtını vermiştir. "Bazen" yanıtını veren öğrenci sayısı 185 (% 35,6) ve "Hayır" yanıtını veren öğrenci sayısı 101 (%19,4) olmuştur. Buna göre öğrenciler sanal ortamda başkalarının kendilerine zarar vermemesi için tedbirler alma hususunda ihtiyaç hissetmede %55 düzeyinde kesinlikle evet görüşünde değildir.

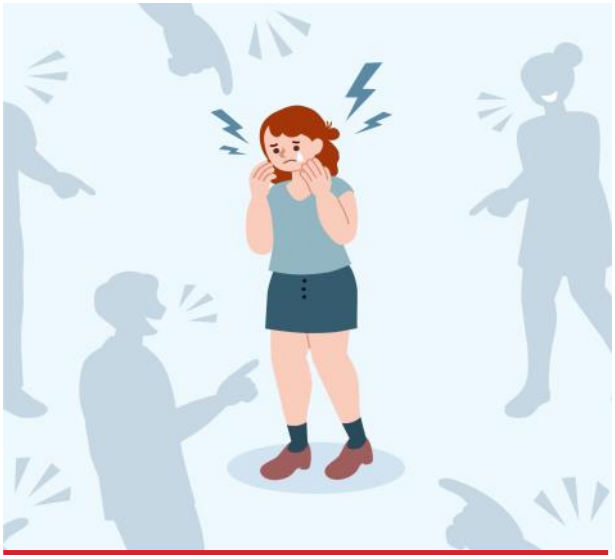
"Sanal ortamlardayken bir bilgisayar korsanının benim için de tehlike oluşturabileceğini göz önünde bulundururum." İfadesine öğrencilerin 327'si (%62,9) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin çoğu sanal ortamda bilgisayar korsanlarını kendileri için tehlike görmektedir.

"Bana zarar vermek isteyen birisinin bunu internet, cep telefonu vb. aracılığıyla da yapabileceğini düşünürüm." İfadesine öğrencilerin 338'i (%65) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin çoğu internet, cep telefonu vb. aracılığıyla kendilerine zarar vermek isteyen birisinin zarar verebileceği görüşündedir.

"İnternetteki e-posta, forum siteleri vb. üyelik şifrelerimi kimseyle paylaşmam." İfadesine öğrencilerin 443'ü (% 85,2) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu siber zorbalığa karşı e-posta, forum siteleri vb. üyelik şifrelerini kimseyle paylaşmamayı tercih etmektedir.

"Sanal ortamlarda küfür veya hakarette bulunan kişilerle iletişimimi keserim." İfadesine öğrencilerin 268'i (% 50,5) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından çoğu sanal ortamda küfür veya hakarette bulunan kişilerle iletişimi kesmektedir. Ancak %49,5'lik bir oran da iletişimi kesme hususunda net değildir ya da iletişimi kesmemektedir.

"Görülmesini istemediğim bir resim ya da görüntümün benden habersiz olarak yayılabileceği tehlikesini



düşündüğüm olur." İfadesine öğrencilerin 303'ü (%58,3) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından çoğu görülmesini istemediği bir resim ya da görüntünün kendilerinden habersiz olarak yayılabileceği tehlikesini düşünmektedir.

"Sanal ortamlardaki iletişimde hakkımda gerçek olmayan söylentilerin de yayılabileceğini düşünürüm." İfadesine öğrencilerin 305'i, (%58,7) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından çoğu sanal ortamlarda hakkında gerçek olmayan söylentilerin yayılabileceği kaygısı yaşamaktadır.

"İnternete girdiğimde internetin aynı zamanda başkalarına zarar verme amacıyla kullanılabileceğini aklımda tutarım." İfadesine öğrencilerin 329'u (%63,3) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından çoğu sanal ortamların başkalarına zarar verme amacıyla kullanabileceği bilincine sahiptir.

"Benimle ilgili doğru olmayan bir bilginin internette yayılması durumda ne yapacağımı düşündüğüm olur." İfadesine öğrencilerin 277'i (%53,3) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından çoğu sanal ortamlarda kendilerine ilişkin doğru olmayan bilgilerin yayılması tedirginliğini yaşamaktadır.

"E-posta ya da cep telefonundan kısa mesaj (SMS) yoluyla tehdit alabileceğim kişilerle sanal ortamlarda iletişimde bulunmam." İfadesine öğrencilerin 421'i (%81) "Evet" yanıtını vermiştir. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğu e-posta ya da cep telefonundan kısa mesaj (SMS) yoluyla tehdit alabileceği kişilerle sanal ortamlarda iletişimde bulunmamayı tercih etmektedir.

Araştırma Sonuçları:

- Tüm okulların öğrencilerinin siber zorbalığın var olduğuna ve bunun bir problem olduğuna ilişkin algılarının olduğu görülmüştür. Öğrenciler, yüksek siber zorbalık farkındalığı ve algısına sahiptirler. Okullar arasında belirgin bir algı farkı tespit edilmemiştir.

- Cinsiyet bazında öğrencilerin siber zorbalık algılarına bakıldığında; kız öğrencilerin siber zorbalık algılarının erkek öğrencilere oranla küçük bir miktar daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Her iki cinsiyetten öğrenciler siber zorbalık yüksek düzeyde yaşandığı fikrindedir ve cinsiyetler arasında belirgin bir görüş farklılığı yoktur.

- Sınıf bazında öğrencilerin siber zorbalık algılarına bakıldığında; 12. sınıf öğrencilerinin siber zorbalık algılarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. En düşük algıya ise 11. sınıf öğrencileri sahiptir. Ancak tüm sınıf düzeyindeki öğrencilerinin siber zorbalığın var olduğuna ve bunun bir problem olduğuna ilişkin algılarının olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre tüm öğrenciler, yüksek siber zorbalık farkındalığı ve algısına sahiptirler. Sınıflar arasında belirgin bir algı farkı tespit edilmemiştir.

Araştırma Sonuçlarına Göre Planlanan Çalışmalar ve Okullara Sunulan Öneriler:

Her ne kadar öğrencilerin siber zorbalığa ilişkin duyarlılık düzeyleri yüksek çıkmış olsa da okul rehberlik servisleri ile eşgüdümlü çalışmalar düzenlenerek mevcut düzeyin geliştirilmesi için çalışma planlanmıştır. Bu hususta okullarda siber zorbalık konulu psiko-eğitim programı uygulanacaktır. Program dahilinde 8-10 kişilik gruplar oluşturulacak yapılandırılmış etkinliklerle süreç yürütülecektir. Teknoloji ile birlikte bireyselleşme ve yalnızlığın her geçen gün daha fazla yükselmekte olan dünyamızda öğrencilerin, çocukların sosyalleşmeleri, olumlu akran iletişimleri üretebilmeleri için grup çalışmalarına teşvik edilmeleri sağlanmalıdır. Akranlarıyla üretmeyi, paylaşmayı, yaşamayı öğrenen çocuklar, empati kurabilmeyi, toplum içinde var olabilmeyi, karşılıklı iletişim pratiklerini daha sağlıklı üretebilmeyi de öğreneceklerdir. İnsan, sosyalleşme ihtiyacı olan bir varlıktır. Teknolojinin hayatlarımıza getirdiği kolaylıklardan faydalanırken aynı zamanda çocuklarımızın sosyal ve psikolojik gereksinimlerini de göz ardı etmemeliyiz. Bu aynı zamanda psikolojik sağlık için de çok önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Belsey, (2006) Cyberbullying: An Emerging Threat to the Always On Generation. (10.10.2006) http://www.cyberbullying.ca
- Beran, T. ve Li, Q. (2005). Cyber-Harassment: A study of a new method for an old behavior. Journal of Educational Computing Research, 32, 265-277.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? Australian Journal of Guidance and Counseling, 15, 68-76.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W. (2005). Research summary: Cyberbullying victimization. Preliminary findings from an online survey of Internet-using adolescents. (http://cyberbullying.us).
- Li, Q. (2005). New bottle but old wine: Aresearch of cyber bullying in schools. Computers in Human Behavior. (01.11.2006). www.elsevier.com/locate/comphumbeh.

Hangimiz Daha Yalnız? Madalyonun Öteki Yüzü

Akran Zorbalığına Farklı Pencereden Bir Bakış

Elif BİLGİN/ Uzman Psikolojik Danışman / Aile Danışmanı
Buca Atatürk Spor Lisesi

Saldırganlık, şiddet ve akran zorbalığı kavramları özellikle okullarda sıklıkla duyulan ve birbiriyle karıştırılan kavramlardır. Her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılsalar da her bir kavram bünyesinde farklı özellikler barındırmaktadır. Saldırganlık, bir kişinin başka bir kişiye karşı zarar vermek amacıyla yaptığı tüm davranışları kapsarken; şiddet, bir kimsenin kendisine yönelik veya başka bir kişiye/kişilere yönelik kasıtlı şekilde yaptığı fiziksel güç olarak tanımlanabilir. Akran zorbalığı kavramı ise içinde saldırgan davranışlar barındıran, kasıtlı zarar verme amacı güden, eylemlerin süreklilik taşıdığı ve taraflar arasında eşit güç ilişkisi bulunmayan davranışlardır. Akran zorbalığına bir mercek tuttuğumuzu düşünüp biraz daha yakından bakacak olursak;

Akran zorbalığı kısaca 'eşit olmayan güç ilişkisi' olarak tanımlanabilir. Okullarda sıklıkla karşılaşılan akran zorbalığı, ülkemizde olduğu gibi pek çok ülkede de yaygın bir şekilde karşılaşılan bir problemdir. Yapılan araştırmalar akran zorbalığının ruhsal ve bedensel sağlık başta olmak üzere pek çok bakımdan çocuk ve ergenler üzerinde olumsuz etkilerinden söz etmektedir.

Sistemik olarak ilk kez 1970'li yıllarda Norveçli araştırmacı Dan Olweus (1931-2020) tarafından araştırmalara konu olmuştur. Olweus (1993) akran zorbalığını 'Bir veya bir grup öğrencinin bir başka öğrenciye karşı uyguladıkları saldırgan davranışlar' şeklinde tanımlamaktadır. Yapılan bir davranışın akran zorbalığı olarak nitelendirilmesi için;

- Davranışın kasıtlı ve bilinçli olarak karşı tarafa zarar verme amacı gütmesi,
- Zorbalığı yapan ile zorbalığa maruz kalan arasında güç dengesizliklerinin olması gerekmektedir.
- Tekrarlanarak devam etmesi

Zorbalık Sadece Fiziksel Yolla Mı Olur?

Zorbalık kendisini sadece fiziksel yollarla göstermez. Akran zorbalığı, **fiziksel zorbalığın** yanı sıra **sözel zorbalık, ilişkisel zorbalık ve siber zorbalık** olarak dört farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Fiziksel zorbalık sıklıkla küçük yaş gurubu çocuklarda görülür. Zorbalığın bu türünde fiziksel güç içeren davranışlar vardır. Örneğin; itelemek, saç çekmek, tükürmek, yumruk atmak, ısırmak, boğazını sıkmak, oyuncağını atmak şeklinde görülürken büyük yaş gruplarında ise haraç almak, darp etmek, el hareketleri yapmak, tuvalete kilitlemek şeklinde ortaya çıkabilir. **Sözel zorbalık**, lakap takmak, hakaret etmek, alay etmek, bağırmak, dalga geçmek, küfür etmek, kızdırmak, korkutmak, küçük düşürücü, rencide edici sözler söyleme, kişinin kendisine ve ailesine hakaret etmek gibi başkalarının duygularını incitme, sözcüklerle ya da hareketlerle özsaygılarını sarsmaktır(İlhan Alper, 2008:14). Fiziksel zorbalığa kıyasla fark edilmesi daha güçtür. **İlişkisel zorbalıkta** amaç sosyal ilişkilere zarar vermektir. Örneğin sırların bir başka kişiyle paylaşılması, dedikodular, iftiralar, gruptan dışlamak, oyunlara dahil etmemek, küsmek, tehdit etmek, küçük düşürmek gibi davranışlar ilişkisel zorbalık davranışları arasındadır. **Siber zorbalık** ise cep telefonu, bilgisayar, tablet gibi teknolojik araçlar üzerinden gerçekleştirilir. Diğer zorbalık türlerine oranla bu zorbalık türünde zorba kimliğini daha rahat gizleyebilir. Yayılım hızı ve yayılım kitlesi yüksektir. Ergen yaş grubunda daha yaygın görülür. Bu zorbalık türüne örnek olarak; uygunsuz içerek paylaşmak, bir başkasının bilgileriyle hesap açmak, izinsiz fotoğraf-video paylaşmak, sosyal medya üzerinden kötü yorumlar yapmak verilebilir. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ile birlikte siber zorbalık en çok karşılaşılan zorbalık türü haline gelmiştir. Dergimizin bu sayısında bu konuyla ilgili detaylı bilgiler içeren ayrı bir yazıya yer verilmiştir.

Juvonen ve Graham (2014) fiziksel ve sözel zorbalığı **doğrudan zorbalık**; ilişkisel ve siber zorbalığı ise dolaylı zorbalık olarak ifade etmişlerdir. Doğrudan zorbalıkta açık saldırı söz konusudur. Amaç karşı taraf üzerinde hakimiyet kurma isteğidir ve zorbanın kimliği bellidir. Dolaylı zorbalıkta ise doğrudan saldırı yoktur, dolaylı saldırı vardır. Hedefte kişinin sosyal ilişkileri bulunmaktadır ve zorbanın kimliği kurban tarafından bilinmeyebilir.

Zorbalık bütün okul tür ve kademesinde görülebilir. Bununla birlikte her yaşta ve her çocuğun başına gelmesi olasıdır. Akran zorbalığı okulun her yerinde görülebileceği gibi çoğunlukla okulun daha tenha bölgelerinde ve yetişkin denetiminin olmadığı veya daha az olduğu yerlerde görülmektedir. Akran zorbalığında dört farklı karakter mevcuttur. Bunlar zorbalığı uygulayan kişi yani "**zorba**", zorbalığa maruz kalan mağdur kişi yani "**kurban**", hem zorba hem kurban olan kişi "**zorba-kurban**" ve olayın dışında bulunan "**seyirciler**"dir. Seyirciler zorbalığa etkin olarak dahil olmazlar, uzaktan seyrederler.

Unutulmamalıdır ki;

Zorbalık doğal bir süreç değildir, kendiliğinden geçmez. Zorbalığa uğrayan çocuk veya ergen sosyal ve duygusal bakımdan zarar görebilir. Bununla beraber benlik saygısının azalması, yalnızlık, öfke veya depresyon gibi ruhsal problemler yaşamasına sebep olabilir. Zorbalığa müdahale edilmediğinde zorbalık yapan çocuk veya ergen bundan cesaret alabilir ve bu durum uyguladığı zorbalığın dozunun artmasına yol açabilir. Yapılan araştırmalar sadece tek bir cinsiyete özgü olmadığını; her iki cinsiyetin de zorbalık davranışı gösterdiğini; erkeklerin daha çok fiziksel zorbalık uygularken kızların ise daha çok sözel zorbalık uyguladıklarını göstermektedir. Zorbalığın türü ne olursa olsun her birinin kurban üzerinde olumsuz etki bırakabileceği unutulmamalıdır. En kötü zorbalık türü diye bir seçenek yoktur. Her biri çocuk üzerinde olumsuz hatta bazen de derin izler bırakabilir.

Ebeveyn tutumları çocukların akran zorbalığı uygulamasında ya da akran zorbalığına maruz kalmasında etkili olabilmektedir. **Ailede net kural ve sınırların olması, bu kuralların sebeplerinin çocuğa açıklanması, fiziksel cezaların olmaması, sevgi dolu destekleyici bir ortamın olması, duygusal -sözel şiddetin olmaması çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklerken akran zorbalığına karşı bir kalkan görevi sağlamaktadır.** Çocuğun yetiştiği ortamda katı kurallar ya da kuralların sınırların olmaması, çocuğa hiç söz hakkı tanınmaması ya da tüm kararları çocuğun vermesi, çocuğun üzerine aşırı düşkünlük ya da aşırı disiplin vb. ebeveyn tutumlarında ise çocuk akran zorbalığına maruz kalmaya açık hale gelebilir veya zorbalık uygulamaya daha fazla yakınlaşabilir. Akran zorbalığına maruz kalan çocukların aile yapıları incelendiğinde; aşırıcı koruyucu kollayıcı ebeveyn tutumları, özellikle de anne tarafından çocuğa olduğu yaştan daha küçük bir yaştaymış gibi davranıldığı veya baba ile mesafeli ilişkilerin olduğu gözlemlenmiştir.

Bir Çocuk ya da Ergen Neden Zorbalık Yapar?

Konu akran zorbalığı olduğunda genellikle empati kurulan taraf zorbalığa maruz kalan kurban taraftır. Madalyonun öteki yüzüne bakıldığında, her şeyden önce 'zorba' olarak adlandırılan tarafın da bir çocuk olduğu gözden kaçırılmaması gereken bir durumdur. Bir çocuğun ya da ergenin zorba davranışlar göstermesinin altında yatan sebepler incelendiğinde oklar çocuğun ev yaşantısına ve ebeveynlerinin çocuğa karşı olan tutum ve davranışlarına işaret etmektedir. Yapılan araştırmalar zorba davranış gösteren çocukların genellikle; aile içinde şiddete doğrudan ya da dolaylı olarak maruz kaldığını, ihmal edildiğini, düşük benlik saygısına sahip olduklarını, ebeveyn ve bakım verenlerin den yeterli ilgiyi almadıklarını, yetiştiği aile ortamında gerekli sınırların koyulmadığını ve tüm bunlara bağlı olarak empati yoksunluğu, disiplinsizlik gibi özelliklere sahip olduklarını göstermektedir.

> Zorba davranış gösteren çocuğun bildiği en iyi iletişim yolu şiddettir. Nasıl iletişim kuracağını bilmemektedir. Tüm bunlar göz önüne alındığında aslında yalnız olanın zorba olan çocuk olduğunu söylemek mümkündür. Gürhan (2017) yapmış olduğu araştırmada zorba davranış gösteren çocuk-ergenlerin daha fazla psikolojik bozukluklara eğilimli olduklarının ve yetişkinlikte suç işleme eğilimlerinin ise diğer çocuklara oranla daha fazla olduğunun altını çizmektedir.

Neler Yapılabilir?

Akran zorbalığının önlenmesi için ilk adım farkında olmaktır. Özellikle çocuklar zorbalığı fark etmekte ya da tanımlamakta güçlük yaşayabilirler. Çocuğu sadece fiziksel olarak değil hem fiziksel hem psikolojik olarak iyi gözlemlemek, duygularını paylaşması için çocuğa alan tanımak, paylaştıklarını dikkat ve ilgiyle dinlemek, nasihat ve suçlayıcı konuşmalardan kaçınmak önemlidir. Sözü geçen durumların aksi yönünde davranış ve tutumlar gören çocuk, maruz kaldığı zorbalığı gizleme eğilimine girebilir. Ayrıca çocuğa rol model olmak hem zorba çocuk bakımından hem de zorbalığa maruz kalan çocuk bakımından önemlidir.

Zorbalığa maruz kalan çocuğu dikkatle gözlemlemek önemlidir. Okul başarısında ani düşüşler, okula gitmeye dair isteksizlik, uyku veya yeme problemleri, içine kapanma, depresif belirtiler, sosyal kaygı gibi durumlar bir şeylerin yolunda gitmediğinin göstergesi olabilir. Gözlemlenen bu gibi ani değişimlerde okul-aile iş birliği çocuğu korumak ve güçlendirmek adına önem kazanmaktadır. Bununla birlikte zorbalık yapan çocuğu da dikkatle gözlemlemek ve müdahalede bulunmak önemlidir. Zorbalık davranışı gösteren çocuğa yaklaşırken en önemli unsurlardan biri çocuk ile güvenli bir ilişki ortamı oluşturmaktır. Kabul görmediğini, istenmediğini hisseden çocukta davranış değişimi daha zor olacaktır. Davranışın onaylanmadığını belirtmekle, çocuğun kendisinin kabul edilmediğini hissettirmek farklı durumlardır. Amaç çocuğu ötekileştirmeden davranışı değiştirmektir. Bu sebeple çocuğa kendisinin değil, davranışının onaylanmadığı ve olası sonuçları ile ilgili bilgiler verilmelidir. Olaya müdahale eden veli veya öğretmen çocuğa içinde şiddet barındırmayacak şekilde yaklaşmalıdır. Kalabalık içerisinde görüşme yapmaktansa daha sakin, kendisini daha rahat açıklayabileceği bir ortam seçilmesi önem taşımaktadır. Sorunların zorbalıkla değil, farklı yollarla çözülebileceği çocuğa açıklanmalıdır. Nasıl bir konuşma yapılacağı, nereden başlanacağı bilinmediğinde ya da durumla ilgili öfkeyi kontrol etmekte zorlanıldığında okul psikolojik danışmanından yardım talep edilebilir.

Bütün bunlardan hareketle zorbalığın etkileri yalnızca okul yaşantısında kendini göstermez. İzlerini yetişkinlikte de görmek mümkündür. İlerleyen yaşlarda bireyin kendini yetersiz görme eğilimi, dışlanmış hissetme, başarısızlık hissi, düşük özgüven gibi şekillerde kendini gösterebilir. Bu da kişinin ilişkilerini etkileyebilir denge kurmakta güçlük yaşamasına sebebiyet verebilir. Çocuğunuzun ya da öğrencinizin akran zorbalığına maruz kaldığını veya akran zorbalığı uyguladığını düşündüğünüzde (ya da gözlemlediğinizde), okul-aile iş birliği içerisinde soğukkanlılıkla duruma müdahale edilmesi gerektiğini unutmayın. Ne yapacağınızı bilmediğinizi düşündüğünüzde ya da işin içinden nasıl çıkacağınızı bilmediğinizi hissettiğinizde okul Psikolojik Danışmanından yardım isteyebilirsiniz

KAYNAKÇA

- Gürhan, N. (2017). Her yönü ile akran zorbalığı. Turkiye Klinikleri J Psychiatr Nurs-Special Topics, 3(2), 175 -81.
- İlhan Alper, S. (2008). İlköğretimde Zorbalık. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Juvonen, J., ve Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. Annual Review of Psychology, 65, 159-185.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Oxford, UK: Blackwell
- (Akranzorbalığı, 2021: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/23143200_Kuramsal_Kitap.pdf)

Travmaya Duyarlı
Okul Modeli

Dr.Abdulvahap YORGUN
Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Travma, Yunanca "yaralanma" anlamına gelmektedir. Dolayısıyla köken olarak tıbbi ya da bedensel bir etkilenmeyi işaret etse de zamanla ruhsal yaralar için de kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle şiddetli tekil ya da toplumsal olaylar karşısında kişilerin yaşadığı stres, travmatik stres olarak adlandırılmaktadır.

Travmatik stres ya da travma sonrası stres, yaşadığı ani, beklenmedik ve kişinin yaşam bütünlüğü için tehdit içeren olayın ardından kişinin olay tekrar tekrar oluyormuş, hiç bir zaman sona ermeyecekmiş gibi hissederek olaydan önceki normaline geri dönememesi durumu olarak tanımlanmaktadır. Genelde bu tür stresleri tetikleyen travmatik olaylar, sevilen birinin kaybı, cinayet, savaş, işkence, baskı sonucu göç etme, tecavüz ve doğal afetleri kapsamaktadır. Bu tür olayların etkisi, tartışmaya kapı bırakmayacak şekilde somut ve görünürdür. Kimileri, bu olayları büyük travmalar anlamında "büyük t'ler" olarak da tarif edebilmektedir.

Öte yandan "küçük t'ler" olarak adlandırılan küçük travmaların etkisi de bir süredir tartışılmaktadır. Küçük travmalar, büyük travmalardan farklı olarak bir anda yaşamı ya da kişiyi etkilemeyip sonuçlarını uzun zaman diliminde yıllar içerisinde gösterirler. O nedenle küçük travmaların yapısı kroniktir yani görece uzun sürelidir. Örneğin düzenli gelir getiren bir işe sahip olmamak, duygusal ihmale maruz kalmak, psikolojik ihtiyaçların sistematik olarak karşılanmaması, ötekileştirilme, yoksulluk, yaşadığı sistemler içerisinde (aile, okul, işyeri vb.) karar süreçlerinde söz hakkına sahip olmamak, zorbalığa maruz kalmak, psikolojik açıdan güvenli olmayan mahalleler veya işyerleri süreklilik arz eden bir stres üretimini tetikleyen faktörlerdir.

Bu tür travmatik olayların psikolojik etkileri, zamana yayıldığından ötürü büyük travmalara göre görünür olmayabilir. Ancak kişileri, etrafındaki insanlardan ve kurumlardan soyutlayabilmektedirler. Zaman içerisinde stresin etkisiyle kişiler, ilişki içerisinde olduğu sistemlere kendilerini ait hissedemez hale gelebilirler. Bunun en somut örneklerinden biri okullardır. Daha doğrusu, öğrencilerin hem ailelerinden miras aldıkları hem de okul sistemi içinde maruz kaldığı travmaların güçlü bir biçimde kendini gösterdiği kurumlardan biridir okullar. Aynı zamanda bu tür olayların yol açtığı ruhsal yaraların görülerek iyileştirilmesinde de okullar büyük bir potansiyele sahiptir. Okul sisteminin bir bütün olarak, tüm bileşenleriyle her bir öğrenciyi görmesi, her bir öğrenciyi kapsaması ve gerekli yardımı sunması, öğrencide güvende olma duygularını inşa edeceği gibi; bununla birlikte psikolojik yaraları iyileştirmenin ilk adımı olan "psikolojik güvenlik" ya da "terapötik ittifak" koşullarını da oluşturmaya katkı sağlayacaktır. Başka bir deyişle öğrencinin okulla güvenli ve pozitif bir ilişki kurmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü travmatik yaşantıların hasar verdiği belki de en önemli yapılardan biri, insanların dünyayla, diğer insanlarla ve hayatla olan bağlarıdır. Dolayısıyla bu bağın yeniden inşa edilmesi ya da onarılması, travmatik stresin tedavisinde özgül bir ağırlığa sahiptir.

Son yıllarda nöropsikoloji interdisipliner alanı, insan davranışıyla beyin arasındaki ilişki konusunda vizyon geliştiren bulgular üretmiştir. Bu bulguların en somut şekilde görüldüğü alanların başında psikolojik danışma/terapi ile öğrenme gelmektedir (Jones, Field ve Russel-Chopin, 2017). Nöropsikolojik bulgular, özellikle stres altında beynin daha fazla aktivasyon sergileyen bölgeleri ile öğrenme anında aktif olan bölgeleri ve bu bölgelerin birbirleriyle etkileşimi hakkında bakış açımızı netleştirecek niteliktedir. Şöyle ki analiz eden, problemlere çözüm bulan, karşılaştırmalar yaparak mantıksal çıkarımlar geliştiren beyin bölgesi PFK yani prefrontal korteks olarak adlandırılmaktadır. PFK, bir problemi çözmeye, bir konuda karar vermeye çalışırken kan akışının dolayısıyla elektrokimyasal aktivitenin daha yoğun olduğu bölgedir. Aynı kişiler dehşet içeren birtakım video ya da resimlere maruz kaldıklarında yani stres yaşadıklarında; beynin bu bölgesindeki aktivasyonun azaldığı görülmektedir. Stres anında aktivasyonun azaldığı bölgeler, öğrenmeden ve bellekten de sorumlu olan bölgelerdir. **Özetle, yoğun ya da kronik stres yaşayan öğrencilerin, karşılaştırma, analiz, sentez gibi öğrenme becerilerinden sorumlu olan bölgeleri yeterince aktif halde olamamaktadır. Travma yaşayan, acı çeken beyin, öğrenememektedir.**

Bu nedenlerle öğrencilerin travmatik yaşantılarına karşı duyarlı olmak, öğrencilerin sergilediği davranışları travma perspektifinden okumak ve okulda bütüncül bir iyilik halini hedeflemek için travmaya duyarlı okul modeli önerilmektedir. Travmaya duyarlı okul modelinin amaçları şöyle sıralanabilir:

1- Tüm okul personelinin ve öğrencilerin travma ve travmatik stres hakkında eğitilmesi

2- Okulun her kısmının (sınıflar, koridorlar, okul bahçesi, tuvaletler vs.) fiziksel ve psikolojik açıdan güvenli hale getirilmesi)

3- Stresten uzak öğrenme ortamlarının oluşturulması

4- Öğrencilerin psikolojik olarak desteklenmesi ve güçlendirilmesi

Bu genel amaçların pratiğe aktarılması, her okulun kendine has dinamikleri üzerinden şekillenebilir. Okullar bu dinamiklerine bağlı olarak kendileri için işlevsel olabilecek çeşitli mekanizmalar ve faaliyetleri devreye sokabilirler.

Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi olarak 2019 yılında travmaya duyarlı bir okul modeli geliştirdik. Bu modelimizi üç parametre üzerine inşa ettik. Bunlar;

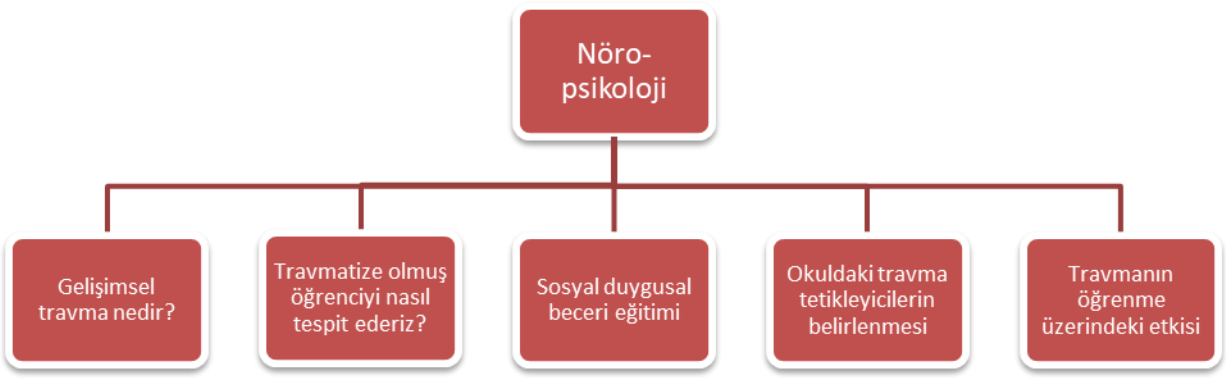
1) Nöropsikoloji (travmanın beyin ve öğrenme üzerindeki etkisi),

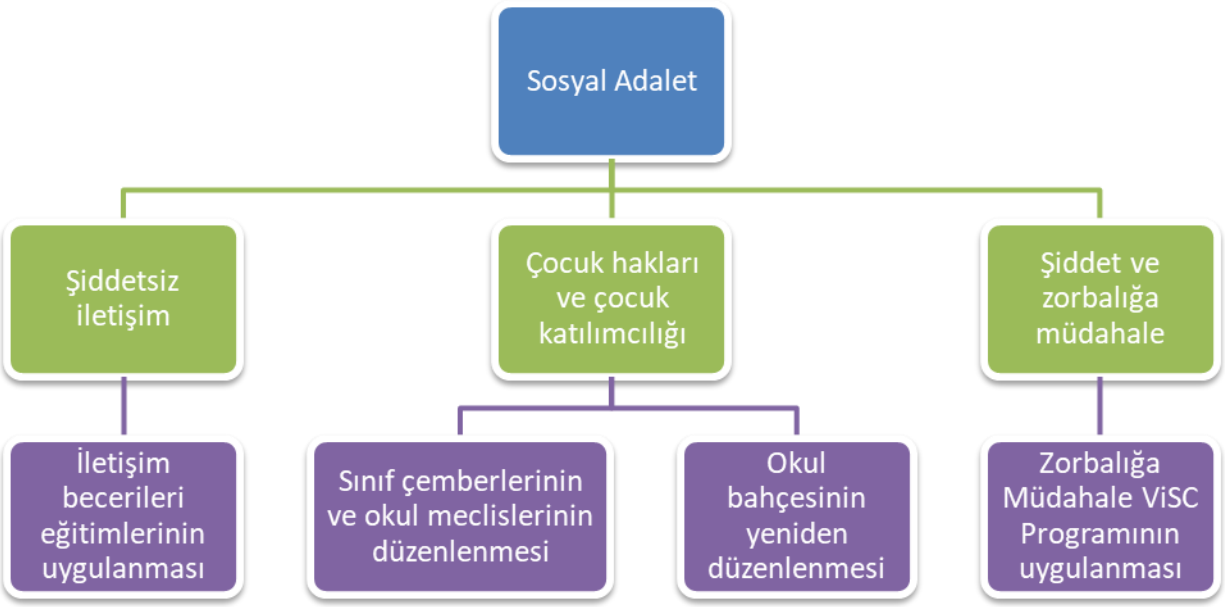
2) Sosyal Adalet (özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrenci ve ailelerin kapsanması ve güçlendirilmesi)

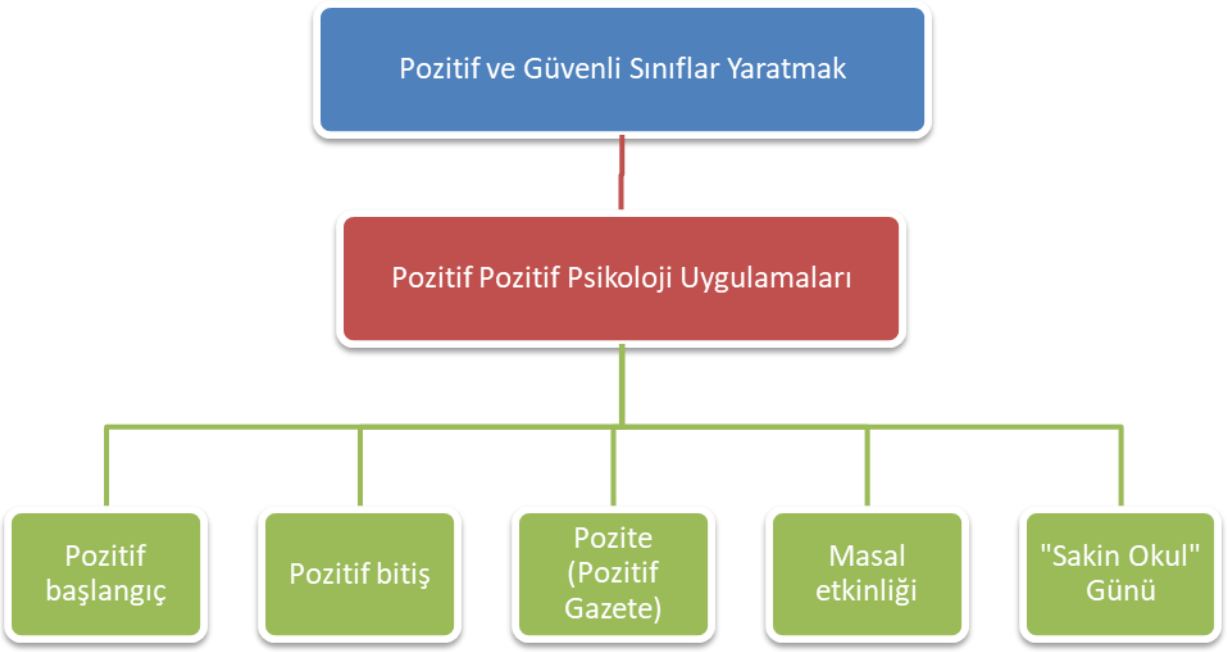
3) Pozitif Psikolojiyi temel alan psikolojik açıdan güvenli sınıflar ve insan ilişkileri inşa etmek.

Bu modelin pilot çalışmasını, davranış problemlerinin yoğun olarak görüldüğü ilçemizdeki bir ilkokulda gerçekleştirdik. Ancak pilot çalışmayı, pandemi önlemlerinden ötürü yüz yüze eğitimin durdurulmasından dolayı tamamlayamadık. Her bir parametrenin içerisinde birçok mekanizma ve faaliyet geliştirdik. Örneğin okula pozitif bir başlangıç yapabilmeleri için "sınıf çemberleri" yapmaya karar verdik. Bu çemberlerin içeriği ve nasıl yapılacağı hakkında sınıf öğretmenlerine eğitim verdik. Öğrencilerin okulda değişmesini istedikleri konuları belirledik. Bunlardan biri okul bahçesinin yapısı, diğeri ise teneffüslerde koridorlarda oluşan gürültü ve okul bahçesinde öğrencilerin sınır tanımayan davranışları idi. İlki okul yönetiminin gücüyle çözülebilecek bir sorun iken diğerleri öğrencilerin öğretmenler ve kendi aralarında yapacakları tartışmalar sonucunda alacakları kararlarla değişebilecek bir sorundu. Açık olan şey, çocukların sorunlarını konuşacakları, ifade edebilecekleri ve diğer akranlarının bakış açısının ne olduğunu öğrenebilecekleri bir mekanizmaya sahip olmamalarıydı. Çocuklar, problemlerin ifade edilmesi, tartışılması ve herkesin ihtiyacına cevap verebilecek çoklu çözümler oluşturmak anlamında demokrasiyi yaşamlarına yoğun biçimde temas edeceği bir fırsata sahiplerdi; ancak bu fırsatı harekete dönüştürecek bir mekanizma yoktu. Sorunların çözümlerine çocukların aktif biçimde katılmasının sağlanması, okulda ve toplumda sesi duyulmayan bireylerin, görülmesi ve duyulması ile sonuçlanacaktır. Bu durum bahsedilen grupların güçlenmesini ve dolayısıyla sosyal adalete katkı sunmasını sağlayacaktır (Chung ve Bemak, 2012). Salgın hastalıktan ötürü yarım kalan proje tamamlanmış olsaydı, bu sorunları çözmek için önce sınıf forumları, devamında okul meclisi mekanizmaları inşa edilerek; sorun bu platformlarda tartışılarak çözüm önerileri geliştirilecekti.

Fikir vermesi açısından Bayraklı Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından geliştirilen modelin dayandığı üç parametrenin her birine yönelik olarak planlanan etkinliklere aşağıda yer verilmiştir:







Bu etkinlikler ve mekanizmalar sayesinde öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinde pozitif etkilerin yaratılması ve öğrencinin sınıfı, okulu ile bağ kurmasını sağlamak amaçlanmıştı. Yukarıda da değinildiği gibi travmaya duyarlı okul modelinde nihai amaç, öğretmenlerin öğrencilerle bağ kurması ve travmatik stres yaşayan öğrencileri doğru tespit ederek bu öğrencileri güçlendirmesidir. **Bunun için de okulun tüm bileşenler için (öğrenci, veli, öğretmen, okul yönetimi ve personel) pozitif bir hale getirilmesi, kişilerin ihtiyaçlarının önemsendiğini hissettiği bir iklimin yaratılması gerekmektedir (Işık,2018).** Okulu bu amaçlara ulaştıracak strateji ve faaliyetlerin, okulla birlikte tasarlanması, modelin başarılı olmasına büyük katkı sağlayacaktır. Aksi halde kendi fikirleri alınmadan karar verilen bir süreç, direnç yaratabilir ve hedeflenen demokratik ortama ters düşebilir. Bu nedenle, travmaya duyarlı okul modelinin inşası için atılacak adımları şöyle sıralayabiliriz:

- Öğretmenlerle toplantı yapılarak modelin tanıtılması ve böyle bir modele ihtiyaç duyulup duyulmadığı konusunda oybirliğinin/oyçokluğunun oluşturulması
- Oybirliği/oyçokluğunun oluşturulmasının ardından öğretmen ve öğrencilerden okuldaki mevcut durum ile ilgili veri toplanması (hakkında veri toplanabilecek değişkenler şunlar olabilir: okulda yaşanan zorbalık türleri ve yaygınlığı, öğretmenlerin yaşadığı problemler, öğrencilerin okulun güvenliği hakkındaki duyguları, öğrenci ve öğretmenlerin değişmesini hayal ettikleri konular vs.)
- Elde edilen verilerin analiz edilmesi, yorumlanması ve okul paydaşlarıyla birlikte değerlendirilmesi
- Bulgulara yönelik olarak olası çözümlerin, strateji ve mekanizmaların belirlenmesi
- Gelişimsel travmalar ve bu travmaların öğrenme üzerindeki etkileri hakkında eğitim çalışmalarının düzenlenmesi
- Çözüm, strateji ve mekanizmaların uygulanması; etki ve sonuçları hakkında verilerin toplanarak değerlendirilmesi
- Yıl sonunda tüm paydaşlarla değerlendirme etkinliklerinin yapılması

Sonuç olarak travmaya duyarlı okul modeli, yeni teknikler öneren bir model değildir. Bu model, okulda meydana gelen tüm süreci (öğrenme-öğretme, psikolojik destek, kişilerarası ilişkiler) beyin araştırmaları bulguları ile destekleme ve zenginleştirme; diğer bir ifadeyle travma biliminin psikolojik ve sosyal bulgularını, eğitime entegre etme olarak özetlenebilir.

- Bu modelin yenilikçi kısmı ise:
- Öğretmenlerin stresin nörobiyolojisi hakkında işlevsel bilgi sahibi olması,
- Bu bilgiyi pratiklerine nasıl aktaracakları hakkında ipuçlarına ve somut önerilere sahip olması

Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak yaşadıkları problemleri ifade etme ve bunlara çözüm bulma sorumluluğuna kavuşması olarak gösterilebilir.

KAYNAKÇA

1- Chung, R. C. ve Bemak F. (2012). Sosyal Adalet Psikolojik Danışmanlığı (Çev. Vahap Yorgun). Ankara. Mentis Yayıncılık .

2- Field, T.A, Jones, L.K ve Russell-Chapin, L.A (2017). Nöropsikoloji: Beyin Temelli Klinik Müdahaleler (Çev. Vahap Yorgun). Ankara, Anı Yayıncılık.

3- Işık,Ş. (2018). Okulda Pozitif Psikoloji Uygulamaları. Ankara, Pegem Akademi.

Şefkat Yorgunluğu

Ayşegül DOĞRU
Konak Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Şefkat öyle bir dildir ki sağır da duyabilir; kör de okuyabilir...

Mark Twain

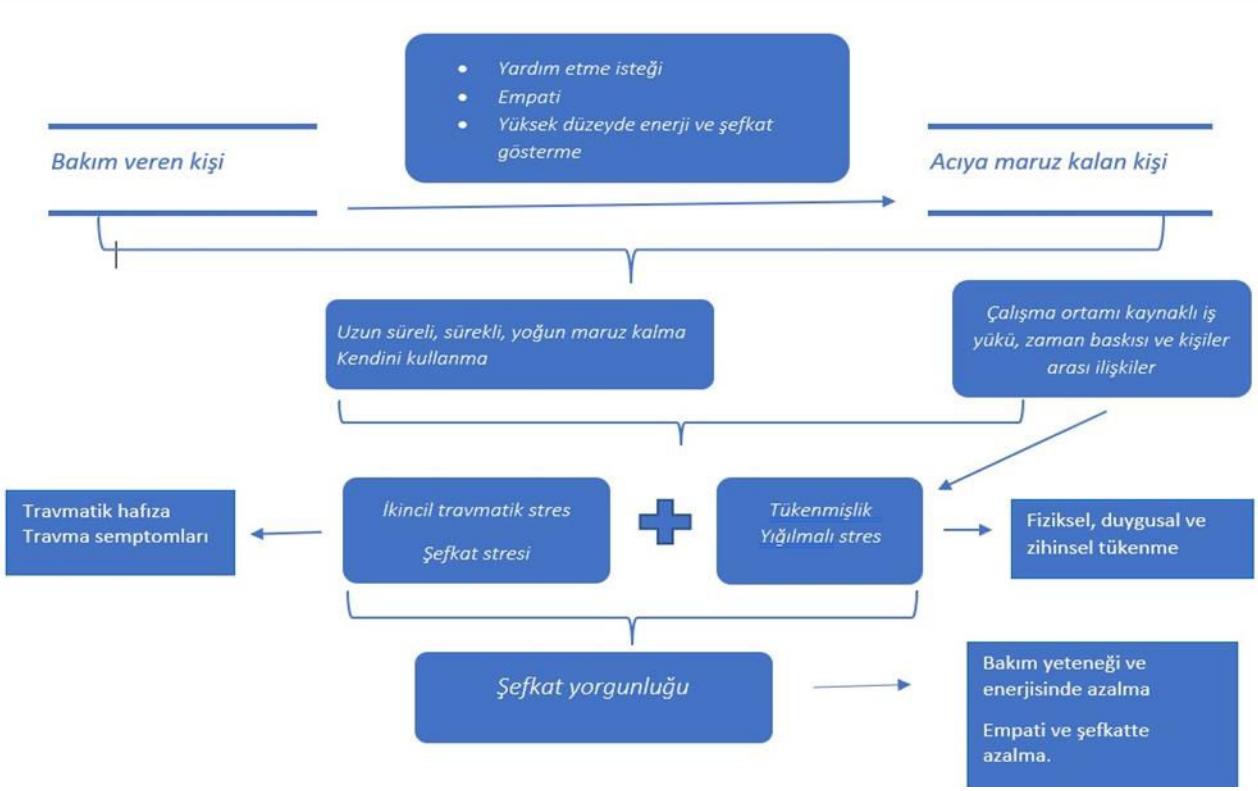
Pozitif Psikoloji, 1990'lı yıllarda kişilerin var olan durumlarını geliştirmek için güçlü ve olumlu özelliklerinin ortaya çıkarılması gerektiğini savunan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım insanın yetenek ve kapasitesinin desteklenmesinin olumlu düşünce ve duygulara yönelmekle olacağını belirterek, hastalık yerine kişinin psikolojik sağlamlığını geliştirmeye odaklanır. Pozitif psikoloji insanların gösterdiği sevgi, saygı, iyimserlik, empati, şefkat, adalet ve güven gibi olumlu duyguların daha fazla ortaya çıkarılması gerektiğini savunur. Son yıllarda pozitif psikolojiye artan yoğun ilgi ile birlikte pozitif psikolojinin içerdiği alt başlıkları pek çok araştırmaya konu olmuştur. Bununla birlikte içerdiği kavramlar üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda farklı terapi tekniklerinin de ortaya çıktığı görülmektedir. Bu tekniklerden biri pozitif psikolojinin bileşenlerinden şefkat(merhamet) duygusunu temel alan "şefkat odaklı terapi" tekniğidir. Öz Bakış dergimizin ilk sayısında şefkat odaklı terapinin temel kavramlarından biri olan, kişinin kendine, yaşantılarına yönelik içten kabul, saygı ve anlayışla yaklaşmasına odaklanan özşefkati açıklamıştık. (https://izmir.meb.gov.tr/www/oz-bakis-ozel-egitim-ve-rehberlik-e-dergisi-1sayi/icerik/2439) Bu sayımızda ise şefkat duygusunun farklı bir boyutu olan şefkat yorgunluğu kavramına değineceğiz.

Şefkat kavramı çoğunlukla empati, sempati, acıma ve adalet gibi kavramlarla ve zaman zaman bu kavramların yerine kullanılmakla birlikte hem kelime anlamı hem de içerik açısından daha kapsayıcı bir kavramdır. TDK'ye göre şefkat; bir kimsenin veya bir başka canlının karşılaştığı kötü bir durumdan dolayı duyulan üzüntü ve acıma duygusudur. Gilbert (2009) şefkati, bir kimsenin kendisinin ya da çevresinde bulunan diğer kişilerin yaşadığı problemli durumlara karşı hissettiği derin farkındalık ve probleme çözüm arama çabasını içinde barındıran temel bir yardımseverlik ve sevecenlik hali olarak tanımlamıştır (Akt. Akdeniz, Deniz, 2015). Bu tanımlamadan hareketle kişinin şefkatli olabilmesi için çevresine duyarlı olması ve empati yapabilmesi ön koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Şefkat, çevresindeki travmatik ve zor yaşam olaylarına duyarlı olmak, beraberinde bu olayları yaşayan insanlarla aynı duyguyu hissedebilmek ve en önemlisi buna kayıtsız kalmadan acı yaşayan kişiyi bu acıdan kurtulabilmesine yardım etmek için harekete geçmeyi getirir. Şefkat, gösterilen kişide her zaman olumlu etkiler bırakırken; şefkat gösteren kişi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir. Şöyle ki kişinin acı çeken bir insana veya canlıya yardım etmesi sonucunda; yardım edilen tarafta görülen olumlu değişiklikler ile birlikte yardım edenin kendisini mutlu ve güçlü hissetmesi sonucu şefkat doyumu gelişir. Şefkat doyumunda her iki tarafta da anlamlı bir etkileşim ve kurulan duygusal bir bağ vardır. Bu özellikle yardım eden kişinin psikolojik sağlamlığını olumlu yönde etkiler. Öte yandan zorlu yaşam olaylarına maruz kalan kişilerle uzun süreli temasta bulunma ve sürekli olumsuz durumlarla karşılaşmak kişide zamanla şefkat yorgunluğuna neden olur. Şefkat yorgunluğunun varlığı ilk kez yoğun bakım hemşireleri üzerindeki tükenmişlik araştırmaları sırasında ortaya çıkmıştır. Başlangıçta bu kavram sadece sağlık çalışanlarına özgü bir durum olarak tanımlanırken zaman içinde, sağlık çalışanlarının yanında; ruh sağlığı çalışanları, öğretmen, polis ve yardım hizmetinin verildiği kurumlarda çalışanlar ve hasta, yaşlı, engelli bireye bakım vermekle yükümlü olan kişilerin de karşılaştığı önemli bir sorun olduğu görülmüştür.

Şefkat yorgunluğu üzerine birçok çalışması bulunan Figley (1995), konu ile ilgili bir gelişim modeli yapılandırmıştır. Bu model ile şefkat yorgunluğunun anlaşılmasında etkili olmuştur. Bu modeli kısaca özetlemek gerekirse; hasta olan ve acı çekmekte olan kişiye bakım veren kişi onunla empati kurduğu ölçüde acısına ortak olur. Böylelikle bakım veren kişi onun hissettiği acıları hissedeceği için ikincil travmaya maruz kalır. Yani kendisi travma geçirmediği halde bir başkasının travmasına uzun süreli maruz kaldığında travmatik stres yaşar. Bu stres zaman içinde şefkat stresine evrilerek, yönetilmediği takdirde şefkat yorgunluğunun oluşmasına neden olur (Akt. Çakmak, 2021). Daha öz bir ifade ile;

Şefkat yorgunluğu; Bakım veren kişide oluşan, başkalarının acılarından kaynaklanan yıpranmışlık ve yorgunluk hissidir.

Pehlivan, Güner (2017), bir çalışmasında Figley (2002), Stamm (2002), Coetzee ve Klopper (2010) ve Circenis ve Millere (2011) modellerini kaynak alarak şefkat yorgunluğunun oluşum sürecini aşağıdaki tabloda derlemiştir.



Şefkat yorgunluğu bireyde; mesleki verimlilikte düşüş, yaşamdan doyum sağlayamama, kişiler arası ilişkilerde problemler, uygun bakımı verememe ve hatta yaptığı işi bırakma gibi ciddi sonuçlara neden olabilir. Bu durumu yaşayan kişi çoğu zaman yaşadığı sorunların kaynağının şefkat yorgunluğu olduğunu fark edemeyebilir; ancak dikkatli izlediğinde belirti veren bir durumdur. Bu belirtiler;

- Fiziksel olarak; sindirim problemleri, baş ağrısı, uyku sorunları, çarpıntı, yorgunluk;
- Duygusal olarak; depresyon, kaygı, madde kullanımı, öfke,
- Bilişsel olarak ise; dikkat ve odaklanmada güçlükler olarak görülür (Esin, 2022).

Şefkat yorgunluğu kavramı, İkincil travmatik stres, dolaylı travmatizasyon, travma sonrası stres bozukluğu ve tükenmişlik kavramları ile birlikte anılmaktadır. Bu kavramları karıştırmamak ve şefkat yorgunluğu ile aralarındaki ilişkiye açıklık getirmek, konunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak adına önemlidir.

İkincil travmatik stres, travmaya maruz kalan kişilerle iletişime geçen ve empati yapabilen herkesin maruz kalabileceği bir durumdur. Özellikle bu kişileri tedavi eden ve bakım veren kişiler kendi travmatik anılarının da etkisiyle yaygın kaygı, depresyon, sürekli uyarılma ve içinde bulunduğu durum ve ortamdan kaçınma gibi davranışlar gösterebilirler. Travma mağduru kişi ile olan iletişim süresi arttıkça, ikincil travmatik stres şefkat stresine dönüşerek şefkat yorgunluğu gelişmesine katkıda bulunur.

Dolaylı travmatizasyon ise travmaya maruz kalan hastalara profesyonel olarak yardım eden kişilerin, empati yaparken günlük hayatının bu durumdan olumsuz etkilenmesi ile oluşur. Özellikle travma mağdurları ile sürekli çalışan ruh sağlığı uzmanları sadece dinleyerek bile, bu travmalara maruz kalır. Sayı arttıkça bu durum yığılmalı bir etki yaratarak kişiyi olumsuz yönde etkilemeye başlar. Bu durumda empati yeteneği, kişinin şefkat yorgunluğu hissetmesine neden olan bir risk faktörüne dönüşür.

Travma sonrası stres bozukluğuna değinme nedenimiz ise şefkat yorgunluğunda görülen belirtilerin büyük bir bölümünün travmaya maruz kalmış insanlarla uzun süre temas eden kişilerde de görülmesidir. Bu belirtiler ise aşırı uyarılmışlık, kaygı, hatırlatıcı faktörlere karşı duyarlılık, üzüntü ve uyku bozukluklarıdır (Pehlivan, Güner, 2018).

Tükenmişlik ise, şefkat yorgunluğunun iç içe geçtiği bir diğer kavramdır. Aralarında benzerlikler olmasına rağmen, birbirinden farklı oldukları noktalar vardır. Solmaz (2021), bu iki kavram arasındaki farkı aşağıdaki şekilde özetlemiştir.

Şefkat Yorgunluğu	Tükenmişlik
• Birdenbire gelişir.	• Yavaş bir şekilde ilerler.
• Travmaya maruz kalan kişiyle iletişim vardır.	• Kişinin yaptığı iş ve meslekle ilgilidir.
• Travmaya maruz kalan kişilere yardım eden ve hastalara bakım veren profesyonellerde oluşur.	• Kişinin iş yerindeki durumu ve olaylara bağlı olarak gelişir.
• Kişinin iyileşme süreci çabuk olur.	• Kişi iyileşme sürecinde oldukça dirençlidir.
• Kişi yaptığı işi bıraktığında durum düzelmez.	• Kişi yaptığı işi bıraktığında durum düzelir.

Şefkat yorgunluğunun etkilediği insanların durumuna değinecek olursak; yazımızın başında da belirttiğimiz üzere acı çeken veya travmaya uğramış insanlarla uzun süre profesyonel olarak temas kuran ya da bakım veren kişilerin risk altındaki kişiler olduğunu söyleyebiliriz. Şefkat yorgunluğu ile ilgili araştırmaların sonuçlarına yer vermeden önce; bu araştırmalarının geçmişinin son 10 on yıla dayandığını, büyük bir çoğunluğunun da yurt dışında yapıldığını, Türkiye'de yapılan araştırmaların ise büyük oranda sağlık çalışanlarını ele aldığını söyleyebiliriz. Bu araştırmaların genelinden çıkan sonuç acil servis, yoğun bakım, onkoloji ve bebek servisinde çalışan sağlık personelinin şefkat yorgunluğunu zaman zaman orta, zaman zaman da yüksek düzeyde hissettikleri yönündedir. Bununla birlikte salgın hastalık dönemi ile başlayan süreçte sağlık çalışanlarının bu etkileri daha fazla hissettikleri de tespit edilmiştir. Ayrıca göze çarpan bir diğer veri ise yapılan araştırmaların büyük bölümünde kadınların hissettikleri şefkat yorgunluğunun, erkeklerden daha fazla olduğu yönündedir (Pehlivan, & Güner, 2018; Çakmak, 2021; Kılıç, 2018; Dikmen& Aydın, 2016; Solmaz, 2021). Risk grupları arasında olan sosyal hizmetlerde çalışan görevlilerin de şefkat yorgunluğu yaşadıkları ve bu hissin artması durumunda aile memnuniyetlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Eraslan, 2022). Şefkat yorgunluğu riski taşıyan bir diğer grup olan öğretmenlik meslek grubu içerisinde özel eğitim öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir araştırmada, meslekte 11. yıl ve üstünü çalışan öğretmenlerin şefkat yorgunluğunu daha fazla hissettikleri ortaya çıkmıştır (Bozgeyikli 2016). Bu sonucun çıkmasında etkili olan faktörün, özel gereksinimli çocuklarla uzun süre bir arada bulunup, öğretim faaliyeti göstermek olduğu söylenebilir. Öte yandan bir ruh sağlığı çalışanı olarak psikolojik danışmanların üzerindeki şefkat yorgunluğu etkisini inceleyen Aydemir (2021), psikolojik danışmanların şefkat yorgunluğundan etkilendiğini, mesleklerine yönelik algılarının değiştiğini ve şefkat yorgunluğu nedeniyle ellerinden gelse meslek değiştirmek istediklerini ve sosyal hayatlarının bu durumdan yüksek

oranda olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Benzer bir araştırmayı Burhan (2021), gelir durumu yüksek olan psikolojik danışmanların, olmayanlara oranla şefkat yorgunluğunu daha az hissettiklerini tespit etmiştir. Bununla birlikte meslekteki kıdemleri arttıkça da daha az şefkat yorgunluğu hissettikleri görülmüştür. Bu araştırmadaki dikkat çekici bir diğer bulgu, kişide psikolojik sağlamlık arttıkça şefkat yorgunluğunun azalmasıdır. Ülkemizde psikolojik danışmanların hissettikleri şefkat yorgunluğu, çok fazla değişkenin neden olduğu bir durumdur. Bu konu üzerinde daha detaylı araştırmalar yapılmasına ihtiyaç vardır. Öte yandan profesyonel bir çalışan olmamasına rağmen şefkat yorgunluğu hissedebileceğini öngördüğümüz bir grupta, özel gereksinimli çocukların aileleridir. Özel gereksinimli çocukların ailelerinin şefkat düzeyleri ile ilgili araştırmalar bulunurken; şefkat yorgunluğunu inceleyen sadece bir araştırmaya rastlanmıştır. Emir, Tarakçı, & Doğan (2020) tarafından yapılan ilgili araştırmada ise hafif düzeyde özel gereksinimli çocukların annelerinin bakım yükü ve şefkat yorgunluğu düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmış ve annelerin bakım yüklerinin hafif olduğu ve şefkat yorgunluğu hissetmedikleri görülmüştür. Bakım yükü ağır olan özel gereksinimli çocukların ailelerine ilişkin şefkat yorgunluğunu belirleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Yapılan tüm araştırmalar, acı çeken kişilere bakım veren veya travmaya maruz kalan kişilere yardım etme görevi olan profesyonellerin, çoğu zaman farkına varmakta zorlandıkları bir gerçek olan şefkat yorgunluğunun, fark edildikten sonra durumun üstesinden gelinebilmesi için psikolojik sağlamlıklarını arttırmalarının gerekli olduğunu işaret etmektedir. Psikolojik sağlamlık ise zorlayıcı yaşam olaylarla ile baş etme, uyum sağlama, esnek olma ve ilerleme şeklinde tanımlanabilir. Bireyin zorlayıcı olaylar karşısında kendisini toparlama ve iyileştirme gücü de diyebiliriz. Bunu başarabilmek için özbakım becerileri dediğimiz bilişsel, fiziksel ve ruhsal sağlığını destekleyen davranışlarda bulunması gereklidir. Bunun kişiden kişiye değişen bir formülü olmakla birlikte genel olarak; İşyerinde aşırı sorumluluk almaktan ve fazla çalışmaktan kaçınma, dinlenmeye zaman bulma, dengeli ve düzenli beslenme, uyku düzeni, spor yapma, hobi edinme, mizahı kullanma, sosyal destek alma ve gerektiğinde psikolojik destek alma vb. gibi öneriler ortaya çıkmaktadır.

Son söz olarak; başlarken Mark Twain'den "Şefkat öyle bir dildir ki sağır da duyabilir; kör de okuyabilir" demiştik. Doğada tüm canlılar için yaşamsal önemi olan şefkatin hayatımızı kolaylaştıran, stres verici yaşantılarla başa çıkmamıza yardımcı olan en önemli kaynaklardan biri olduğunu söyleyebiliriz. Yaşantımızdaki stres kaynağı olan durumlarla baş edebilmek için profesyonel bir yardım almaya gittiğimizde, (Terapiye gitme, eğitim alma, tedirgin edici bir tıbbi işlem) şefkat desteğine her zamankinden daha çok ihtiyaç duyarız. Karşımızdaki kişi eğer şefkat yorgunluğu çeken bir insansa bizim de kendi iyilik halimizi koruyabilmemiz zorlaşabilmektedir. Bu durumla baş edebilmek için ise önce farkındalık, ardından sistemsel ve kişisel önlemlerin alınması daha sağlıklı bir toplum olabilmek adına şarttır.

KAYNAKÇA

1. Aydemir, A. (2021). Psikolojik Danışmanların Mesleki Tatmin, Tükenmişlik ve Merhamet Yorgunluğu Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. On dokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı. Yüksek Lisans Tezi.

2. Bozgeyikli H. (2016) Özel Eğitim Öğretmenlerinin Çalışma Yaşamı Kalitelerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi. International Journal of Contemporary Educational Studies (IntJCES).

3. Burhan, S. (2021). Psikolojik Danışmanlarda Şefkat Yorgunluğu ve İkincil Travmatik Stres Arasındaki İlişkide Psikolojik Sağlamlığın Aracı Rolü. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

4. Çakmak, M.A. (2021). COVID-19 Pandemisinde Sağlık Çalışanları: Beş Faktör Kişilik Özellikleri ve Psikolojik Sağlamlığın Şefkat Yorgunluğunu Yordayıcı Gücü. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı Yüksek Lisans Tezi.

5. Akdeniz, S., Deniz, M.E. (2019). "Farklı Merhamet Düzeylerine Sahip Üniversite Öğrencilerinde Depresyon, Anksiyete, Stres ve Duygusal Zekânın İncelenmesi", Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi.

6. Dikmen, Y. & Aydın, Y. (2016). Hemşirelerde Merhamet Yorgunluğu: Ne? Nasıl? Ne Yapmalı? Compassıon Fatıgue In Nurses: What? How? What To Do? 4 J hum rhythm - March 2016;2(1):13-21

7. Emir, A., Tarakçı, D. & Doğan, S. (2020). Özel Gereksinimli Çocukların Annelerinde Bakım Veren Yükü ve Merhamet Yorgunluğunun İncelenmesi. Halic University. Journal of Health Science,2020;3(3) 153-160

8. Eraslan, F.A. (2022). Şefkat Yorgunluğu ve Tükenmişliğin Sosyal Çalışma Görevlilerinin Aile Yaşantısına Etkisi. Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sosyal Hizmet Ana Bilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi.

9. Esin, Dr. G.(2022). Sağlık Çalışanlarında Koronavirüs Pandemisinin Merhamet, Merhamet Yorgunluğu, Hayatın Anlam ve Amacı Ölçekleri ile Değerlendirilmesi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı Uzmanlık Tezi.

10. Kılıç, S. (2018). Devlet Hastanesinde Çalışan Hemşirelerde Travmatik Stres Belirtileri, Mesleki Tatmin Tükenmişlik ve Eşduyum Yorgunluğunun İncelenmesi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Hemşirelik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

11. Pehlivan,T. ,& Güner,P., (2018) Psikiyatri Hemşireliği Dergisi. Merhamet yorgunluğu: Bilinenler, Bilinmeyenler DOI: 10.14744/phd.2017.25582 J Psychiatric Nurs 2018;9(2):129-134

12. Solmaz, A. (2021). Covid-19 Salgını Döneminde Hemşirelerdeki Şefkat Yorgunluğu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Özel Öğrenme Güçlüğü Nedir?
Öğretmenlere ve Ailelere Öneriler

Dr. Hüseyin GÜVEN / Özel Eğitim Öğretmeni
Karabağlar Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Özel öğrenme güçlüğü, dili yazılı veya sözlü anlayabilmek ve kullanmak için gereksinim duyulan bilgi alma süreçlerinin birisinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapmakta güçlük yaşama durumu olarak açıklanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Son zamanlarda üzerinde en çok konuşulan ve üzerine fazlasıyla ilgi gösterilen özel eğitim konularından biri olan özel öğrenme güçlüğü, özel gereksinimli çocuklar içinde en büyük grubu oluşturmakta ve bu tanıyı alan birey sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler içerisinde çoğunluğu özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda genel anlamda okul çağındaki çocuk nüfusunun %'4'ünde öğrenme güçlüğü olduğu kabul edilmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2014). Öğrenme güçlüğü çocuklar arasında farklı sıklıkta ve boyutta olabilmektedir (Melekoğlu, 2021). Genellikle öğrenme güçlüğünün oranı erkek çocuklarda kız çocuklara göre daha fazla görülmektedir. (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarda hayat boyu devam edebilecek bir süreç olduğu; okuma, yazma, dil ve matematik gibi akademik alanlardaki öğrenimleri etkilediğinden bahsedilmiştir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin zekâ düzeyi normal olmasına rağmen okuma, yazma ya da matematik gibi alanlarda beklentileri karşılayabilecek seviyede başarı gösterememektedir. Bu bireylerin görünürde belli bir sorunları olmasa da eğitim hayatlarında başlangıçtan itibaren başta akademik olmak üzere birtakım güçlüklerle karşılaşabilmektedir (Laura vd., 2005).

Özel öğrenme güçlüğünün neden kaynaklandığı konusunda tam bir fikir birliği olmasa da konuyla ilgili yapılan araştırmalarda beyin travması, gelişimsel gerilik, kalıtımsal faktörler, algısal sorunlar, nörolojik etmenler ile özel öğrenme güçlüğü arasında bir bağlantı olduğuna ilişkin kanıtlar vardır (Korkmazlar, 1992). Pierangelo ve Giuliani (2008) öğrenme güçlüğünün nedenlerinin; genetik faktörler, gebelik sırasında kullanılan sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddeler, gebelik ve doğum ile ilgili problemler, çevresel etmenler, zayıf beslenme ve olgunlaşma gecikmesi gibi faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedir.

Öğrenme güçlüğünün çocuğun hayatında süregelen bir engel oluşturmaması için erken tanılama çok önemlidir. Erken dönemde tanılanarak hızlı bir şekilde müdahale edilen öğrenme güçlükleri ilerleyen yaşlarda akademik yaşantıda öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin akranlarıyla aralarındaki farklılığın azalmasını sağlamaktadır (Christodoulou vd., 2017).

Özel öğrenme güçlüğüne erken müdahale edildiği takdirde (okul öncesi veya ilkokulun ilk yıllarında) çocuğun dinlediklerini anlama, akıcı okuma ve okuduklarını anlama gibi problemleri ortadan kaldırılabilirken geç müdahale edilen çocukların (ilkokulun sonlarından itibaren), akranlarının seviyelerine ulaşmakta zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Ertaş, 2022).

Özel Öğrenme Güçlüğünün Türleri

Özel öğrenme güçlüğü, birçok problemi içinde barındıran kapsamı geniş bir terimdir. DSM-V'te, okuma güçlüğü (disleksi), hesaplama güçlüğü (diskalkuli), yazma güçlüğü (disgrafi) ve başka türlü adlandırılamayan öğrenme güçlüğü olarak dört alt grup tanımlanmıştır (DSM-V, 2013). Bu alt grupların özellikleri şöyle açıklanabilir.

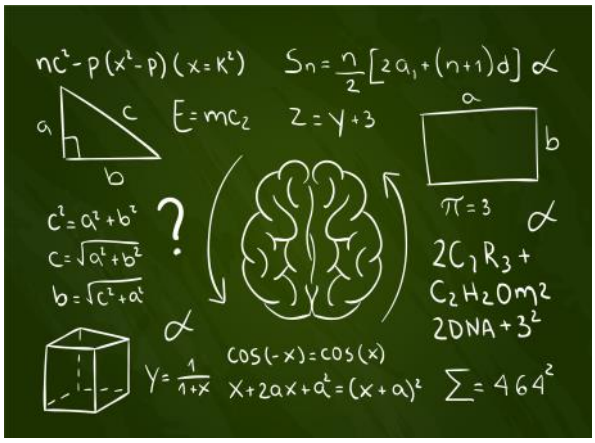
Okuma Güçlüğü (Disleksi): Okuma becerisi bireylerin hayatları boyunca öğrenme ve günlük yaşam becerilerini gerçekleştirmek için kazandıkları temel akademik becerilerden bir tanesidir (Hopewell, McLaughlin ve Derby, 2011). İnsanların çocukluk yıllarından itibaren tüm hayatı boyunca okuma becerisine ihtiyaç duyduğu açıktır. Öğrenme güçlüğünün okumaya spesifik olan alt tipi disleksi olarak adlandırılmaktadır. Disleksi, normal zekâ seviyesine sahip, okumak için gerekli olan fırsatlara ve uygun ortama sahip olmaya karşın okuma ile ilgili becerilerde karşılaşılan ileri düzeyde yetersizlik durumudur (Pierangelo ve Giuliani, 2006). Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip bireylerin % 90'ını, okumada sorun yaşayan bireylerin oluşturduğu düşünülmektedir (Bender, 2008).

Okuma güçlüğüne sahip olan bireylerdeki gelişimsel özellikler ve davranışlar şunlardır (Ergin, 2014);

- Yaşlarına göre daha düşük seviyede okuma becerisine sahiptirler.
- Okuma esnasında kaldıkları yerleri kaybederler
- Okuma sırasında kelime veya satır atlayabilirler.
- Okumuş olduğu metinleri anlamakta zorlanabilirler.
- Akıcı okumada sıkıntı yaşarlar.
- Kelime hazneleri yetersizdir.
- Okurken noktalama işaretlerine dikkat etmezler.
- Sesleri ve kelimeleri yazarken ters çevirirler.

Hesaplama Güçlüğü (Diskalkuli): Matematik becerisi dil ve semboller arası eşleştirme yapabilmeyi gerektiren ve somut olmayan bir beceridir. Öğrenme güçlüğünün matematiğe özgü olan alt tipi diskalkuli olarak tanımlanmaktadır. Okuma güçlüğünden sonra en çok matematik alanında güçlük yaşanmaktadır (Shalev vd., 2000). Matematikte yaşanan problemler ilk başlarda sayı ve temel kavramlarla ilgili olabilirken, ilerleyen dönemlerde muhakeme yeteneğiyle alakalı problemler ortaya çıkmaktadır.

Hesaplama güçlüğüne sahip olan bireylerdeki gelişimsel özellikler ve davranışlar şunlardır (Topcu,

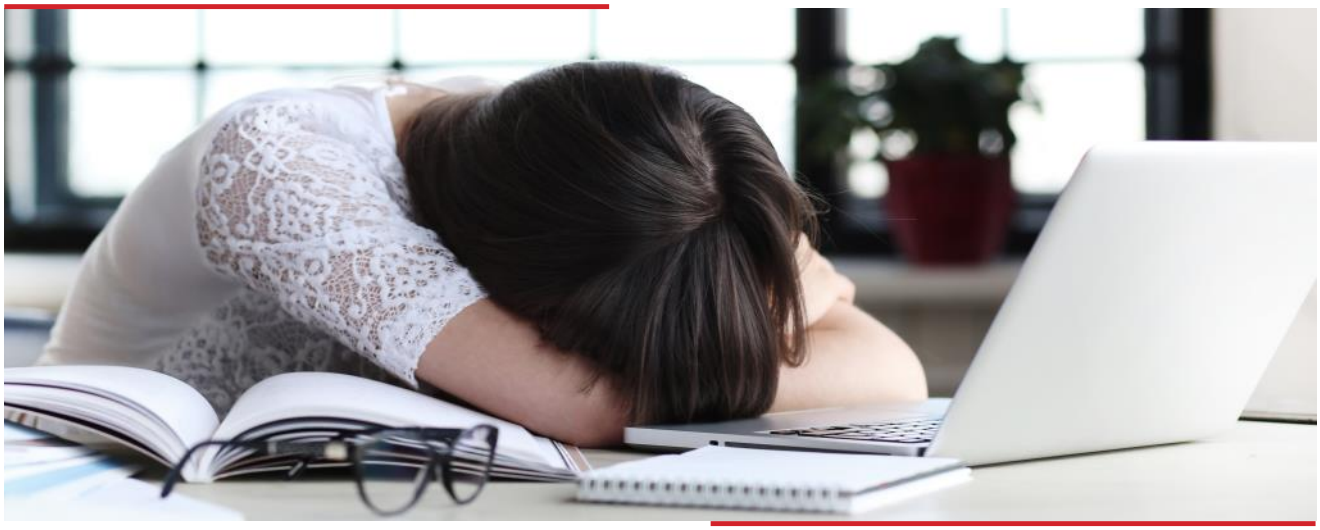


- Genellikle birbirine benzeyen sayıları karıştırmaktadırlar.
- Sayıları ters veya yer değiştirmiş şekilde yazabilmekte, aritmetik sembolleri tanımakta ve bu sembollerin ifade ettiği işlemleri öğrenmekte güçlük çekerler.
- Çarpım tablosunu ezberlemekte ve ritmik sayma öğrenmekte zorlanırlar.
- Matematik işlemlerini yanlış yapabilmekte ya da işlemleri yanlış sıra ile yapmaktadırlar.
- Problem çözme, işlemi planlama gibi görevlerde zorlanırlar.

Yazma Güçlüğü (Disgrafi): Yazma; insanların zihinlerindeki duygu ve düşüncelerinin, istek ve arzularının aktarımını sağlayan ve bilişsel, algısal, motor bileşenlerinin kullanımı ile gerçekleşen karmaşık bir sistemdir. Bazı bireyler yazma eylemi için gerekli olan ince motor, algısal, görsel, el-göz koordinasyonu gibi bileşenleri bir arada kullanmakta güçlük çekmektedir. Bu güçlüğe öğrenme güçlüğünün yazmaya spesifik alt tipi olan disgrafi adı verilmektedir (Yıldız, 2013).

Yazma güçlüğüne sahip olan bireylerdeki gelişimsel özellikler ve davranışlar şu şekilde sıralanmıştır (Akçin, 2016; Öz, 2015).)

- Kelimeleri kullanabilme, heceleme, metin üretme, cümle oluşturma, kompozisyon yazmada önemli sorunlarla karşı karşıya kalabilirler.
- Yazdıklarını planlama, düzenleme, gözden geçirme ve düzeltme ile ilgili problem yaşarlar.
- Yazılı anlatımları akıcılık özelliğine sahip değildir.
- Söz diziminde basit ve devrik cümleler kullanırlar.
- Cümlenin ögelerinin uyumuna ve zaman kiplerine dikkat etmezler.
- İçerik oluştururken konu ile alakası bulunmayan bilgilere yer vermenin yanı sıra, örnek kullanmazlar veya kullansalar bile verdikleri örnekler konuyla alakalı değildir.
- Sayfa düzeni, büyük-küçük harf kullanımına dikkat etmezler.
- Noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanma ile ilgili sık sık hata yaparlar.
- Sözcük dağarcıkları kısıtlıdır. Yazma sırasında aynı kelimeleri tekrar tekrar kullanırlar.



Öğrenme Güçlüğünün Belirtileri

Öğrenme güçlüğünün birçok belirtisi bulunmaktadır. Aslında gelişim dönemlerinde öğrencilerin çoğu bu özellikleri gösterebilmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü belirtisi olabilmesi için uzun bir süre boyunca bu güçlüklerin devam etmesi ve öğrencinin okul başarısını olumsuz yönde etkilemesi gerekmektedir (Melekoğlu, 2018). Öğrenme güçlüğünün belirtilerini akademik ve davranış ile ilgili belirtiler olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili akademik anlamdaki belirtiler genel olarak şöyle ifade edilebilir (Akçin, 2016; Salman, 2016; Smith, 2004; DSM V, 2013):

- Okul öncesi dönemde; konuşmanın gecikmesi, yakın heceye sahip olan kelimelerde seslerin karıştırılması, ayakkabılarını bağlamada zorluk yaşama, yön ve zaman kavramlarının karıştırılması gibi belirtiler gösterebilirler.
- Genelleme ile ilgili zorluk yaşayabilirler.
- Problem çözme becerisinde yetersizlik gösterebilirler.
- Öğrenmeye karşı isteksizdirler.
- Akademik alanlarda tutarsızlık gösterebilirler. Yani bir derste çok başarılı iken başka bir derste başarısızlık yaşayabilirler.
- Sözcük okuma esnasında yanlış veya yavaş okuma olması ayrıca okumak için normale göre daha fazla çaba harcama gibi problemler görülebilir.
- Düzgün okuma olmasına rağmen olay örgüsünde hata, yanlış yorumlama ve okuduğunu anlayamama gibi sorunlarla karşılaşabilirler.
- Sesli veya sessiz harf ekleme, sesli veya sessiz harf çıkarma ve sesli- sessiz harflerin yerini değiştirme gibi davranışlarda bulunabilirler.
- Dil bilgisi ve noktalama işaretlerini yanlış kullanma, kendini ifade ederken yazılı bir şekilde kâğıda aktarımda zorluk yaşayabilirler.
- Rakamlar, sayılar arasındaki ilişkileri kavrayamama, azlık çokluk ilişkisi hataları, işlemler tek basamaklı olsa dahi parmak hesabı kullanıp yapma, hesaplama işlemlerinin üstesinden gelememe gibi problemlerle karşı karşıya kalabilirler.

Öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyler akademik becerilerle ilgili farklı problem durumlarıyla karşı karşıya kaldıklarından dolayı öğrenmeyle ilgili problemlerine psikolojik uyum süreci içerisinde davranış ile ilgili sorunlar da eşlik etmektedir. Bu sorunlar şöyle sıralanabilir (Berniger ve Wolf, 2009; Akçin, 2016; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 1999; Bender, 2008):

- Bu öğrencilerde huzursuzluk yaşama durumu oldukça yüksektir. Bu nedenle sınıf içinde gezme davranışında bulunabilirler.
- Dürtüselliklerinin yüksek olması nedeniyle yaptığı bir işin sonucunu düşünmeden davranabilirler.
- Sıklıkla duygusal dalgalanmalar yaşarlar. Bu sebeple duyguları bir anda değişebilir.
- Sosyal ipuçlarını hatalı okuma, başkalarının duygularını hatalı yorumlama, başkalarının bakış açılarını görememe ve kendisini başkalarının yerine koyamama gibi sorunlarla karşılaşılabilir.

- Genel hayat işleyişlerini düzenlemekte problem yaşamakla birlikte sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük ve öncelikleri belirlemede zorluk yaşayabilirler.
- Bir işi yaparken neye nereden başlayacaklarını kestiremezler.
- Genellikle eşyaları dağınık bıraktıkları ve sık sık eşyalarını kaybettikleri görülmektedir.
- Arkadaş edinme ve arkadaşlığı devam ettirme, grup çalışmaları, bir konuşmayı başlatma ve konuşmaya katılmada başarısızlık yaşayabilirler.
- Ödevlerini yapmakta zorluk çekebilirler.
- Derse geç kalma gibi sorunlarla karşı karşıya kalabilirler.
- Genellikle dağınıktırlar ve zaman yönetiminde oldukça sıkıntı çekerler.

Öğretmenlere ve Ailelere Öneriler

Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin yaşamlarında okulun önemi büyüktür. Velilerden sonra toplumsal, zihinsel ve duygusal olarak bireylerin gelişimlerinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Doğru ve etkili bir eğitimin sağlanabilmesi için öncelikle öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin gereksinimlerini ve özelliklerini çok iyi bilmeleri gerekmektedir.

Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin eğitiminde öğretmenlerin öğrencilere karşı tutumları, özel öğrenme güçlüğüyle ilgili aldıkları eğitimler ve bu konu hakkında bilgi sahibi olmaları bu öğrencilerin eğitim hayatını önemli ölçüde etkilemektedir. Bu doğrultuda özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin gelişimini sağlamada öğretmenlere düşen görevleri şöyle sıralamak mümkündür (Smith, 2014, Melekoğlu ve Çakıroğlu, 2016, Sezgin Elbir, 2020, Keskin, Korkut ve Can, 2016):

- Öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamalıdırlar.
- Öğrencilerin ailesiyle sürekli iletişimde olmaları ve iş birliği yapmaları gerekmektedir.
- Millî Eğitim Bakanlığınca bu alanda yapılan düzenlemeleri ve yönetmelikleri doğru anlamalı ve uygulamaları bu doğrultuda gerçekleştirmelidirler.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında eşitliği sağlamalı ve etkinlikleri bu doğrultuda düzenlemelidirler.
- Sınıf içi etkinliklerde zorlanan çocuğa ek yardım sağlayarak destek olmalıdır..
- Bu öğrencilere daha basit ödevler verilebilir.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar renkli materyallerden hoşlanabilir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda görsellerden daha fazla faydalanabilir.
- Oturma düzeni değiştirilebilir ve çocuğun iyi rol modeli olabilecek çocuklarla birlikte oturması sağlanabilir.
- Karmaşık yönergelerden kaçınılmalı, yönergeler tek tek verilmelidir.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içinde kabulünü arttırmak için öğrencilere başarabilecekleri görev ve sorumluluklar verilebilir. Öğretmenler yapacakları etkinliklerde uygulamalarını öğrenme güçlüğü ile tanılanmış çocukların da dâhil olabileceği şekilde planlamalı ve mümkün olduğunca bu öğrencilerin katılabileceği şekilde etkinliklerini uygulaması gerekmektedir.
- Okul rehber öğretmenleri hem öğretmenlerin hem öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan bireylere olumlu tutum ve tavırlar oluşturmaları hususunda seminerler düzenleyebilirler.
- Bu öğrencilere yapılacak etkinliklerde ödüller kullanmalı, iletişimi güçlendirecek çalışmalar yapılmalıdır. Tüm bunları yaparken de onları diğer öğrencilerle 'kıyaslamaktan' kaçınmalıdırlar.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme- öğretme sürecinde yaşadıkları sorunları paylaşanlardan birisi de aileleridir. Ailelerin kabullenme sürecini tamamlayamamış olması öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorununun giderilmesine yönelik süreci olumsuz etkilediği görülmüştür. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ailelerinin sürece katılması kadar öğrenme güçlüğü yaşamayan öğrencilerin ailelerinin de eğitim öğretim sürecine katılması önemlidir. Bu doğrultuda özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin gelişimini sağlamada ailelere düşen görevleri şöyle sıralamak mümkündür:

- Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili olarak bilgi sahibi olunmalıdır. Çocuğun iletişim kurduğu çevreye bu güçlük hakkında bilgi verilmelidir.
- Bebeklikten itibaren öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar dikkatli bir şekilde takip edilmeli, belirtiler süreklilik gösterirse vakit kaybetmeden değerlendirme yapılabilen kurumlarla iletişime geçilmelidir.
- Çocuğun tanısından dolayı derslerinde başarısız olabileceği düşünülerek verilen tepkilere dikkat edilmelidir. Çocuğa ılımlı yaklaşılmalı ve sabırlı olunmalıdır.
- Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk ailesi tarafından koşulsuz sevildiğine inanmalıdır. Bu doğrultuda onlara değerli oldukları hissettirilmelidir. Kesinlikle normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslamadan kaçınılmalıdır.
- Çocuğun potansiyelinin farkında olunmalı ve yeteneklerini keşfetmesine destek olarak onun başarı duygusunu tatması sağlanmalıdır.
- Çocuğun günlük yaşamı beraberce programlanmalı ve bu programa uyması konusunda çocuğa yardımcı olunmalıdır.
- Yaptığı olumlu davranışlar takdir edilmeli ve pekiştirilmelidir.
- Kazandırılması hedeflenen davranışlarla ilgili örnekler verilmeli, bol bol tekrar yapılmalı ve devamında davranışları ondan yapması istenmelidir.
- Kazandırılması düşünülen davranışlarda basitten zora doğru gidilmelidir. Bu sayede çocukların başarılı olması sağlanarak kendine güven kazanmasına yardımcı olunmalıdır.
- Ailedeki tüm bireyler çocuğa karşı tutarlı olmalıdır. Bütün aile bireyleri çocuğa karşı benzer tavırlar sergilemelidir.
- Aile bireyleri çocuklarını bol bol etkinliklere götürmelidir. Etkinlik ile ilgili yaşanılan deneyimler beraberce paylaşılmalıdır. Bu çocuğun hem etkinlikten zevk almasını sağlayacak hem de aile bireyleri ile çocuğun ilişkisinin kalitesini de arttıracaktır.
- Çocuğa verilen yönergeler açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Çocuğa verilen ödevler yapılırken takıldığı noktalarda çocuğa yardımcı olunmalıdır. Bununla ilgili olarak soru-cevap şeklinde pekiştirmelerden faydalanılabilir. Ancak ödevleri onun yerine yapmaktan kesinlikle kaçınılmalıdır.
- Çocukların görsel ve işitsel algı yeteneğini geliştirmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır.
- Çalışma masalarının veya ortamının düzenli olmasına dikkat edilmelidir.
- Çocuklarla bol bol kitap okunmalı ve onlara örnek olunmalıdır. Çocuğun kitapları sesli okuması teşvik edilmelidir.

SONUÇ

Öğrenme güçlüğünü fark etmede geç kalınırsa çocuğun yaşaması muhtemel olan sorunlar daha karmaşık bir hal alacaktır. Çocuğun büyüdükçe yetersizliklerinin düzeleceğine ilişkin inançlar tanılamayı geciktirecek ve ilerleyen yıllarda çocuğun akranlarıyla aralarındaki başarı farkının açılmasına yol açacaktır (Melekoğlu, 2021; Smith ve Strick, 2010). Bununla birlikte öğrenme güçlüğünün çocuğun yaşamında kalıcı bir engel oluşturmaması için erken tanılama ve müdahalenin çok önemli olduğunun farkında olunmalı ve buna uygun önlemler vakit geçirilmeden alınmalıdır.

Toplum tarafından kabul gördüğünü hisseden özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sosyal hayata ve okul hayatına daha kolay uyum sağlayabilir. Sosyal hayat içerisinde bağımsız bir şekilde hayatını daha kolay devam ettirebilir. Bu tanıya sahip çocukların sorunlarına dönük destek sağlanırsa iyi bir yaşam sürdürebilirler. Tüm bu nedenlerden dolayı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme özelliklerinin belirlenerek daha verimli öğrenmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

1. (DSM-V Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders [Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı], 2013).
2. Akçin, N. (2016). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. S. Vuran (Ed.). Özel eğitim (s.331- 368) içinde. Ankara: Maya Akademi.
3. Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı.
4. Bender, W. N. (2008). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies (6th ed.). Pearson Education/Allyn & Bacon.
5. Christodoulou, J. A., Cyr, A., Murtagh, J., Chang, P., Lin, J., Guarino, A. J., Gabrieli, J. D. E. (2017). Impact of intensive summer reading intervention for children with reading disabilities and difficulties in early elementary school. Journal of Learning Disabilities, 50, 115– 127.4
6. Ergin, T. (2014). Bireysel Gelişimi Farklı Olan Çocuklar, (Ed: Hatice Ergin ve S. Armağan Yıldız), Gelişim Psikolojisi, 5. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
7. Ertaş, H.C. (2022). Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
8. Hopewell, K., McLaughlin, T. F. ve Derby, K. M. (2011). The Effects of Reading Racetracks with Direct Instruction Flashcards and a Token System on Sight Word Acquisition for Two Primary Students With Severe Conduct Disorders. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(2), 693–710.
9. Keskin, İ., Korkut, A., Can, S., (2016). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 133-155.
10. Korkmazlar, Ü. (1992). 6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
11. Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). In A. Ekşi (Ed). Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü. (pp. 285-309). İstanbul: Nobel Tıp.

12. Korkmazlar, Ü. ve Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Soykan, A. A.ve Işık, T.Y. (Ed), Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları (Sf. 307-326). İstanbul: Golden Print

13. Laura, S. M., Fuchs Lynn, S. and Fuchs Douglas, P. (2005). Assisted Learning Strategies for English Language Learners with Learning Disability. Exceptional Children, 71(3), S.231-247.

14. Melekoğlu, M., A. (2021). Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu (Ed.). Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek (s.24-51) içinde. Ankara: Pegem.

15. Melekoğlu, M.A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. Macit Ayhan Melekoğlu ve Orhan Çakıroğlu (Ed.), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde (s.1-32). Ankara: Ayrıntı Basımevi.

16. Melekoğlu, M.A. & Çakıroğlu, O. (2016). Öğrenme güçlüğü olma riski taşıyan öğrencilere yönelik değerlendirme süreçleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed.). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar (s.101-120) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

17. Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden erişilmiştir.

18. Öz, A. Ş. (2015). Özgül öğrenme güçlükleri. E.N. Metin ve A.İ. Yükselen (Ed.). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma. (s.128-145) içinde. Ankara: Hedef Yayıncılık.

19. Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis, and teaching. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.

20. Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2008). Teaching students with learning disabilities. California: Corwin Press.

21. Salman, U., Özdemir, S., Salman, A., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü "Disleksi". İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi, 2 (2), 170-176.

22. Sezgin Elbir, N. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşantılarına İlişkin Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

23. Shalev, R., Auerbach, J., Manor, O., & Gross-Tsur, V. (2000). Developmental dyscalculia: Prevalence and prognosis. European Child & Adolescent Psychiatry, 9(2), 58-64.

24. Smith, T. E., Polloway, E. A., Patton, J. R., Dowdy, C. A., & Doughty, T. T. (2014). Teaching students with special needs in inclusive settings (Vol. 6). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

25. Smith, D. D. (2004). Introduction to special education: Teaching in an age of opportunity (pp. 85-86). Pearson/A and B.

26. Smith, C. & Strick, L. (2010). Learning disabilities: A to Z: A parent's complete guide to learning disabilities from preschool to adulthood. New York: Free Press.

27. Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2014). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar -yöntemler-teknikler (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

28. Topcu, S. (2021). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Problemli İnternet Kullanımı ile Ebeveynlerinin Stresle Baş Etme Tutumları Arasındaki İlişki. (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

29. Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. Uşak University Journal of Social Sciences, 6(4), 282-282.

Özel Öğrenme Güçlüğünde Bilişsel Strateji Öğretimi

Canan Gaye KÜÇÜKKILINÇ / Özel Eğitim Öğretmeni

Gaziemir Rehberlik ve Araştırma Merkezi

İlk kez Amerika Birleşik Devletlerinde 1975 yılında tanımı yapılan ve günümüzde hala geçerliliğini koruyan Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) kavramına baktığımızda; yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla bilişsel sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlüklerdir.

Tanıma baktığımızda işitsel algı, görsel-mekânsal algı, işlemleme hızı, dikkat, bellek, kendini yönetmeyi de kapsamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü; görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal bozukluklardan ve çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini içermemektedir (IDEA, 2004).

Özel öğrenme güçlüğü;

1.Okuma Güçlüğü (Disleksi)

2.Yazma Güçlüğü(Disgrafi)

3.Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

4.İşitsel Bilgiyi İşlemleme Güçlüğü

5.Görsel Bilgiyi İşlemleme Güçlüğü

6.Dili İşlemleme Güçlüğü

7.Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü

gibi farklı alanlardaki güçlükleri içine alan çok geniş bir terimdir. Bu alanların sadece bir tanesinde güçlük yaşanacağı gibi aynı anda birkaç alanda da güçlük yaşanabilir.

Bilişsel Strateji Öğretimi Nedir?

Bilişsel Strateji Öğretimi basitçe çocuğun öğrenme stiline uygun olarak bilgiyi kodlaması, hatırlaması ve geri çağırmasıdır (Gagne). Burada amaç öğrenilen bilginin içselleştirilmesi yani kendi duygu, hareket, davranışlarını tanımlayıp kişinin bireysel zihinsel süzgeçlerinden geçirip, çıkan sonuçları yorumlayıp, içe aktarması ve bunun sonucunda bilginin otomatik hale getirilmesidir. Burada çocuğun kendisi için en doğru stratejiyi bularak uygulamasını sağlamak ve öğrenmesini kolaylaştırmak hedeflenir.

Bilişsel Strateji Öğretimi'nin Öğretim Aşamaları

1. Yüksek sesle düşünerek etkileşimler-diyaloglar yoluyla stratejiye ve işlemsel kolaylaştırıcıların kullanımına model olma: Öğretmen burada stratejiyi nasıl uyguladığını gösterirken eş zamanlı olarak görsel destekleyiciler kullanır. Öğrenciye stratejiyi uygulayarak model olur. Öğretilecek strateji somutlaştırılır. Bu da stratejiyi daha anlaşılır ve görünür hale getirir.
2. Strateji kullanımına ve işlemsel kolaylaştırıcıların hazırlanmasına rehber olma: Bu aşamada strateji uygulanırken öğretmen öğrenciye rehberlik eder ve stratejiyi birlikte uygularlar.
3. Bağımsız uygulamalar strateji kullanımında, bağımsızlık-işlemsel kolaylaştırıcıların bazılarının geri çekilmesi, bazılarının ise öğrenciler tarafından hazırlanması: Öğrenci bu aşamada stratejiyi bağımsız olarak uygulayabilir duruma gelmektedir.

Bilişsel Stratejiler

1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Okuma güçlüğü (Disleksi) özel öğrenme güçlüğü içinde yer alan ve en sık karşılaşılan alandır. Akıcı okuma becerisinin kazanılmaması, diğer akademik alanları da olumsuz etkilediği için öncelikle desteklenmesi gereken en önemli güçlüktür.

Okuma güçlüğündeki yetersizlikler karşımıza;

- Sözcük okuma güçlüğü,
- Okuma akıcılığındaki sorunlar (doğruluk, otomatiklik/hız, prozodi/tonlama-vurgu)
- Okuduğunu anlama sorunları olarak ortaya çıkmaktadır.

Sözcük okuma güçlüğü

Tipik gelişim gösteren çocuklar okuma becerisini gelişim seviyelerine uygun sıralamayla logografik okuma, erken alfabetik okuma, ileri alfabetik okuma, otografik okuma ve akıcılığın kazanılması gibi aşamalardan geçerek kazanırlar. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar yukarıdaki sıralama geçişlerinde ciddi sorunlar yaşamaktadırlar. Alfabetik okuma becerilerini geliştirmek akıcı okuma becerilerinin kazandırılmasını da kolaylaştırmaktadır.

Okumada sözcüğü tanımanın çeşitli yolları vardır. Görsel (tanıma) okuma, ses bilgisel (sözcük analizi)okuma, bütünsel /otografik okuma, bağlam ipuçlarını kullanarak okuma gibi stratejik yöntemlerle çocuklara sözcük okuma becerileri kazandırılır.

Okuma akıcılığındaki sorunlar (doğruluk, otomatiklik/hız, prozodi/tonlama-vurgu)

Akıcı okuma, kelimeleri doğru okuma (kelime tanıma) , uygun hız (otomatiklik) ve prozodi olmak üzere 3 bileşenden oluşan okumadır. Üç bileşenden birinde ya da birkaçında sorun yaşanmaktadır. Bu bileşenlerde yaşanan sorunlar kendisini okuduğunu anlamada yaşanan güçlükler olarak göstermektedir. Başarılı bir okuyucu konuşur gibi doğal akışında rahatlıkla kelimeleri doğru analiz ederek, anlayarak ve yorumlayarak okur. ÖÖG olan çocuklar okuma becerileri zayıf olan çocuklardır. Kelimeleri tanıma ve ayırt etme hızları düşük, sıklıkla duraklayan, kelimeleri tekrarlayarak okuyan, ifade ve tonlamaları yerinde kullanmayan, noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuyan okurlardır. Akıcı okuma bileşenlerinin desteklenmesi, akıcı okuma becerilerini de geliştirecektir.

- **Doğru okuma:** Doğru okuma becerisi zayıf olan okuyucular oldukça yavaş ve kesik kesik okurlar. Kelimeleri tanıyamadığı için sık sık geri dönüşler ve düzeltmeler yaparlar.

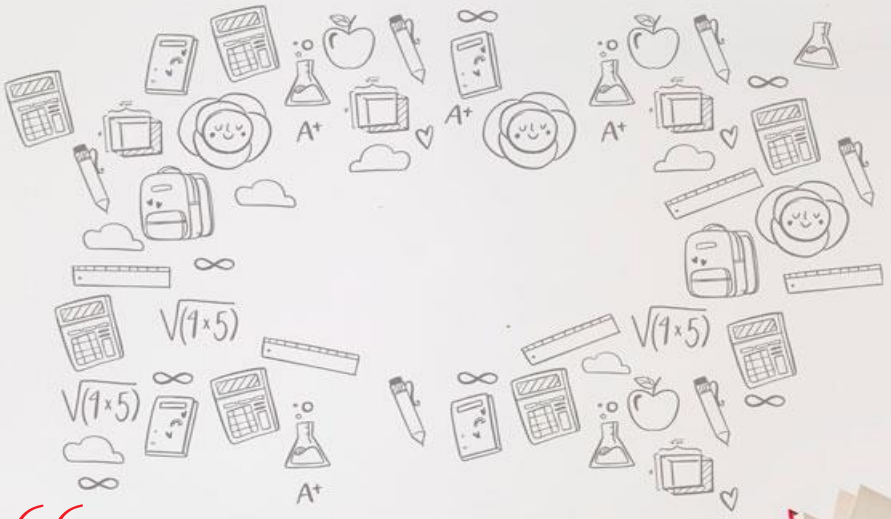
- **Hızlı okuma (otomatiklik):** Hızlı okuma otomatik şekilde metindeki kelimelerin okunmasıdır.

- **Prozodi:** Prozodik okuma, kelime tanıma ve hızlı okuma becerileri kazandıktan sonra oluşmaktadır. Okuyucunun bir metni uygun bir vurgu ve tonlama ile etkili ve ifadeli bir biçimde okuması olarak tanımlanmaktadır. Rasinski'ye (2004) göre, metni anlamına uygun bir tonlama ile okuma, okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasını kolaylaştırmaktadır.

Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi için uygulanacak stratejiler şu şekildedir:

- **Birebir uygulanan stratejiler:** Tekrarlı okuma yöntemi, zamanlı okuma yöntemi, hedefe ulaşmak için tekrarlanan okuma yöntemi, eşli okuma yöntemi ,ses kaydı(bant) destekli okuma yöntemi ,eko(yankılayıcı) okuma yöntemi, nörolojik etki yöntemi, fernald yöntemi.

- **Sınıfta uygulanan stratejiler;** Tüm sınıfın veya küçük öğrenci gruplarının yer aldığı yöntemleri kapsar. Koro okuma yöntemi, okuyucu tiyatrosu yöntemi, paylaşılan okuma yöntemi.



Okuduğunu Anlama Sorunları

Okuduğunu anlamayı artıran stratejiler *'okuma öncesi, sırası, sonrası ve tüm süreç'* olmak üzere dört ana başlık altında toplanabilir.

Okuma Öncesi Stratejiler:

- Okuma amacını açıklamak
- Öğrenciye parçanın başlığına, basım tarihine, yazara bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmesine yardım etmek
- Başlığa bak -İncele - Anahtar Sözcüklere Bak - Öykü /Kavram Haritası Hazırla
- Öğretim Öncesi Sözcük Bilgisi
- Kavram Haritaları ve Öykü Haritası Aracılığıyla Kavramları Yeniden Öğretme
- Okunacak Materyali Dikkatlice Seçme ve Bazı Ölçütler Doğrultusunda Öğrencinin Okuma Parçasını Seçmesine İzin Verme.

Okuma Sırası Stratejiler:

- Akıcı ve Sürükleyici Okumayı Sağlama
- Öyküleyici Metinler için Öykü Haritasını Dikkate Alma
- Açıklayıcı Okuma Parçaları İçin Taslaklar ve Çalışma Rehberi Kullanma
- Açıklayıcı Metinler için Zaman Çizelgeleri ve Akış Şemalarını Kullanma
- Karışık Planlar, Tablolar Yapma
- Öyküleyici Metinler için Görseller Kullanma

Okuma Sonrası Stratejiler:

- Her Türlü Metin İçin Özetleme Yapma
- Soru-Cevap İlişkisini Kullanma
- Okuma Sürecinin Tümünde İşe Koşulan Stratejiler:
- Stratejik Not Alma
- Çoklu Geçiş Stratejileri
- Karşılıklı Öğretim)
- Ne Biliyorum?-
- Ne Öğrenmek İstiyorum?
- Ne Öğrendim?

İşbirlikçi Stratejik Okuma

- Kavram Haritaları ve Grafik Örgütlemeler
- İTS Okuduğunu Anlama Stratejisi
- TİÖD Okuduğunu Anlama Stratejisi

2.Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

El yazısı, heceleme ve yazılı anlatım gibi birbiri ile ilişkili 3 bileşenden oluşan yazma becerisi okul başarısı ve iletişimin gelişmesinde önemli bir noktaya sahiptir. Gelişimin erken dönemlerinde oluşan el yazısı ve heceleme, yazılı anlatımın akıcılığını ve kalitesini arttırmaktadır. Okunaklı ve akıcı el yazısı anlatılmak istenen mesajın doğru ulaşmasını sağlamaktadır. Heceleme ise, duygu ve düşüncelerin sesler ve seslere karşılık gelen harflerle eşleştirilmesiyle oluşur. Yazılı ifadede birey duygu ve düşüncelerini yazılı olarak karşı tarafa ifade eder. Yazma güçlüğüne neden olan bellek ve dikkat sorunları, dilbilgisi ve noktalama güçlükleri, el yazsısı ve heceleme güçlükleri; düşünce üretme zorluklarına, alıcı ve ifade edici dil sorunlarına, metin yapısındaki bilgisizliğe ve yazma süreciyle ilgili üstbilişsel bilginin sınırlı kullanımına da yansımaktadır.

Yazmaya hazırlık; oturma, kalem tutma, kâğıt tutma, gözle kağıt arasındaki mesafeyi ayarlama, yazının yönü, yazmaya hazırlıkla ilgili çizgileri tamamlama önkoşul becerilerini kapsamaktadır. Bu beceriler ÖÖG'ye sahip öğrencilerde geliştirilmesi gereken alanlardır. Ayrıca dinleme, konuşma, okuma ve resim gelişimi birbirlerine etki eden ve yazmanın gelişmesini sağlayan becerilerdendir.

Planlama Stratejileri

Yazma amacını ve okuyucu grubunu belirleme, beyin fırtınası yapılarak yazılacak konu hakkında bilgi üretme, üretilen fikirleri kategorilere ayırma stratejileridir.

Taslak Oluşturma Stratejileri

Yapılan plana göre fikirleri yazılı ifadeye çevirme, planlanan fikirleri metin yapısına göre sıralama, metin yapısına uygun olarak ilişkileri göstermek için bağlaçlar ve geçiş cümleleri kullanma stratejileridir.

Düzeltme Stratejileri

Yazılanların yeterliliğini kontrol etme; yazma amacına, metin yapısına ve okuyucuya ulaşıp ulaşmadığına göre kontrol etme, uygun olmayan yerler varsa düzeltme ve son olarak yazılanları gözden geçirme stratejileridir.

POWER (planla, organize et, yaz, düzelt, gözden geçir) stratejisi

Metin yapısı analizi, model olma, rehberli ve bağımsız uygulama stratejileridir.

Kendini Düzenleme Stratejisi Geliştirme Modeli

Amaç koyma, kendini izleme, kendine yönerge verme ve kendini pekiştirme gibi kendini düzenleme stratejileridir.

Beceriye özgü planlama ve yazma stratejileri öğretmeyi amaçlayan 6 aşamadan oluşmaktadır:

- Önbilgilerini geliştirme,
- Stratejiyi tartışma,
- Stratejiye model olma,
- Stratejiyi ezberleme,
- Rehberli uygulamalar,
- Bağımsız uygulamalar.

3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

Zihinsel olarak problem yaşanmadığı halde sayı ve sembolleri kavrama, matematiksel işlemleri gerçekleştirme ve ilişkilendirmede güçlükler yaşanmaktadır. Soyut bilgilerin somut olarak yani görsellerle desteklenerek temellendirilmesi öğrenci başarısını arttırmaktadır. Matematik öğretiminde aşağıdaki stratejiler etkili olabilmektedir.

1.Bir Problemi Konuşun veya Yazın

Öncelikle problem üzerinden konuşarak ne istendiğini cümle şeklinde yazarak, öğrencinin sayılarla yazılar arasındaki ilişkileri görmesi sağlanmalıdır.

2. Problemi Çizin

Problem çizilerek daha somut hale getirilir. Görsel öğrenme sağlamak amacıyla problemi kavramalarını gösteren ve çözüm yollarını sunan resimlerle problem çizilmelidir.

3. Görevleri Alt Kümelere Bölün

Öncelikle problem kendisini oluşturan parçalara ayrılmalıdır. Daha sonra kendisini oluşturan her bir parçanın üzerinden ayrı ayrı çalışarak bütüne ulaşmak öğrencinin daha kolay odaklanmasını sağlar. Öğrenci problem içindeki bağlantıları daha kolay fark eder ve problemin geneline hakim olur.

4. "Günlük Hayattan" İpuçlarını ve Nesneleri Kullanın

Matematiği günlük yaşama aktarmak öğrencilerin kavramları daha kolay anlayarak, kavram-sayı ilişkisi kurmalarına yardım eder ve sayılar arasındaki ilişkileri görmelerine yardımcı olabilir.

5. Sıkça Gözden Geçirin – Sistematik Tekrar Yapın

Öğrenciler matematikle ilgili daha önce öğrenilen bilgileri çabuk unuturlar. Bu durum bir önceki derslerde öğrendikleri bilgi ve becerilere dayanan yeni bilgi ve becerilerin öğreniminde güçlük yaşamalarına neden olur. Kısa aralıklarla, sık gözden geçirme oturumları yapılırsa öğrenilen bilgilerin daha sonra öğrenilecek bilgilere transferi sağlanır. Sistematik tekrar yöntemi kullanılmalıdır.

Sonuç olarak özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sistematik bir eğitim görmeleri ve öğrenmelerini kolaylaştıracak uyarlamalarla ve uygun stratejilerin öğretimiyle desteklenmeleri gerekmektedir. Aksi durumlarda; akademik başarısızlık, okul devamsızlığı, olumsuz benlik algısı, psikolojik stres ve işsizlik ile sonuçlanan olumsuz durumlarla karşılaşılması olasıdır.

KAYNAKÇA

1. APA (2012). The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5). 5-09-2017 tarihinde https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm/educational-resources/dsm-5-fact-sheets adresinden edinilmiştir.
2. Akyol, H. (2015). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegem.
3. Baydık, B. (2002). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
4. Çaycı, B. ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (4), 437-456.
5. Doğanay-Bilgi, A. Özmen, E. (2014). Uyarlanmış çok öğeli bilişsel strateji öğretiminin zihinsel engelli öğrencilerin metin anlama sürecinde kullanılan üstbilişsel strateji bilgisini kazanmalarında etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 14 (2), 693-71.
6. Ekiz, D. Erdoğan, T. Uzuner, G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. The Journal of Academics Social Science Studies. 5 (7), p. 303-328.
7. Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991
8. IDEA, (2004) Yetersizliği olan bireylere ilişkin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki (ABD) yasal düzenlemeler P.L. 108-446 sayılı kanun
9. Kaynak: Baydık, B. (2002). Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
10. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (2014). İlköğretimde Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
11. Rasinskiq, T. (2004). Creating fluent readers. Educational Leadership, 61(6), 46-51.
12. Ülper, H. (2010). Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması. Ankara: Nobel.
13. Prof. Dr. Cevriye Ergül ders sunuları
14. Prof. Dr. Macit Melekoğlu'nun ders sunu ve notları
15. https://acikders.ankara.edu.tr/
16. http://ozelegitimozelegitimci.blogspot.com/
17. https://www.kisiselgelisim.com/matematik-ogrenme-guclugu-diskalkuliyi-yonetmek-icin-51-strateji

Bir Cenin Olarak Doğduğunu Söylediler

Gözde Habibe DOĞMUŞ / Psikolojik Danışman
Karşıyaka Gülsefa Firdevs Kapancıoğlu İlkokulu

Kısaca Irmak kimdir?

Irmak, 8 yaşında, inanılmaz enerji dolu, insanları ve hayvanları çok seven eğlenceli bir kız çocuğudur.

Serebral Palsiyi kendi cümlelerinizle tanımlar mısınız?

Beyin felci olduğunu biliyorum. Çocuklarda ciddi sorunlar yaratırken biz en hafifiyle karşılaştık. Serebral Palsi çocuklarda içe kapanıklık yaratabiliyor ve bu durum sosyal aktivitelerde kendini bariz bir şekilde belli ediyor. Serebral Palsi için yalnızca tıbbi müdahaleler yeterli değildir. Çocuk ve aile toplum tarafından desteklenirse, bu durumun olumsuz etkilerinin en aza ineceğini düşünüyorum.

Serebral Palsi ile nasıl tanıştınız? Teşhisin konulması ne kadar zaman aldı? Bu süre zarfında yaşadıklarınızı bizimle paylaşır mısınız?

Irmak 23 haftalık ve 485 gram prematüre bir bebek olarak dünyaya geldi.

Gelişimini tamamlayamadığı için 5 ay kuvözde kaldı. O dönemde 3 kez beyin kanaması geçirdi. Tabi bunlar bizim için çok yabancı şeylerdi. 5 ay sonra Irmak kuvözden çıkıp bize teslim edildikten sonra sağ kolunda ve sağ ayağında diğer uzuvlarına göre bir hareketsizlik, kolunu oynatamama, ayağını çekememe gibi sıkıntılarla karşılaştık. Bize en başta çocuğumuzun Serebral Palsili (SP) olduğu söylenmedi. Daha sonra beynindeki denge ve konuşma merkezinin zarar gördüğünü, takibe alınması gerektiği ve nöbetlerinin olabileceği söylendi. Sonra kapsamlı MR çekildiğimizde çocuğumuzun SP olduğunu öğrendik. Tanı konmasından sonra bununla ilgili araştırmalar yaptım, makaleler okudum, neler yapılabileceği konusunda farklı doktorlarla görüştüm. Beş buçuk yaşına kadar hiç konuşmadı. O zamana kadar çocuğumun özel eğitim konusunda eksikleri olduğunu fark ettim. Çünkü ben özel eğitime zekâsında da problem olan çocukların gittiğini zannediyordum. Aslında böyle olmadığını öğrendim. Kaybedilen zamana üzülmektense, telafi etme yolunda ilerledik.

Bu süreçte bir anne olarak duygularınız nasıldı?

Irmak kuvözde kaldığı dönemde bize hiç iyi bir şey söylenmedi. Irmak'ın bir bebek olarak doğmadığını, bir cenin olarak dünyaya geldiğini söylediler. Bunu duyunca benim bütün dünyam başıma yıkılmıştı ama yine de bunlar beni yıldırmadı. Benim SP ile ilgili okuduklarım ve öğrendiklerimden sonra bu durumu atlatmam çok zaman aldı. Bu süreçte hissettiğim en büyük korku çocuğumun çevre tarafından kabul görmemesi ve bana bir şey olursa çocuğuma kimin bakacağı düşüncesiydi. Özel eğitime başladığımızda orada bir öğretmenimiz vardı, bana şu sihirli cümleyi söyledi ve hayatıma olan bakış açım değiştirdi. "Sen güçlü olacaksın ki kızına faydalı olabilesin, eğer sen kendini bırakırsan ona hiçbir faydan dokunmayacak, kabul edip neler yapabileceğine odaklan". O günden sonra daha farklı düşünür oldum. Çocuğumun arkasında durmam gerekiyordu ve bunu en başta annesi olarak ben yapmalıydım. Çocuğumun üzerine daha çok eğildim ve bu durumu kabul ettim.

Bu tanı sonrası çevrenizdeki insanların kızınıza karşı tutumları nasıl oldu?

Yakın çevrem ailem, annem, kardeşlerim çok destekledi. Özellikle benim kabullenme sürecime çok yardımcı oldular. Ama çevrenin bakış açısı çok farklıydı. Örnek bir olay anlatmak istiyorum; Irmak'ı bir gün parka götürdüm. Sonra başka bir kadın geldi. Kadının çocuğu kızımla konuşmak, oynamak için yaklaştığında annesi onu çekip uzaklaştırıp başka çocuklarla oynaması için yönlendirdi. Buna çok üzülmüştüm, sanki bulaşıcı bir hastalığı varmış gibi muamele yapılması beni çok üzdü. Bu durumun en büyük sebebinin bilgisizlik olduğunu düşünüyorum.

Bugüne kadar devam ettiğiniz eğitim kurumlarının Serebral Palsi hakkındaki tutumları nasıl olmuştur?

Ben çalışan bir anneyim ve doğal olarak Irmak iki buçuk yaşından beri kreşlere devam etmek durumunda kaldı. Çok fazla kreş değiştirdim. S.P hastalığı hakkında kreşlerin çok fazla bilgili olduğunu düşünmüyorum. Şu anda Gülsefa Firdevs Kapancıoğlu İlkokulu'nda 1.sınıftayız. Burada konu ile ilgili rehber öğretmenimiz, okul yönetimi ve sınıf öğretmeni daha kapsamlı ve çözüm odaklı bir tutum içerisindeler. Bunlar bizim için çok önemliydi. Okulumuzdan destek eğitim alıyoruz. Sınıf öğretmenimiz kendi eğitim setlerinden, dergilerinden, Irmak'ın daha iyi nasıl bir eğitim alması yönünde bize yol haritası oluşturdu. Bir sıkıntımız olduğunda rehber öğretmenimiz ile görüşüyorum. Nasıl yol alacağımız konusunda bize destek oluyor. Okulumuzun bu konularda hem donanımlı hem de olumlu bir tutuma sahip olduğunu düşünüyorum.

Irmak şu anda 1.sınıf öğrencisi. Okula başlarken kaygılarınız var mıydı?

Okulun kalabalık olması, diğer çocukların çarpma riski, uygun tuvaletin olup olmadığı gibi konular benim için hep kaygı konusuydu. Ama bu konuda okulumuzdan çok destek aldık. Irmak'ın bir yardımcı ablası var. Gerekli izinler alınarak, okul içerisinde özel ihtiyaçları konusunda o destekliyor. Okul yönetimi desteklerini bizden esirgemediler ve okula devamlılığı sağlandı. Okuldaki öğretmenlerimiz destek eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenimiz bize kılavuz oluyorlar. Bu bizim için büyük başarıydı. Gönül rahatlığı ile Irmak'ı okula gönderebiliyorum. Mesela 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramında etkinlikte görevlendirildi. Kendini gösterebilmesi, sınıf içerisinde kendini ait hissetmesi gibi konular bizim için çok önemliydi. Geldiğimiz noktada Irmak ile ilgili olarak sınıf ve okul içerisinde kaynaştırılmış olması bizim için çok değerlidir.

Irmak ile ilgili nasıl bir gelecek hayal ediyorsunuz?

Irmak'ın her şeyi başarabileceğini düşünüyorum. Irmak doktor olmak istiyor. Durumunun çok farkında ve mantıklı cümleler kurup söyleyebiliyor. Fiziksel olarak bir takım aksaklıklarımız var ama en azından güçlü bir çocuk. Bir şeyler yapabilmek için çok çabalıyor. Çok duygusal çok hassas olması sebebiyle mutluluğu da uçlarda yaşıyor üzüntüyü de. Ben anne olarak Irmak'ın kendi hayatını idame ettirebilmesini, mutlu ve kendine ait bir işi olmasını istiyorum. Ama ben Irmak'ın bunlardan daha fazlasını başaracağını da inanıyorum.

Buradan sizin gibi Serebral Palsili çocuğu olan ailelere bir mesaj iletmek isteseydiniz bu ne olurdu?

Benim bu durumu kabul etme sürecim çok uzun sürdü. Mutlaka bir yardım alsınlar. Bu durumu kendi içlerinde büyütüp dünya sorunu haline getirmesinler. Ben bu hatayı yaptım. Bence çocuğun durumundan ziyade ona nasıl faydalı olabilirim, ne yapabilirim, onun için ne yaparsam daha iyi olur gibi konular üzerine odaklansınlar. Bu gözle bakarlarsa büyütülecek çokta fazla bir şey olmadığını göreceklerdir. Çocuklarının yanlarında olsunlar ve asla çocuklarından utanmasınlar. Asla onları evin içerisine kapatıp izole etmesinler. Çocuklarıyla paylaşımlarda bulunsunlar, nerede olduğunun hiç önemi yok parklar, spor alanları gibi herkesin imkanlarına göre çocuklarıyla yapabilecekleri aktiviteler var. Son olarak çocuklarıyla bol bol konuşsunlar. Anlamıyor gibi görünseler de hatta cevap vermeseler bile aslında çok iyi anlıyorlar. Asla vazgeçmesinler.

SÖYLEŞİ-2

Engelimize Engel Koymasınlar

Başka Bir Şey İstemiyoruz

Gülşen YAVUZ / Psikolojik Danışman
Karşıyaka Gülsefa Firdevs Kapancıoğlu İlkokulu

Bize biraz kendinizden bahseder misiniz?

Ankara 1991 doğumluyum. Ev hanımıyım. 21 yaşında anne oldum ve Mete'yi dünyaya getirdim.

Mete'yi bize nasıl anlatırsınız?

Mete çok mutlu, o da benim gibi çok pozitif ve herkese eşlik edebilen sevgi dolu bir çocuk. Özel gereksinimi olan bir çocuk olmasına rağmen son derece uyumludur. Hatta bir gün göz ameliyatı için doktora götürdüğümde; doktor bana "Bu çocuğu nasıl büyüttünüz, ne kadar da sevgi dolu bakıyor bana" dedi. Ben nereye gidersem gideyim, hemen hemen herkes Mete'nin ne kadar mutlu bir evde büyüdüğünü ifade ediyor.

Serebral Palsi teşhisi konulduğunda neler yaşadınız?

İlk duyduğumda dünya başıma yıkıldı ama sonradan öğrendim ne olduğunu… Benim çevremde de hiç engelli çocuk yoktu, o yüzden bu konular bana çok yabancıydı. İlk çocuğumdu. Mete'nin ilk üç aydaki gelişimi diğer bebekler gibiydi ancak üçüncü ayın sonunda doktorun tanı koymasıyla anladık bu hastalığı... Doğumda oksijensiz kaldığı için Serebral Palsi olduğunu söylediler. Doktor muayene ederken Mete'nin bazı kaslarında sıkıntı gördü, fizik tedavi görmesi gerek dedi. Hastalığı daha önce hiç duymamıştım. Nedir, neden böyle olmuştur, nasıl tedavi edilir? Bilmiyordum. Sonra kendimi sorguladım, benim nerede hatam var diye, ben mi sebep oldum diye düşündüm. Kendimi çok suçladığım oldu.

Sizce Serebral Palsi nasıl bir hastalık?

Bu hastalık beynin vücuttaki kasları ne kadar etkilediğine bağlı bir hastalık… Bazı çocuklar çok kasılıyor, yutkunamıyor, yiyemiyor, Mete ise onlara göre daha az etkilenmiş durumda. Kaba ve ince motor becerilerinin bazılarını yapıyor; ama tam anlamıyla yapamasa da bazı çocuklara göre çok şanslı ve iyi durumda. Duşunu kendi alır, üstünü kendi giyer, çatal bıçak kullanabilir.

Bir anne olarak Serebral Palsili çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında neler söylemek istersiniz?

Kendi hastalıklarından ziyade dışarıdaki insanlar bizi çok yoruyor. Örneğin iki yıl öncesine kadar Mete tekerlekli sandalyeye binmek istemedi, bebek arabasıyla okula getirmek zorunda kaldım. Çok yadırgıyorlardı bizi. Neden bu kadar büyük bir çocuğu bebek arabasında hala oturtuyorsun? diyorlardı, Mete'nin engelli olduğunu bilmiyorlardı. Ya da bir yerlerde dışarıda, çarşıda bir işim olduğunda gittiğim yerlerde sürekli Mete'yi oturduğu koltuklardan kaldırmak istediler, fiziksel olmasa da bakışlarıyla onun oturmasını ayıplıyorlardı. Buranın yasak olduğunu, oturmaması gerektiğini söyleyenler de oldu. Ama ben onlara Mete'nin yanında engelli olduğunu söylemedim. Sonra kısık bir sesle onun engelli olduğunu söylerdim. O zaman affedersiniz bilmiyorduk derlerdi. Ben hala onlara kızgınım, bu kadar ısrarla bunu söylemelerini anlayamıyorum. Mete zaten ileride kendi durumunun daha çok farkına varacak, kabullenecek ama diğer insanların bizi yormaları işimizi zorlaştırıyor. Çoğu zaman bebek arabasıyla oğlumu gezdiriyorum, diğer insanların bakışlarına aldırış etmeden. Çünkü o böyle doğmuş. Hiçkimsenin davranış ve tutumlarıyla yaşantımıza engel koymalarını istemiyoruz. Bakışlarıyla, sözleriyle, davranışlarıyla engel olmasınlar, başka hiçbir şey istemiyoruz.

Mete'nin okula başlama sürecinde ne gibi kaygılarınız vardı?

Her anne gibi bende de kaygılarım oldu. Mete'den her şeyi yapsın diye bir şey beklemiyordum. Benim onu okula başlatmamdaki en büyük etken; toplumla kaynaşması, arkadaşları arasına karışması ve hiçbir zaman kendini yalnız hissetmemesiydi. Çünkü biliyorum ki okuma zamanı gelince okuyacaktı. Her şey zamanla yerine oturuyor zaten. Örneğin şu an 4. Sınıftayız, çocuğum bana, anne artık yavaş yavaş okuyabiliyorum diyor. Okula başlarken acaba arkadaşları olacak mı, onu sevecekler mi, diye çok düşündüm. Ama inanır mısınız sanki kendi evimden anne evine gelir gibi burada rahatım. Mete'yi de sanki anneannesine, dedesine bırakıyormuşum gibi hissediyorum. Çünkü okulun kadrosu, idare, öğretmenler, veliler yönünden çok şanslıyım. Mete hastalandığında gelip sarılarak geçmiş olsun demeleri, yardım edelim mi demeleri beni çok mutlu ediyor. Okulda olmadığım zaman bile gözüm arkada kalmıyor. Farkındalar ve bilinçliler ve bu bizi çok mutlu ediyor.

Mete'nin eğitim öğretim sürecinde okuldan en çok hangi konularda destek aldınız?

Her konuda okulun desteğini hep hissettim. Derslerinin her zaman akranlarıyla aynı seviyede olmayacağını biliyordum. Okulda bir destek eğitim odasının olması ve Mete'nin burada bire bir eğitim alması bize çok şey kattı. Özellikle okulda kabul görmesi, hiç dışlanmış hissetmemesi, Mete'yi oldukça okula bağladı. Derslerden ziyade bunlar benim için çok değerliydi. Rahatlıkla toplumla kaynaşması benim için en büyük katkı oldu. Bunu da okuldaki bu olumlu hava sayesinde edindi. Her yılı yaşıtlarıyla birlikte geçirmesi, oturduğu masayı, kalemini, silgisini, çıktıkları merdivenleri paylaşması en önemlisiydi.

Son olarak Serebral Palsili aileler ve çocukları için neler söylemek istersiniz?

Sevgi var ya, her şeyi hallediyor. Buna çok inanıyorum. Sevmek, inanmak. Sağlıklı insanlar bile bir gün engelli olabilirler. Trafik kazası veya beyin kanaması geçirebilirler. Sevginin aşamadığı bir şey yok. Sevmek, gülümsemek, o pozitiflik her şeyi bitiriyor. Ben Mete'nin annesi olarak bir gün bile of demedim hep sevdim, bir de ona hiç olumsuzlukları hissettirmedim. Ben onunla her şeyi konuşabiliyorum, her geçen gün beni daha iyi anlıyor. "Mete sen böylesin, yaşıtların gibi değilsin. Bedenin belli bir bölümünü tam kullanamıyorsun ama çözümsüz bir sorun değil" diyorum. Kendisi ise "Anne ben de ileride onlar gibi çalışmak istiyorum" diyor. Ben de kendisine uygun koşulları olan işlerde çalışabileceğini söylüyorum. Onu bu şekilde motive ediyorum. Motive etmek çok önemli… Sevgi, motive, inanmak… Bunlar hayatta olunca her şey oluyor.

Çocuklarda
Duygu Düzenleme

Duygu ÇALT / Psikolojik Danışman
Menemen Ulukent İlkokulu

Eşsiz bir birey olarak dünyaya gelen çocuk, kendi benlik tasarımını, ona bakım veren kişilerin ihtiyaçlarını karşılaması sürecinde gösterdiği tepkiler ve bu süreçte onunla kurduğu ilişkiler doğrultusunda oluşturmaya başlar. Bununla birlikte çocuğun kendisi ve dünyayı algılama biçimi de şekillenir. Son yıllarda yapılan çalışmalar çocuklarla duygularını fark etmeleri ve uygun yolla ifade etmeleri ile ilgili konularda çalışmanın oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklara duygularını düzenleme becerisi kazandırmanın, çocukların davranışları ve çevreleriyle kurdukları ilişkileri olumlu yönde etkilediği açıkça ortaya çıkmıştır.

Neye ihtiyacı olduğunu bir şekilde ifade etmek zorunda olan çocuk için hissettiği her duygu yenidir ve bu duyguları da kontrol etmesi pek mümkün değildir. Hissettiği bu duyguların onun için yaşamsal bir fonksiyonu bulunmaktadır.

Eşsiz bir birey olarak dünyaya gelen çocuk, kendi benlik tasarımını, ona bakım veren kişilerin ihtiyaçlarını karşılaması sürecinde gösterdiği tepkiler ve bu süreçte onunla kurduğu ilişkiler doğrultusunda oluşturmaya başlar. Bununla birlikte çocuğun kendisi ve dünyayı algılama biçimi de şekillenir. Son yıllarda yapılan çalışmalar çocuklarla duygularını fark etmeleri ve uygun yolla ifade etmeleri ile ilgili konularda çalışmanın oldukça önemli olduğunu ortaya koymuştur. Çocuklara duygularını düzenleme becerisi kazandırmanın, çocukların davranışları ve çevreleriyle kurdukları ilişkileri olumlu yönde etkilediği açıkça ortaya çıkmıştır.

Neye ihtiyacı olduğunu bir şekilde ifade etmek zorunda olan çocuk için hissettiği her duygu yenidir ve bu duyguları da kontrol etmesi pek mümkün değildir. Hissettiği bu duyguların onun için yaşamsal bir fonksiyonu bulunmaktadır. Çocuk, temel ihtiyaçlarının karşılanması ile bedensel ve ruhsal olarak doyuma ulaşabiliyorken, bu ihtiyaçların karşılanmaması durumunda uyum ve davranış bozuklukları yaşamaya başlayabilir. Bu temel ihtiyaçlardan biri de çocuğun ne hissettiğinin fark edilmesidir. Henüz duyguları konusunda deneyimi olmayan çocuk ancak ona bakım veren kişilerin yardımıyla bu becerisini geliştirebilir. Çünkü çocuğun beyin yapısı, nörofizyolojik olarak yetişkinin beyin yapısından farklıdır. Yani çocuğun, akıl yürütme, duygular arası bağlantı kurma, bir sonraki anı düşünme gibi becerileri sağlayacak beyin yapısı henüz gelişmemiştir. Çocuk herhangi bir duygu yaşadığında, bu duyguyu düzenlemesi mümkün olmaz. Çünkü bu durum sınırlı bir araç-gereçle karmaşık bir makinayı tamir etmeye benzer. Çocuk bu duyguyla baş etmek için yeterince donanıma sahip değildir. Zamanla gelişecek olan bu

yapıları kullanmak için kendi donanımını ustaca kullanan bir yetişkine ihtiyacı vardır ve çocuğun duygularını düzenlemesi ilk başlarda ancak onun yardımıyla yapılabilir (Goleman, 2019).

Çocuk yaşamın ilk yıllarında, ona bakım veren kişilerin duygularını ayna nöronlar sayesinde kopyalayarak öğrenecektir. Çocuğun ne hissettiğiyle yakından ilgilenen kişilerin aynı zamanda kendi duygularını tanıması ve yaşamında bu duygularına yer vermesi son derece önemlidir. Çünkü çocuklar için en hızlı öğrenme biçimi gözlem yapmaktır. Bu durumda çocuğa en basit becerileri öğretebilmek için bile model olmak belirleyicidir. Çocuğun ilk tecrübeleri ona bakım veren kişilerin ne denli duygu düzenleme becerisine sahip olduğunu izlemesiyle başlar. Yaşanan bir olay karşısında nasıl tepkiler vereceğini, en yakınındaki kişilerin duygu ifadelerini kopyalayarak öğrenirler. Bu sebeple ilk olarak aile içinde duygulara yer açmak önemlidir. Çocuk ancak "Şuan çok üzgün olduğum için ağlıyorum", " Böyle davrandığım için pişman oldum" ya da " Yemeği yaktığım için kızgınım" diyebilen bir aile ortamında, kendi yaşadığı duyguları da normalleştirebilir (Filliozat, 2016).

Duygu düzenleme dediğimiz bu beceri; çocuğun karşılaştığı herhangi bir durumda ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz tüm duygularını kabul etmek ve çocuğa da bu duygularını anlamlandırması ve uygun şekilde ifade etmesi için destek olmaktır. Son yıllarda yapılan araştırmalar, teknik bilgi ve becerilerle bilişsel gelişim alanını desteklemenin çocuk için tek başına yeterli olmadığını göstermiştir. Akademik başarısı yüksek olsa da sosyal-duygusal alanda yeterince destelenmemiş çocuklarda, kendini ifade etme, uyum sağlayabilme ve zorlu durumlarda baş etme becerilerinin zayıf olabildiği görülmüştür. Neyse ki bu gelişim alanını desteklemenin ön koşulu olan duygu düzenleme becerisi çocuğa erken dönemde öğretilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir. Bu beceriyi öğretmenin en güzel yanlarından biri de kendi farkındalığımızı artırmasıdır.

Diğer taraftan, duygu düzenleme çocuğun her istediğini yapmak anlamına gelmez. Çocuklar karşılaştıkları herhangi bir durumda duygularını hemen göstermek isterler. Olumsuz durumlar da hissettiği gerginlikten kurtulmak için genellikle ağlayarak tepki verirler. Böyle zamanlarda çocukla işbirliği yapmak zordur ve ne kadar açıklama yapılırsa yapılsın çocuk engellendiği durum ortadan kalkana kadar bu tepkisini ısrarla sürdürür. İletişim kurmaya açık görünmez ve söylenilenleri duymuyor görünür. Kontrol edilemez görülen bu kriz durumlarıyla baş etmenin en etkili yolu çocuğun söylediğini yapmak değil duygusunu yansıtmak ve kabul etmektir. Örneğin; Markette istediği şey alınmadığı için ağlayan çocuğa, " Onu almadığım için üzgünsün, şu an tek istediğin onu almaktı veya onu almanın senin için ne kadar önemli olduğunu görüyorum " denildiğinde çocuk duygularının önemsendiğini hisseder. Ayrıca çocuğun duygularını olduğu gibi kabul ederken davranışlarında da bir takım düzenlemeler yapmak gerekebilir. Kızgın olduğu zaman bir başkasına zarar vermek isteyen çocuğa sınır koymak gerekebilir. Öfkeli olmasının kabul edilebilir olduğu ancak bu duygusunu uygun yollarla göstermesi gerektiği konusunda da destek olunmalıdır (Yaman, 2018).

Karşılaştığı herhangi bir durumda, çocuğun duygularını fark etmesi için ona duygusunu sesli söylemek bazı kişiler için endişe verici olabilir. Çünkü o zaman çocuğun olumsuz tepkisinin artacağını düşünebilirler. Oysa asıl çocuğun duygularını kabul etmemek, zorlu durumlarla baş etmesini çok daha fazla zorlaştırır. Örneğin; " Anne odama gitmeye korkuyorum" diyen çocuğa " Korkacak bir şey yok ya da Bunda korkacak ne var?" gibi tepkiler verildiğinde, çocuk duygusunun hafife alındığını ve önemsenmediğini düşünür. Bu duygusu önemsenmediğinde ya da duygusunun reddedildiği durumlarda çocuk kendini yalnız hisseder ve kabul görmediği için bu duygusuyla baş etmek için çabalamaz. Bazen de çocuğun bir an önce iyi hissetmesini sağlamak amacıyla önerilerde bulunulur. Örneğin; sınıf arkadaşının kendisiyle oynamadığını söyleyen çocuğa " Sen de başka arkadaşlar bulursun ya da sen de onunla oynama o zaman" denildiğinde, çocuğun duygusu görmezden gelinmiş olur. Bunun yerine " Çok üzgün görünüyorsun ya da Seninle oynayacağını düşünüyordun ve hayal kırıklığına uğradın" diyerek hissettiği duyguyu normalleştirmek gerekir. Çocuğun duygusundan tam olarak emin olunmadığı durumlarda ise " Arkadaşın seninle oynamadığında ne hissettin?" gibi sorularla duygusunu bulmasına yardımcı olmak çok daha etkili bir yöntemdir.

Duygu düzenleme çalışmaları yaparken, yol gösterici etkinlik kitaplarından ve çocuk kitaplarından yararlanmak, çocuğun içinde bulunduğu döneme uygun filmler izlemek ve bu filmlerdeki rollerin neler hissettiği ile ilgili sohbet etmek, fiziksel egzersizler yaparak olumlu ve olumsuz duyguların bedenine nasıl yansıdığını, bu duyguları bedeninde nerelerinde hissettiğini anlaması sağlamak, sosyo-kültürel aktivitelerden faydalanarak duygularını ifade etmesi için güvenli alanlar sunmak, temel duygular dışında bir çok farklı duyguyu tanımasını sağlamak için görsellerden faydalanmak da etkili yöntemlerdendir. Çocuğumuza bu beceriyi kazandırmak için özel zaman ayırmak gerekir ve unutmamak gerekir ki duygularını tanıyan, kabul eden ve ifade edebilen çocuklar kendine güvenen, ne istediğini bile ve kararlarının sorumluluğunu alabilen yetişkinlere dönüşeceklerdir.

KAYNAKÇA

1. Filliozat, I. (2016). Çocuğun Duygusal Dünyası. İstanbul: Pegasus.
2. Goleman, D. (2019). Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir? (K. P. Yüksel, Çev.) Varlık/Bilim.
3. Yaman, B. (2018). Ebeveyn Tutumlarının Çocukların Mizaç Özellikleri Ve Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Rolü. (Yüksek Lisans Tezi), Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,.

Kaygıya Saygı!

Kaygılı Çocuklara Yaklaşım Yolları

Sevinç YÜZÜK/ Psikolojik Danışman
Ödemiş Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Son zamanlarda "kaygı çağı"ndayız söylemini çok sık duyar haline geldik. Yaşadığımız salgın hastalık sürecinden sonra psikolojik danışman\ rehber öğretmen olarak çalıştığımız kurumlarda kaygı nedeniyle danışmaya başvuran öğrencilerin sayısında belirgin bir artış olduğu dikkatimizi çekmeye başladı. Çocukların kaygıları yakın çevresindeki kişilerin yaklaşım biçimlerine göre şekillenmektedir. Sağlıklı yaklaşım biçimlerinin neler olabileceğiyle ilgili açıklamalardan önce kaygının ne olduğu ya da ne olmadığını ortaya koymak daha doğru olacaktır. Kaygı, Türk Dil Kurumu (TDK)'da genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu olarak tanımlanır.

Kaygı ile karıştırılan, sıklıkla onun yerine kullanılan duygulardan biri de korkudur. Birbirine çok yakın kavramlar olmakla birlikte korku ve kaygı farklıdır.

Baltaş (2020), Türk kültüründe çoğunlukla küçültücü bir duygu olarak kabul edilip, korkusuzluğun bir erdem olarak sunulmasına karşın korkunun kişinin malını, canını ve itibarını korumasına yardımcı son derece insanca bir duygu olduğunu; dış dünyanın tehdit ve tehlikelerinden habersiz olan çocukları korumak için bazı korkuların işlevsel olduğunu ifade eder. Kaygının ise gerçek tehdidin varlığıyla değil, beklentisi sonucu ortaya çıktığını vurgular. Bolat (2019)' a göre;

> ***Kaygı, korkunun korkusudur. Aslında ortada o an direkt bir tehlike yoktur ama beyin o korku varmış gibi düşünür ve şimdiden korku duygusunu hissetmeye başlar.***

Ünlü filozof Kierkegaard kaygının, korkudan ve korkuya bağlı, belirli bir nesnesi olan benzer kavramlardan tümüyle farklı olduğunu ve hayvanda bulunmadığını çünkü tinin, hayvana yüklenmiş bir nitelik olmadığını belirtir. Doğada kaplana av olmamak için kaçan geyiğin "Acaba bir daha karşıma kaplan çıkar mı?" diye kaygılandığını görmüyoruz. Ancak parkta oynarken kendisine doğru hızla koşan bir köpek gördüğünde **korkan** çocuğunuzun ertesi gün parka gittiğinde yine köpekle karşılaşabileceği düşüncesiyle **kaygı** yaşadığını sıklıkla görebiliriz.

Korku mu? Kaygı mı?

- Korku genellikle o anda ortaya çıkan bir tehlikeyle ilgilidir.
- Kaygı geleceğe yöneliktir. "Ya sınavda başarısız olursam", "Ben okuldayken anneme bir şey olursa", "Yanlış bir şey söyleyeceğim, herkes bana gülecek" gibi.
- Korkunun kaynağı somut ve nettir.
- Kaygının kaynağı çoğunlukla belirsizdir.
- Korku daha şiddetli bir tepkiye neden olur ancak kısa sürelidir.
- Kaygı karşısında gösterilen tepkinin şiddeti daha az olmakla birlikte süre olarak çok daha uzundur.

> ***Evcilleştirdiğin şeye bağlanırsın, onu seversin ve onu sevdiğin için de kaygı duyarsın. Yani umursadığımız zaman kaygı duyma ihtimalimiz yükselir…***

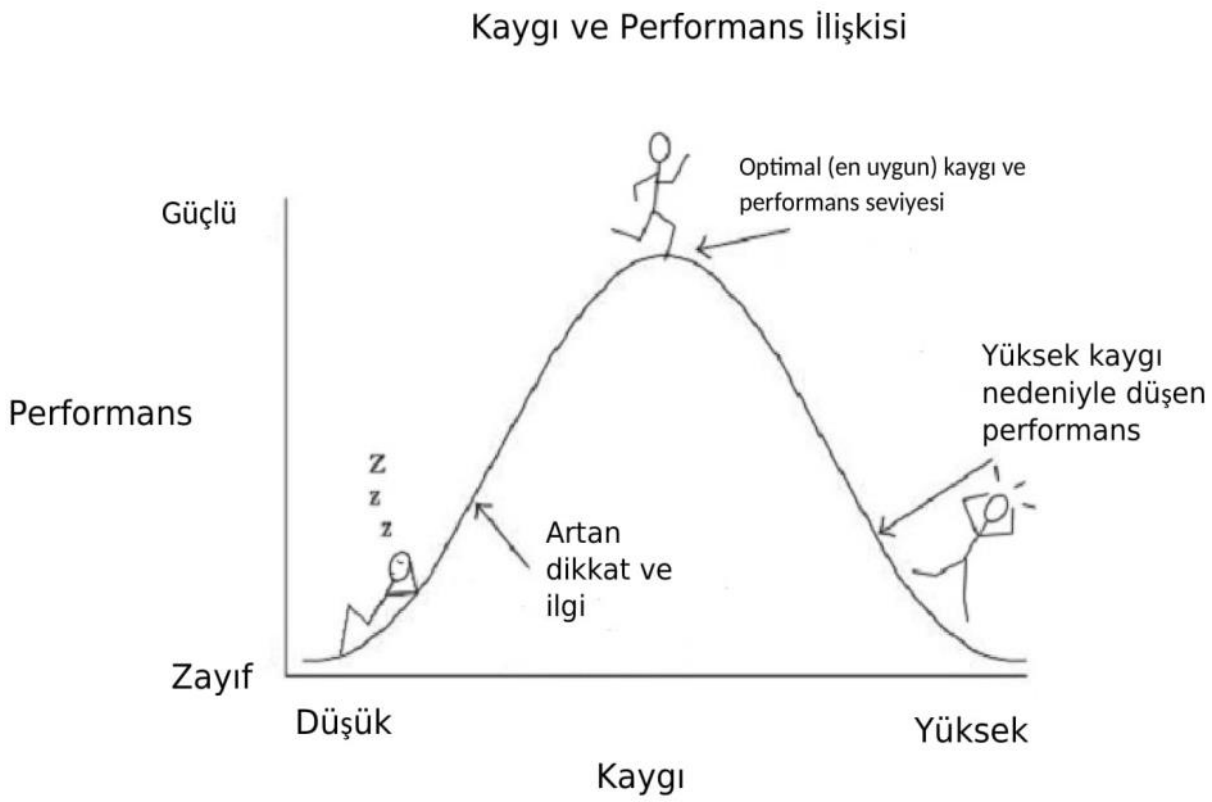
Antoine de Saint Exupéry (Küçük Prens)

Kaygı Bize Zarar Mı Verir?

Kaygı yaşayan kişiler genellikle rahatsızlık hissederler ve bir an önce bu duygudan kurtulmak isterler. Özellikle ebeveyn olarak çoğumuz çocuklarımızın kaygı yaşamamaları için çaba gösteririz. Oysa gerek korku gerekse kaygı sanıldığı gibi olumsuz değildir; umut, neşe ve sevgi gibi birer duygudur. Dolayısıyla tüm duygular gibi normaldir ve işlevseldir. Bizim için önem taşımayan bir sınava hazırlanmak için çaba göstermeyeceğimizden düşük puan alma olasılığımız yüksektir. Umursamadığımız bir insanı kırmamak için özenli davranmayız. Kaygı gelecekte yaşayabileceğimiz olumsuzluklara dikkat etmemizi sağladığı için aslında koruyucu bir özelliğe sahiptir.

Kaygı konusunda yaygın kullanılan metaforlardan biri yangın alarmıdır. Alarm çalıştığında hiç kimse sesten rahatsız olduğu için kulaklarını tıkamayı ya da başka bir odaya gitmeyi düşünmez. Tersine alarmın çalışmasına neden olan kaynağı araştırır, gerekli önlemleri almaya çalışır. Benzer şekilde yerinde ve dozunda kaygı harekete geçerek kendimizi korumamızı sağlar. Ancak bozulmuş alarmın her etmende sinyal vererek bizi yanıltması gibi ortada gerçekçi bir neden yokken aşırı ve sürekli kaygı içinde olmak zarar verir.

20. yüzyıl başlarında Robert Yerkes ve John Dodson isimli psikologlar "dans eden fare" adını verdikleri bir deney modeli üzerinde çalıştılar. Düzenekte fareler beyaz geçiş yoluna her girdiklerinde zararsız bir elektrik şoku aldılar ancak ona paralel siyah yolda hiçbir şok verilmedi. Böylece siyah-beyaz ayrımını öğrenmeleri hedeflendi. Deney sonunda şoklar zayıf olduğunda çok daha yavaş öğrendikleri şokun şiddeti çok fazla olduğunda ise farelerin odaklanamadıkları ve hangi tarafın güvenli hangi tarafın güvensiz olduğunu hatırlayamadıkları gözlendi. En üst seviyede öğrenmenin ise orta şiddette şok verildiğinde olduğu ortaya çıktı. Daha sonra Yerkes-Dodson yasası olarak literatüre giren ters U teorisi olarak da bilinen bu deneyin farklı versiyonları yapıldı ve özellikle sınav kaygısı konusunda bir miktar kaygının başarıyı arttırdığını gösteren sonuçlara ulaşıldı.



Kaygının Kaynağı: Genetik mi, Ayna Nöronlar mı?

Bazı çocuklar doğuştan akranlarına göre çok daha duygusaldır. Bu çocukların diğer duygular gibi kaygıyı da yoğun yaşadıkları görülür. Yapılan pek çok araştırma sonucuna dayanarak kaygılı kişilik özelliklerinin kalıtımsal faktörlerden etkilendiğini söyleyebiliriz. Ebeveynleri kaygılı olan (ki bu daha çok annenin kaygılı olması şeklinde karşımıza çıkmaktadır) ya da yakın çevresinde kaygılı kişiler bulunan çocukların çok daha kaygılı oldukları dikkat çeker. Geçtan(1993), kaygının bulaşıcı bir duygu olduğunu, kaygılı ve telaşlı bir annenin bakışları, ses tonu ve genel havası ile çocuğu etkisi altına aldığını söyler. Bu durum genetik yatkınlık kadar öğrenmenin de önemli bir unsur olduğunu göstermektedir.

Aynı ortamda birisi esnediğinde genellikle biz de esnemeye başlarız. Bunun sebebi beynimizdeki Broca alanında yer alan ayna nöron sistemidir. İlk olarak 1990'lı yıllarda İtalya'da Parma Üniversitesinde yapılan çalışmalar makak cinsi maymunlarda görülen ayna nöronların insan beyninde de var olduğunu, bu sayede sadece kendi deneyimlerimizden değil diğerlerinin deneyimlerinden de öğrendiğimizi ortaya çıkarmıştır.

Çocukların içinde bulundukları bazı yaş dönemlerinde bazı kaygılar sıklıkla görülür. Bebeklik döneminde anneden ya da bakım veren kişiden ayrılmak kaygıya neden olurken okul öncesi dönemde karanlık, yalnız kalmak, daha ileriki dönemlerde arkadaş edinememe, okul başarısı gibi durumlar kaygı oluşturabilir. Bazen de yaşanan bazı olaylar dönemsel kaygılara sebep olabilir. Örneğin, trafik kazası geçiren çocuk için bir süre arabaya binmek kaygı verici olabilir. Ancak bireyde bu kaygılar uzun süredir devam ediyor ve çok yoğun yaşanıyor, gündelik hayattaki işlevlerini yerine getirmesine engel oluyor ise bu alanda çalışan bir uzmandan yardım almak gerekir.

Kaygının Fiziksel Belirtileri

Önemli bir sınav öncesi midesi ağrımayan ya da bir gece öncesinden uykusu kaçmayan, topluluk önünde konuşacak olduğunda kalbi çıkacakmışçasına çarpmayan yok gibidir. Kaygı verici durumlar, düşünce ve davranışlarımız yanında bedenimizde de değişikliklere yol açar. Kaygı çoğu zaman kendisini fiziksel belirtilerle gösterir, altta yatan asıl neden genelde görülmez. Örneğin okul kaygısı yaşayan çocuğunuz olduysa, okul saati yaklaştığında karın ağrısı yaşarken okula gitmediğinde hızla iyileştiğini gözlemlemişsinizdir.

Kaygının yol açtığı fiziksel belirtiler kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte baş ve karın ağrısı, nefes alıp vermede zorluk ya da hızlı nefes alıp verme, çarpıntı, uykusuzluk, uykuya dalmada güçlük, terleme, titreme, sık idrara çıkma ve kaslarda gerginlik sıklıkla karşılaşılan belirtilerdir.

KAYGILI ÇOCUĞA YAKLAŞIM

Kaygılı bir çocuğunuz var ise hangi durumlarda kaygı yaşadığına dikkat etmek ve sakin bir şekilde anlamaya çalışmak önemli bir adımdır. Bunun için çok fazla soru sorarak kaygısını arttırmamaya, "Korkacak ne var?" gibi küçümseyici bir dil kullanmamaya özen gösterilmelidir. Sadece kaygılı olduğu zamanlarda ilgi göstermek suretiyle kaygısını pekiştirmekten de kaçınılmalıdır.

Aşırı korumacı anne baba tutumları, çocuklarda çevrelerindeki tehlikelere karşı hassasiyet oluşturabilmektedir. Oysa nasıl aşırı hijyenik ortamlar çocuklarımızın bağışıklık sisteminin gelişmesini engelliyorsa, hastalıklardan korunmak için yapılan aşıların içinde zayıflatılmış virüs, mikrop, bakteri bulunuyorsa baş etme becerilerini öğrenmelerini destekleyerek zorluklarla karşılaşmalarına fırsat vermek de psikolojik sağlamlıklarının gelişmesine katkı sağlar.

Kaygılı çocuk genelde ağlar, yerinde duramaz ve kaçınma davranışları gösterir. Çocuğu kaygılandığı durumlardan uzak tutmaya çalışmak uzun vadede kaygıyı büyüten bir yaklaşımdır. Zorlamadan kaygı verici durumlardan kaçınmasına engel olunmalı, en az kaygı duyduğu basamaktan başlayarak aşamalı şekilde yüzleşmesi teşvik edilmelidir. Kaçınmasına izin vermek, aslında kaygı yaratan durumun düşündüğü kadar tehlikeli olmadığını ve kendisinin bununla baş etme gücüne sahip olduğunu görmesine de engel olur.

Çocukların kaygıyla başa çıkmasında bedensel müdahalelerin de etkililiği büyüktür. Beden aynı anda hem gevşemiş hem de kaygılı olamaz. Bu nedenle çocuğun gevşemeyi öğrenmesi kaygısını yönetebilmesine yardımcı olacaktır. Düzenli bir şekilde her gün gevşeme ve nefes egzersizleri yapılarak alışkanlık haline getirilebilir.

Aynı olaylar farklı kişilerde farklı duygulara hatta aynı kişide farklı zamanlarda farklı duygulara yol açabilir. Esasen duygulara sebep olan olayın kendisi değil, o olayı düşünme ve yorumlama biçimimizdir. Kaygılı kişiler genellikle olayları ve sonuçlarını olduğundan daha olumsuz düşünme ve yorumlama eğilimindedirler. Eğer çocuğunuz bu şekilde bir düşünme tarzına sahipse daha gerçekçi düşünme becerileri edinmesine yönelik alıştırmalar yapılması yararlı olur.

Çocuğumuzun kaygısını ifade etmesini ve kaygısını azaltabilecek çözüm yollarını kendisinin bulmasını desteklemeliyiz. Kaygılandığı duruma, belirtilerine, ne yaptığı ve işe yarayıp yaramadığına yer verdiği kaygı günlüğü tutmak da işe yarayan bir yöntemdir.

Yukarıda ifade edilenleri gerçekleştirebilmek için öncelikle kendi kaygı farkındalığımızı sağlamak ve kaygıyla başa çıkma becerilerimizi geliştirmek önemli bir adımdır. Çünkü kaygı verici durumlar karşısında bizlerin gösterdiği tepkiler çocuklarımıza model oluşturur. Unutmayın çocuklar söylediklerimizden değil, davranışlarımızdan öğrenirler. Bir yerde bizim aynamız olan çocuklarımızda hangi davranışları görmek istiyorsak öncelikle bizler de o davranışları göstermeliyiz.

Duyguları hava koşullarına benzeten Siegel ve Bryson (2021) sağanak yağmur yağarken yağmadığını farz etmek kadar güneşin tekrar görünmeyeceğini düşünmenin de gerçekçi olmadığını söyleyerek duyguların geçici ve değişken olduğunu açıklamışlardır.

Özetle; tüm duygular gibi geçici ve değişken olan kaygı, yeterince ve yerinde olduğu sürece gelecekte yaşayabileceğimiz olumsuzluklara karşı koruyucu ve harekete geçirici işlevi ile saygı ile karşılanmayı hak ediyor, ne dersiniz?

KAYNAKÇA

1. Rapee, Ronald M. Spence, Susan H., Cobham, Vanessa., Wignall Ann (2022), Çocukta Özgüven Kaygılı Çocuğa Yardım, Ankara, Arkadaş Yayınevi
2. Baltaş, A. (2021), Hayatın Hakkını Vermek Sağlıklı, Uzun ve Mutlu Yaşamak, İstanbul, Doğan Kitap
3. Siegel, D., J., Bryson T., P., (2021), Bütün-Beyinli Çocuk, İstanbul, Diyojen Yayıncılık
4. Geçtan, E. (1993), İnsan Olmak, İstanbul, Remzi Kitabevi
5. Bolat, Ö. (2019), Sınav Kaygısı Nasıl Yenilir? 20 Ekim 2022 tarihinde http://ozgurbolat.com.tr/ adresinden alındı.
6. Sayar, K. (2011), Varoluş ve Endişe, 20 Ekim 2022 tarihinde https://kemalsayar.com adresinden alındı.
7. Özlen, F. (2021), "İnsan İnsanın Kurdu" Ama, Sen De Geçicisin, Unutma, 20 Ekim 2022 tarihinde https://tarihdergi.com adresinden alınmıştır.

Okul Reddi

Sevinç YÜZÜK / Psikolojik Danışman
Merih KOŞER / Psikolojik Danışman
Derya NEÇETİN / Psikolojik Danışman
Bornova Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Okul reddi hem okula başlama hem de okul hayatına devam etmede karşılaşabileceğimiz bir durumdur ve birçok farklı sebep ile ilişkili olabilmektedir.

Okul, bireylerin yaşam boyu ihtiyaç duyacakları akademik, sosyal ve duygusal alanlarda beceri ve kazanımlarını elde ettikleri önemli kurumdur. Okula gitmek yasalar tarafından zorunlu tutulmaktadır. Bu zorunluluk aynı zamanda toplumsal beklentilerin karşılanması bakımından kritik bir noktayı da işaret etmektedir. Okula başlamak çocuğun kendini güvende hissettiği ortamdan ayrılma adına attığı ilk adım olarak ifade edilebilir. Bu süreç her ne kadar hem anne babalar hem de çocuklar için heyecan verici olarak ifade edilse de bazı anne, baba ve çocuklar için sıkıntılı bir dönem olarak tanımlanabilir (Ercan vd. 2020, s.739). Okul reddi hem okula başlama hem de okul hayatına devam etmede karşılaşabileceğimiz bir durumdur ve birçok farklı sebep ile ilişkili olabilmektedir.

Özellikle salgın hastalık boyunca öğrenciler okul ortamlarından uzak kalmışlar, vakitlerinin çoğunu zorunlu olarak ev ortamında geçirmişlerdir. Bu durum ise, salgın hastalığın ilerleyen sürecinde farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin yüz yüze eğitime dönüş ve okula uyum gibi konularda sorunlar yaşamasına sebep olmuştur. Okula yönelik kaygıların artması, okula gitmeyi reddetme gibi durumlar genellikle okulun ilk yıllarında sıklıkla karşılaşılan bir problem olsa da salgın hastalık ile farklılık göstermeye başlamış, hem sağlık kurumlarına hem de rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilen öğrencilerde artışa neden olmuştur. Literatür de salgın hastalık sonrası çocukların okula gitmeyi reddetme davranışlarında artış olduğunu ifade ettiğinden, okul reddi kavramı son dönemde daha çok incelenen bir kavram haline gelmiştir (Kljakovic, Kelly ve Richardson, 2021; Nathwani vd., 2021).

Okul reddi, okula gitmekte ya da tüm günü okulda geçirmekte zorluk yaşayan çocuklarda ve ergenlerde gözlenen bir durumdur. Okul reddi bazı durumlarda kısmi olarak bazı durumlarda da tamamen okuldan uzak kalma, okula hazırlık saatlerinde gitmemek adına aşırı tepkiler sergileme, çeşitli mazeretler üretme, okula devamı baskıyla sürdürme gibi davranışları içermektedir.

Okul reddi aynı zamanda duygulara, özellikle de kaygıya ilişkin bir problem durum olarak ele alınmaktadır. Okul reddinin gözlendiği çocuk ve ergenler, okulda bulundukları süre zarfında yoğun üzüntü, sıkıntı gibi olumsuz duygular yaşayabilmektedir (Kearney ve Silverman, 1993; Kearney ve Silverman, 1996; Thambirajah, Grandisom ve De-Hags, 2008).

Günümüzde okul reddi için halen net kriterlerden söz edilmemektedir. Ancak okul reddi kısa ve uzun vadede ciddi sonuçlara yol açabildiği için çocuk ve ergen ruh sağlığı ve eğitim öğretim alanlarının önemli konularındandır. Okul reddine gelişimsel olarak erken müdahale edildiğinde kalıcı olumsuz sonuçların ortaya çıkması engellenebilir. Buna ek olarak, okul reddinin birçok psikiyatrik hastalığın bir belirtisi olarak ortaya çıkabileceği unutulmamalıdır. Okul reddi klinik bir tanıdan ziyade bir belirti olarak kabul edilmektedir (Bildik, 2018, s.167).

> ***Hem öğrenci ve ebeveynler hem de okul çalışanları için fazlasıyla zorlayıcı bir durum olan okul reddi, öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişiminde kısa ve uzun dönemde kritik etkiler oluşturabilmektedir. Bu sebeple mümkün olan en erken dönemde ele alınması öğrencinin iyi oluşunun yanı sıra çocuğun geleceği açısından oldukça önemlidir (Ercan vd., 2020).***

Okula gitme konusunda sürekli reddetme davranışı sergileme, okula gidebilse bile bütün günü okulda geçirmekte zorlanma, okulda geçirmesi gereken süreyi rahat ve güvenli bulduğu ev ortamında geçirmeyi isteme, okula hazırlanma saatleri geldiğinde sıkıntı yaşamanın yanı sıra baş ağrısı, karın ağrısı, bulantı gibi çeşitli fiziksel belirtiler gösterme, okula gitmeye zorlandığında kolayca öfkelenme gibi davranışlar okul reddi durumunu yaşayan öğrencilerde gözlenebilecek davranışlardan bazılarıdır. Bu davranışlar öğrencinin yaşı ve tetiklenme düzeyine göre farklılaşma gösterebilir (Berg, Nichols ve Pritchard, 1969).

Gümüştaş vd. (2014) yaptığı bir çalışmada okul reddi davranışı nedeni ile getirilen çocukların yaş ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte bu davranışın 5-9 yaş arasındaki kız çocuklarında % 60, anasınıfı veya 1. Sınıfta bulunan kız çocuklarında ise % 50 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek çocuklarında en yüksek oranın %58,3 ile 8-12. sınıf kademelerinde olduğu görülmüştür. Okul reddi yaşayan öğrencilerin anne-babalarının yaş ortalamaları, birliktelik durumları, babalarının eğitim düzeyleri açısından cinsiyetler arası anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Literatür, okul reddinin erkek ve kızlarda aynı oranda görüldüğünü belirtmektedir. İngiltere'de 5-15 yaş arasındaki öğrencilerin incelendiği bir araştırmada okul reddinin görülme sıklığı erkeklerde %5, kızlarda %3 oranlarında bulgulanmıştır. Türkiye'de yürütülmüş başka bir araştırmada ise okul reddi davranışının kızlardan çok erkeklerde özellikle de lise çağındaki erkeklerde görüldüğü ifade edilmiştir (de Aldaz vd., 1984; Kearny, 2007; Özcan, Kılıç ve Aysev, 2006).

Okul reddi davranışı bazı durumlarda akut olarak bazı durumlarda ise yavaş yavaş ortaya çıkabilir. Ortaya çıkışının altında genellikle tetikleyen bir durum olduğu düşünülmektedir. Tetikleyici durumlar öğrencinin çevresinden, ailesinden, okuldan ya da kendisinden kaynaklı olabilir. Akran zorbalığına maruz kalma, aile içi problemler, parçalanan aileler, yakın kaybı, okul başarısında düşüş, okulda kötü muamele görülmesi, okul ve yer değişikliği, sağlık problemleri gibi durumlar örnek gösterilebilir. Öğrencinin yaşadığı ilişkisel ve akademik problemlerin, okul reddi ile ilgili sorunun en önemli tetikleyicileri olduğu düşünülmektedir (Ercan vd., 2020, bölüm 70, s.739).

Okul Yönetimine Öneriler

- Okul yönetimi, okulun fiziksel ortamını öğrenciler için daha dikkat çekici, cezbedici, merakı ve okula uyumu arttırabilecek şekilde düzenleyebilir.
- Kademe geçişlerinde öğrencilerin sevilen bir okuldan ya da arkadaş ortamından ayrılması da okul reddini tetikleyen nedenler arasındadır. Bu nedenle okul yönetimi, okul için kapsamlı bir oryantasyon programı, okulda keyifli zaman geçirebileceği etkinlikler düzenleyebilir.
- Okul reddine neden olabilecek okul içi ve çevresel faktörler analiz edilerek bu nedenlerin ortadan kalkması için çalışmalar yapılabilir.
- Okul-veli işbirliği sağlanarak okul reddi olan öğrencilerin okula devamları, akademik gelişimlerinin takipleri, okul yaşantıları konusunda daha dikkatli izlenmesini sağlayabilir.

Okul Yönetimine Öneriler

- Okul reddi konusunda ailenin önemi inkar edilemeyecek ölçüde olduğu için veliye yönelik çalışmalar yapabilir ve aile destek grupları kurabilir.
- Okul psikolojik danışmanı okul reddi riski bulunan öğrencilerin tespitinde okul reddi değerlendirme ölçeğini önleyici çalışma amaçlı kullanabilir. Bu analizler sonucunda öğrencilerle bireysel görüşmeler yapabilir.
- Okul reddi yaşayan öğrencilerle yapılan çalışmalarda akran zorbalığının okul reddini arttırdığı gözlemlenmiştir. Okul psikolojik danışmanı akran zorbalığı konusunda önleyici çalışmalar yaparak, okulda güven ortamını oluşturmaya katkı sağlayabilir.
- Okul reddine eşlik eden psikiyatrik durumların tespit edilmesi ve tedavi edilebilmesi için sağlık kuruluşları ile işbirliği içinde çalışabilir.
- Okul-veli işbirliği sağlanarak okul reddi olan öğrencilerin okula devamları, akademik gelişimlerinin takipleri, okul yaşantıları konusunda daha dikkatli izlenmesini sağlayabilir.

Aileye Öneriler

- Öğrenci okula gitmek istemediğinde suçlayıcı, yargılayıcı ifadelerde bulunmak yerine bu durumun normal ve geçici bir durum olduğu ifade edilebilir.
- Okula gitmek istemeyen çocuk okula gitmek için teşvik edilerek okula devam etmediğinde yaşayabileceği olumsuz durumlar konusunda bilgilendirebilir.
- Çocuğa karşı ailenin tüm fertleri aynı tutumu sergilemelidir.
- Okula gitmek istemeyen çocukla duygu odaklı konuşmalar yapmanız, onun duygularını anlatmasını sağlamanız ve anlaşıldığını hissetmek öğrencinin kendini daha rahat hissetmesini sağlayacaktır.
- Çocuğun okula gitmeme isteğinin temel kaynaklarını bularak bu konularda çözümler aranması ve çözüme ulaşmak için gerekli özenin gösterilmesi gerekmektedir.
- Öğrencinin sosyal becerilerini arttırmak, çevreyle iletişimini sağlamak için akranları ile etkinlikler yapması konusunda teşvik edilebilir.
- Sınıf Rehber Öğretmeni ve Okul Psikolojik Danışmanından yardım alarak bu konuda ortaklaşa bir çalışma yürütebilir.
- Okul reddine yapılacak erken müdahale öğrencinin yaşamında oluşabilecek olumsuz durumların önüne geçeceği için, erken fark edilmesi ve çocuk ergen psikiyatristine yönlendirilmesi oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

1. Berg, I., Nichols, K., & Pritchard, C. (1969). School phobia?its classification and relationship to dependency. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 10(2), 123–141. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1969.tb02074.x

2. Bildik, E. (Ed.). (2018). Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar. Türkiye Klinikleri. Ankara.

3. de Aldaz, E., G., Vivas, E., Gelfand, D., M., ve Feldman, L. (1984). Estimating the prevalence of school refusal and school-related fears. The Journal of Nervous and Mental Disease, 172(12), 722–729. https://doi.org/10.1097/00005053-198412000-00005

4. Ercan, E., S., Bilaç, Ö., Perçinel Yazıcı i., Kütük M., Ö., Işık, Ü., Kılıçoğlu, A., İ., Durak, F., S., Kandemir, H., Yazıcı, K., U., Ünsel Bolat G., Kavurma, C. ve Kılıçaslan, F. (Eds.). (2020). Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Güncel Yaklaşımlar ve Temel Kavramlar (1-2 Cilt). Akademisyen Kitabevi.

5. Gümüştaş, F., Yulaf, Y. ve Gökçe, S. (2014). Çocuk ve ergenlerde okul reddi davranışının nedenlerinin incelenmesi. Marmara Medical Journal 2014; 27, 27-31. DOI: 10.5472/MMJ.2013.03119.1.

6. Kearney, C., A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48(1), 53–61. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01634.x

7. Kearney, C., A., ve Silverman, W., K. (1993). Measuring the function of school refusal behavior: The School Refusal Assessment Scale. Journal of Clinical Child Psychology, 22(1), 85–96. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2201_9

8. Kearney, C. A., & Silverman, W. K. (1996). The evolution and reconciliation of taxonomic strategies for school refusal behavior. Clinical Psychology: Science and Practice, 3(4), 339–354. https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.1996.tb00087.x

9. Kljakovic, M., Kelly, A., & Richardson, A. (2021). School refusal and isolation: The Perspectives of Five Adolescent School Refusers in London, UK. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 26(4), 1089–1101. https://doi.org/10.1177/13591045211025782

10. Nathwani, G., Shoaib, A., Shafi, A., Furukawa, T. A., & Huy, N. T. (2021). Impact of Covid-2019 on school attendance problems. Journal of Global Health, 11. https://doi.org/10.7189/jogh.11.03084

11. Özcan Ö., Kılıç, B., G., ve Aysev, A. (2006). Okul Korkusu Yakınması Olan Çocukların Ana Babalarında Ruhsal Bozukluklar. Türk Psikiyatri Dergisi.17(3):173-80.

12. Thambirajah, M. S., Grandisom, K. J. ve De-Hags, L. (2008). Understanding School Refusal: A Handbook For Professionals in Education, Health and Social Care. London: Jessica Kingsley.

Ortaöğretim Öğrencilerinde

Olumlu Davranış Geliştirme

Gülfidan ULABA/ Psikolojik Danışman
Çeşme Atatürk Anadolu Lisesi

Bireylerin gelişiminde okulun yeri çok büyük öneme sahiptir. Okul yaşamı içerisinde de ortaöğretim kademesi dediğimiz lise yılları birçok insanın hayatında önemli izler bırakmaktadır. Bu izler, bireylerin sonraki yaşamlarına ciddi anlamda etki etmektedir. Bu yüzden ortaöğretim döneminde kazandırılacak olumlu davranışlar ya da var olan olumlu davranışların korunması önemlidir. Ortaöğretim dönemi, aynı zamanda ergenlik döneminin de yoğun olarak yaşandığı dönemdir. Ergenlik döneminde, ergenin ortaya koyduğu her olumlu davranışın bireyin hem gelişimine, olumsuz durumlarla baş edebilmesine ve hayatın her aşamasında daha uyumlu birey olmasına katkı sağladığı gibi ergenlerin daha iyi akran ilişkileri kurmasına da yardımcı olur (Caprara, Kanacri, Zuffiano, Gerbino ve Pastorelli, 2015).

Carr vd. (1999) ve Erbaş (2005) olumlu davranışı toplum, aile ve iş ortamında bireyi başarıya götüren ve sosyal doyumunu arttıran becerilerin bütünü olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi ortaöğretim döneminde bireye kazandırılan olumlu davranışlar onun bundan sonraki hayatında çok önemli yere sahip olacak ve bir yerlere gelmesini sağlayacaktır.

Okullarda olumlu davranış denildiği zaman akla gelen;

- Okula zamanında ve düzenli gelme,
- Okul araç-gereç ve materyallerini sınıfa getirme,
- Sınıf ve ev ödevlerini düzenli olarak yapma,
- Okul ve sınıf kurallarına uyma,
- Uygun zamanda ve izin alarak konuşma,
- Başarılı bir şekilde ve zamanında görevini yerine getirme,
- Problemleri uygun şekilde çözme,
- Kendi başına işini yapabilme,
- Çevresindekilerle işbirliği yapma,
- Dersi dinleme (Burden,1995;Erden,2001,s35), olarak tanımlanmıştır.

Yukarıda bahsedilen bu davranışları çocuklara kazandırmak veya mevcut olumlu davranışları sürdürmeleri için bizler ailesi, öğretmenleri, okul yöneticileri olarak neler yapmalıyız?

1. Pekiştireç Verme

Pekiştireçler, belli bir uyarıcıya karşı gösterilen belli bir tepkinin tekrar gösterilme ihtimalini arttıran uyarıcılardır (Bacanlı, 2002). Günlük kullanımda ödül olarak da isimlendirilmektedir. Yetişkinler olarak genelde olumsuzu görmeye eğilimliyizdir. Ancak gençlerin olumlu yönlerini görüp desteklersek o davranışın tekrarlanma olasılığı artacaktır. Örneğin; evde sorumluluk alıp aile bireylerine yardım eden bir çocuğun bu davranışı pekiştirilirse (Teşekkür etmek, yaptığının önemli olduğunu vurgulamak vb.) okulda da sorumluluk sahibi bir çocuk olacaktır. Davranışçı kuramlara göre öğrencilerini güdülemek isteyen öğretmenlerin öncelikle akademik güdünün göstergesi olan davranışları saptaması ve bu davranışları pekiştirmesi, güdüsüz ya da ilgisiz davranışları ise sınıfın akışını bozmamak şartıyla görmezden gelmesi gerekmektedir (Açıkgöz, 2000).

2. Kurallar Koyma ve Sınırları Belirleme

Etkili ve olumlu bir iletişim için gençlerle olan ilişkilerimize, davranışlarımıza belirli kurallar ve sınırlar koymalıyız. Çünkü konulan kurallar ve sınırlar zaman içerisinde davranışa dönüşür. Olumlu davranış kazandırmada da bu beceri hem öğretmenler hem de aileler için çok önemlidir. Kurallar, amaçlara gidişi kolaylaştırmalı, görev dışı davranışı azaltıp görevle ilgili olanı çoğaltmalı, öğrenme ortamı ve çevresinin rahatını-güvenliğini sağlamalı, komşu sınıfın ve yakın kişilerin rahatsız edilmesini önlemeli, amaca uygun davranışların ölçülerini belirtmelidir (Başar, 1994: 15- 16).

"Ben bu şekilde istiyorum ve yapıyorum" demek yerine onlarla birlikte mantık çerçevesinde kurallar belirlenmelidir. Demokratik aile tutumunda çocuk tüm yönleriyle kabul edilir. Çocuğa anne ya da baba yol gösterir, ama alacağı kararlar konusunda serbest bırakır. Aile içinde kurallar ve sınırlar herkes için ve hep birlikte belirlenir. Bu sınırlar içinde çocuk özgürdür. Kuralların mantıklı açıklaması yapılır. Aileyi ilgilendiren kararlar birlikte alınır Baxter ve Akkor (2011). Kuralların ve sınırların gençlerle birlikte belirlenmesi, uyulması ve sürdürülmesi açısından çok önemlidir. Kurallar koyulurken gençlerin anlayabileceği bir dil kullanılmalıdır. Ortaöğretim dönemindeki öğrenciler ergenlik döneminin de içinde olacakları için ne yapmamaları değil ne yapmaları gerektiği söylenmelidir. Çok fazla kural koymak yerine az ve öz kurallar belirtilmelidir. Kurallara uyulmadığı zaman nasıl tepki gösteriyorsak uydukları zamanda takdir ve teşekkür etmeliyiz.

> ***"Kural koymada ve sınır belirlemede önemli olan gençlerle ortak bir çerçevede buluşabilmektir."***

3. Hayır Diyebilme

Aslan ve Özcebe'ye (2008: 10) göre "hayır" diyebilme becerisi, riskli davranışların öz irade ve seçimler yoluyla reddedilebilmesine yönelik bir kapasitenin oluşturulması sürecini ifade etmektedir. Hayır diyebilme bireye ve bireyin benliğine ait bir hak olarak ifade edilmiştir (Pfeiffer, 2010: 7). Yerine, zamanına göre gençlere hayır diyebilmemiz onların olumlu davranış geliştirme sürecine olumlu katkıda bulunacaktır. Hayır diyebilmemiz davranışlarımız konusunda net ve kararlı olduğumuzu gösterir, bu da genç üzerinde aynı zamanda olumlu rol model olmamızı sağlar. Hayır derken karşı tarafı kırmadan, sakin bir şekilde kendimizi ve düşüncelerimizi net olarak ifade edebilmeliyiz. Hayır diyebilme becerisini ebeveynler ve öğretmenler olarak bir bütün halinde kullanabilmeliyiz. Kararlarda ortak bir anlayışa sahip olabilmeliyiz. Bu şekilde gençlerin olumlu davranış kazanması daha kolay olmaktadır.

4. Takdir Edin

Takdir edilmek insanı başarıya götüren yolların başında gelmektedir (Eren, 1998: 421). Ortaöğretim dönemindeki gençler zaten kimsenin kendisini beğenmediğini, sevilmediğini, önemsenmediğini düşünür. Gençleri olumlu davranışlarının sonucunda takdir etmek onlardaki bu olumsuz duygularında önüne geçecek ve genç yaptığı olumlu davranışı sürdürmeye devam edecektir.

> ***Hiç kimse öğüt dinlemek istemez… Herkes sadece takdir edilmekten ve desteklenmekten hoşlanır.***
>
> ***John Steinbeck***

Takdir ederken öğüt vermeyin! Kendinizle ya da deneyimlerinizle ilgili örnekler üzerinden değil yaptıkları olumlu davranışlar üzerinden takdir edin.

5. Kişilikleri ile İlgili Değil Davranışlarıyla İlgili Yorum Yapın

Yapmış olduğu olumsuz bir davranışın sonucunda ona " Sen ne tembelsin, işe yaramazsın, hep başarısızsın" gibi sözler kullanmak yerine yapmış olduğu olumsuz davranış üzerine vurgu yapın. Bunu yaparken ben dilini kullanmaya özen gösterin. Örneğin; "Ödevlerini zamanında yapmaman, konuları bitiremeyeceğin konusu beni endişeye düşürüyor" derseniz onun olumsuz davranışını sorgulamasına imkân tanımış olursunuz. Davranışla ilgili yapılan her yorum onun kendine olan güveninin zedelenmesine sebep olacaktır. Ergenlik döneminin de etkisiyle gencin kişiliğine yapılan yorumlar onun olumsuz davranış sergilemesine devam etmesinin yanında bizlerden de uzaklaşmasına sebep olabilir. Bunun sonucunda da daha fazla olumsuz davranış sergileme riski ortaya çıkar.

6. Sağlıklı İletişim Kurun

İletişimle insan diğer insanlarla, diğer düşüncelerle ve diğer durumlarla bağlar kurmaktadır (Erdoğan, 2002). Bu kadar güçlü bir tanımı olan kavramın, olumlu davranış üzerinde de büyük etkisi vardır. Ebeveynler ve öğretmenler olarak çocuklarla sadece sorunlar olduğu zaman iletişim kurmak yerine her zaman iletişim içerisinde olmalıyız. Sadece sorunlar sonucunda iletişim kurduğumuz zaman yukarıda da bahsettiğimiz gibi olumsuz davranışı pekiştirmekten öteye gidemeyiz.

> ***Çocuğunuza güvenin; onda sınırlar ve sorumluluk bilinci geliştirmenin tek yolu, ona güvenmekten geçer. Ona güvenin ve onunla sürekli iletişim içinde olun.” Doğan Cüceloğlu***

Çocuğunuzla ne kadar çok iletişim içinde olursanız onunda size olan güveni artacaktır ve sizinle olan bağı güçlenecektir. Bu bağda beraberinde olumlu davranışları getirecektir.

7. Seçenekler Sunun

Biz yetişkinler nasıl hayatlarımızın kontrolünün elimizde olmasını istiyorsak gençlerde bizlerden bunu istemektedirler. Gençlere hayatlarının kontrolünün elinde olduğunu göstermek için bizler içinde makul ve mantıklı olabilecek seçenekler sunabiliriz. Böylece genç, kendi hayatı üzerinde söz hakkına sahip olduğunu hisseder ve bizimle inatlaşmayı bırakır. Genelde ortaöğretim çağındaki çocuklardan bir şey istediğimizde, inatçı davranarak olumsuz davranış sergileme eğiliminde olurlar. Çocuğa seçimlerinin ve kararlarının sonuçlarını deneyimlemesine izin vererek çocuğun kendini kontrol etmesi ve kendi davranışlarından sorumlu olması sağlanır (Landreth & Bratton 2006).

8. Ceza Değil Mahrum Bırakma

Olumsuz bir davranışın sonucunda ceza vermek yukarıda da bahsettiğimiz gibi davranışı pekiştirmekten başka bir şey değildir. Ceza vermek yerine olumsuz davranışın sonucunda onu sevdiği bir şeyden ya da bir aktiviteden mahrum bırakmak çok daha etkili olacaktır. Ceza verildiğinde kişi genelde karşı tarafın bunu verdiğini düşünür ama mahrum bırakma sonucunda genç davranışını sorgular ve sevdiği şeyden mahrum kalmasına sebep olan şeyin kendi olumsuz davranışı olduğunu fark eder.

> ***Ceza insanı eğitmez, sadece evcilleştirir.***
> ***(Friedrich Nietzsche)***

Bizlerin amacı olumsuz davranışın sonucunda, farkındalık kazandırıp o davranışı yapmasını bırakması ve olumlu davranışı kazandırmaktır.

9. Öfkenin de Bir Duygu Olduğunu Anlatın

Diğer tüm duygular gibi öfkenin de normal bir duygu olduğunu, zaman zaman her insanda ortaya çıkabileceğini anlatın. İstenmedik bir olay karşısında öfkelenebilmesinin normal ama olumsuz davranış sergilemesinin anormal olduğundan bahsedin. Olumsuz davranış yerine önce sakinleşip daha sonra mantıklı karar vermesi gerektiği üzerine vurgu yapın. Kendisine öfkelendiği zaman uygulayabileceği nefes egzersizleri hakkında bilgi verin. Gerekirse okulda psikolojik danışmandan bu konuyla ilgili yardım alabileceğini söyleyin. Bu şekilde kendisinin ve çevresinin zarar görmeyeceğini ona anlatın.

10. Asla Şiddete Başvurmayın

Olumsuz davranışın sonucunda asla şiddet uygulamayın. Şiddet uygulamak gösterilen olumsuz davranışı yapmaya devam etmesine sebep olabileceği gibi sizinle inatlaşmasına ve daha fazla olumsuz davranış sergilemesine neden olabilir. Unutmayın şiddet asla bir çözüm değildir! Şiddet sonucunda çocuğunuzla ya da öğrencinizle aranıza aşılması imkânsız duvarlar örebilirsiniz.

Sonuç olarak gençler çevrelerinde olumlu rol model olan yetişkinler rehberliğine her zaman ihtiyaç duyarlar. Bununla birlikte kendi yollarını da bulmaya çalışırlar. Kafalarının en çok karıştığı anne babalarıyla ya da öğretmenleri ile en çok sorun yaşadıkları bu dönemde olumsuz davranışlarını fark etmek ve onları düzeltmeye çalışmak zor olabilir. Bu yüzden olumlu davranışları benimsemeleri kararlı, tutarlı ve sabırlı davranan yetişkinler sayesinde gerçekleşir.

KAYNAKÇA

1. Açıkgöz, K.Ü., (2000) Etkili öğrenme ve öğretme (3.baskı.). İzmir: Kanyılmaz Matbaası
2. Aslan, D. ve Özcebe, H. (2008). Eğitim kurumlarında sigarasızlık politikaları. Ankara: Klasmat.
3. Bacanlı, H. (2002). Değer tercihleri: Psikolojik kavram analizleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
4. Başar, H. (1994). Sınıf Yönetimi. Pegem Yayınları, Ankara.
5. Baxter, L.A. & Akkoor, C. (2011). Topic expansiveness and family communication patterns. Journal of Family Communication, 11(1), 1-20.
6. Burden, P. R. (1995). Classroom management and discipline: Methods to facilitate cooperation and instruction. USA, NY: Longman Publishers.
7. Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Zuffiano, A., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2015). Why and how to promote adolescents' prosocial behaviors: Direct, mediated and moderated effects of the CEPIDEA school-based program. Journal of Youth Adolescence, 44, 2211-2229. https://doi.org/10.1007/s10964-015-0293-1
8. Carr, E. G., Horner, R. H., Turnbull, A. P., Marquis, J. G., Magito-McLaughlan, D., McAtee, M. L., Smith, C. E., Andewrson-Ryan, K., Ruef, M. B., & Dolabh, A. (1999). Positive behavior support for people with developmental disabilities: a research synthesis. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
9. Erbaş, D. (2005). Olumlu Davranışsal Destek. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 (01), 1-25
10. Erdoğan, İ. (2002). İletişimi anlamak. Erk Yayınları, Ankara.
11. Eren, E. (1998). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul, Beta Yayınları.
12. Landreth, G. & Bratton, S. (2006). Child Parent Relationship Therapy (CPRT): A 10 session filial therapy model. NY: Routledge.
13. Pfeiffer, H. (2010). Relationships: Assertiveness Skills, (1st ed.). Sedona, AZ: Growth.

Sanal Dünyada Yeni Öğrenme Yöntemi

"Benimle Çalış"

Yeliz GÜL DURAN/ Psikolojik Danışman
Çiğli Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Sanal dünyanın öznesi olan videolar, salgın hastalık döneminde ön plana çıkan ve özellikle ikna edilmeye en açık grup olan gençler arasında oldukça popüler hale gelmiştir. Bu sanal videolar, salgınla gelen izolasyon sürecinde sosyalleşmenin ve keyifli vakit geçirmenin neredeyse zorunlu yolu haline dönüşmüştür.

Günümüzde internet üzerinden herhangi bir video izlemek çok kolaydır. Sanal topluluklar oluşturmak amacıyla farklı ülkelerden insanlarla çeşitli faaliyetlerde bulunmak da oldukça yaygın hale gelmiştir. Videoların kaydedilebilmesi imkanı zaman kavramını ortadan kaldırmış, böylece videoların daha geniş bir kitle tarafından izlenmesine zemin hazırlamıştır. Mekan ve zaman kavramından bağımsız olarak kayıt altına alınmış milyonlarca videoyu izleyen hedef kitle, görünmez hale gelmiştir. Tüm bunlara bakıldığında sosyal etkileşim koşulları, sanal dünyada bu yönde dönüşmeye başlamıştır (Atalay ve ark. 2021).

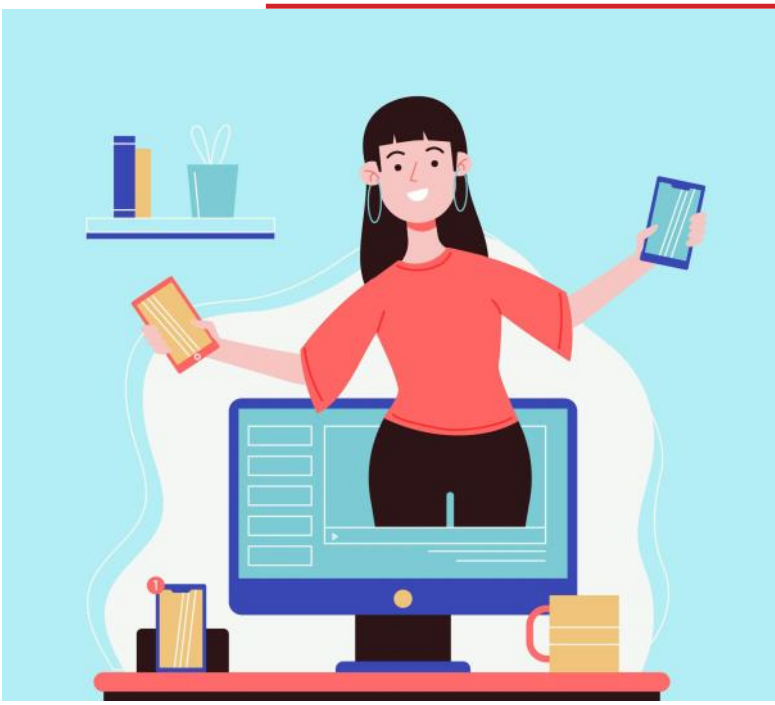
Youtube üzerinden paylaşılan ve ***"Benimle Çalış"*** adı verilen videolar, tüm bu nedenlerden dolayı ciddi bir popülerlik kazanmıştır. Özellikle salgın hastalık döneminde okula gitmeyen ve ders çalışmak istemeyen öğrenciler tarafından tercih edilmiştir. Okulda da öğretmenleri tarafından yönlendirmeye açık olan öğrenci grubu, aslında bir öğreticiye duyduğu ihtiyacını bu şekilde de gidermeye çalışıyor olabilir. Yalnızlık, bilinmezlik, çalışmaya gönüllü olmama, stres ve boşluk gibi unsurlar, kişiyi bir motivasyon kaynağı bulmaya yönlendirmiştir. Sözü edilen bu videolar, kişiler için kurtarıcı bir işleve dönüşmüştür.

Olağan şartlarda da kendisine çalışma yöntemi belirleme ve plan yapmada zorlananlar için "Pomodoro Tekniği" gibi farklı çalışma teknikleri öğrenmek, kişinin kendini planlamasına yardımcı olabilmektedir. Ancak milyonlarca kişinin izleyeceği, rol model alarak birlikte çalışabileceği ve çalışma motivasyonunu arttırabilecek videolar çekmek farklı talepleri de beraberinde getirmektedir. Bu talepler, aynı zamanda kişileri maddi kazanç elde etmek için bir hedefe yöneltebilmektedir.

İzleyicilerin bir yandan da sanal dünyada oluşan gruplara dahil olmaları, kendilerine birçok yönden fayda sağlayabilmektedir. Bunları açıklayabilmek için farklı sosyal psikoloji kavram ve kuramlarından yararlanılabilmektedir.

Sanal dünya ortamında kişiler, sosyal ağlar üzerinden farklı bağlamlardan bir araya gelirler. Kişiler hitap ettikleri kitleye göre kendi çalışmalarını planlasalar da, sosyal medya karmaşık bir yapıdadır. Bu bağlamda bakıldığında pek çok "Benimle Çalış" videoları, farklı yaş gruplarına ve değişik konulara hitap edebilmektedir. Bazı videolar eğitici olabilirken, bazıları da hedeflenen amacın dışına çıkarak kişinin beklentilerini karşılamayabilmektedir. Bundan başka, hitap edilen kitlenin belirsizliği de kişide kafa karışıklığı meydana getirebildiği için olumsuz algılar uyandırabilmektedir.

"Benlik, kim olduğunu bilmek ve karşınızdakilerin sizin kim olduğunuzu bilmesi, yani bizi biz yapan



özellikler anlamına gelir" (Kağıtçıbaşı, 2014). "Benimle Çalış" videolarında kişi, kendini tanımaya çalışmaktadır. Hangi çalışma yönteminin daha etkin ve verimli olduğunu, başkasının çalışma davranışını gözlemleyerek sorgulamakta; aslında dünyada başarıya ulaşmış kişilerin hangi çalışma yöntemlerini kullandıklarını öğrenmeye çalışmaktadır. Böylece yeni algılar oluşturarak çalışma davranışını yeniden biçimlendirmektedir.

Kişi kendi benliğini anlamaya çalışırken sosyal bağlamlarına odaklanır. Benlik, kim olduğumuzla ilgili kendi bildiklerimizi ifade ederken, öz farkındalık ise kendimiz hakkındaki düşüncelerimizi ifade eder. Bu iki açıdan bakıldığında ise benlik, hem bir kitap hem de bu kitabın okuru olarak bütüncül bir kimlik kazanmaya çalışır (Aronso ve ark., 2012). Benlik farkındalığında kişi, videosunu izlediği kişinin davranışlarını bir standart olarak kendi davranışlarıyla karşılaştırarak değerlendirir. Bu standardı karşılayabilmek için de videodaki kişinin davranışlarını taklit etmeye çalışır. Mesela, benzer oturma düzeni, benzer ses ve görüntü kullanımı, benzer zamanlarda mola verme vb. Böylece kişi, ortak bir uyum sürecini yakalamaya çalışır. Görülme ve tanınma ihtiyacı duymak da video çekenlerin benlik farkındalıklarının ve kimlik hissetme gereksinimlerinin bir sonucu olabilir.

Kişi benliğini başkalarının gözüne girebilmek amacıyla, çoğunlukla farklı şekillerde sunabilmektedir. Bu durumda kişinin başkalarına nasıl görünmek istediği ön plana çıkar. Kendimizi değerli ve yeterli hissedebilmek için toplumda başarılarımızdan bahsetmek, kariyerimizi ön plana çıkaran konuşmalar yapmak, modaya uygun giyinmek gibi davranışlar sergilenebilir (Kağıtçıbaşı, 2014). Mesela kişi, hem canlandırdığı rolünü gerçekçi kılmak hem de ciddiye alınmak için her şeyin göründüğü gibi olduğuna inanmak ister. Buna uygun olarak kişinin performansını ve sahnelediği gösteriyi "başkaları için" yaptığına dair bir inanış da popüler hale gelmiştir (Goffman, 2014). "Benimle Çalış" videosunda kişi, kendi çalışmasının çok iyi olduğunu diğerlerine ispatlamak istiyor olabilir. Yani ben bir video ile nasıl çalıştığımı sunuyorum, insanlar da benim çalışkan ve başarılı biri olduğum izlenimine kapılıyor. Diğer yandan da bu tür videoları çeken kişiler ne kadar başarılı, bilgili ve uzman olduklarını kanıtlayacak şekilde benliklerini sunarlar. Yani kendi başarılı benlik sunumunu çevresine yayma eğiliminde olduğu için böyle videoları çekme ihtiyacı duymuş olabilirler. Video izleyicileri de bu bağlamda kendilerini onlar gibi çalışıyor gösterme ihtiyacı içinde olabilirler.

Psikolojik uyarılmışlık, çevremizdekilerin varlığı ile artar. İnsanlar yapacakları bir eylemde, başkalarının varlığı söz konusu olduğunda farklı bir performans sergileyebilirler. İnsanlar basit görevlerde daha iyi bir performans sergileyebilirken, daha karmaşık görevlerde kötü bir performans ortaya koyabilmektedirler. Bu da "sosyal kolaylaştırma" olarak adlandırılmaktadır (Aronson ve ark., 2012). Video izlerken, başkaları tarafından bir değerlendirilmeye tabi tutulmayacağımızdan dolayı herhangi bir kaygı yaşamamıza gerek yoktur. Kendimizi video izleyicisinin grubuna ait hissetmemiz, bizde psikolojik bir uyarılmışlık yaratabilmekte ve enerjimizi olumlu yönde etkileyebilmektedir. Videoyu çeken kişi açısından değerlendirilecek olursa, aynı durum kendisi için de söz konusudur. Her zaman kolayca yaptığı günlük bir çalışmayı videoya çekmesi ve başkalarının kendisini izlediği düşüncesiyle (seyirci etkisi) daha motivasyonel çalışmalar ortaya koyabilmektedir.

Bireyin dahil olduğu gruba uyum sağlamak amacıyla, bazen kendi konumunu değiştirebilmesi gerekmektedir. Önemli olan, uyum sağlamak amacıyla grupta yaşadığı değişimi, grup dışında da sergileyebilmesidir. Çünkü kişi grup içinde, kendini baskı altında hissedebilecegi için istemediği davranışlar ortaya koyabilir. Önemli olan yalnızken, gruptan bağımsız bir ortamda nasıl davrandığıdır (Bilgin, 2000). “Benimle Çalış” videosunda kişi, sosyal bir grupta kendine has bir çalışma düzenini kısa zamanda oluşturabilmektedir. Kişiler, videodaki çalışma metodunu öğrenmeye çalışarak onlara bir uyum gösterir. Aynı zamanda videoyu izlemeden de bu çalışma planını ve tekniklerini hayatına uygulayabiliyorsa, bu da onun bunu içselleştirdiği anlamına gelir. Bu içselleştirme davranışı, yani kişinin nasıl çalışacağını öğrenmesi, onun gruptan ayrılması sonucunu da doğurabilmektedir.

Leon Festinger’e göre insanlar, gerçek bir durum karşısında algılarının doğruluğunu kontrol etmeye istekli olduklarını savunmuştur. Ancak bazı inançlar, görünür bir şekilde başkaları ile kıyaslanarak ölçeklerle test edilemeyebilir. Bu yüzden de sahip olduğumuz görüşlerimizi diğer insanların görüşleri ile kıyaslama ihtiyacı duyarız. Görüşlerimiz çoğunluğa ne kadar çok uyuyorsa kendimizi de o kadar güvende hissederiz. Aksi halde başkaları ile uyuşmayan kişi, bu durumu değiştirmeye çalışarak uyma davranışı gösterebilir. Kişiler gerçekliğe ilişkin doğru algılara sahip olmak amacıyla gruba uymaya başlamaktadır. Yani bir kişi kendinden ne kadar az eminse, karşısındakilerden de o kadar çok etkilenebilir demektir.

Uyma davranışının diğer bir nedeni ise, grupta ödüllendirme ya da grubun cezasından kaçınma ihtiyacından kaynaklanır. Bununla birlikte kişiler kendi duygu ve düşüncelerinden grup tarafından sevilmek, kabul görmek ve dışlanmamak için vazgeçebilmektedir. Kişinin gruptaki benimsenme düzeyi, gruptaki konumu ve grubun çekiciliği bu vazgeçebilme davranışında oldukça etkilidir (Bilgin, 2000). Günümüzde sanal dünyada video izleme çılgınlığı moda haline gelmişken, bu durumu grubun etkisi altında olduğumuz şeklinde yorumlayabiliriz. Yeni trendi yakalamak, ders çalışma alışkanlığını videolar üzerinden yürütmek aslında bizim ekran bağımlılığımızın bir sonucu da olabilmektedir. Çünkü artık sosyal ilişki ağlarımızın gerçek hayattan pandemi sebebiyle sanal hayata kayması da bunda etken olmuştur. Kişiler kabul edilme gereksinimiyle gruba uyma davranışı gösterebilir. Çünkü sosyal onay ve aidiyet duygusu yaşamak ve dışlanmaktan kaçınmaya çalışmaktadır. Aynı zamanda kişi için ders çalışma alışkanlığı belli bir sisteme oturmadıysa ve belirsizse, nasıl çalışacağı konusunda karasızlık yaşıyorsa, yakında gireceği bir sınava çalışmaya zorlanıyorsa ve karşısındaki kişiyi uzman olarak görüyorsa grup ile bütünleşmek isteyebilir. Bu sayede kişi kendini güvende ve uyumlu hissedebilmektedir.

Kendi görüşlerini değerlendirmekte zorlanan, yeteneklerinin farkında olmayan, düşünce ve duygularının belirsizleştiği durumlar yaşayan kişi, sosyal karşılaştırma yapmaya başlamaktadır (Bilgin, 1994). Festinger'in Sosyal Karşılaştırma Kuramı'na göre kişiler, bu karşılaştırmayı yaparken kendilerine benzediğini düşündüğü kişileri seçerler. Bu açıdan bakıldığında da kişi, kendisinden biraz daha iyi olduğunu düşündüğü kişilerle ilgilidir, çok daha iyi olanlarla değil (Bilgin, 2000). Bir konuda çalışmaya başlamakta zorlanan veya nasıl istikrarlı şekilde çalışacağını bilemeyen kişi, kendine kaynak olması için bu videolardan yararlanabilir. Bunu yaparken karşılaştırma yapacağı kişinin kendisine benzer olmasına dikkat eder. Kişi kendi yeteneklerinden biraz daha iyi olanı seçmekte, karşılaştırdığında uçlarda olması motivasyonunu düşürebilmektedir. Böylelikle kişi aslında kendini değerlendirirken sosyal karşılaştırma yaparak aslında hem kendisi için sosyal onay almış hem de özsaygısını korumuş olmaktadır. Karşısına çıkan yüzlerce videodan sadece birini kullanması buna işarettir.

Psikolojik işleyişin bir parçası da bağlam kavramıdır. Bu kavram fiziksel düzeyde, aile ve sosyal ilişkilerde ortaya çıksa da kültürler arası ilişkilerde de ayrıca değerlendirilmelidir. Kültürel bağlam ise gözlemlenebilen eylemlere, eylemlerin altında yatan nedenlere dayanmaktadır.Bu yüzden de bir eylem, farklı bağlamlarda ele alındığından farklı anlama gelebilir (Kağıtçıbaşı, 2013). "Benimle Çalış" videosunu kültürel bağlamda ele aldığımızda ise, her kültür kendi içinde bu videolara farklı anlamlar yükleyebilir, çünkü kültüre duyarlıdır. Kolektivist kültürde, bir gruba ait olma değerli görüldüğünden bu videoları birlikte izlemek daha çok ön plana çıkmaktadır. Bireyci kültürde ise gruptan ayrılmak ve bağımsızlık vurgulanarak, bu videolarda gruba aidiyet dışında kendi başına çalışmanın önemi vurgulanmaktadır.

İnsanlar en ufak bir bilgi karşısında bile değerlendirme yapmak amacıyla diğerleri ile karşılaştırma yoluna gidebilmektedir. Bu değerlendirmeyi de yaparken iyi ya da kötü olarak en uç iki değeri göz önünde bulundurabilirler. Hem iyi hem kötü yönleri var demek istemezler (Kırel ve ark., 2014). Kişilerin içten, samimi, canayakın, çekici olma gibi sahip olduğu özellikleri, diğerleri üzerinde birçok başka olumlu özellikleri daha olabileceği etkisi yaratır. Bu sayede de çekici gördüğümüz kişilerin gerçekte hangi özelliklere sahip olduğuna dikkat edilmeden, her zaman iyi biri olduğuna kanaat getirilir (Freedman ve ark, 1993). Bir başkasının bize çekici gelmesinin sebebinin tamamen aramızdaki benzerlikle doğru orantılı olduğu görülmüştür. Çekicilik ve benzerlik arasındaki etkinin ekonomik, kişilik, özsaygı gibi birçok özellikle ilişkili olduğu görülmüştür. Benzerlik ve çekicilik pek çok anlamda karşılıklı olarak birbirini etkilemektedir.

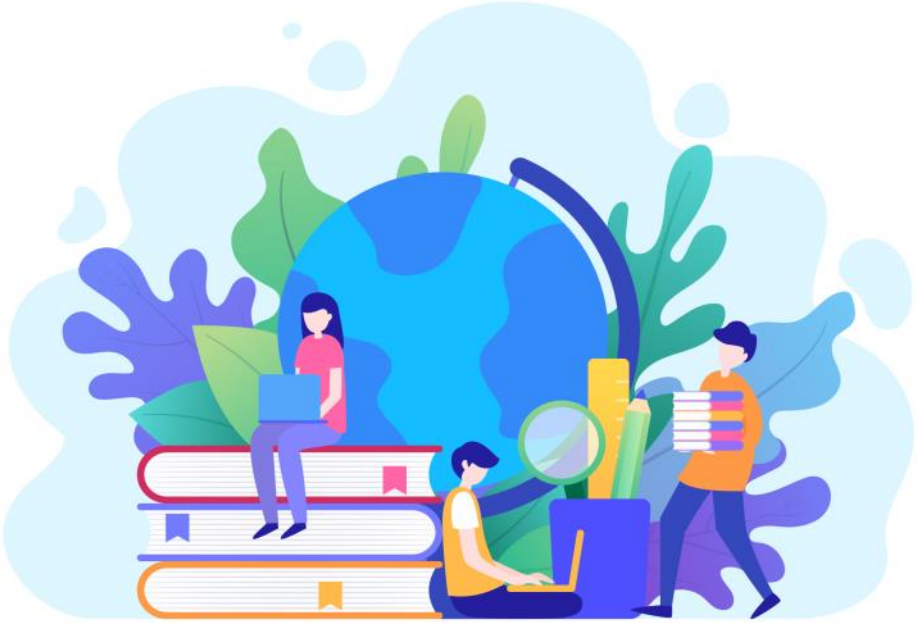
"Birbirlerini çekici bulan insanların, zaman geçtikçe birbirlerine benzemeye başladığı veya birbirlerini olduğundan daha benzer buldukları yanılsamasına kapıldıkları görülmüştür (Hendrick, 2009). Benimle Çalış" videolarının hangisini izleyeceğimize karar vermek için bile çekicilik ön plana çıkabilmektedir. Video çeken kişinin fiziksel görünümü, güleryüzlü ve sempatik olması, çekim yaptığı ortamın hoşluğu, arka fonda çalan müzikler, kullandığı dil, ses tonu gibi birçok etken bizi o videoyu izlemeye yönlendirebilmektedir. Sonrasında karşımızdaki kişi ile benzer ve ortak bir noktamız olduğunu fark edersek ayrıca ondan etkilenme gücümüz artabilmektedir. Bu durumda video çeken kişinin çok bilgili, uzman, iyi niyetli, yanlış bir tutumu olmayan biri olduğu yanılsamalarına kapılabilmektedir. Sevdiğimiz ünlüler de bizim üzerimizde bu tür bir etki yaratabilmektedir. Çekici bulduğumuz kişileri izlemeye başladığımızda aslında, "Benimle Çalış" videoları bize rol model olarak öğretici olabilirken diğer yandan da bizi yanlış bir tutuma da yönlendirebilmektedir.

Petty ve Cacioppo'nun Ayrıntılandırma Olasılığı Modeli, insanların ikna edilmesinde iki rotanın kullanılacağını savunmaktadır: Merkezi rota ve çevresel rota. Çevresel rota ayrıntılı, dikkatli düşünülmeyen ve mesaj içeriğinin önemsenmediği durumlarda daha çok kullanılmaktadır. Diğer yandan merkezi rotada ise mesaj içeriği çok önemseniyor ve ayrıntılı bir şekilde değerlendiriliyordur. Bilişsel kapasitenin yeterli ve motivasyonun yüksek olduğu durumlarda, kişi mesajın sunduğu bilgiye odaklanıp eski öğrenmeleri ile ilişkilendirerek merkezi rotayı kullanmaktadır (Ertürk, 2010). Kişi ikna olmaya çalıştığında farklı bilişsel süreçler devreye girmektedir. Bu anlamda insanları etkileme yolları çevresel ve merkezi olarak ele alındığında, "Benimle Çalış" videolarını izleyen kişi, mesajı derinlemesine değerlendirmeyerek çevresel rotayı kullanıyor olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında çevresel yoldan gerçekleşen tutum değişimi, daha kolay, karşıt fikirlere daha dirençsizdir. Böylelikle izleyici "Benimle Çalış" videolarından içerikten bağımsız sadece mesaj verenin uzmanlığı, güvenirliği ve hoşa gitmesine odaklanarak kolayca etkilenir ve tutumunu istendik yönde değiştirebilmektedir.

Özetleyecek olursak, evden hiç çıkmadan kendi başımıza sadece bu videoyu izleyip teknikleri eşzamanlı yaparak aslında kendimize bir model çizmiş oluyoruz. İzlerken benliğimizi sorgulayarak kim olduğumuzu bulmaya çalışıyor, benlik farkındalığı kazanmak için kendimizi karşımızdakinin davranışlarıyla kıyaslayarak şekillendirmeye çalışıyoruz. Çalışma davranışlarımızı başkalarına nasıl sunduğumuza odaklanıyor, başkalarının varlığı ile sosyal kolaylaştırma sağlayarak motive olabiliyor, gruba aidiyetiyle kendimize güven sağlayabiliyor, yeni trendi yakalamak istiyor ve uzman olarak gördüğümüz için ona uyum sağlamaya çalışıyor olabiliriz. Ayrıca videodaki kişiyi kendimize benzer birini seçerek kıyaslıyor, kültürel bağlamda kendimizi o sanal izleyici grubuna ait hissetmek istiyor, bize çekici gelen kişilerin çok bilgili olduğunu düşünüyor olabiliriz. Videolarda verilen mesajın içeriğine odaklanmadan sadece mesajı veren kişi sayesinde çabuk ikna oluyor ve onunla birlikte değişim gösteriyor olabiliriz. Sonuç olarak tüm bu değişkenler, bizim çalışma şeklimizi ve herhangi bir videoyu izleme oranımızı etkiler. "Benimle Çalış" videoları bize bir model sunup kendimizi keşfetmemizi sağlarken diğer yandan da karşımızdaki modeli kendi eleştirel süzgecimizden geçirmeden taklit etme riskini de içinde barındırabilir.

KAYNAKÇA

1. Aronson, E., Wilson, T. D. Akert, R. M.(2012). Sosyal psikoloji. (Çev. Gündüz, O.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
2. Atalay, G. E., Yeniçeri, Z. ve Muratoğlu Pehlivan, B. (2021). Bağlam çöküşü: Sosyal psikoloji ve yeni medya perspektifleri. Nesne, 9(20), 466-480. DOI: 10.7816/nesne-09-20-15
3. Bilgin, N. (2000). Sosyal Psikolojiye Giriş. Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 48, 3. Basım
4. Bilgin, N. (1994). Sosyal Bilimlerin Kavşağında: Kimlik Sorunu. İzmir: Ege Yayıncılık.
5. Ertürk, Y. D. (2010). Sosyal Psikoloji. İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
6. Freeman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M. (1993). Sosyal Psikoloji. (Çev. Dönmez, A.). Ankara: İmge Kitapevi.
7. Goffman, E. (2014). Günlük Yaşamda Benliğin Sunumu. (Çev. Cezar, B.). İstanbul: Metis Yayınları.
8. Hendrick, S. S. (2016). Yakın İlişkiler Psikolojisi (Çeviri editörleri: Dönmez, A. ve Sunal, A. B.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık, 1. Baskı.
9. Hermia, A. (2017). Herkese Söyle, Sosyal Medyada Neden Paylaşımda Bulunuruz. (Çev. Sabancı, A. A.). Kafka Epsilon Yayınevi.
10. Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Günümüzde İnsan ve İnsanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi, 12. Basım.
11. Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji. Koç Üniversitesi Yayım, 3. Baskı.
12. Kırel, Ç., Kayaoğlu, A. & Gökdağ, R. (2014). Sosyal Psikoloji. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1570, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 826, 1. Baskı



Okul Öncesi Eğitimi:

Kaynaştırma/ Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamalarına Hazırlık

Sezgin ÖZAN/ Özel Eğitim Öğretmeni
Torbalı Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Okul öncesi eğitimi; 0-72 ay arasındaki dönemi kapsayan, çocukların bireysel ve gelişimsel gereksinim ve özelliklerine uygun zengin çevre olanaklarının sağlandığı ve daha sonraki yaşamlarında önemli bir yeri olan bedensel, zihinsel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı gelişim ve eğitim sürecidir (Aslanargun ve Tapan, 2011). Çocukları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda ilköğretime hazırlayan okul öncesi eğitimi ile çocukların temel bilgi, beceri ve tutumları gelişmekte ve kişilikleri şekillenmektedir (Odluyurt, 2012).

Normal gelişim gösteren çocukların okul öncesi eğitimden yararlanması kadar, gelişimsel gecikmesi/yetersizliği veya gelişimi risk altında olan çocukların da okul öncesi eğitimden akranlarıyla bir arada gerekli destek ve uyarlamalar sağlanarak çok yönlü ve yoğun hizmet odaklı yararlanmaları önem arz etmektedir. Özel gereksinimi olan bu çocukların akranlarıyla birlikte okul öncesi eğitimden yararlanabilmelerinin bir dönüm noktası ise dünya genelinde kabul görmekte ve uygulanmakta olan kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarından faydalanmalarıdır.

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları, resmi ve özel; bütün eğitim kademe ve türlerinde özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlerine gerektiği durumlarda destek özel eğitim hizmetleri de sağlanarak; özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte tam ya da yarı zamanlı olarak aynı sınıfta eğitim alması anlamına gelmektedir (Batu, 2000; Batu ve Kırcaali-İftar, 2007; Gürgür, 2005).

Özel gereksinimli öğrencilerin bazı dersleri normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada genel eğitim sınıfında, bazı dersleri de kendileriyle aynı özel gereksinim durumunda olan öğrencilerle özel eğitim sınıfında almalarına ise yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi denilmektedir (Sart, Ala, Yazlık ve Yılmaz, 2004). Bir diğer kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi şekli ise, herhangi bir özel gereksinimi olmayan öğrencilerin, özellikle okul öncesi eğitim döneminde, kendi istekleri doğrultusunda, çevrelerinde bulunan ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları programlarını uygulayan özel eğitim ve kurumlarında özel gereksinimli öğrencilerle aynı sınıfta eğitim görmelerini ifade eden tersine kaynaştırma/bütünleştirme eğitimidir (Berkant ve Atılgan, 2017).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının temel amacı, genel eğitim sınıfındaki özel gereksinimli öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda sınıf ortamından yararlanmalarını sağlamak ve her öğrencinin kendi öğrenme hızına ve yöntemine göre öğrenme ve öğretme ortamına anlamlı bir biçimde katılmasına olanak tanımaktır (Çankaya ve Korkmaz, 2012). Bu anlamda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi, aynı zamanda çeşitli gelişim alanlarında yetersizliği olan öğrencilerin sosyal gelişimini normal gelişim gösteren akranlarıyla eşit olanaklar çerçevesinde doğal ortamında tamamlayabilmesine de hizmet etmektedir (Sart vd., 2004).

Okul öncesi eğitim dönemindeki özel gereksinimli öğrenciler, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yerleştirilmelerinden önce ise, süreçte yer alan tüm paydaşlara ilişkin bazı gerekli hazırlık ve uyarlamaların yapılması gerekmektedir.

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine başlamadan önce ya da başlandıktan sonra okul personeline; özel gereksinimli öğrencilerin bireysel, gelişimsel ve eğitsel özellikleri, performans ve başarılarının değerlendirilmesi, öğretimlerine ilişkin uyarlamalar yapılması, sınıf yönetimi, davranış sağaltımı ve anne -babalarla ve diğer ailelerle iletişim kurma yolları gibi konularda bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır (Odluyurt ve Batu, 2012).

Süreçte yer alan diğer paydaşlardan özel gereksinimli çocuk aileleri ise, çocuklarının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları yapılacak sınıfta nasıl bir eğitim alacakları, nasıl desteklenecekleri, değerlendirmelerinin nasıl yapılacağı ve çocuklarının ve kendilerinin yasal hak ve sorumlulukları hakkında bilgilendirilmelidirler.

Bu süreçte normal gelişim gösteren öğrenci ailelerinin de kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, özel gereksinim durumu, öğrenci ve özellikleriyle ilgili bilgilendirilmeleri de önem arz etmektedir (Odluyurt ve Batu, 2012).

Ailelerle birlikte, okul öncesi öğretmeninin de sınıfa gelecek özel gereksinimli öğrencinin özel gereksinim durumunu bilmesi ve normal gelişim gösteren öğrencilerine bu konuda bilgilendirme yapması gerekmektedir. Nitekim öğretmen çocuklara, her bireyin güçlü ve zayıf yönleri olabileceğini oyun, drama, hikâye veya filmler aracılığıyla fark ettirerek bireysel farklılıklara dikkat çekebilir veya doktor, fizyoterapist, özel eğitim öğretmeni gibi uzman kişileri veya özel gereksinimli birey ve ebeveynlerini sınıfa davet ederek bu kişilerin normal gelişim gösteren öğrencilere konuyla ilgili açıklamalar yapmalarını sağlayabilir. Bununla birlikte, özel gereksinimli öğrencilerin kullandıkları özel bir cihazları (braille daktilosu, koltuk değneği, işitme cihazı, etkinlik çizelgesi gibi) varsa, diğer öğrencilere bu konularda bilgilendirme yaparak öğrencilerin bu gereksinim durumları konusunda farkındalık yaratabilir(Odluyurt ve Batu, 2012).

Sıralanan tüm bu paydaşlarla birlikte kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının odak noktasında yer alan özel gereksinimli öğrencilere ilişkin de bazı hazırlık ve uyarlamaların yapılması gerekmektedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine başlamadan önce; öğrencilerin, okul ortamına getirilerek alıştırma çalışmalarının yapılması önemlidir. Örneğin; bahçe kapısından okula giriş, okulun içinde sınıfın yerini bulma, sınıftan tuvalet, kantin, bahçe, oyun yeri, öğretmenler odası gibi çocuğun sıklıkla gitmesi gerekebilecek yerlere gitme ve oralardan dönme gibi öğrencinin gereksinim düzeyi ve özelliklerine bağlı çalışma ve uyarlamalar yapılabilir (Odluyurt ve Batu, 2012).

Diğer taraftan okul öncesi eğitim dönemdeki çocukları geçiş yapacakları kaynaştırma ortamının davranışsal gereklerine ve o ortamda gereksinim duyacakları becerilere hazırlamak oldukça önemlidir. Bu çocukların, okula hazır olmaları için yeterli öz-bakım, dil-konuşma ve sosyal becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Öğrencilerin,

- Bağımsız olarak tuvalet gereksinimini giderme,
- Ebeveyninden ya da bakıcısından zorlanmadan ayrılma,
- Öğretim sırasında sunulan yönergeleri takip etme,
- Etkinlikleri tamamlayacak yeterlikte dikkatini verebilme ve kabul edilebilir sürede tamamlama,
- Basit kuralları ve rutinleri gerektiğinde basit hatırlatıcılarla takip etme,
- Bir etkinlikten diğerine geçerken uyum sağlayarak geçme,
- Yetişkin ve akranlarıyla iletişim ve etkileşim başlatma ve sürdürme gibi sınıf içi kritik, öncelikli sosyal/davranışsal ve uyumsal becerilere sahip olmaları önemlidir.

Bu becerilerin kaynaştırma ortamına geçmeden öğretilmesi veya süreç içerisinde desteklenmesi gerekmektedir. İyi bir planlama ve destek ile bu beceriler çocuklara kazandırılabilir (Odluyurt, 2012).

Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve süreciyle ilgili tüm paydaşlara ilişkin sözü edilen bu bilgilendirme, hazırlık ve eğitim çalışmaları ise, etkili bir planlama ve işbirliği ile okul öncesi öğretmeni, okul rehberlik servisi, Rehberlik ve Araştırma Merkezi ve konuyla ilgili diğer uzmanlar tarafından birlikte yürütebilir. Sonuç olarak özel gereksinimli çocukların okul yaşamına akranlarıyla bir arada erken yaşta dâhil olmaları, ilerleyen yıllardaki bireysel, gelişimsel ve eğitsel yaşamları için oldukça kritik görünmektedir. Bununla birlikte çocuğun okul öncesi eğitim dönemini akranlarıyla birlikte sürdürüyor olması okul sistemindeki tüm unsurları olumlu etkileme gücüne sahiptir.

> ***Bu okul atmosferi tüm paydaşlar için karşılıklı öğrenme, farkındalık sağlama ve olumlu tutum gelişimine katkı sağlamaktır.***

KAYNAKÇA

1. Aslanargun, E. ve Tapan, F. (2011). Okul öncesi eğitim ve çocuklar üzerindeki etkileri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2), 219-238.
2. Batu, E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. Özel Eğitim Dergisi, 2(4), 35-45. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159242
3. Batu, S. ve Kırcaali-İftar, G. (2007). Kaynaştırma. Ankara: Kök Yayıncılık
4. Berkant, H. G. ve Atılgan, G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Eğitim Yansımaları Dergisi, 1(1), 13-25. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/403473
5. Çankaya, Ö. ve Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1). 1-16. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492210
6. Gürgür, H. (2005). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara (No:205204).
7. Odluyurt, S. (2012). Okulöncesi kaynaştırma. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Ed.), Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması içinde (ss. 139-145). Ankara: Vize Yayıncılık.
8. Odluyurt, S. ve Batu, S. (2012). Kaynaştırmanın başarısını etkileyen faktörler. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt (Ed.), Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması içinde (ss. 27-34). Ankara: Vize Yayıncılık.
9. Sart, D. Z., Ala, H., Yazlık, Ö., ve Yılmaz, F. K. (2004). Türkiye kaynaştırma eğitiminde nerede?:Eğitimciye öneriler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Özel Eğitim Uygulama Okulları

Ayşe OKTAY/ Özel Eğitim Öğretmeni
Bergama Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Özel Eğitim Uygulama Okulu Nedir?

Ülkemizde özel eğitim hizmetleri, bireyin eğitim öğretim faaliyetlerini akranlarıyla bir arada veya ayrı şekilde sürdürebileceği iki şekilde yürütülür. Her ne kadar özel gereksinimi olan öğrencilerin akranlarıyla aynı ortamda eğitim-öğrenim görmesi esas olsa da bazı öğrencilerin yetersizlik türü ve derecesi, eğitsel performansı ve ihtiyaçlarına göre benzer özellikte olan diğer öğrencilerle birlikte ayrı eğitim kurumlarında eğitim ve öğretim hayatını sürdürebilirler. Bu ayrı eğitim hizmetinin yürütüldüğü okullara da "özel eğitim okulları" adı verilmektedir.

"***Özel eğitim uygulama okulları***" orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler ile orta veya ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı olarak hizmet veren okullardır.

Özel Eğitim Uygulama Okulları Nasıl ve Hangi Kademeler İçin Açılabilir?

Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimlerini sağlamak üzere yerleşim yerinin özellikleri, ulaşım imkânları ve bireylerin sayısı dikkate alınarak Bakanlıkça özel eğitim okul ve kurumları açılır.

Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler ile orta veya ağır düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için gündüzlü özel eğitim uygulama okulu (I. kademe), özel eğitim uygulama okulu (II. kademe) ve özel eğitim uygulama okulu (III. kademe) açılabilir. Bu okullarda birinci kademe ilkokula, ikinci kademe ortaokula, üçüncü kademe ise lise kademesine denk gelecek şekilde düzenlenmiştir.

Özel eğitim kurumlarının amacı, özel gereksinimi olan öğrencileri topluma hazırlamak, çevreye uyumunu sağlamak, üretici ve mutlu bir vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu kurumlarda temel yaşam becerileri öğretilir. Bunun için özel eğitim kurumlarında özel program, yöntem ve materyaller kullanılır. Özel olarak yetiştirilmiş personel vasıtasıyla öğrencileri ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yeterlilikleri doğrultusunda üst öğrenime, iş ve meslek hayatına ön koşul beceriler kazandırmayı ve hayata hazırlamayı amaçlar.

Özel Eğitim Uygulama Okullarındaki (I. Kademe ve II. Kademe) özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesine bakıldığında;

- Bakanlıkça hazırlanan özel eğitim programı uygulanır. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) geliştirilir ve uygulanır.
- Bu okullarda orta veya ağır zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile orta veya ağır düzeyde otizmi olan öğrenciler ayrı şubelerde eğitim görürler. Sınıfların mevcutları en fazla; zihinsel yetersizliği olanlar için 8, otizmi olan öğrenciler için 4 öğrenciden oluşur.
- Bir ders saati süresi 40 dakika olup ders saati ve derslerin dağılımı özel eğitim uygulama okulu haftalık ders çizelgesine göre uygulanır.
- Dersler özel eğitim öğretmenleri tarafından okutulur. Ancak ilkokullarda din kültürü ve ahlak bilgisi; ortaokulda din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmenleri de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.
- Dönem sonlarında öğrencilere karne ve bireysel gelişim raporu verilir.

Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe) özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesine bakıldığında;

- Bakanlıkça hazırlanan özel eğitim programı uygulanır.
- Programda yer alan iş becerilerine yönelik kazanımlara ilişkin uygulamalar derslikte ve uygulama sınıfında yürütülür.
- Orta veya ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile orta veya ağır otizmi olan öğrenciler ayrı şubelerde eğitim görürler. Sınıfların mevcutları en fazla; zihinsel yetersizliği olanlar için 8, otizmi olan öğrenciler için 4 öğrenciden oluşur. Uygulama sınıflarında grup sayılarının oluşturulmasında sınıf mevcutları esas alınır.
- Dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. Ancak görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile iş becerilerine yönelik dersler ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır.
- Bir ders saati süresi 40 dakika olup ders saati ve derslerin dağılımı haftalık ders çizelgesine göre uygulanır.
- Dönem sonlarında öğrencilere karne ve bireysel gelişim raporu verilir. Öğrencilere mezun olduklarında Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe) Diploması düzenlenir. Bu diploma, özel eğitim uygulama okulu mezunu olan bireylere yükseköğretime devam etme ve bağımsız iş yeri açma hakkı sağlamaz. Ancak bireylerin kamuda bir işte istihdam edilmesi durumunda bu diploma bireylerin meslek lisesi mezunlarına tanınan özlük haklarından yararlanmalarını sağlar.

Özel Eğitim Uygulama Okullarında Haftalık Olarak Hangi Dersler Okutulur?

Özel Eğitim Uygulama Okullarının I, II ve III. Kademelerinde okutulacak dersler Talim Terbiye Kurulu'nun 02/09/2019 tarih ve 23 kararıyla 2019-2020 eğitim ve öğretim yılından itibaren aşağıdaki çizelgelere göre planlanmıştır.

I. ve II. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER		SINIFLAR							
		İLKOKUL				ORTAOKUL			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Matematik	2	2	2	2	2	2	2	2
	Okuma-Yazma	3	3	3	3				
	Türkçe					2	2	2	2
	Hayat Bilgisi	3	3	3	2				
	Günlük Yaşam Becerileri					3	3	3	3
	İletişim Becerileri	4	4	4	4	4	4	4	4
	Sosyal Beceriler	3	3	3	3	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi				1	1	1	1	1
	Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	5	5	5	5	5	5	5	5
	Görsel Sanatlar ve El Becerileri	3	3	3	3	3	3	3	3
	Müzik ve Oyun	3	3	3	3	3	3	3	3
	Oyun, Spor ve Fiziki Etkinlikler	3	3	3	3				
	Spor ve Fiziki Etkinlikler					3	3	3	3
	Kültürel ve Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1
TOPLAM DERS SAATİ		30	30	30	30	30	30	30	30

III. Kademe Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER		SINIFLAR			
		9	10	11	12
ZORUNLU DERSLER	Matematik	2	2	2	2
	Türkçe	2	2	2	2
	Bağımsız Yaşam Becerileri	3	3	3	3
	İletişim ve Sosyal Beceriler	3	3	3	3
	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	1	1	1	1
	Beslenme, Sağlık ve Güvenlik	5	5	5	5
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1
	Müzik ve Oyun	2	2	2	2
	İş ve Beceri Uygulamaları	8	8	8	8
	Spor ve Fiziki Etkinlikler	3	3	3	3
TOPLAM DERS SAATİ		30	30	30	30

KAYNAKÇA

1. ATBAŞI, Z., ÖZDEMİR, C. (2020), Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetlerinin Sunumu, U. SAK, S. TORAMAN içinde Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri (s. 49-68) Ankara: Afşar Ofset
2. 2. MEB(2018), Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 15.11.2022 tarihinde Resmi Gazete: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm adresinden alındı.
3. 3. Talim ve Terbiye Kurulu Kararı (2019), 15.11.2022 tarihinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü: https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-uygulama-okullari-haftalik-ders-cizelgeleri-guncellendi/icerik/1217 adresinden alındı.

Özel Eğitim Uygulama Okulları
İletişim Bilgileri

Aliağa Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. II. ve III. Kademe)

Aliağa Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Ali İhsan EKDEMİR ile 1 müdür yardımcısı, 12 özel eğitim öğretmeni, 3 branş öğretmeni, 1 hemşireden oluşan kadrosuyla 6 derslikte 24 öğrenci ile eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda yiyecek içecek bölümü bulunmaktadır.

https://aliagaoeium.meb.k12.tr 0 232 621 30 07

Çaltılıdere Köyü/Aliağa İZMİR

İl merkezine 67,5 Km. İlçe Merkezine 10 km uzaklıktadır.

Bayraklı Şehit Sevda Güngör Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. II. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Harun YAŞAR ile 2 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen, 37 özel eğitim öğretmeni, 3 branş öğretmeni; ayrıca okulda ana sınıfı bulunması sebebiyle 2 okul öncesi öğretmenden oluşan kadrosuyla 18 derslikte 80 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

https://sehitsevdagungoroeum2.meb.k12.tr 0 232 341 40 04

614 Sk. No:13 Osmangazi Mahallesi Bayraklı İzmir

Halkapınar´dan 168 numaralı Belediye otobüsü, Bornova Metro´dan 568 numaralı Belediye otobüsü, Karşıyaka´dan Atatürk Mahallesi dolmuşu, Osmangazi Ahmet Taner Kışlalı Parkı çaprazında

Bornova Şehit Tahsin Gerekli Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. II. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Sefa ÇÖLLÜ ile 2 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen 24 özel eğitim öğretmeni, 3 branş öğretmeninden oluşan kadrosuyla 12 derslikte 54 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

https://sehittahsingerekli.meb.k12.tr 0 232 375 85 53

Evka3 Mah. 129 Sok. No:27 Bornova/İZMİR

Bornova Şehit Hüseyin Dalgılıç Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.II. ve III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü İsmail ÇELİK ile 3 müdürü yardımcısı, 2 rehber öğretmen, 30 özel eğitim öğretmeni, 11 branş öğretmeni, 1 hemşireden oluşan kadrosuyla 17 derslikte 135 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetine devam etmektedir. Okulda el Sanatları, seramik cam teknolojileri ve bahçe işleri bölümleri bulunmaktadır

https://sehithuseyindalgilicuygulama3.meb.k12.tr 0 232 339 80 35

Mevlana Mah. 1776 Sok. No: 2/3 Bornova/İZMİR

Buca Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.II. ve III. Kademe)

Buca Özel Eğitim Uygulama Okulu, okul Müdürü Ahmet Lütfi KÜÇÜK ile 3 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen, 44 özel eğitim öğretmeni, 6 branş öğretmeninden oluşan kadrosuyla, 6 derslikte 109 öğrenci eğitim öğretim faaliyetine devam etmektedir. Okulda el Sanatları ve mobilya dekorasyon teknolojileri, bölümleri bulunmaktadır.

https://bucauygulama3.meb.k12.tr 0 232 454 19 00

Şirinkapı Mah. Şehit Er Mehmet Çadırcı Cad. No:36 Buca/İzmir

Çeşme Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. II. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Tijen TEKİN ile 10 özel eğitim öğretmeni, 3 branş öğretmeni; ayrıca okulda ana sınıfı bulunması sebebiyle 1 okul öncesi öğretmenden oluşan kadrosuyla 6 derslikte 26 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

https://cesmeozelegitimuygulama1.meb.k12.tr 0 232 724 90 02

Dalyan Mahallesi 4218 Sokak No:64 Çeşme/İzmir

İl/İlçe Merkezine Uzaklık Çeşme merkeze 4 km uzaklıkta, İzmir merkeze 90 km uzaklıktadır.

Çiğli Atatürk Organize Sanayi Bölgesi Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. II. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Veli DERİN ile 3 müdür yardımcısı, 2 rehber öğretmen 32 özel eğitim öğretmeni, 7 branş öğretmeni; ayrıca okulda ana sınıfı bulunması sebebiyle 3 okul öncesi öğretmenden oluşan kadrosuyla 19 derslikte 78 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda el sanatları, galoş üretimi, oto yıkama kursu ve tavuk yetiştiriciliği kursu da bulunmaktadır. Ayrıca okul, 3 TÜBİTAK 4006 projesi, 3 Erasmus programı gerçekleştirmiştir.

https://aosbozelegitim.meb.k12.tr 0 232 376 27 77

8786 sokak no:50 K. Çiğli/İzmir

Foça Ilıpınar Reha Midilli Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.II. ve III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Riza BİRCAN ile 1 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen 16 özel eğitim öğretmeni, 5 branş öğretmeninden oluşan kadrosuyla 15 derslikte 30 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda el sanatları bölümü bulunmaktadır.

https://ilipinarozelegitim.meb.k12.tr 0 232 823 50 56

Ilıpınar Mahallesi Küme Evler Sok. No:75 Eski Foça/İZMİR

Güzelbahçe Yaşar Eğitim ve Kültür Vakfı Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. II. ve III.Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Çetin ÖMEROĞLU ile 3 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen 42 özel eğitim öğretmeni, 9 branş öğretmeni; ayrıca okulda ana sınıfı bulunması sebebiyle 1 okul öncesi öğretmenden oluşan kadrosuyla 21 derslikte 65 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda el sanatları bölümü bulunmaktadır.

https://yasarozelegitim.meb.k12.tr 0 232 234 50 15

Kahramandere Mahallesi 361 Sokak No:9 35310 Güzelbahçe / İZMİR

Gaziemir Şehit Polis Murat Koç Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. II. III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Mehmet ODUNCU ile 3 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen 31 özel eğitim öğretmeni, 6 branş öğretmeninden oluşan kadrosuyla 15 derslikte 84 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda el sanatları, bahçe tarımı bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca bina içinde spor salonu, duyu bütünleme ve beceri geliştirme alanı, seramik ve ahşap atölyesi bulunmaktadır.

https://muratkocozelegitim.meb.k12.tr 0 232 281 10 15

Fatih Mahallesi 1188/3 Sokak No:2 Sarnıç/Gaziemir

Karabağlar Şehit Lütfi Gülşen Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Turgay TOPRAK ile 3 müdür yardımcısı, 3 rehber öğretmen 80 özel eğitim öğretmeni, 17 branş öğretmeninden oluşan kadrosuyla 41 derslikte 215 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda seramik cam teknolojileri ve el sanatları bölümü bulunmaktadır. Okulda seramik ve cam teknolojileri, tekstil teknolojileri, tasarım becerileri uygulama alanları bulunmaktadır.

https://sehitlutfugulsenozelegitim3.meb.k12.tr 0 232 244 05 45

Vatan Mahallesi 9105/8 Sokak No:22 Karabağlar/İZMİR

Karşıyaka İzmir Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Murat DOĞANYILDIZ ile 3 müdür yardımcısı, 2 rehber öğretmen 41 özel eğitim öğretmeni, 5 branş öğretmen, 1 hemşire; ayrıca okulda ana sınıfı bulunması sebebiyle 1 okul öncesi öğretmenden oluşan kadrosuyla 20 derslikte 115 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Yiyecek içecek hizmetleri ve galoş üretimi bölümleri yer almaktadır.

https://safiyenadirorta.meb.k12.tr 0 232 366 58 58

1853/2 Sokak No:3 Karşıyaka / İZMİR

Konak Ahmet Şefika Kilimci Özel Eğitim Uygulama (I.II.III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Mürvet BAKIR ile 3 müdür yardımcısı, 2 rehber öğretmen 43 özel eğitim öğretmeni, 6 branş öğretmen, 1 hemşireden oluşan kadrosuyla 18 derslikte 106 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda el sanatları bölümü bulunmaktadır.

https://ahmetsefika.meb.k12.tr 0 232 441 57 81

Ülkü Mah. Eşrefpaşa Cad. Ahmet Şefika Kilimci Eğitim Uygulama Okulu Blok No: 105 Konak / İzmir

Konak Moris Bencuya Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.II. III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Ercan MERMER ile 2 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen 30 özel eğitim öğretmeni, 5 branş öğretmen, 1 hemşireden oluşan kadrosuyla 15 derslikte 55 öğrenci ile geçici olarak Ziya Gökalp İmam Hatip Ortaokulu bünyesinde eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda seramik cam teknolojileri, yiyecek içecek hazırlama bölümleri bulunmaktadır.

https://konakotizm.meb.k12.tr 0 232 457 74 26

Güney Mahallesi Gaziler Caddesi No:462 Yenişehir Konak/İZMİR

Konak Hamdi Dalan Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Çağatay ÖZTÜRK ile 2 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen 16 özel eğitim öğretmeni, 5 branş öğretmen, oluşan kadrosuyla 8 derslik ve 2 Atölyede (El Sanatları ve Tarım Atölyeleri) 37 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir

https://hamdidalan.meb.k12.tr 0 232 458 08 38

Cengiz Topel Mahallesi 1185/20 Sokak No:7 Konak İzmir

Menemen Sabahat Akşiray Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Muhammet Mustafa KARABIYIK ile 3 müdür yardımcısı, 26 özel eğitim öğretmeni, 11 branş öğretmen, ayrıca okulda ana sınıfı bulunması sebebiyle 1 okul öncesi öğretmeninden oluşan kadrosuyla 22 derslikte 62 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda el Sanatları, mobilya dekorasyon teknolojileri, giyim üretim teknolojileri, seramik cam teknolojileri bölümleri bulunmaktadır.

https://izmirocem.meb.k12.tr 0 232 843 86 00

Emiralem Kırmahalle No11 Menemen/ İZMİR

Menemen Sabahat Akşiray Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.II. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü İlknur TERCAN ile 2 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen, 37 özel eğitim öğretmeni, 4 branş öğretmeni, 1 okul öncesi öğretmeninden oluşan kadrosuyla 20 derslikte 75 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda duyusal terapi odası, günlük yaşam becerileri odası ve sanat sokağı bölümleri bulunmaktadır.

https://izmirocemkademe1.meb.k12.tr 0 232 843 86 99

Emiralem Beldesi Kırmahalle Yolu No 11/H Menemen/ İzmir

Ödemiş Fatih Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.II.III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Taner TOKALI ile 2 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen, 5 özel eğitim öğretmeni, 4 branş öğretmeninden, oluşan kadrosuyla 6 derslikte ve 1 bireysel sınıfta 38 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda el sanatları ve mobilya iç mekan tasarımı bölümleri bulunmaktadır.

https://fatihoeu3.meb.k12.tr 0 232 545 24 99

Cumhuriyet Mh. Zile Sk. No2 Ödemiş/İzmir

Tire Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.II.III. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Hasan Hüseyin KABDAN ile 2 müdür yardımcısı, 23 özel eğitim öğretmeni, 8 branş öğretmeni1 hemşire, ayrıca okulda ana sınıfı bulunması sebebiyle 1 okul öncesi öğretmeninden oluşan kadrosuyla 14 derslikte 64 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir. Okulda el sanatları ve tarım teknolojisi bölümleri bulunmaktadır.

https://tireozelegitimuygulama.meb.k12.tr 0 232 512 18 91

İhsaniye Mah. Gaziosmanpaşa Cad. No:4 Tire/İZMİR

Torbalı Şehit Feridun Yılmaz Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe ve II. Kademe)

Özel Eğitim Uygulama Okulu Hasan Salih Çetinel İlkokulu/Ortaokulu bünyesindeki 8 derslikte eğitim vermek üzere henüz kuruluş aşamasındadır. Kurucu Müdür Erdem KAYA, resmi işlemleri tamamlamaya yönelik çalışmalarda bulunmaktadır. Torbalı RAM tarafından yönlendirmeler yapılmakla birlikte Ocak ayında tam olarak faaliyete geçmesi planlanmaktadır.

https://772115.meb.k12.tr

Yedi Eylül Mah. 5637 Sk. No: 3 Torbalı / İzmir

0 232 856 01 77

Okul geçici olarak Hasan Salih Çetinel Ortaokulu'nun numarasını

Urla Esrar Koman Sümen Özel Eğitim Uygulama Okulu (I.II. Kademe)

Özel Özel Eğitim Uygulama Okulu, Okul Müdürü Fehime SEVGİLİ ile 1 müdür yardımcısı, 1 rehber öğretmen, 18 özel eğitim öğretmeni, 3 branş öğretmeninden, oluşan kadrosuyla 8 derslikte 20 öğrenci ile eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedir

https://esrarkomansumen.meb.k12.tr

İçmeler Mah. Göçmen Cad. No:17 URLA

0 232 768 44 04

İZMİR

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

Öz Bakış

ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK DERGİSİ

Şubat 2023

Sayı 3