

DECEMBER '25

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ULUSLARARASI DERLEME, ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR



EDİTÖRLER
DOÇ. DR. YASİN DEMİR
DR. ÖĞR. ÜYESİ CEMAL KARADAŞ
DR. ÖĞR. ÜYESİ CEBRAİL KARADAŞ

Genel Yayın Yönetmeni / Editor in Chief • C. Cansın Selin Temana

Kapak & İç Tasarım / Cover & Interior Design • Serüven Yayınevi

Birinci Basım / First Edition • © Ankara 2025

ISBN • 978-625-8671-12-4

© copyright

Bu kitabın yayın hakkı Serüven Yayınevi'ne aittir.

Kaynak gösterilmeden alıntı yapılamaz, izin almadan hiçbir yolla çoğaltılamaz. The right to publish this book belongs to Serüven Publishing. Citation can not be shown without the source, reproduced in any way without permission.

Serüven Yayınevi / Serüven Publishing

Türkiye Adres / Turkey Address: Kızılay Mah. Fevzi Çakmak 1. Sokak

Ümit Apt No: 22/A Çankaya/ANKARA

Telefon / Phone: 05437675765

web: www.seruvenyayinevi.com

e-mail: seruvenyayinevi@gmail.com

Baskı & Cilt / Printing & Volume

Sertifika / Certificate No: 47083

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ULUSLARARASI DERLEME, ARAŞTIRMA VE ÇALIŞMALAR

EDİTÖRLER

DOÇ. DR. YASİN DEMİR
DR. ÖĞR. ÜYESİ CEMAL KARADAŞ
DR. ÖĞR. ÜYESİ CEBRAİL KARADAŞ

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM 1

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARINDA YARDIMCI TEKNOLOJİ KULLANIMI	7
--	---

Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU

BÖLÜM 2

AKRAN ARACILI UYGULAMALAR	23
---------------------------------	----

Buket KISAÇ DEMİROĞLU

BÖLÜM 3

ÖZEL EĞİTİM VE DİSLEKSİ: TANI, MÜDAHALE VE EĞİTİMSEL DÜZENLEMELER.....	39
---	----

Murat BALCI

Merve TÜYSÜZ

BÖLÜM 4

ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE AİLE REHBERLİĞİ 53	
--	--

Ülkü AKÇA ÜŞENTİ

BÖLÜM 5

İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE AİLENİN DESTEĞİ.....	81
--	----

Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU



İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLAR İÇİN KAPSAYICI EĞİTİM UYGULAMALARINDA YARDIMCI TEKNOLOJİ KULLANIMI

“ ”

Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi,
Özel Eğitim Bölümü, e-mail: necla_idogan@hotmail.com, ORCID: [0000-0002-1795-0470](https://orcid.org/0000-0002-1795-0470)

Eğitim öğretim etkinliklerinde kullanılan yardımcı teknolojiler, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenme sürecini engelleyen faktörlerin ortadan kaldırılmasına yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır. İşitme yetersizliğine sahip öğrenciler için eğitim ortamlarında kullanılan yardımcı teknolojilerin son elli yıl içinde hızla gelişmekte ve dijitalleşerek değişime uğradığı görülmektedir (Frush-Holt, 2019). Öğrencilerde kullanılan düşük, orta ya da yüksek teknoloji içeren cihazların; eğitim sürecinde öğrenciyi destekleyerek öğrenmeyi kolaylaştırdığı bilinmektedir (Skoglund, 2020). Alanyazında yapılan çalışmalarda tablet, akıllı telefon ya da iPad gibi cihazların dijitalleşmesinin işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim sürecini olumlu yönde etkileyerek akademik becerilerini artırdığı belirtilmektedir (Hopkins, 2016). İşitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerinde karşılarına çıkan engellerin ortadan kaldırılmasında yardımcı teknolojilerin önemine değinen Runswick-cloe ve ark. (2018) aynı zamanda yardımcı teknolojilerin etkili iletişim, katılım ve öğrenme hizmetlerine erişim kolaylığı sağladığını belirtmişlerdir. Bilgi ve iletişim teknolojileri işitme yetersizliği olan öğrencilerin dinleme becerileri, uyarı sistemleri ve iletişim becerilerinin gelişimi için yardımcı teknolojilerin gelişimine büyük katkılarda bulunmuştur (Rodríguez-Correa ve ark., 2023). Bu sayede öğrencilerin derslere aktif katılımları ve ilgisi artarak öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır.

İşitme yetersizliği dünya çapında milyonlarca insanı etkileyen yaygın bir duyuşsal yetersizlik olmakla beraber Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO, 2021) göre 466 milyon kişi işitme kaybıyla yaşıyor ve nüfusun yaşlanması ve çevresel gürültüye maruz kalmanın artması nedeniyle bu sayının daha fazla artması beklenmektedir. Yenidoğan işitme testi ile birlikte erken tanı, tanıya uygun işitme cihazı ya da koklear implant uygulamalarından yoksun kalan çocuklarda sesleri normal bir şekilde algılamada, dil ve konuşma becerilerinde, günlük rutinlerinde, sosyal oyunlarında veya akademik performanslarında gecikmeler olabilmektedir (Agyire-Tetty ve arkadaşları, 2017).

Amerikan Konuşma-Dil-İşitme Derneği (ASHA, 2018), işitme kaybı olan çocukların sesin kaynağını belirleme, konuşmayı ayırt etme, anlamlandırma becerilerinde güçlük yaşadıklarını ve bunun sonucu olarak çevreleriyle iletişim becerilerinin, yaşam kalitelerinin olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. İşitme kaybıyla ilgili tanı, tedavisinin nasıl olacağı, cihazlanması gibi özellikler genellikle odyologlar, kulak burun boğaz uzmanları ve diğer tıp uzmanları tarafından yapılan ayrıntılı bir değerlendirme sonucu belirlenmektedir. Tanı, tedavi, koklear implant uygulaması, işitme cihazları, işitsel rehabilitasyon ve çocukların gereksinimlerine göre uyarlanmış eğitim hizmetleri sayesinde işitme kayıplı çocukların dil, iletişim becerileri ve yaşam kaliteleri başarılı bir şekilde desteklenebilmektedir (WHO, 2021). İşitme yetersizliği olan bireylerin erken tanı ve müdahale hizmetlerinden yararlanma durumu sağlık alanında da erişilebilir düzenlemeleri gerektirmektedir. Bu düzenlemelerin erişilebilirlik öl-

çütlerini karşılaması önem taşımaktadır (Murray ve ark., 2023). Sağlık hakkı anayasal bir hak olarak kişinin etkili müdahale hizmetlerinden yararlanmasında önemli rol oynamaktadır. Sosyal bir hak olarak sağlık hakkı, kişinin var olan sağlık hizmetleri kapsamındaki haklarından yararlanması için eşit erişimi ve yararlanmayı gerektirmektedir (Kayhan, 2022). Aynı şekilde eğitim hakkı da işitme yetersizliği olan bireyler için adil ve tam katılımı gerektirir biçimde düzenlenmelidir. Çünkü her bireyin eğitim, sağlık, yaşama hakkı temel hakları arasında yer alır ve buna yönelik düzenlemeler eşit, erişilebilir, adil kapsayıcı olmalıdır (Duncan ve ark., 2023)

Buna göre günümüzde kapsayıcı eğitim hizmetlerinde öne çıkan düzenleme ilkelerinden biri de evrensel tasarıma dayalı, bireyin ihtiyaçlarını dikkate alan düzenlemelerdir. Evrensel tasarıma dayalı öğretim düzenlemeleri eşit erişimi ve katılımı artıran yönüyle önem taşımaktadır. Evrensel tasarıma dayalı öğretim uygulamalarında bireyin performansı esastır. Buna göre eğitim öğretim uygulamalarının bireyselleştirilmesi, öğrenme ihtiyaçlarını temel alan farklılaştırma uygulamalarına yer verilmesi işitme yetersizliği olan öğrenciler için bir eğitim hakkı olarak karşımıza çıkmaktadır (Levesque ve ark., 2024). İşitme yetersizliği olan öğrenciler, derslere erişim ve katılım için yardımcı teknolojiye ihtiyaç duyabilirler. Yardımcı teknoloji kullanımı, öğrencinin hem bilgiye erişimini hem de sınıf içi öğretime katılımı yönüyle akranları ile sosyal etkileşimini güçlendirici bir etki oluşturmaktadır (ADCET, t.y.). Dolayısıyla öğrencilerin öğretim ortamlarını zenginleştirmek amacıyla; eğitim ortamları, kullanılan araç gereç, öğretmen bilgi ve deneyimleri büyük rol oynamaktadır. Günümüzde teknoloji her alanda olduğu gibi eğitim ortamlarında da farklı şekillerde gelişerek kullanılmaktadır. Örneğin; kalem gibi basit yapıda teknolojik araçlardan bilgisayarlar ve cep telefonları gibi yüksek ve karmaşık yapıda teknolojik araçlara kadar çok geniş yelpazede eğitim ortamlarında kullanılan teknolojik araçlar bulunmaktadır. Bu araçların kullanımları her geçen gün okul ortamlarında artmaktadır (Dalton, McKenzie ve ark. 2012). Eğitim ortamlarında kullanılan teknolojik araçlar tipik gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinimli çocukların eğitim hizmetlerinden yararlanmasında gün geçtikçe daha fazla kullanılmaktadır. Özel gereksinimli çocuklar arasında yer alan işitme yetersizliğine sahip öğrenciler yardımcı teknolojilerden yararlanarak öğretim hizmetlerini daha kolay ve etkili gerçekleştirmektedir.

Yardımcı teknolojiler işitme yetersizliğine sahip öğrencilerin akranları gibi eğitim hizmetlerinden yararlanmalarında engelleri aşmak ve çözüm bularak ortan kaldırmak amacıyla yardımcı cihazları, teçhizatları ve sistemleri içermektedir. Yardımcı teknolojilerin temel amacı işitme yetersizliği olan öğrencilerin güçlü yönlerinden hareket ederek zorluk yaşadığı alanlara müdahale edilmesini, sorunların ortadan kaldırılmasını ya da en aza indirilmesini içermektedir (Ekpete, 2024). Bu sayede öğrenciler okul müfredatına akranları gibi eşit erişim imkanı bulabilmekte ve eğitim hizmetlerine anlamlı bir şekil-

de katılım sağlamaktadır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi derslere başarılı bir şekilde katılımları için kullanılan ileri düzeyde yardımcı teknolojiler olabileceği gibi teknoloji gerektirmeyen farklı düzenlemeler de kullanılabilir. Dolayısıyla bu çocuklarda eğitim öğretim uygulamalarında kullanılan yardımcı teknolojilerin çeşitleri ve teknolojik özellikleri öğrencilerin işitme kaybının türüne ve derecesine bağlı olarak yoğunlaşmaktadır. Martinez Marrero ve Estrada-Hernandez, (2008), özel gereksinimli öğrencilerin ortam düzenlemesi, sınavlarda ek süre, sınav ve ders materyallerinde yapılan düzenlemeler gibi özel cihaz ve ekipman gerektirmeyen özelliklerle çocukların derse katılımlarının sağlanabileceğini belirtmektedir. Ayrıca eğitim ortamlarında öğrencilerin özelliklerine göre güç kaynağı gerektirmeyen, mekanik parçaları diğerlerine göre daha az olan uyarlanmış yardımcı teknolojiler de bulunmaktadır. Büyüteç, gözlük, baston gibi pek çok çeşidi bulunan düşük teknolojik araçlar sınıfında yer almaktadır. Bu araçlar orta ve yüksek teknolojik araçlara oranla nasıl kullanılacağını öğrenmesi daha kolay olmasının yanında daha sınırlı alanları bulunmaktadır. Kullanımı bir takım eğitimlerle beraber teknik bilgi gerektiren orta dereceli teknolojik araçlar güç kaynağı kullanımıyla çalışabilmektedir. Örneğin; hesap makineleri, tekerlekli sandalyeler, uyarlanmış klavyeler bu grup için örnek verilebilir. Özel gereksinimli bireyler için kullanılan yardımcı teknolojilerden olan yüksek teknoloji içeren cihazlar ise bilgisayar tabanlı elektronik bileşenler içermektedir. Bu cihazların kullanımı için teknik bilgi, eğitim gerekmektedir (Ekpete, 2024). Kullanımı karmaşık olup teknik destekten yararlanılan cihazlardır. Diğer teknolojik cihazlara göre daha pahalı bir bütçe gerektiren bu cihazlara örnek olarak; göz hareketlerini kontrol eden bilgisayarlar, altyazılı televizyonlar, elektrikli tekerlekli sandalyeler, akıllı bastonlar ve konuşmayı tanıma yazılımları verilebilir.

Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu ve Dünya Sağlık Örgütü (UNICEF-WHO, 2022) yardımcı teknolojiler ile ilgili yayınladığı raporda; özel gereksinimli her çocuğun yardımcı teknolojiye erişimini iyileştirmek için öneriler bulunmaktadır. Bunlar:

- Yardımcı teknolojiye erişimi kalkınma sektörlerinin tümünde iyileştirmek
- Yardımcı teknolojinin etkili, güvenli ve ekonomik olmasını sağlamak
- Yardımcı teknoloji kullanımında işgücü kapasitesini genişletmek, çeşitlendirmek ve iyileştirmek
- Yardımcı teknoloji kullanıcılarının, çocukların ve ailelerin sürece aktif olarak katılımını sağlamak
- Kamuoyunun farkındalığını artırmak ve etiketleme ile mücadele etmek
- Yardımcı teknolojilerle ilgili veriler ve kanıta dayalı politikaya yatırım yapmak

- Yardımcı teknoloji gelişiminde yeniliklere açık olmak, araştırma yapmak ve ekosisteme uygun yatırım yapmak
- Yardımcı teknoloji gelişiminde çevresel düzenlemeler yapmak
- Yardımcı teknolojiyi insani yardım faaliyetlerine dahil etmek
- Ulusal çabaları desteklemek için uluslararası işbirliği yoluyla hem ekonomik hem de teknik olarak destek sağlamak

Kapsayıcı Eğitim Sistemine Kaynak Sağlama Ulusal Kılavuz Taslağı (Draft National Guidelines for Resources for an Inclusive Education System DBE], 2018) işitme yetersizliği olan öğrenciler için kapsayıcı eğitim hizmetlerinde öğrenme teknolojilerinin kullanımına ayrıntılı bir şekilde değinmektedir. Bu öğrencilere yardımcı teknolojilerin kullanılmasıyla eğitim hizmetlerinin zenginleşmesi, bilgi, beceri ve iletişimle ilgili kazanımların sağlanması hedeflenmektedir.

Etkili yardımcı teknoloji kullanımında karşılaşılan güçlükler

Yardımcı teknolojiye erişim hem çocuklar açısından hem de aileler açısından tüm dünyada karşılaşılan güçlüklerin başında gelmektedir. Cihazların maliyetleri pahalı olabilmekle beraber kullanacak kişilerin, ailelerin bilgi ve becerisinin geliştirilmesi gerekebilir. Dolayısıyla yardımcı teknolojilerin kullanımı konusunda öğretmenlerin aileye ve çocuklarına sürekli destek sağlamaları gerekebilmektedir. Alper ve Raharinirina (2006), yardımcı teknolojilerle ilgili olarak öğretmenlerin ve ailelerin cihazları nasıl ve kimlerden temin edebilecekleri, ödeme aşamasında nasıl yardım alabilecekleri, hangi cihazların mevcut olduğu gibi konularda kesin ve resmi kaynakların olmadığını belirtmektedir. Ayrıca yardımcı teknolojilerin nasıl kullanıldığı, çevresel faktörlerin uygunluğu, öğrenciye uygunluğu konusunda da bir takım güçlükler göze çarpmaktadır. Her yetersizlik gruplarında olduğu gibi işitme yetersizliğinde de yardımcı teknolojilerin seçimi ve uygulanması bireysel özelliklerden kaynaklı olarak farklılık göstermektedir. İşitme yetersizliğinin türü ve derecesine bağlı olarak seçilen yardımcı teknolojilerin öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama, müfredat programına dahil olma gibi konularda öğrenciye destek olmasıdır. Bunun yanında işitme yetersizliği olan öğrencilerin dil, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmek, alternatif iletişim yöntemlerini sağlamak, bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak ve akademik becerilerini artırmak amacıyla kullanılması önemlidir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerde destekleyici teknolojileri kullanırken şunlara dikkat edilmelidir (Alper ve Raharinirina, 2006).

Tablo 1. *İşitme yetersizliği olan öğrencilerin yardımcı teknolojileri kullanımında etkili olan faktörler*

Yardımcı teknoloji kullanımında temel faktörler	Amaçları
Evrensel öğrenme tasarımı bileşenleri	· Farklı yollarla bilgi ve beceri kazanımı sağlanabilir. · Öğrencilerin ifade etme yollarını farklılaştırılabilir. · Öğrencilerin bireysel farklılıklara dayalı olarak öğrenme etkinliklerine katılımın sağlanabilir ve toplumun etkin bir üyesi haline gelebilir. Dünya ve çevre bilincini geliştirilebilir.
Öğretim programları/ müfredat gereksinimleri	· Yardımcı teknolojiler öğrencilerin müfredat ile ilişkili olarak katılımını sağlamada destek olmalıdır. Müfredatta her konu farklı olmakla beraber farklı türde katılımlar gerektirebilir.
Çevrenin sosyo ekonomik düzeyi (okul ve ev)	· Yardımcı teknolojilerin okul / ev ortamlarında bilgi eksikliği ve ekonomik imkansızlıklar nedeniyle kullanımlarının sınırlı olması durumunda istenen performansı sağlayamayabilirler. Dolayısıyla çocuklar için yardımcı teknolojilerin etkili kullanımına yönelik amaçlar gerçekleştirilebilir. Bu yüzden kullanılacak cihazların seçiminde çocuğun çevresel özelliklerine dikkat edilmelidir.
Ailenin dahil edilmesi ve desteği	· Ailenin yardımcı teknoloji seçimine ve kullanımına aktif katılımı gereklidir. Çocuklarının gelişimi ve evde desteklenmesi konusunda ailenin rolü önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla yardımcı cihazların kullanılmasının evde de desteklenmesi ve sürekliliğin sağlanması için ailenin katılımı ve desteği gereklidir.

İşitme Yetersizliği olan öğrenciler için kullanılan yardımcı cihazlar

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerine katılımlarında kullanılan farklı türlerde yardımcı teknolojiler bulunmaktadır. Temelde erken tanıyla beraber, bu öğrenciler işitme cihazları ve sesleri elektronik olarak beyne ileterek işitmeye yardımcı olan koklear implant kullanmaktadır. Bu elektronik cihazlar yardımcı teknolojilerle desteklenerek kullanıldıklarında daha etkili oldukları görülmektedir. İşitme cihazları ve cerrahi operasyonla takılan koklear implantlar, sessiz ortamlarda ve yardımcı teknolojilerle birlikte öğrencilerin performansını en iyi şekilde etkilemektedir. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kapsayıcı ortamlara katılımlarında desteklemede pek çok farklı özelliğe sahip cihazlar ve sistemler bulunmaktadır. Bazı cihazlar bilgi aktarımını görsel olarak sunarken bazı cihazlar ise işitsel olarak sunmaktadır. Kong ve Soon (2024) yaptıkları çalışmada işitme yetersizliği olan öğrencilerin kullandıkları yardımcı teknolojileri; (a) dinlemeye dayalı teknolojiler, (b) uyarı cihazları, (c) iletişim becerilerini desteklemeye dayalı teknolojiler olmak üzere üç kategoriye ayırmışlardır. Dinlemeye dayalı yardımcı teknolojilerin kullanımıyla işitme yetersizliği olan öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarında etkili öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Yardımcı teknolojiler arasında kullanılan uyarı cihazları, işitme yetersizliği olan bireyleri uyarmak için ses ve

görsel amplifikasyon veya titreşim tekniklerini kullanır. Titreşimli dokunsal ve sinyal cihazları uyarı cihazlarına örnektir. İletişim becerilerini desteklemeye dayalı teknolojiler ise, telekomünikasyon (Cep telefonları, amplifikatörlü ve altyazılı telefonlar, çağrı cihazları), altyazı ve bireysel/grup etkinliklerinde kullanılabilecek web kameraları, bilgisayar destekli not alma cihazları, gerçek zamanlı altyazı ve sesi metne dönüştüren cihazlar gibi pek çok örneği içermektedir (Farooq ve ark., 2015). Yardımcı teknolojilerle ilgili olarak, Mbazi ve arkadaşları (2025), üniversitelerde eğitimci ve öğrenciler arasında iletişimi sağlayabilmek amacıyla cep telefonlarını kullanmışlardır. Eğitimcilerin konuşmaları kablosuz iletişim aracılığı ile (WIFI kullanılarak) metne dönüştürülerek işitme yetersizliği olan öğrencilere sunulmuştur. Benzer şekilde Samonte ve arkadaşları (2019) ise iletişim becerilerini kolaylaştırmak için bilgisayarlarda; metin-konuşma, konuşma-metin ve metin-ışaret ilişkisini ile işitme yetersizliği olan öğrencilere kolaylık sağladığı görülmektedir. Yardımcı cihazlar işitme yetersizliği olan öğrencilerin sınıf etkinliklerine aktif olarak katkıda bulunmalarına, tercihlerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine, müfredat programında belirtilen konular ve etkinliklerle ilgilenmelerine olanak tanır (Ulusal Evrensel Öğrenim Tasarımı Merkezi [National Center on Universal Design for Learning], 2021). Bunun yanında özgüvenlerini geliştirerek bağımsız yaşam becerilerinin kazanmada ve akademik becerilerinin gelişimiyle beraber kariyer hedeflerini takip etmede önemli rol oynamaktadır. Tüm yardımcı teknolojilerin kapsayıcı ortamlarda etkili bir şekilde kullanımlarında; öğrenmeyi nasıl desteklediği, nasıl kullanıldığı, özel işlevlerinin neler olduğu gibi özelliklerin bilinmesi gereklidir. Aşağıda yardımcı teknolojiler ve amaçları ayrıntılı anlatılmaktadır:

Dinleme etkinliklerini güçlendiren yardımcı cihazlar: Bu cihazlar, mesafe, arka plan gürültüsü ve yankıyı ortadan kaldırarak işitsel sinyalin daha net olmasını sağlamak için tasarlanmıştır. İşitme yetersizliği olan öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet etmektedir. Yardımcı dinleme cihazları farklı dinleme ortamlarında anlama ve konuşma algısını iyileştirmek için işitme cihazları veya koklear implantlarla birlikte çalışan çok çeşitli sistem ve cihazları içermektedir (National Center on Universal Design for Learning, 2021). Dinlemede kullanılan yardımcı teknolojiler, işitme yetersizliği olan öğrencilerin sesleri dinleme, tanıma ve anlamamalarına yardımcı olur. Bunu için ses frekanslarını iyileştirerek sesleri çok daha net hale getirir. Dinlemede kullanılan yardımcı teknolojiler işitme yetersizliği olan öğrencilerin okullarda karşılaştıkları güçlüklerin ortadan kaldırılmasında kullanılabilir. Bu güçlükler; sınıf gürültüsü, hızlı konuşma, arkadaşları arasındaki sohbet etkinlikleri ve hızlı konu değişimleri sayılabilir (Rekkedal, 2012). Aşağıda örnek olarak bazılarının yer verilmiştir

a) Kızılötesi ve ses indüksiyon döngü sistemleri: Bu sistemler okul, üniversite, tiyatro, konferans salonu, kafeterya gibi geniş alanlarda dinleme et-

kinliklerini güçlendirmek amacıyla kullanılabilir. Kızılötesi sistem, ses dalgalarını işitme yetersizliği olan bireylere iletmek için görünmez ışık ışınları kullanır. Döngü sistemlerindeki ek parçalar sayesinde işitme yetersizliği olan bireylerini işitme cihazlarına ya da koklear implanta bağlanarak kişiye özel kulaklık ya da hoparlör yardımı ile sesler iletilir. İndüksiyon döngüsü sistemi, odayı çevreleyen ve sesi elektromanyetik olarak ileten bir kablodur. Elektromanyetik sinyaller işitme yetersizliği olan bireylerin işitme cihazları ya da koklear implantları içerisinde bulunan tel bobinler tarafından algılanır.

b) Frekans Modülasyonu sistemleri (FM): Bu sistemler, FM radyo sinyalleri aracılığıyla (konuşmacının taktığı mikrofon sayesinde) sabit bir ses seviyesi ile sesi uzak mesafelere iletmektedir. İki farklı şekilde işitme yetersizliği olan bireylere uygulanabilmektedir. Birincisi; işitme yetersizliği olan bireye özgü olarak işitme cihazına/koklear implanta doğrudan bağlan ve sesi doğrudan kişiye ileten yapıdadır. İkincisi ise; grup olarak bireylere sunulan hizmetleri içermekte olup belli bir ses alanı içerisinde sesin yönlendirilmesi ve artırılmasını sağlamaktadır. Sesin yönlendirilmesinde ve artırılmasında özel olarak hazırlanmış hoparlör sistemleri kullanılmaktadır. Bu sayede işitme güçlüğü yaşayan herkes sistemden yararlanabilmektedir.

c) Bağlantı aksesuarları ve kablosuz bağlantı (bilgisayar, TV, tablet, akıllı telefon vb. medya cihazlarına bağlantı için): Bu aksesuarlar, işitme cihazları veya koklear implantlarla birlikte medya cihazlarına bağlanmak için kullanılır. Örneğin, işitme cihazından veya koklear implanttan tablet cihazlara veya telefonlara doğrudan takılan kablolar verilebilir. Kablosuz sistemler işitme yetersizliği olan öğrencilerin aynı anda birden fazla ses kaynağına bağlanmasına ve cihazlar arasında sorunsuz bir şekilde geçiş yapmasına yardımcı olmaktadır. Bluetooth teknolojisi, koklear implantlar veya işitme cihazları ile televizyon, tablet ve akıllı telefon gibi uyumlu cihazlar arasında kesintisiz bağlantı sağlar ve sesin doğrudan işitme cihazına aktarılmasını sağlamaktadır.

Bilgileri görsel olarak aktaran yardımcı cihazlar

a) Altyazı: Bu yardımcı cihazlar işitme yetersizliği olan bireylerin pek çok televizyon, video, sinema ve bilgisayar gibi medya cihazına erişmesine yardımcı olan önemli bir araçtır. Televizyonda ya da medya programlarında altyazı özelliği ile ilgili ayarları bulunmaktadır. Altyazı sistemleri konuşma etkinliklerinin veya ses içeriğinin açıklamalarını gösterir ve işitme yetersizliği olan çocukların sınıflarında, konferans salonlarında ve farklı ortamlarda bilgiye erişimi kolaylaştırmaktadır.

b) Telekomünikasyon: Akıllı telefon teknolojileri, metin ve videolara erişimi gün geçtikçe daha çok kolaylaştırmaktadır. Bu telefonlar ayrıca arayan kişinin tüm söylediklerini kelime kelime altyazı şeklinde gösterebilmektedir.

c) Görsel uyarı cihazları: Bu cihazlar, görsel destekleri de kullanarak işit-

me yetersizliği olan bireylere sesli uyarılar vermektedir. Duman dedektörleri, kapı zilleri, zamanlayıcılar, özel olarak tasarlanmış titreşimli alarm saatleri, bebek monitörleri ve telefon uyarı cihazları gibi pek çok cihaz örnekleri bulunmaktadır. Görsel uyarı cihazları sesli bilgileri görsel ya da dokunsal yolla aktararak çevresel ipuçları ve güvenlik konusunda farkındalık sağlamak amacıyla kullanılmaktadır.

d) Gerçek zamanlı transkripsiyon: Bu sistem dizüstü bilgisayar ve gerçek zamanlı yazılım kullanarak konuşulan kelimelerin anında çevirisini sağlar. Konuşulan konuların anında yazı diline çevrilmesini sağlar. İşitme yetersizliği olan birey ekranda ya da bireysel monitörde yazılı ifadeleri konuşma sırasında görebilir (Fitzpatrick & Neild, 2017).

İşitme yetersizliği olan öğrenciler için orta ve yüksek düzeyde teknoloji içeren yardımcı cihazlar

a) Kişisel ses amplifikasyon cihazı: Kişinin çevresindeki sesleri amplifiye ederken ortam gürültüsünü azaltan yardımcı cihazlardır.

b) Uzaktan tercüme: İşaret dili veya konuşma dili tercümesi sağlayan ve video kaydı olarak hizmet veren cihazlardır. bir video hizmeti.

c) FM amplifikasyon sistemi: Hoparlör için bir verici ve dinleyici için bir alıcı kullanan kişisel amplifikasyon için kablosuz FM sistemidir.

d) İndüksiyon döngüsü sistemi: İşitme cihazlarındaki alıcıyı kullanarak arka plan gürültüsü olmadan sesi iletmek amacıyla kullanılmaktadır.

e) Dönüştürme yazılımı (Video, metin ve ses yoluyla iletişim için): Doğrudan ya da bir tercüman aracılığı ile işitme yetersizliği olan öğrencilerin işiten akranlarıyla iletişim kurmasına yardımcı olmak amacıyla kullanılmaktadır.

f) Canlı alt yazı: Konuşma sırasında içeriği doğru ve hızlı bir şekilde yazılı dile çevirmek amacıyla kullanılmaktadır.

g) Videoda alt yazı oluşturma hizmeti: videolarda konuşulanları metinlerle zenginleştirerek yazı dilinde görsel teknolojilerden oluşmaktadır.

h) Dokunmatik ekranlı tabletler: Öğretim ve öğrenme etkinliklerinde görsel iletişime odaklanan teknolojileri içermektedir.

i) Video ile model olmak: İşitme yetersizliği olan öğrencilere davranış kazandırma görsel stratejiler önemli yer tutmaktadır. Olumlu davranışlara video ile model olmak bu stratejilerden biridir ve öğrencilere sosyal durumlarla karşısında nasıl davranacakları noktasında fikir vermektedir. Video ile model olmak pek çok beceri için kullanılabilir. Özellikle dil, sosyal ve duygusal becerilerini kazanımında daha çok kullanılmaktadır. Videolar işitme yetersizliği olan öğrencilerin; işaret dili, konuşma dili, total dil ve diğer görsel

unsurların birleşimiyle beraber iletişim ve etkileşim becerilerini desteklemektedir (Stromek ve Sinnott, 2017).

j) **Bilgisayar destekli not alma:** işitme yetersizliği olan öğrencilerin yazılı metinleri incelemesine yardımcı olarak ileride kullanmak üzere basılı materyaller sunabilmektedir (Fitzpatrick ve Neild, 2017).

Teknolojik pek çok yazılım programı ile işitme yetersizliği olan öğrencilerin dil ve iletişim becerileri, sosyal becerileri ve akademik becerileri olumlu yönde etkilemektedir.

Eğitim hizmetlerinde kullanılan yardımcı teknolojilerin etkileri

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim hizmetlerinde destekleyici teknoloji ve materyal kullanımı başta dil ve iletişim becerileri olmak üzere genel yaşam kalitelerinin artmasını sağlamaktadır. Bu öğrencilerin dinleme becerilerinin, konuşma anlaşılabilirliğinin geliştiği görülmektedir. Öğrencilere sunulan desteklerle sınıf, konferans salonu gibi gürültülü ortamlarda anlama ve kavrama becerilerinin artmasıyla akademik becerilerinin ve sosyal ilişkilerinin geliştiği görülmektedir. Alanyazında işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamlarında sunulan yardımcı teknolojilerin pek çok faydasından bahsedilmektedir (Ashfaq ve ark., 2024; Edyburn, 2010; Light & McNaughton, 2014; Rose & Meyer, 2002). Aşağıda kısaca bu faydalara yer verilmiştir:

Tablo 2. *Eğitim hizmetlerinde kullanılan yardımcı teknolojilerin etkileri*

Eğitim materyallerine kolay ulaşım	Yardımcı teknolojiler öğrencilerin eğitim hizmetlerine ve materyallerine erişimlerini kolaylaştırmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin; ders içeriklerini kavrama, anlama ve sınıf ortamlarında etkileşim kurma becerilerini geliştirmekte ve akademik becerilerin artmasına katkı sağladığı görülmektedir (Edyburn, 2010).
İletişim becerilerinin gelişimi	İletişim becerileri ile ilgili kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilmelerinde, etkili, verimli iletişim becerilerinin gelişiminde ve sınıf etkinliklerine katılımlarında yardımcı teknolojiler önemli katkılar sağlamaktadır. İletişim becerilerindeki gelişimle beraber öğrencilerin akademik katılımları, dil ve sosyal gelişimleri artmaktadır.
Yazma ve not alma becerilerinin gelişimi	Yardımcı teknolojilerde konuşmayı yazıya dönüştüren sistemler sayesinde öğrencilerin doğru ve akıcı not alma becerileri gelişmektedir. Konuşmaları anlamlandırma, algılama özellikleri artmaktadır. Ayrıca yardımcı teknolojilerde bir takım konuşma geliştirme programları sayesinde yazmada güçlük yaşayan veya fiziksel güçlükleri olan öğrencilerin seslerini kullanarak yazılı metinler oluşturması sağlanabilmektedir.
Bağımsız yaşam ve kendi haklarını savunma	Yardımcı teknolojiler özel gereksinimli öğrencilerin kendi öğrenimlerinden sorumlu olmalarını sağlamaktadır. Her öğrencinin bireysel özelliklerine göre yardımcı teknolojilerin sağlanması, bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması ve haklarının savunulması bakımından öğrencileri desteklemektedir.
Kapsayıcı öğrenme ortamlarının sağlanması	Yardımcı teknolojileri eğitim ortamlarına uyarlamak tüm öğrencilerin derslere katılımı ve akademik başarısı için fırsat eşitliğine sahip olması kapsayıcı öğretim ortamlarının temel özellikleri arasındadır. Yardımcı teknolojiler öğrenmenin önündeki engellerin ortadan kaldırılarak farklı özelliklerdeki öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kapsayıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması hedeflenmektedir (Rose & Meyer, 2002).

Sonuç olarak yardımcı teknolojiler, özellikle işitme yetersizliği olan öğrencilerin akademik başarısı, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi konusunda çok önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler yardımcı teknolojilerle beraber bilgiye erişim konusunda daha geniş bir yelpazede desteklenmekle birlikte öğrenme koşullarının iyileştiği görülmektedir. Bireysel özelliklerdeki farklılıklarla beraber işitme yetersizliği olan öğrencilerin yardımcı teknolojilerle eğitim sistemi-ne tam ve etkili katılımları söz konusu olabilmektedir. Eğitim hizmetlerinde yardımcı teknolojilerin kullanımı, öğretim süreçlerini desteklenmesi, uygun materyallerin kullanımı, web tabanlı ortamlar gelişimi, mobil uygulamaların kullanımı gibi pek çok konuda işitme yetersizliği olan öğrencileri desteklemektedir (Samsudin ve ark., 2017). Bunu yanında yardımcı teknolojiler sadece eğitim hizmetlerinde değil işitme yetersizliği olan bireylerin sosyal, dil konuşma ve iş becerilerinde de önemli katkıları bulunmaktadır (dos Passos Canteri ve ark., 2019). Aşağıda kapsayıcı ortamlarda eğitim öğretim etkinlikleri sıra-

sında öğretmenlerin işitme yetersizliği olan öğrencileri desteklemek için neler yapabileceği konusunda önerilere yer verilmiştir:

İşitme yetersizliği olan öğrencilerin kapsayıcı eğitim ortamlarında desteklenmesinde öğretmenlere öneriler:

- İşitme yetersizliği olan öğrencileri ön sıralarda oturmaya teşvik edin. Özellikle işitme cihazı kullanan, dudak okuma ve görsel ip uçlarından yararlanan öğrenciler için öğretmenin görüş alanında olması önemlidir.

- Sınıf içerisinde, konferans salonlarında indüksiyon döngüleri gibi yardımcı dinleme cihazları bulunuyorsa mutlaka kullanılmalıdır. Bunun yanında derslerde mikrofon kullanımı gerekebilir.

- Sınıf içerisinde arka plandaki gürültünün en aza indirildiğinden emin olun.

- Sınıf içerisinde ders etkinliklerinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin sorduğu soruları cevaplamadan önce açık bir şekilde soruları tekrarlayın.

- Ders sırasında tahtada yazı yazarken ya da ders anlatırken konuşmalarınızı işitme yetersizliği olan öğrencinin yüzüne bakarak yapın. Sırtınızı öğrenciye dönerek konuşmayın. Dudak okuyan öğrencileriniz için ağzınızı kapatacak durumları ortadan kaldırın.

- Tüm dersleri, eğitimleri ve laboratuvar oturumlarını destekleyecek yazılı materyaller sağlayın. Ders saatleri, etkinlikler, saha çalışmaları, vb. ile ilgili duyurular sözlü olduğu kadar yazılı olarak da yapılmalıdır.

- Öğrencilerin dersleri kaydetmelerine ya da notların kopyalarına ulaşmalarını sağlayın.

- Öğrencilerin ders konusuyla ilgili sahip olması gereken özel terimlerin bir listesini sağlayın.

- Kullanılan tüm video veya filmlere mümkünse altyazı ekleyin.

- İşitme yetersizliği olan öğrenciler konuşma becerileri ile ilgili sorunlar yaşayabilmektedir. Dolayısıyla başka öğrencilerden ders hakkında sunumlar yapmasını isteyebilir. Böyle durumlarda ödevlerini arkadaşları aracılığıyla sunmasına izin verin.

- İşitme yetersizliği olan öğrencilerin okuma yazma becerileri ile ilgili güçlüklerden dolayı okuma listeleri ders öncesi verilebilir. Okuma materyalleri gerektiğinde işitme yetersizliği olan öğrencilerin bireysel özelliklerine göre düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- The Australian Disability Clearinghouse on Education and Training (ADCET) (t.y.). Inclusive Teaching: deaf and hard of hearing. Retrieved from <https://www.adcet.edu.au/inclusive-teaching/specific-disabilities/deaf-hearing-impaired> 29.10.2025.
- Ashfaq, M.; Amjad, F. & Qudoos, A. (2024). The impact of assistive technology on academic achievement of students with hearing impairment. *International Journal of Politics & Social Sciences Review (IJPSSR)*,3(III),394-402.
- Agyire-Tettey, E. E. M., Cobbina, M., & Hamenoo, E. S. (2017). Academic challenges of students with hearing impairment (SHIs) in Ghana. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 28(3), 127-150.
- Alper, S. & Raharinirina, S. (2006). Assistive technology for individuals with disabilities: A review and synthesis of the literature. *Journal of Special Education Technology*, 21(2): 47-64. <https://doi.org/10.1177/016264340602100204>
- American Speech-Language-Hearing Association [ASHA] (2018). Hearing loss and older adults. Retrieved from <https://www.asha.org/public/hearing/hearing-loss-and-older-adults/>
- Dalton, E.M., McKenzie, J.A. and Kahonde, C. (2012). The implementation of inclusive education in South Africa: Reflections arising from a workshop for teachers and therapists to introduce Universal Design for Learning. *African Journal of Disability*, 1(1), 1-7. DOI: <https://doi.org/10.4102/ajod.v1i1.13>
- Department of Basic Education, Republic of South Africa (DBE, 2018). *Draft national guidelines for resourcing an inclusive education system*. Pretoria, South Africa: Author.
- dos Passos Canteri, R., García, L. S., de Felipe, T. A., Galvao, L. F. O., and Antunes, D. R. (2019). “Conceptual framework to support a web authoring tool of educational games for deaf children,” in Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education (CSEDU 2019), pp. 226–235. doi: <https://doi.org/10.5220./0007676102260235>
- Duncan, J., Levesque, E., & Snoddon, K. (2023). The rights of deaf children. *Deafness & Education International*, 25(3), 157–159. <https://doi.org/10.1080/14643154.2023.2244753>
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Ekpete, O.H. (2024). Assistive listening devices for individuals with hearing impairment. *FNAS Journal of Mathematics and Science Education*, 5(2), 78-81.
- Farooq M.S., Zaheer A. & Iftikhar U. (2015). Learning through assistive devices: A case of students with hearing impairment. [Internet].37(1):1-17.

- Fitzpatrick, M. and Neild, R. (2017). Assistive technology in the classroom benefits deaf and hard-of-hearing students. *Odyssey 2015-2016 Extra*. Available at: https://www3.gallaudet.edu/Documents/Clerc/Odyssey/2016_issue/ODYSSEY_EXTRA_2015-2016_Fitzpatrick_Neild_FINAL.pdf.
- Frush Holt, R. (2019). Assistive Hearing Technology for Deaf and Hard-of-Hearing Spoken Language Learners. *Education Sciences*, 9(2), 153. <https://doi.org/10.3390/educsci9020153>
- Kayhan, C. B. (2022). *1982 Anayasasında sağlık hakkı*. Ankara: Adalet Yayınları
- Kong V, Soon L. (2024). A study of attitudes, skills, and barriers among the special education hearing impairment teachers in the use of assistive technology in teaching. *Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology*. 35 (1), 121-128.DOI: <https://doi.org/10.37934/araset.34.3.121128>
- Levesque, E., Snoddon, K., & Duncan, J. (2024). Universal design for learning: A pathway to independence for deaf and hard of hearing learners. *Deafness & Education International*, 26(4), 299–300. <https://doi.org/10.1080/14643154.2024.2417500>
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Martinez-Marrero, I. and Estrada-Hernandez, N. (2008). An instructional tool to assist college students with written language disabilities. *TechTrends*, 52(1): 56–62. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-008-0113-5>
- Mbazi,S.; Okwaput, S.; Ojok,P. & Sumani, D.M. (2025). Utilization of assistive technology by learners with hearing impairment: A systematic review. *International Journal of Research in Special Education*. 5(1): 46-54. DOI: <https://www.doi.org/10.22271/27103862.2025.v5.i1a.103>
- Murray, J. J., le Marie, D., & Bergmann, K. (2023). The right of deaf people to access health care. *Community Ear and Hearing Health*, 20(24), 3. Retrieved from: <https://cehh.press.lshhtm.ac.uk/articles/10.56920/cehh.240>
- National Center on Universal Design for Learning. (2021). Assistive technology for individuals with disabilities. Retrieved from <https://www.cast.org/our-work/research-and-development/projects/national-center-universal-design-for-learning#.YiyG4JNByUI>
- Rekkedal, A.M. (2012). Assistive hearing technologies among students with hearing impairment: Factors that promote satisfaction. [Internet]. 2012. Retrieved from: <https://doi.org/10.1093/deafed/ens023>
- Rodríguez-Correa PA, Valencia-Arias A, Patiño-Toro ON, Oblitas Díaz Y and Teodori De la Puente R (2023) Benefits and development of assistive technologies for Deaf people's communication: A systematic review. *Front. Educ.* 8:1121597. doi: 10.3389/educ.2023.1121597

- Runswick-Cole K, Curran T, Liddiard K. (2018). The Palgrave Handbook of Disabled Children's Childhood Studies. UK: Palgrave Macmillan; 2018. Retrieved from: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-54446-9>.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal design for learning. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Samonte, M.J.C. & Gazmin, R.A. (2019). Soriano JDS, Valencia MNO. Bridge app: An assistive mobile communication application for the deaf and mute. In: 2019 International Conference on Information and Communication Technology Convergence (ICTC). IEEE; 2019. p. 1310-1315.
- Samsudin, M., Guan, T., Yusof, A., & Yaacob, M. (2017). A review of mobile application characteristics based on teaching and learning. Int. J. Technol. Edu. Sci. 1, 24–28. Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/207272/>
- Skoglund, M.A. (2020). Develop assistive technology for students with hearing impairments. [Internet]. Retrieved from: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1539/1/012042>
- Stromek, R. & Sinnott, C. (2017). Lining up strategies: Video modelling with students who are deaf or hard-of-hearing. Odyssey 2015-2016 Extra. Retrieved from: https://www3.gallaudet.edu/Documents/Clerc/Odyssey/2016_issue/ODYSSEY_EXTRA_2015-2016_Stromek_Sinnott_FINAL.Pdf
- World Health Organization. (2021). Deafness and hearing loss. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- WHO & UNICEF. (2022). Global report on Assistive Technology. Geneva: License CC BY-NC-SA 3.0 IGO. In *Global report on Assistive Technology Summary*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049451>



AKRAN ARACILI UYGULAMALAR

“ ”

Buket KISAÇ DEMİROĞLU¹

¹ DR.ÖĞR.ÜYESİ ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
ORCID ID:0000-0002-3311-857X

Burcu öğretmen, 4-5 yaş grubundaki toplam 20 çocukla bir okul öncesi kurumda çalışıyordu. Sınıfında, otizm spektrum bozukluğu tanısı konmuş Murat adında bir öğrenci bulunuyordu. Murat, ortalama düzeyde bilişsel ve iletişim becerileri sergiliyordu. Öğretmenin talimatlarına yanıt veriyor ve sınıf içi etkinliklere katılıyordu, ancak grup etkinliklerinde ve oyunlarda yaşıtlarıyla etkileşim kurmaktan kaçınıyordu. Murat genellikle sınıfta tek başına oynamayı tercih ediyordu. Burcu öğretmenin uyguladığı yöntemlerin hiçbiri Murat'ın yaşıtlarıyla etkileşim kurmasına yardımcı olamamıştı. Bu nedenle bir özel eğitim öğretmeninden destek almaya karar verdi. Özel eğitim öğretmeni Tolga bey, akran aracılı öğretim yönteminin Murat'ın yaşıtlarıyla olumlu sosyal etkileşimler kurmasına yardımcı olacağını belirtti. Bu yöntemi uygulayabilmek için, Murat için bireyselleştirilmiş eğitim programında hedef belirleme, sınıftan tipik gelişim gösteren akranları seçme, başlangıç düzeyi verisi toplama, yöntemi uygulama ve veri toplama adımlarını izleyeceklerini ifade etti. Burcu öğretmene, bu adımları ayrıntılı bir şekilde açıklayacağını ve uygulama sırasında da kendisine destek olacağını söyledi.

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan bireylerin iletişim ve sosyal etkileşim becerilerindeki eksiklikler, çevreleriyle etkileşim kurmalarını, ihtiyaçlarını ifade etmelerini ve ilgi alanlarını başkalarıyla paylaşmalarını zorlaştırmaktadır (Odom, Zercher, Marquart, Sandall, & Brown, 2006). OSB'li bireylerin sosyal etkileşimde karşılaştıkları zorluklar arasında etkileşim başlatma, etkileşime yanıt verme, iletişim ipuçlarını anlama ve karşılıklı diyalog sürdürme yer almaktadır (White, Keonig, & Scahill, 2007). Bu zorluklar, OSB'li bireylerin okulda ve toplumda sosyal etkileşim fırsatlarını kaçırmalarına ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla arkadaşlık kurmalarını zorlaştırmaktadır (Bellini, Peters, Benner & Hopf, 2007). Tipik gelişim gösteren okul öncesi öğrencileri, okul zamanlarının %18'inde akranlarıyla sosyal etkileşimde bulunurken, özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma sınıflarında akranlarıyla etkileşim oranı %8-%11 arasında değişmektedir (Brown, Odom, Li & Zercher, 1999). OSB'li öğrencilerde ise akran etkileşim süresi daha da azalmaktadır ve gözlemlenen zaman dilimlerinin yaklaşık %1.8'inde akranlarıyla sosyal etkileşimde bulundukları rapor edilmiştir (Reszka, Odom, & Hume, 2012). Bu nedenle, OSB'li öğrencilerin akranlarıyla sosyal etkileşim oranlarının artırılması büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, toplumda aktif katılım göstermek, başkalarıyla sosyal etkileşim kurma becerisini gerektirmektedir. Başkalarıyla kurulan olumlu sosyal etkileşim, bireyin okul başarısı, sosyal-duygusal gelişimi ve yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Carter, Sisco, Chung, & Stanton-Chapman, 2010). OSB'li öğrencilerin sosyal-iletişim becerilerindeki yetersizliklerin okula ve topluma sosyal uyumu olumsuz etkilediği düşünüldüğünde, onların çevreleriyle etkileşimlerini artıracak kanıta dayalı uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, 2015 yılında Ulusal Standartlar Projesi (NSP, National Autism Center, 2015) ve Otizm Spektrum

Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (NPDC, National Autism Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, 2017), OSB tanılı bireylerin öğretiminde kullanılan kanıta dayalı uygulamaların derlenmesine yönelik çalışmalar yapmıştır. Akran aracılı uygulamalar, NPDC tarafından belirlenen kanıta dayalı uygulamalardan biri olup, OSB'li çocukların iletişim, sosyal ve akademik becerilerinin gelişiminde etkili olduğu bildirilen öğretim yöntemlerinden biridir (Nelson, McDonnell, Johnston, Crompton, & Nelson, 2007; Odom, 1991; Trembath, Balandin, Togher, & Stancliffe, 2009). Bu bölümün amacı, akran aracılı uygulamaların tanımını yapmak, türlerini açıklamak ve uygulama adımlarını örneklerle açıklamaktır.

Akran Aracılı Uygulamalar

Akran aracılı uygulamalar tipik gelişim gösteren akranlara OSB olan çocukların sosyal etkileşim ve akademik becerilerini kazanmalarını kolaylaştıracak tekniklerin öğretildiği bir öğretimdir (Odom, 2019). Akran aracılı uygulamalar davranışçılık ve sosyal öğrenme teorisi ilkelerine dayanmaktadır (Bandura, 1977). Bu öğretimde, akranlara sosyal etkileşimi başlatma, etkileşimi sürdürme becerileri ve model olma, ipucu kullanma ve uygun davranışların pekiştirilmesi gibi öğretim stratejileri öğretilmektedir (Chan, Lang, Rispoli, O'Reilly, Sigafos ve Cole, 2009; Wang, Cui, & Parrila, 2011).

Alanyazın incelendiğinde, OSB'li bireylerin eğitiminde akran aracılı uygulamaları kullanılmasının birden çok yararı olduğu görülmektedir. Birincisi, akran aracılı uygulama, OSB olan çocuklara sosyal etkileşim becerilerini doğal ortamında öğrenme ve uygulama fırsatları sunmaktadır (Zhang & Wheeler, 2011). OSB'li bireyler okulda aynı yaştaki akranlarla ya da etkileşime gireceği farklı yaştaki akranlarla sosyal becerileri doğal rutin ve etkinliklerinde öğrenmektedirler. Bu öğretim birden çok akranla ve birden çok ortamda hedef becerileri uygulamayı mümkün kılan sosyal bağlamlar sunmaktadır. Bu da öğrenilen sosyal becerilerin genellenmesine yardımcı olmaktadır (Battaglia & Radley, 2014). İkincisi, akran eğitimi yoluyla tipik gelişim gösteren akran ile OSB olan çocuk arasında sosyal ilişkilerin geliştirilmesi mümkün olmaktadır. Yapılan araştırmalar OSB olan çocuğun akranıyla aynı sınıfta bulunmasının sosyal etkileşimi geliştirmekte yeterli olmadığını göstermiştir (Gutierrez, Hale, Grosens-Archuleta, & Sobrino-Sanchez, 2007; Koegel, Koegel, Frea, & Fredeen, 2001). Akran aracılı uygulama ise amaçlı ve sistematik bir öğretim sunarak hedeflenen becerilerin kazanımını kolaylaştırmaktadır (Odom, 1991). Son olarak, akran aracılı uygulamanın tipik gelişim gösteren akranlar için yeni arkadaşlıkların oluşturulması, sosyal ve akademik becerilerin gelişimi gibi yararları bulunmaktadır.

Akran Aracılı Uygulama Türleri

Akran aracılı uygulamalar beş alt başlık altında toplanmaktadır. Bunlar: (a) akran model olma, (b) akran başlatma eğitimi, (c) akran ve hedef öğrenci

için doğrudan eğitim, (d) akran ağı oluşturma, ve (e) akran desteğidir (Bataglia & Radley, 2014). Akran model olma yöntemi okulöncesi ve ilköğretim çağındaki OSB'li çocuklara nesne/etkinlik talep etme, yardım isteme, oyuna katılma ve selamlaşma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Tipik olarak gelişen akran OSB olan öğrenciye öğretilmek istenen hedef beceriler için doğrudan eğitim almaktadır ve bu becerileri otizmlili öğrenciye göstermektedir (Chan vd., 2009). Akran başlatmalı öğretimde, tipik olarak gelişen akran hem OSB'li çocukla etkileşim başlatmayı hem de etkileşime uygun şekilde tepki vermeyi öğrenmektedir (Zhang & Wheeler, 2011). Akran ve hedef öğrenci için doğrudan öğretim, diyalog sürdürme, sıra alma, hayırı kabul etme, ve oyuna katılma gibi sosyal becerilerin öğrenilmesi için hem tipik gelişim gösteren akranın hem de OSB olan öğrencinin eğitim aldığı yöntemdir (DiSalvo & Oswald, 2002). Akran ağı oluşturmada ise akran gruplarına katılım gibi okul dışı etkinliklerde akranlar ve OSB'li öğrencilerin biraraya gelmesi ve etkileşime girmesidir. Son olarak, akran desteğinde, tipik olarak gelişen akranlar OSB olan öğrencilerin sosyal ve akademik becerilerinin gelişmesi için destek verirler (Snell & Brown, 2011).

Akran aracılı uygulamalara dair yapılan meta-analiz çalışmalarında bu uygulamanın OSB olan çocuklara sosyal, iletişim, ortak dikkat, oyun, okula hazırlık ve akademik becerileri kazandırmada etkili olduğu rapor edilmiştir. Akran aracılı uygulamanın etkili olduğu yaş gruplarına bakıldığında OSB'li bireylere sosyal becerileri geliştirmesinde tüm yaş gruplarında (0-5; 6-14; 15-22); ortak dikkat, iletişim, ve oyun becerilerinin öğretiminde sıfır-14 yaş arasında; okula hazırlık becerilerinin kazanımında sıfır-beş yaş arasında; ve akademik becerilerin öğretiminde ise altı-14 yaş arasında etkili olduğu gösterilmiştir (NPDC, 2017).

Akran aracılı uygulamanın önemli bileşenleri bulunmaktadır (Watkins, O'Reilly, Kuhn, Gevarter, Lancioni, Sigafoos, Lang 2014). Uygulanan akran aracılı öğretimin başarılı sayılabilmesinde öğrenilen becerinin ortam ve kişilere genellenebilmesi büyük önem taşımaktadır. Genelleme ve sürdürmede olumlu sonuçların rapor edildiği araştırmalarda özellikle akranların karakteristik özellikleri birbirine çok benzemektedir. Gelişimsel yaşına uygun iletişim ve sosyal becerileri, okula devamlılığı ve hedef OSB'li öğrenci ile önceden iletişimi olan akranların istenilen becerilerin öğretiminde ve genellenmesinde etkili oldukları bulunmuştur. Ayrıca, becerinin genellenmesinde işe yarayan öğretim stratejilerin de etkileşim başlatma, ipucu, ve pekiştirme stratejileri olduğu görülmektedir. Bu stratejilerin aksine, fiziksel yakınlık stratejisiyle becerilerin genellenmesinde ve sürdürülmesinde başarılı sonuç alınamamıştır (Watkins vd., 2014).

Akran Aracılı Uygulama Basamakları

Akran aracılı öğretimin dört uygulama basamağı bulunmaktadır. Bunlar, (a) akran seçimi, (b) hedef davranış seçme ve başlama düzeyi verisi toplama, (c) akran aracılı uygulama stratejisini seçme ve uygulama, (d) akran aracılı uygulamanın etkililiğini değerlendirmedir (Battaglia & Radley, 2014).

Akran Seçimi

Akran aracılı uygulamanın ilk basamağını OSB'li öğrencinin sosyal etkileşimde bulunacağı tipik gelişim gösteren akranın seçimi oluşturmaktadır. Yapılan araştırmalar yapılan öğretimin etkililiğini arttırmak için akran seçiminde belirli özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir. Gelişimsel yaşına uygun sosyal-iletişim becerileri, oyun oynama, kurallara uyma, hedef OSB'li öğrenciyle önceden olumlu bir etkileşimi olan, düzenli olarak okula devam eden ve gönüllü olarak öğretimde yer almak isteyen akranların öğretimde yer alması öğretimin başarısını etkileyecek unsurlardır.

Burcu öğretmen Murat için sınıfında bulunan aynı yaştaki iki öğrencinin özelliklerinin akran öğretimi için çok uygun olduğuna karar vermiştir. Bunlardan bir tanesi Demir'dir ve diğeri de Seda'dır. Demir Murat ile aynı sınıfta ve aynı yaşıdadır. Arkadaşlarıyla sevdiği nesneleri paylaşma, oyun oynama ve yardım sunma becerilerini göstermektedir. Öykü okumada Murat Demir'in yanında oturmayı istemektedir ve onun yanında kısa süreliğine de olsa oyun oynamaktadır. Seda da Demir gibi Murat'ın sınıf arkadaşı ve aynı yaşıdadır. Seda okula yeni gelen bir öğrencidir fakat kendisinin de OSB olan erkek kardeşi olduğu için Murat'a etkinlikler sırasında yardımcı olmaya çalışmaktadır. Her iki öğrenci Burcu öğretmenin yapacağı akran aracılı uygulamanın ne olduğunu, amacını ve ne kadar süreceğini dinlemiş ve gönüllü olarak uygulamada yer almak istediklerini belirtmişlerdir.

Hedef Davranış Seçme ve Başlama Düzeyi Verisi Toplama

Burcu öğretmenin akran aracılı uygulamayı kullanmadan önce Murat için işlevsel bir amaç seçmesi gerekiyordu. Bunun için de Murat'ı serbest zaman, oyun ve küçük grup etkinliklerinde gözlemleyerek Murat'ın akranlarıyla etkileşime girmesi için hangi sosyal ve iletişim becerilerini gösterip göstermediğini gözlemledi. Murat üç kelimeden oluşan cümleler kurabiliyor ve anlaşılır bir dil kullanıyordu. Serbest zaman ve oyunlarda, Murat'ın çoğunlukla tek başına oynadığı ve gün boyunca akranlarıyla etkileşiminin bir dakikadan az olduğunu gözlemledi. Akranlarının yanında oyun oynamadığı, akranı talepte bulunmadığı, akranların sorduğu sorulara cevap vermediği ve onlarla herhangi bir etkileşim başlatmadığı görülmüştür. Burcu öğretmen yapılan bu gözlemler sonucunda Murat için üç önemli amaç üzerinde çalışılmasına karar verdi. Bunlar: 1. Akra-

nına talepte bulunarak etkileşim başlatma, 2. Akranın talebine yanıt verme ve 3. Akranın yanında oyun oynama. Seçilen amaçlar ardından Burcu öğretmen her üç davranış için başlama düzeyi verisi topladı. Akranından nesne talep etme üç gün üst üste sıfır iken, akranın talepe ettiği nesneyi verme sıklığı ortalama birdir. Ayrıca akranın yanında oyun oynama süresi ise 30saniye ile 1 dakika arasındaydı. Bu verilerin doğrultusunda Burcu öğretmen Murat için şu hedef davranışları belirlemiştir: Murat, istediği bir nesne/oyuncak akranında olduğunda, 5 denemenin 4 ünde 3 gün üst üste akranından istediği nesneyi talep eder. Murat akranı ondan nesne/oyuncak talep ettiğinde istenilen nesneyi 5 denemenin 4'ünde 3 gün üst üste verir. Murat oyun zamanında akranın yanında oynaması istendiğinde 3 gün üst üste 3 dakika boyunca oyuncaklarıyla oynar.

Yukarıdaki örnek olayda verildiği gibi, OSB olan öğrenci için hedef davranış seçimi öğrenci hakkında performans değerlendirmesi yapıldıktan sonra karar verilmelidir. Öğrencinin hayat kalitesini artıracak işlevsel amaçların belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. İşlevsel amaçları belirlemek için de öğrencinin doğal ortamında gözlem yaparak hangi sosyal etkileşim becerilerine ihtiyacı olduğu tespit edilmesiyle karar verilebilir. Gözlem yapmak için ise en uygun doğal ortam öğrencinin sıklıkla akranlarıyla etkileşime gireceği yerlerdir (Battaglia & Radley, 2014). Okul ortamı bu anlamda öğrencinin akranlarıyla sosyal etkileşimini gözlemlemek için en ideal ortamdır. Okulda hangi sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerinde akran etkileşimi fırsatının çok olacağı belirlenip bu rutin ve etkinliklerde gözlem yapılmaktadır. Okulöncesi ortamında oyun zamanı, ara öğün zamanı, öğle yemeği zamanı, oyun parkında ve grup etkinlikleri sırasında gözlem yapmak daha mümkün olurken, ilköğretim de tenefüslerde, grup etkinliklerinde ve oyun parklarında olabilmektedir. Ortaöğretime giden öğrenciler için ise akranla etkileşime girdikleri zaman daha çok grup etkinlikleri ve tenefüsler sırasında olmaktadır (Hume, Sam, Mokrova, Reszka & Boyd, 2019). Yukarıda bahsedilen rutinlerde gözlem yapmanın yanında akran aracılı öğretim stratejileri de uygulanabilir. OSB olan öğrenciyle tipik gelişim gösteren akranın sosyal etkileşimde bulunma olasılığı yüksek olan ortamlarda— küçük grup etkinlikleri (akademik beceri ya da sosyal beceri odaklı), sınıf içi ya da dışında oynanan oyunlar, görsel sanatlar, beden eğitimi ve müzik derslerindeki etkinlikler, öğle arası ve ara öğünlerde ve etkinlikten etkinliğe geçişlerde—hedeflenen becerilerin öğretimi yapılmaktadır.

Yapılan gözlemler sonucunda karara varılan davranışlar için başlama düzeyi verisi toplanmalıdır. Belirlenen rutin ve etkinliklerde gösterilen davranışın sıklığı ve süresi tutularak öğrencinin performansı hakkında veri toplanır. Toplanan bu veriye bakılarak öğrenci için en uygun hedef davranışlar yazılmaktadır (Battaglia & Radley, 2014).

Akran Aracılı Uygulama Stratejisi Seçme ve Uygulama

Bu aşamada, öğrenciye kazandırılmak istenen hedef davranış için en etkili olabilecek beş akran aracılı uygulama stratejisinden biri seçilmelidir. Strateji seçimini öğrencinin karakteristik özellikleri, belirlenen hedef davranış, öğretmenin seçilen stratejiye dair uygulama deneyimi ve uygun kaynakların olması gibi faktörler etkilemektedir. Örneğin, alanyazında sosyal becerilerin öğretiminde akran başlatmalı öğretim, akran modeliği ve akran ve hedef öğrencinin doğrudan eğitimi ile başarılı sonuçlar alındığı rapor edilirken, akademik becerilerin öğretiminde ise akran desteğinin etkili bir strateji olarak kullanıldığı görülmektedir (Chan vd., 2009; Zhang & Wheeler, 2011). Akran aracılı uygulama strateji seçiminde diğer önemli bir husus da başlama düzeyi verisi baz alınarak öğrencinin performans eksikliği mi yoksa beceri eksikliği mi gösterip göstermediğini dikkate almaktır. Performans eksikliği gösteren bir öğrenci beceriyi öğrenmiş fakat yeterince uygulama yapmadığı için performansı istenen düzeyde değildir. Beceri eksikliğinin anlamı ise öğrencinin istenilen davranışı göstermeme sebebinin o beceriyi daha önce öğrenmemiş olmasıdır. Akran aracılı uygulama stratejisi seçerken öğrenci performans eksikliği gösteriyorsa akran başlatmalı öğretim seçilirken, beceri eksikliği olması durumunda akran ve hedef öğrenci için doğrudan eğitim ve akran modeliği stratejileri önerilmektedir (Battaglia & Radley, 2014).

Akran aracılı uygulama stratejisi seçiminin ardından, müdahaleyi uygulamaya geçilebilir. Gönüllü akranlardan izinler alındıktan sonra akranlara seçilen davranışlar hakkında doğrudan eğitim verilecektir. Eğitim oturumları iki bölümden oluşmaktadır. Birincisi, OSB çocukların sosyal ve iletişim becerilerde yaşadıkları güçlüklerin anlatıldığı OSB hakkında farkındalık eğitimidir. Bu eğitimde OSB olan çocukların göz kontağı kurmakta zorluk çektiklerini, bazen yalnız oynamak istediklerini, aynı kelime ve cümleleri tekrar tekrar söyleyebildiklerini ve diyalog esnasında sözsüz ipuçlarını anlamakta zorluk yaşadıkları anlatılmaktadır. Ardından OSB’li öğrenciyi tanımlayan bir öykü kitabı okuyarak akranlarla soru-cevap eşliğinde farklılıkları tanıma ve kabullenme üzerinde tartışılabilir. İkinci aşamada ise, akranla öğretilmek istenen strateji ve replikler hakkında eğitim verilmektedir. Örneğin, akran başlatmalı öğretim stratejisi için önceden hazırlanmış repliklerle nasıl diyalog başlatacakları (örn. “Futbol oynamayı sever misin?”), OSB olan öğrenciye cevap vermesi için süre tanımayı, ve OSB olan öğrencinin sorularına yanıt vermeyi öğrenmektedir. Akranlara strateji öğretiminde eğitimi veren kişi önce kendisi model olarak replikleri etkileşim başlatma ve sürdürme için nasıl kullanılacağını göstermektedir. Ardından akranla rol oynama stratejisiyle istenilen davranış uygulama fırsatı verilmektedir. Yapılan rol oynama stratejisi sırasında, öğretmen akranın performansı hakkında dönüt verir ve katılımı için pekiştirici sunar. Strain ve Odom (1986) OSB olan öğrencilerle oyun ve sosyal etkileşimi artırmak için akranlara oyun kurma, paylaşma,

yardım sunma davranışları ile ödüllendirmek için sarılma ve sırtını sıvazlama gibi davranışların öğretilebileceğini belirtmiştir.

Akran eğitimi tamamlandıktan sonra, öğretmen belirlenen ortam, rutin ve etkinliklerde OSB olan öğrenci ve akranı arasında geliştirilmesi istenen sosyal etkileşim için öğretim fırsatları sunar. Öğretim yapılandırılmış bir ortamda da gerçekleşebilirken doğal ortamda günlük rutinlerinde de gerçekleşebilir. Örneğin, okulöncesi tipik gelişim gösteren akran oyun zamanında iletişim başlatma repliklerinden birini kullanarak OSB olan öğrenciye soru sorar (örn. “En sevdiğin süper kahraman hangisidir?”) ve öğretmen tarafından doğru davranışı pekiştirilir. Eğer akran iletişimi başlatmazsa öğretmen vermiş olduğu sözel ipucu (örn. “arkadaşına hangi hayvanları çok sevdiğini sor.”), jest/mimik ipucu ya da görsel ipucuyla akranı yönlendirir. Öğretmen OSB olan öğrencinin performans düzeyi ve karakteristik özelliklerine göre akranına doğru yanıt vermesi için sözel (“Batman”), görsel, ya da jest/mimik ipucu verir ve doğru davranışını pekiştirir. Hem tipik olarak gelişen akran hem de OSB olan öğrenci sosyal etkileşimde daha iyi bir performans göstermeye başladığında öğretmen her ikisi için de ipucunu ve pekiştireci silikleştirmeye başlar. Öğrenilen becerilerin genellenmesi için, öğretmen OSB olan öğrencinin sınıfındaki iki farklı öğrenci ile farklı etkinlik ve rutinlerde etkileşime girmesi için fırsat sunar. Becerilerin genellenmesinde “öğretim yap ve umut et” yaklaşımının yeterli olmadığı bir çok araştırma tarafından gösterilmiştir (Cowan & Allen, 2007). Bu yüzden, öğretilen becerilerin genellenmesi için “Çesitli Örnekler” genelleme stratejisi ekleyerek önceden genelleme için plan yapmak büyük önem taşımaktadır (Stokes & Osnes, 1989; Stokes & Baer, 1977).

Akran Aracılı Uygulamanın Etkililiğini Değerlendirme

Akran aracılı uygulama sırasında ve uygulama sona erdikten sonra öğrencinin hedef davranışıyla ilgili performansı hakkında veri toplayarak öğretimin etkililiği değerlendirilebilir. Öğretim sırasında belirli bir süre içerisinde davranışta olumlu bir değişim olmadığı takdirde öğretmen kullandığı materyal, öğretim stratejisi ya da seçilen akranlarla ilgili değişiklikler yaparak eğitimin etkililiğini artırmayı hedefleyebilir. Seçilen pekiştireçler, öğretimin uzunluğu, seçilen akranlar, kullanılan ipucu yöntemi, uygulamada tutarlılık gibi birçok faktör öğretimin etkililiğinin etkilemektedir. Örneğin, seçilen akranın oyun zamanında iletişim başlatma sıklığı az ise, akranın iletişim başlatması için ipucu sunma tekniklerinden biri müdahaleye eklenebilir. Öğretim sona erdikten sonra da veri toplamaya devam edilerek öğrencinin performansının istenilen düzeyde devam edip etmediğine karar verilir. OSB olan öğrencinin performansında gerileme olduğunda öğretmen hem tipik gelişim gösteren akran hem de OSB olan öğrenciye sosyal etkileşime girmesi için tekrardan eğitim verebilir.

Akran Aracılı Uygulama Tarihi ve Yapılan Araştırmalar

Akran aracılı uygulamaların başlangıcı araştırmacıların uygulama davranış analizi ilkelerini çocuklar üzerinde test ettiği 1960'lı yıllara dayanmaktadır (Odom, 2019). Akran etkileşiminin (örn. tipik gelişim gösteren çocuğun dikkatini akranına vererek pekiştireç sunması) çocukların olumlu davranışlar geliştirmesinde ve sosyal katılımın artmasında olumlu bir etkiye sebep olduğu gözlenmiştir (Hartup, Glazer, & Charlesworth 1967). Strain ve Timm (1974)'in çalışmasında oyun sırasında tipik gelişim gösteren akranlara ipucu ve pekiştireç sunmanın sonucunda özel gereksinimli çocuklarla olan karşılıklı sosyal etkileşimin arttığı görülmüştür. Bu çalışma özel gereksinimli öğrencilerin çevresiyle olan sosyal etkileşimini artıracak akran eğitimi çalışmalarına öncülük etmiştir (Odom, 2019). Strain, Shores ve Tim (1977) ve Strain (1977) tarafından yapılan araştırmalar akran başlatmalı eğitim yoluyla doğrudan özel gereksinimli öğrencilere istenen sosyal etkileşim becerilerin öğretildiği ilk çalışmalardır. Bu çalışmaları takiben özel gereksinimli çocuklar üzerinde kullanılan akran aracılı uygulamalar OSB olan öğrencilerin üzerinde de uygulanmaya başlamıştır. Daha sonra akran aracılı uygulamanın etkili bileşenlerinin neler olduğu (örn. Odom & Strain, 1986), yetişkin ipucununun azaltmanın yollarını (English, Goldstein, Shafer, & Kaczmarek, 1997; Goldstein, Kaczmarek, Pennington, & Shafer, 1992), ve hangi stratejilerin genelleme için etkili olduğu araştırılmıştır (Goldstein, English, Shafer, & Kaczmarek, 1997).

Son yıllarda yapılan araştırmalarda ise OSB olan öğrencilerin sosyal etkileşim örüntülerini ekolojik değerlendirme yapılarak bulunmaya çalışılmıştır. Ekolojik değerlendirme ile akranlarıyla olan etkileşimin nerede ve ne zaman gerçekleşme olasılığının yüksek olduğunu belirlenerek OSB'li çocukların sosyal katılımını nasıl en iyi destekleyecekleri araştırılmıştır (Reszka, Odom, & Hume, 2012; Hume vd., 2019). Hume ve diğerleri (2019) Okulöncesi Çocuklar ve Aileler için Öğrenme Deneyimleri Alternatif Program (LEAP: Learning Experiences: An Alternative Program for Preschoolers) kullanılan 23 sınıfta 52 OSB olan öğrenci ile akranlarının arasındaki sosyal etkileşimleri ve sosyal etkileşimin olduğu sınıf özelliklerini belirlemek için Değiştirilmiş Aktif Öğrenci Katılımı ve Etkileşimi (CASPER III) adı altında eko davranışsal gözlem sistemini kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, OSB olan öğrencilerin akranlarıyla yetişkinin bulunmadığı küçük grup etkinliklerinde, mış gibi oyunlarda, ve büyük kas becerileri gerektiren etkinliklerde daha fazla sosyal etkileşime girdikleri rapor edilmiştir. Fakat, bu çalışma OSB olan çocukların sadece akranlarıyla aynı sınıfta bulunmalarıyla sosyal etkileşim becerilerinde artış görülemeyeceğini göstermektedir. Akran aracılı uygulamaların sosyal etkileşimi geliştirmede etkili olduğu bilinmektedir ve akran öğretimin sosyal etkileşim fırsatının daha çok olduğu etkinliklerde kullanılmasıyla etkili sonuçlar alınacağı düşünülmektedir.

Akran Aracılı Uygulama Planlama

Aşağıda örnek olayda verilen Murat'ın sosyal etkileşim becerilerinin artmasına yönelik bir planlama yer almaktadır.

Adım 1: Akran Seçme:

Burcu Öğretmen Murat'ın sınıfındaki Demir ve Sedayı akran aracılı uygulama için seçmiştir. Demir ile Murat arasında olumlu etkileşimin olması, Demir'in göstermiş olduğu sosyal-iletişim becerileri ve bu öğretimde gönüllü çalışmak istemesinden dolayı Burcu öğretmen ikisini hedeflenen amaçların öğretimi için eşleştirmiştir. Demir Murat için belirlenen hedef davranışın öğretiminde yer alırken, Seda ise istenilen becerilerin genellenmesini amaçlayan etkinliklerinde bulunacaktır.

Adım 2: Amaç Belirleme

Murat akranı nesne/oyuncak talep ettiğinde istenilen nesneyi 5 denemenin 4'ünde 3 gün üst üste verir.

Burcu öğretmen bu amacın gerçekleşmesi için aşağıda belirtilen hedef davranışlar üzerinde sırayla çalışmıştır.

1. Hedef Davranış: Murat tercih etmediği bir nesneyi akranına 5 denemenin 4'ünde 3 gün üst üste verir.

2. Hedef Davranış: Murat tercih ettiği bir nesnenin yarısını akranına (diğer yarısını kendisinde) 5 denemenin 4'ünde 3 gün üst üste verir.

3. Hedef Davranış: Murat değiş tokuş yoluyla tercih ettiği bir nesneyi akranına 5 denemenin 4'ünde 3 gün üst üste verir (akranı da ona tercih ettiği alternatif bir nesneyi verir).

4. Hedef Davranış: Murat değiş tokuş olmaksızın tercih ettiği bir nesneyi akranına 5 denemenin 4'ünde 3 gün üst üste verir.

Adım 3: Akran Aracılı Uygulama Seçme ve Uygulama

Burcu öğretmen toplanan başlama düzeyi verisi ve yapılan gözlemler sonucu Murat için kullanacakları en uygun stratejinin akran başlatmalı öğretim olduğuna karar vermiştir. Akran başlatmalı öğretimin kullanılmasının sebebi Murat'ın performans eksikliği göstermesi—beceriye nasıl uygulayacağını biliyor fakat yeterli sıklıkta göstermiyor—ve akran başlatmalı öğretimin sosyal etkileşime girmesi için çok sayıda fırsat sunmasıdır.

Burcu öğretmen bu stratejiyi uygulamadan önce hangi ortamda hem akran eğitimi hem akran aracılı uygulamayı yapacağını, kullanacağı materyalleri ve pekiştireçleri belirlemiştir.

Ortam: Akran eğitimi ve akran aracılı uygulama kendi sınıf ortamlarında gerçekleşmiştir. Akran aracılı uygulama sırasında Murat ve Demir yan

yana oturmuş, fakat aralarında öğretmen bulunmamıştır. Murat'ın önünde Demir'in sevdiği ama Murat'ın tercih etmediği nesneler koyulmuştur.

Öğretim süresi ve sıklığı: Öğretim haftada üç kez 15 dakika boyunca devam etmiştir.

Materyaller: Top, tren, kitap, oyun hamuru, batman logosu, ve bloklardır.

Pekiştireçler: Burcu öğretmen Murat ve Demir için sembol pekiştireç tablosu hazırlamıştır. Beş tane sembol kazandıklarında 5 dakika boyunca istedikleri etkinlikten (kum havuzunda oynama, trambolinde zıplama ya da salıncakta sallanma) bir tanesini yapabildiler.

Akran eğitimi: İki aşamadan oluşmaktadır.

1. Aşama: Seda ve Demir'in OSB olan bireylere dair farkındalığının gelişmesi için powerpoint sunuları, video örnekleri ve öykü kitaplarından faydalanılmıştır. Soru-cevap ve tartışma yöntemi ile OSB olan bireylerin karakteristik özellikleri üzerinde durulmuştur.

2. Aşama: Öğretmen Seda ve Demir'e sevdiği nesneler/oyuncakları sorarak her öğrenci için 10 tane nesne (örn. top, oyun hamuru, vb.) belirlemiştir. Bu nesnelerin çoğu sınıf ortamında halihazırda olan materyaller arasındadır. Öğrencilere önceden hazırlanmış replikleri (örn. "Murat, oyun hamurunu verir misin?") göstererek repliklerin kullanım amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ardından Burcu öğretmen verilen replikleri nasıl kullanacaklarını model olarak göstermiştir. Seda ve Demir'i rol oynama etkinliği için eşleştirmiş ve talepte bulunma davranışını uygulamalarını istemiştir. Talep ettikten sonra Murat'a yanıt vermek için 5 saniye zaman vermeleri gerektiğini, istediklerini nesneyi aldıktan sonra Murat'a teşekkür etmeyi ve Murat nesneyi vermediğinde de tekrar aynı soruyu soracaklarını öğrenmişlerdir. Murat istenilen nesneyi iki kere üst üste sorulduğunda vermediğinde ise öğretmenin giderek artan ipucu yöntemi kullanarak Murat'ın doğru davranışı göstermesine yardımcı olunacağı açıklanmıştır. Rol oynama sırasında Burcu öğretmen Demir ve Seda'nın doğru davranışlarını pekiştirmiş ve performansları hakkında dönüt vermiştir.

Akran Eğitiminden sonra akran aracılı öğretim uygulanmaya başlanmıştır. Murat ile Demir yan yana aynı sırada oturmuştur. İlk hedef davranışın öğretimi için Murat'ın önünde Demir'in tercih ettiği fakat Murat'ın tercih etmediği bir nesne koyulmuştur. Demir Murat'a istekte bulunmuştur (örn "Murat, topu verir misin?"). Murat istenilen doğru davranışı gösterdiğinde Demir teşekkür ederek betimleyici pekiştireç sunmuştur (örn "topu verdiğin için teşekkür ederim."). Öğretmen ise hem Demir'in hem Murat'ın sembol pekiştireç tablosunda her doğru davranış için bir yıldız eklemiştir. Murat istenilen doğru davranışı göstermediğinde akranı soruyu yinelemiştir.

İkinci kez doğru davranışı göstermediğinde öğretmen önce jestsel ipucuy-la vermesi gereken nesneyi göstermiş ve ipucuyla doğru davranışı gösterdiği için performansını veri kâğıdında “H” (Hayır) olarak kaydetmiştir. Bağımsız yapılan doğru davranışlar ise “E” (Evet) olarak kaydedilmiştir. Günlük yapılan denemeler sonunda üç gün üst üste %80 başarı gösterdiğinde de hedef davranış kazanımı tamamlanmış olarak kabul edilmiştir. Bu öğretimde dört hedef davranış olduğu için aynı yöntem ve süreci kullanarak sıradaki hedef davranışın öğretimine geçilmiştir.

Genelleme ve Kalıcılık

Burcu öğretmen belirlenen hedef davranış kazanımı olduktan sonra Seda ile Murat’ı farklı rutin ve etkinliklerde sosyal etkileşime girmesi için yönlendirmiştir. Öğretim oturumlarından farklı olarak öğle yemeği ve oyun parkında Seda Murat’tan tercih ettiği nesneleri istemiştir. Yapılan doğru davranışlar pekiştirilirken, tepkinin olmaması ve yanlış davranışlarda ise Murat öğretmenden ipucu almıştır. Kazandırılan hedef davranışın öğretim sonlandırdıktan sonra devam edip etmediğini belirlemek için haftada bir yoklama oturumları gerçekleşmiştir. Bu oturumlar sırasında Demir ve Murat etkileşime girmiş ve öğretmen veri toplama aracında belirlenen hedef davranışları bağımsız yapıp yapmadığını not almıştır.

Sonuç

Akran aracılı uygulama NPDC’nin belirlediği 27 kanıta-dayalı uygulamadan bir tanesidir. OSB olan öğrencilere sosyal, iletişim, okula hazırlık, oyun ve akademik becerilerin öğretiminde etkili olduğu rapor edilen bu yöntem, OSB olan öğrencilerle akranların etkileşimini destekleyen sosyal-ekolojik avantajlar sunar (Hume, 2019). Yetişkin aracılı uygulamaya kıyasla akran aracılı uygulama kullanılarak öğrenilen becerilerin genellenme olasılığı daha yüksektir (Hume, 2019). Öğretmen desteğini en aza indirerek öğrencilerin doğal ortamda bağımsız bir şekilde sosyal etkileşimi sürdürmesi mümkün olabilmektedir.

Odom (2019) akran aracılı uygulamanın etkililiğini artırmak için birkaç öneride bulunmuştur. Birincisi, akran öğretiminde akran seçimi çok önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan araştırmalar seçilecek akranın sosyal yeterlik becerileri gösteren, öğretmenin yönergelerini yerine getiren ve okula devamlılık gösteren olmasının uygulamanın etkililiğini etkilediğini göstermiştir. Ayrıca ilgi alanları benzer olan akranları biraraya getirmek sosyal etkileşimin devamlılığını sağlamada yararlı olacaktır. İkincisi, akran aracılı öğretimin uygulandığı etkinlikler sosyal etkileşime fırsat tanıyan etkinliklerden olmalıdır. Özellikle seçilen etkinliklerin hem akran hem de OSB olan öğrenci tarafından daha önce deneyimlenmiş olmasının yeni bir etkinliğe kıyasla daha olumlu sonuçlar getirdiği rapor edilmiştir. Üçüncüsü, bu öğretimi kullanırken sadece bir akranı eğitip OSB olan öğrenciyle bir yıl boyunca eşleştirmek

seçilen akranın gönüllü olarak eğitime devam etme motivasyonunu düşürmektedir. Bu doğrultuda, birden çok akranla, gün içinde birden çok etkinlik sırasında istenilen becerileri uygulamak genelleme için olumlu sonuçlar getirecektir. Dördüncüsü, akran aracılı uygulamalar arasından seçim yaparken kazandırılmak istenen amaca en uygun olanı seçmek istenilen sonucu alınmasını kolaylaştıracaktır. Son olarak, akran aracılı uygulamadan hem OSB olan öğrenci hem de akranın faydalanmasının önemi büyüktür. OSB olan çocuğun uygun davranışlarının pekiştirilmesinin yanında akranın da olumlu davranışlarını pekiştirilerek onların sosyal akademik ve iletişim becerilerinin gelişmesine yardımcı olunmalıdır.

Kaynakça

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy; toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Battaglia, A. A., & Radley, K. C. (2014). Peer-mediated social skills training for children with autism spectrum disorder. *Beyond Behavior*, 23, 2, 4-13.
- Bellini, S., Peters, J.K, Benner, L., & Hopf, A. (2007). A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. *Remedial and Special Education*, 28, 3, 153-162.
- Brown, W., Odom, S., Li, S., & Zercher, C. (1999). Ecobehavioral assessment in early childhood programs: A portrait of preschool inclusion. *Journal of Special Education*, 33, 138-153.
- Carter, E.W., Sisco, L.G., Brown, L., Brickham, D., & Al-Khabbaz, Z.A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, 113,6, 479-494.
- Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J. & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: a systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 876-889.
- Cowan, R. J., & Allen, K. D. (2007). Using naturalistic procedures to enhance learning in individuals with autism: a focus on generalized teaching within the school setting. *Psychology in the Schools*, 44, 7, 701-715.
- DiSalvo, C. A. & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 4, 198-207.
- English, K., Goldstein, H., Shafer, K. & Kaczmarek, L. (1997). Promoting interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of a buddy skills training program. *Exceptional Children*, 63, 229-243.
- Goldstein, H., Kaczmarek, L., Pennington, R., & Shafer, K. (1992). Peer-mediated intervention: Attending to, commenting on, and acknowledging the behavior of preschoolers with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 289-305.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K. & Kaczmarek, L. (1997). Interaction among preschoolers with and without disabilities: effects of across the day peer intervention. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 1, 33-48.
- Gutierrez Jr, A., Hale, M. N., Gossens-Archuleta, K. & Sobrino-Sanchez, V. (2007). Evaluating the social behavior of preschool children with autism in an inclusive playground setting. *International Journal of Special Education*, 22, 3, 26-30.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charleswoth, R. (1967). Peer reinforcement and socio-metric status. *Child Development*, 38, 1017-1024.
- Hume, K. A. (2019). Peer Interventions for students with autism spectrum disorder in

- school settings: introduction to the special issue. *School Psychology Review*, 48, 2, 115-122.
- Hume, K., Sam, A., Mokrova, I., Reszka, S. Boyd, B. (2019). Facilitating social interactions with peers in specialized early childhood settings for young children with ASD. *School Psychology Review*, 48, 2, 123-132.
- Kamps, D. M., Dugan, E., Potucek, J. & Collins, A. (1999). Effects of cross-age peer tutoring networks among students with autism and general education students. *Journal of Behavioral Education*, 9, 2, 97-115.
- Koegel, L.K., Koegel, R.L., Frea, W.D., & Fredeen, R.M. (2001). Identifying early intervention targets for children with autism in inclusive school settings. *Behavior Modification*, 25, 5, 745-761.
- National Autism Center. (2015). National standards project, phase 2. Randolph, MA. Retrieved from <https://www.nationalautismcenter.org/national-standards-project/phase-2/>
- Natioanl Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder (2017). Comparison of NPDC and NSP EBPs. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute. Retrieved from <https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices>
- Nelson, C., McDonnell, A. P., Johnston, S.S., Crompton, A., & Nelson, A. R. (2007). Keys to play: a strategy to increase the social interactions of young children with autism and their typically developing peers. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42, 2, 165-181.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S. Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W.H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: a mixed method analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 4, 807-823.
- Odom, S. L., & Strain, P.S. (1986). A comparison of peer-initiation and teacher antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71.
- Odom, S. (2019). Peer-based interventions for children and youth with autism spectrum disorder: history and effects. *School Psychology Review*, 48, 2, 170-176.
- Odom, S. L. (1991). Reducing teacher prompts in peer-mediated interventions for young children with autism. *The Journal of Special Education*, 25, 26-43.
- Reszka, S. S., Odom, S. L., & Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschoolers and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention*, 34, 40-56.
- Snell, M. E., & Brown, F. (2011) *Instruction of Students with Severe Disabilities* (7th ed.) Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Pearson.
- Stokes, T.F., & Baer, D. M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-367.
- Stokes, T.F., & Osnes, P.G. (1989). An operant pursuit of generalization. *Behavior Therapy*, 20, 337-355.

- Strain, P.S., & Odom, S.L. (1986). Peer social initiations: Effective intervention for social skills development of exceptional children. *Exceptional Children*, 52, 543-551.
- Strain, P.S. (1977). An experimental analysis of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children: some training and generalization effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 445-455.
- Strain, P. S., Shores, R. E., & Timm, M. A. (1977). Effects of peer social initiations on the behavior of withdrawn preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 289-298.
- Strain, P.S., & Timm, M. A. (1974). An experimental analysis of social interaction between a behaviorally disordered preschool child and her classroom peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 585-590.
- Trembath, D., Balandin, S., Togher, L., & Stancliffe, R.J. (2009). Peer-mediated teaching and augmentative and alternative communication for preschool-aged children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34, 2, 173-186.
- Wang, S., Chui, Y., & Parilla, R. (2011). Examining the effectiveness of peer-mediated and video modeling social skills interventions for children with autism spectrum disorders: a meta-analysis in single-case research using HLM. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 562-569.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45,4, 1070-1083.
- White, S. W., Keonig, K., & Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: a review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 37, 10, 1858-1868.
- Zhang, J., & Wheeler, J.J. (2011). A meta-analysis of peer-mediated interventions for young children with autism spectrum disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46, 62-77.



ÖZEL EĞİTİM VE DİSLEKSİ: TANI, MÜDAHALE VE EĞİTİMSEL DÜZENLEMELER

“ ”

Murat BALCI¹

Merve TÜYSÜZ²

1 Dr. Öğr. Üyesi Öğr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü (Engelsiz Yaşam Uygulama ve Araştırma Merkez Müdürü), muratbalci@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3898-8651

2 İstanbul Aydın Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, mervet97@hotmail.com, ORCID: 0009-0007-2241-3876

GİRİŞ

“Harflerin yer değiştirdiği, sözcüklerin silikleştiği ve okuma eyleminin içinden çıkılmaz bir bulmacaya dönüştüğü bir dünya düşünün... Ya bu durum sanıldığı gibi bir ‘isteksizlik’ göstergesi değil de, beynin benzersiz çalışma biçiminin bir yansımasıysa?

Etimolojik kökenine bakıldığında disleksi kavramı, Antik Yunancaya dayanmaktadır. ‘Zorluk’ veya ‘anormallik’ manasına gelen *dys* eki ile dilin yapıtaşı olan kelimeleri ifade eden *lexicos* kökünün birleşiminden doğmuştur. Dolayısıyla kavram, özünde ‘kelimelerle yaşanan güçlük’ olarak tanımlanmaktadır (Doyle, 2002).

Literatürdeki tanımıyla disleksi; bireyin bilişsel kapasitesinin ortalama veya ortalamanın üzerinde olmasına karşın ortaya çıkan özgül bir tablodur. Görme, işitme gibi duyuşsal kayıplar, nörolojik hasarlar veya kültürel yoksunluklar söz konusu olmaksızın; okuma-yazma, matematiksel işlemler, kendini sözel ifade etme veya yön/zaman tayini gibi becerilerin birinde ya da birkaçında belirgin sınırlılıklar görülmesi durumudur (Salman, Özdemir, Salman, & Özdemir, 2016).”

“Güncel tanımlara göre disleksi; zeka düzeyi normal veya normalin üstünde olan, herhangi bir belirgin beyin patolojisi bulunmayan, buna karşın standart eğitime rağmen yaş ve zeka düzeyine uygun başarıyı sergileyemeyen bireylerdeki nörolojik kökenli gelişimsel bir bozukluktur. Bu bireyler dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematik becerilerinin edini mi ve kullanımında ciddi güçlükler yaşarken, ikincil olarak kendini yönetme, sosyal algı ve etkileşim sorunları da yaşayabilirler (Aslan, 2015).

Nörogelişimsel bir farklılık olan disleksi, kişinin okuma akıcılığını, yazma becerisini ve heceleme yetisini etkileyen yaygın bir öğrenme farklılığıdır. Uluslararası Disleksi Derneği disleksiye; sesleri ayırt etme, kelimeleri doğru tanımlama, yazma ve kodlama süreçlerinde zorlanma olarak tanımlamakta ve dil temelli bir öğrenme yetersizliği olarak ifade etmektedir. Okuma güçlüğü çeken birey, yaşadığı zorluklarla baş edemediği için okumayı sevmez ve okuma eyleminden kaçınır. Okuma hızı yavaştır; okurken sözcük veya satır atlar ya da aynı yeri tekrar okur. Metinde yazılandan farklı sözcükler okuyabilir, kelime içindeki harfleri karıştırır ve neticesinde okuduğunu anlayamaz. Tüm bu belirtiler, disleksili bireylerde en sık görülen özelliklerdir (Doğan, 2008).”

“Türkiye’de yürütülen araştırmalar, Türkçe gibi şeffaf bir yazı sisteminde dahi dislektik bireylerin ciddi güçlüklerle karşılaştığını ortaya koymaktadır. Bu kapsamda en yaygın görülen sorunlar arasında; fonolojik işleme süreçleri, hızlı isimlendirme eksiklikleri ve çalışma belleği problemleri yer almaktadır (Babayiğit & Stainthorp, 2010).”Nörolog Sanuel Tortop’a göre; dis-

lektik bireylerde okuma ve yazma ile ilgili şu davranışlar gözlemlenir.

- Guardiola'ya (2001) göre, bu bireylerde gözlemlenen özelliklerden bazıları şunlardır:

- “b, d, p, q” gibi görsel benzerliği olan harflerin birbirinin yerine kullanılması veya karıştırılması,
- 6 ve 9 rakamlarının ters algılanması veya yönlerinin şaşırılması,
- Kelime içerisindeki harflerin sıralamasının karmaşık algılanması,
- Sayısal dizilimlerin veya rakamların karışık algılanması,
- Sessiz (ünsüz) harflerin yerlerinin değiştirilmesi,
- Gelişimsel normlar dikkate alındığında, okuma becerisinin akranlarına kıyasla daha geç kazanılması,
- Heceleme yaparken ve sesleri üretirken zorluk yaşanması,
- Okuma eyleminin belirgin şekilde yavaş gerçekleştirilmesi,
- Yazma süreci esnasında harf atlama veya eksik harf kullanımı,
- Konuşma akıcılığında tutukluk veya duraksamalar yaşanması,
- Sözlü ifade sırasında bağlama uygun kelimeyi bulmakta ve seçmekte güçlük çekilmesi. (Guardiola, 2001).

Öğrenme Güçlüğü ve Disleksi Tarihçesi

Literatür incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğüne dair çalışmaların kökeninin 19. yüzyıla kadar uzandığı görülmektedir. Bu alandaki ilk önemli adımlardan biri, 1802 yılında Franz Joseph Gall tarafından atılmıştır. Gall, kafa travması geçiren askerlerde eş zamanlı olarak bazı konuşma bozukluklarının ortaya çıktığını gözlemlemiş; beyin hasarı ile dil becerileri arasında nedensel bir ilişki olduğu fikrini öne sürmüştür.

Gall'in çalışmaları esasen ruh sağlığı ve beyin anatomisi üzerine yoğunlaşmış olsa da, elde ettiği bulgular özel öğrenme güçlüğü alanına da ışık tutmuştur. Dönemin bilim insanları beyni tek parça (bütüncül) bir yapı olarak kabul ederken; Gall, beynin 27 ayrı merkezden oluştuğunu savunarak devrim niteliğinde bir görüş ortaya koymuştur.

İlerleyen yıllarda, özellikle 1860'larda beyin fonksiyonlarını konu alan araştırmalar, öğrenme güçlüğü literatürünü olumlu yönde etkilemiştir. Örneğin, o dönemdeki araştırmacılar; okuma ve konuşma güçlüğü çeken bireylerin, beyin kan dolaşım sistemlerinde de çeşitli problemler yaşadıklarını tespit etmişlerdir (Melekoğlu, 2017).

“Kavramın tarihsel kökleri 19. yüzyılın sonlarına kadar uzanmaktadır. İlk olarak 1877 yılında Alman nörolog Adolf Kussmaul, kişinin görme ye-

tisi, zeka düzeyi ve konuşma becerileri tamamen normal olmasına rağmen metinleri algılayamadığı durumu tanımlamak için ‘kelime körlüğü’ tabirini kullanmıştır. Bu tanımdan on yıl sonra, 1887’de Berlin, beyinsel süreçlerden kaynaklanan bu edinilmiş durumu ifade etmek adına literatüre ‘disleksi’ terimini kazandırmıştır (Balci, 2015).

Disleksi kavramı, temelinde yazılı ve basılı sembolleri yorumlamadaki belirgin güçlüğü ifade eder. Amerika Birleşik Devletleri’nde konuyla ilgili ilk önemli adım, 1905 yılında Dr. W. E. Bruner’in öğrenme güçlüğü üzerine kaleme aldığı raporla atılmıştır. Bu çalışmayı takiben 1925 yılında Samuel T. Orton, okuma-yazma güçlüklerinin yalnızca beyin hasarına bağlanamayacağını savunmuştur. Orton, kelime körlüğü yaşayan bireylerin asıl sorununun, görsel sembolleri sözel dile dönüştürme sürecindeki yetersizlik olduğunu ileri sürmüştür (Hallahan ve Mercer, 2001).”

Dislektik

Dislektik literatürde sıklıkla kullanılan ve Disleksi görülen bireylere verilen isimdir. Dislektis bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu bireysel farklılıklardan pek çok etken önemli rol oynamaktadır. Örneğin; çevresel faktörler, aldığı aile desteği, eğitimin süresi ve aldığı eğitimin niteliği vb. gibi. Bu sebeple tek tip bir tanım yapılması oldukça güçtür. Bunun en önemli nedeni her çalışma alanının disleksiye kendi çalışma alanına göre değerlendirmesidir (Balci, 2017).

Dislektik Bireylerin Semptomlar Kümesi

“Dislektik bireylerde belirtiler yaşa ve duruma göre değişkenlik gösterse de, Bingöl (2003) genel davranış örüntüsünü şu başlıklar altında özetlemektedir:

Okuma ve Yazma Becerileri:

- Akranlarına göre okumayı geç sökmeye ve yavaş okuma,
- Harfleri (b, d, p), rakamları ve sembolleri (3 ve E) karıştırma,
- Yazarken harf atlama, ayna görüntüsüyle yazma (mirror writing) ve okunaksız el yazısı,
- Kafiye kelimeleri tanıma, heceleme ve harf-ses ilişkisini kurmada yetersizlik,
- Kendi ismini yazmada veya tek heceli kelimeleri okumada dahi zorlanma.

Bilişsel ve Kavramsal Güçlükler:

- Yönleri (sağ-sol), zamanı (saat, mevsim) ve zıt kavramları (büyük-küçük) karıştırma,

- Matematiksel sembolleri öğrenmede güçlük,
- Yönergeleri takip etme ve organizasyon becerilerinde eksiklik.

Duyuşsal ve Davranışsal Tepkiler:

- Okul korkusu, sınav kaygısı ve akademik görevlerden kaçınma,
- Zorlanmaya bağlı olarak gelişen sinirlilik ve davranış problemleri,
- Okuma eylemine karşı gelişen nefret veya isteksizlik (Bingöl, 2003).”

Dislektik bireylerin sınırlılıklarının yanı sıra baskın olan güçlü yönleri de mevcuttur. Altuntaş’a (2010) göre bu özellikler şunlardır:

- Karşılaşılan olayları özgün ve çok yönlü bir bakış açısıyla yorumlama,
- Duygusal zekayı destekleyen güçlü empati yeteneği,
- Okuma eyleminde süre esnekliği sağlandığında fark edilir düzeyde başarı artışı,
- Yaşıtlarına oranla daha geniş bir ufka ve ileri görüşlülüğe sahip olma,
- Parça-bütün ilişkisinde geneli, yani büyük resmi kolaylıkla algılayabilme,
- Sınırları geniş bir hayal dünyası,
- Yaratıcılıkla beslenen bir zeka türüne sahip olma (Altuntaş, 2010).”

Disleksinin Nedenleri ve Türleri

Disleksi iki ana başlıkta incelemek mümkündür:

İlk olarak Edinilmiş Disleksi; travmatik disleksi veya aleksi isimleriyle de bilinir. Bu türde kişi okuma becerisine sahipken; beyin kanaması, kaza, tümör, madde bağımlılığı veya psikolojik travmalar gibi dışsal nedenlerle beyinde oluşan hasar sonucu bu yetisini kaybeder. Doyle (2002), genellikle yetişkinlerde görülen bu durumu ‘kelime körlüğü’ olarak tanımlamaktadır.

İkinci tür olan Gelişimsel Disleksi ise sürecin en başından beri var olan bir durumdur. Acar’ın (2018) belirttiği üzere, genetik ve nörolojik altyapısı olan nörogelişimsel bir farklılıktır. Sarıpınar (2006) bu türü; dışarıdan görünen bir beyin hasarının eşlik etmediği, çocukluktan itibaren kendini gösteren ve genetik geçişin (kalıtımın) büyük rol oynadığı biyolojik temelli bir bozukluk olarak ifade etmektedir (Sarıpınar, 2006).

Erken Tanı ve Değerlendirme Süreci

Okuma güçlüğü bağlamında erken tanı; çocuğun 5-6 yaşlarına gelene kadarki gelişimsel seyrinin ve becerilerinin izlenmesi, bu yolla olası bir okuma-yazma güçlüğüne önceden öngörülmesidir (Gür, 2013).

Hutchinson, Whiteley, Smith ve Connors (2004), “Disleksinin Erken Tanısı” başlıklı çalışmalarında bu sürecin hayati önemine dikkat çekmişlerdir. Müdahalenin etkisini en üst düzeye çıkarmak ve bireysel eğitim hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmak adına tanılamanın mümkün olan en erken evrede yapılması gerekmektedir. Okuma güçlüğüünün erken saptanması, sadece akademik başarısızlığı önlemekle kalmaz; aynı zamanda buna bağlı gelişebilecek duygusal ve davranışsal problemlerin de önüne geçer (Gür, 2013).

Benzer şekilde Schneider ve arkadaşları (1999) tarafından yürütülen bir çalışmada, anaokulu dönemindeki çocuklara verilen fonolojik farkındalık eğitiminin etkileri incelenmiştir. Erken dönemde sağlanan bu eğitimlerin, çocukların çoğu üzerinde uzun vadeli olumlu etkiler yarattığı ve disleksi riskini belirgin şekilde azalttığı saptanmıştır (Demir, 2005).

“Özel eğitimde ilk belirleme aşaması, doğası gereği informal bir süreçtir. Bu süreçte gözlemler, görüşmeler, kontrol listeleri ve ölçüt bağımlı testler gibi çeşitli informal değerlendirme tekniklerinden yararlanılır. Müdahale sürecinin başlangıç noktası olan tarama, tüm öğrenci grubunu kapsayan geniş tabanlı bir uygulamadır. Tarama sonrasında devreye giren gönderme öncesi süreç ise daha dar bir öğrenci grubuna odaklanır ve değerlendirme için seçim yapmayı amaçlar. Zira bu aşamada temel hedef, hangi öğrencilerin özel eğitime veya ek destek hizmetlerine ihtiyaç duyduğuna karar vermektir.

Gönderme öncesi süreç; öğrenciyi ayrıntılı tanılama için Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirmeden önce, öğretmenler tarafından yürütülen, planlı ve sistematik bir çabadır. Bu çabanın amacı, özel gereksinimli öğrencinin mümkün olduğunca genel eğitim ortamında kalmasını sağlamaktır. Gelişimsel geriliklerin erken tespiti ile müdahale programlarının hazırlanıp uygulanması, ilerleyen dönemdeki eğitsel tanılama sürecinin sağlıklı işlemesi adına kritiktir. Gönderme öncesi süreç için ayrılan süre dengeli ayarlanmalı; ne çok kısa ne de gereğinden uzun tutulmalıdır. Şayet öğrenci, sınıf içinde yapılan tüm akademik ve fiziksel uyarlamalara rağmen mevcut eğitimden beklenen faydayı sağlayamıyorsa, o takdirde resmi (formal) değerlendirme süreci başlatılmalıdır (Doğan, 2012).”

Disleksi Tanısında Görsel Algı

“Disleksi tanısı konmuş çocukların görsel algı alanlarında çeşitli bozukluklar yaşadığı literatürde belirtilmektedir (Rodrigues ve ark., 2017). Duyu organları vasıtasıyla alınan ham uyarılar, bilginin temel kaynağını oluşturur. Nöronlar yoluyla beyne iletilen bu uyarıların işlenmesi ve anlamlandırılması beyinde gerçekleşir. Ancak disleksili çocuklarda, söz konusu uyarıların algılanma sürecinde problemler yaşandığı görülmektedir (Karatepe, 2007). Görsel algı süreçlerindeki bu aksaklıklar; görsel-uzaysal algı, görsel ayırt etme, görsel bellek ve görsel nesnelerin yorumlanması gibi pek çok farklı alanı kapsamaktadır. Görsel algı becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilme-

sine yönelik yürütülen çalışmaların, çocukların bu alanlardaki performansını artırarak daha başarılı olmalarına katkı sağladığı saptanmıştır (Teleb, Mohamed, Elbert, 2016).”

Fonolojik Farkındalık (Ses Farkındalığı)

Fonolojik farkındalık, okuma ve yazma becerilerinin edinimi ile gelişiminde kritik bir role sahip olan sözel dil yetisidir (Erdoğan, 2011; Ziegler ve Goswami, 2005). Gelişimsel bir süreç olan bu beceri, basitten karmaşığa doğru ilerleyen dilsel aşamalardan oluşur. Diğer bir ifadeyle; kelime içerisindeki ses-harf ilişkisini, kelime, hece, kafiye ve en alt birim olan fonem (ses) düzeyinde kavrama, yorumlama ve manipüle etme becerisine dayanır. Yapılan çok sayıda bilimsel çalışma, fonolojik farkındalık becerilerindeki yetersizliklerin, okumayı sökme ve doğru yazma gibi süreçleri olumsuz etkilediğini ve bu durumun okuma güçlüğünün en önemli yordayıcılarından (öngörücü) biri olduğunu ortaya koymuştur (bkznz. Hulme ve Snowling, 2009; Mody, 2003; Siegel, 1998; Snowling, 2000; Ziegler ve Goswami, 2005).

Tipik gelişim gösteren akranlarına kıyasla, okuma bozukluğu olan çocukların fonolojik işlem süreçlerinde zayıflık yaşadığı ve buna bağlı olarak kelime okumada zorlandıkları bilinen bir gerçektir. Türkçe gibi şeffaf ortografiye sahip dillerde ise hece yapısının sadeliği, kelimelerin kolayca hecelere ayrılabilmesi ve harf-ses ilişkisindeki tutarlılık (saydamlık); okuma becerisinin birinci sınıf sonuna kadar hızlı ve kolay bir şekilde kazanılmasını sağlamaktadır (Durgunoğlu ve Öney, 1999; Öney ve Durgunoğlu, 1997).

Türkçenin ortografik açıdan şeffaf bir yapıya sahip olması nedeniyle, dislektik çocukların çoğunluğu sözcükleri doğru seslendirebilmekte; ancak okuma hızı bakımından yavaş kalmaktadır. Ses farkındalığı (fonolojik farkındalık) kapsamındaki alt beceriler ve bunlara ilişkin uygulama örnekleri aşağıda sunulmuştur:

- **Sözcük Ayırt Etme:** İşitsel olarak sunulan kelime çiftlerinin aynılığı-nın veya farklılığının sorgulanmasıdır.

o Örnek: “Kapı - kapı” (Aynı mı?); “Çilek - keklik” (Aynı mı?)

- **Hece Farkındalığı:** Heceleri birleştirme (sentez), ayırma (analiz), ek-siltme ve manipüle etme becerilerini kapsar.

o Hece Birleştirme: /ba/ - /ca/ sesleri birleşirse ne olur? (Baca)

o Hece Ayırma: “Tabak” kelimesini hecele. (/ta/ - /bak/)

o Sözcükten Hece Atma: “Elma” de, şimdi /ma/ deme, geriye ne kaldı? (El)

o Hecelerin Yerini Değiştirme: “Bakka” kelimesindeki heceleri ters çevir. (Kal-bak)

- **Kafiye (Uyak) Farkındalığı:** Uyaklı kelimeleri tanıma ve yeni uyak

üretme becerisidir.

o Kafiye Tanıma: “Taş - bal - kaş” dizisinde hangisi uymuyor? (Bal)

o Kafiye Üretme: “Pencere” kelimesine benzeyen (uyaklı) bir kelime söyle. (Tencere)

• Ses (Fonem) Farkındalığı: Sesleri düşürme, ekleme, değiştirme, ayırt etme ve sentezleme gibi ileri düzey becerileri içerir.

o Sözcükten Ses Atma (Eksiltme): “Toka” de, şimdi /a/ sesini at. (Tok)

o Sözcüğe Ses Ekleme: “Baca” kelimesinin sonuna /k/ ekle. (Bacak)

o Sözcükteki Sesi Değiştirme: “Kasa” kelimesinin başındaki sesi /m/ yap. (Masa)

o İlk Sesi Tanıma: “At, araba” kelimeleriyle aynı sesle başlayan başka bir sözcük bul. (Adam, ayı vb.)

o Son Sesi Bulma ve Üretme: “Okul” kelimesinin son sesiyle başlayan kelime türet. (Lamba)

o Ses Eşleme: “Tabak” ve “Yatık” kelimeleri aynı sesle mi biter?

o Ses Kaynaştırma (Sentez): Verilen /b/ /a/ /k/ seslerini birleştirirsen hangi kelime oluşur? (Bak)

o Ses Ayırma (Analiz): “Kafa” kelimesini seslerine ayır. (/k/ /a/ /f/ /a/)

o Ses Manipülasyonu: “Kalem” kelimesinin başındaki sesi atıp yerine /t/ koyarsan ne olur? (Talem) (Erdoğan, 2011).

Sesli Okuma Becerileri ve Hata Analizi

Disleksili çocukların sesli okuma performansları incelendiğinde; doğruluk, hız ve akıcılık (prosodi) bileşenlerinde belirgin güçlükler yaşadıkları görülür. Erdoğan’ın (2011) belirttiği üzere, okuma eylemi sırasında sıkça hata yapan bu çocukların karşılaştığı temel zorluklar şunlardır:

• Çok Heceli Sözcüklerde Zorlanma: Uzun ve karmaşık yapıli sözcüklerin (örneğin; *yapabilecektim*) kodunu çözerken takılmalar yaşar ve sözcüğü bütünleştirmekte güçlük çekerler.

• Tahmine Dayalı Okuma: Sözcüğün tamamını analiz etmek yerine, sadece ilk sesine veya hecesine odaklanarak kelimenin geri kalanını tahmin etme eğilimi gösterirler. Bu strateji genellikle yanlış okumalarla sonuçlanır.

• Anlamsız (Uydurma) Sözcük Okuma: Dilin kurallarına uygun türetilmiş ancak anlamı olmayan uydurma sözcükleri (örneğin; “*seygenlik*”, “*matıcı*”) okurken okuma hızları belirgin şekilde düşer ve doğru sesletimde başarısız olurlar (Erdoğan, 2011).

İsimlendirme Hızı (Otomatizasyon)

Literatürde “Hızlı Otomatik İsimlendirme” olarak da bilinen bu beceri; bireyin harf, rakam, renk veya nesne gibi görsel sembolleri algıladığında, bunları ne kadar süratle ve doğrulukla sözel ifadeye dönüştürebildiğini gösterir. Bu süreç, beynin görsel algı ile dilsel mekanizmaları entegre etme hızını yansıtmaktadır. Bakır ve Babür’ün (2018) çalışmalarında belirttiği üzere;

- Okuduğunu anlama becerisinin gelişebilmesi için okuma eyleminin akıcı ve otomatik hale gelmesi şarttır.
- İsimlendirme hızındaki yavaşlık, dislektik çocuklarda okuma akıcılığını (prosodi) bozan ve nihayetinde anlamayı güçleştiren temel faktörlerden biridir.
- Bu alandaki testlerde çocuklardan tanıdık görselleri (renk, sayı vb.) en kısa sürede isimlendirmeleri istenir; sürenin uzaması, okuma güçlüğüne önemli bir göstergesidir (Bakır ve Babür, 2018).

Ortografik Farkındalık

Ortografik farkındalık; kelimeyi oluşturan harf dizilimlerinin, yazım kurallarının ve kelime bütünlüğünün zihinsel olarak yapılandırılmasıdır. Babayiğit ve Stainthorp’un (2010) da dikkat çektiği okuma-yazma bileşenleri kapsamında, dislektik bireylerde bu farkındalığa ilişkin şu güçlükler gözlemlenmektedir:

- Yazım Hatalarını Fark Edememe: Kelimenin doğru veya yanlış yazıldığını ayırt etmede zorlanma (Örn: “kalem” yerine “kalm” yazıldığında hatayı görememe).
- Yazma Hızı ve Doğruluğu: Kelimeleri yazarken harf sıralamasını hatırlamakta güçlük çekme ve yavaş yazma.
- Tutarsız Yazım: Aynı kelimeyi metin içerisinde farklı şekillerde yazma veya harf yerlerini değiştirme (Örn: “ev” yerine “ve”; “ne” yerine “en” yazma).

İşler Bellek (Çalışma Belleği)

Okuma ve yazma eylemlerinin gerçekleşebilmesi için sözel verilerin anlık olarak kodlanması, depolanması ve işlenmesi gerekmektedir. İşler bellek, bu bilginin kısa süreli tutulmasından sorumlu mekanizmadır. Dislektik çocuklarda, sözel bilgi işlemeye dayalı görevlerde görülen yetersizlikler, akademik performansı doğrudan düşürmektedir. Karaca ve arkadaşlarının (2019) belirttiği genel belirtilerle örtüşen ve Erdoğan’ın (2011) fonolojik döngü bağlamında ele aldığı bu güçlükler şunlardır:

- Anlamsız (Sözde) Kelime Tekrarı: Dilde karşılığı olmayan uydurma kelimelerin (Örn: *matika*, *tatarma*) tekrar edilmesinde ve akılda tutulmasında zorlanma.

· Sıralı Bellek Görevleri: Düz ve ters sayı tekrarı testlerinde, seriyi akılda tutamama ve sıralamayı karıştırma (Erdoğan, 2011; Karaca ve ark., 2019).

Morfolojik Farkındalık (Biçimbirimsel Farkındalık)

Morfolojik farkındalık; dilin en küçük anlamlı yapı taşları olan morfemlerin (biçim birim) fark edilmesi, ayırt edilmesi ve bu yapıların sözlü ya da yazılı iletişimde işlevsel olarak kullanılması becerisidir. Kirby ve arkadaşlarına (2012) göre bu yetkinlik; kelimenin anlamının çözülmesi, ortografik olarak doğru yazılması ve doğru telaffuz edilmesi süreçlerinin temelini oluşturur.

Konuyu somutlaştırmak adına “okullar” kelimesi incelendiğinde; bu sözcüğün “okul” (kök) ve “-lar” (çoğul eki) olmak üzere iki farklı morfemden meydana geldiği görülür. Kelimenin sonuna gelen bu ek, okuyucu veya dinleyiciye o nesnenin birden fazla olduğu bilgisini kodlar.

Alanyazındaki araştırmalar, morfolojik farkındalık düzeyi ile okuma becerisi arasında güçlü bir korelasyon olduğunu; bu becerinin okuma performansını doğrudan yordadığını ortaya koymaktadır (Deacon ve Kirby, 2004; Kirby ve ark., 2012; Nagy, Berninger ve Abbott, 2006). Bu kapsamda geliştirilen ölçme araçlarında, çocuğun özellikle çekim ve yapım eklerine (türetim) dair farkındalığı ve bu yapıları kullanma becerisi değerlendirilmektedir (Babayiğit ve Stainthorp, 2010).

Dil Gelişimi ve Prozodi

Dislektik çocukların dil gelişim profilleri incelendiğinde; sınırlı sözcük dağarcığı ve okuduğunu anlamamanın temel bileşenlerinden biri olan prozodi (bürün/tonlama) bilgisindeki eksiklikler, okuma ve yazma süreçlerini doğrudan olumsuz etkilemektedir. Snowling’in (2001) vurguladığı üzere, bu çocuklar kelimeleri tanımlamada, anlamlandırmada ve bağlama uygun kullanmada güçlük yaşarlar. Cümle yapılarındaki (sentaks) ve kelime seçimindeki bu zayıflıklar, okuma-yazma edinim sürecini sekteye uğratan faktörlerdir.

Kelime bilgisindeki yetersizlik, çocuğun okuma eyleminden kaçınmasına ve akranlarına kıyasla daha az okuma yapmasına neden olur; bu durum zamanla aradaki akademik makasın giderek açılmasına yol açar. Ayrıca, metin seslendirilirken yapılan tonlama ve vurgu hataları (prozodik yetersizlik), metnin anlamsal bütünlüğünü bozarak okuduğunu anlamayı ciddi ölçüde güçleştirmektedir (Snowling, 2001).

Sınıf İçi Uygulamalar ve Eğitsel Düzenlemeler

Her öğrencinin bilgiyi işleme hızı ve öğrenme stili kendine özgüdür. Bu bağlamda eğitimcilerin, standart ve tek tip bir öğretim yaklaşımı yerine; yöntemlerini zenginleştirmeleri ve öğrenci ihtiyaçlarına göre farklılaştırmaları elzemdir. Aşağıda sunulan stratejiler, Thomson ve Watkins’in (2003) *Disleksi*

adlı eseri ile Uluslararası Disleksi Birliği'nin (IDA, 2017) önerileri temel alınarak hazırlanmış olup; yalnızca dislektik bireyler için değil, farklı öğrenme dinamiklerine sahip tüm öğrenciler için geçerli kapsayıcı yöntemlerdir.

1. Yazılı Yönergelerin Sadeleştirilmesi Genellikle çok sayıda bilgi içeren uzun ve karmaşık cümlelerden oluşan yönergeler, öğrencinin bilişsel yükünü artırabilir. Bu noktada yapılması gereken, yönergenin kritik kısımlarını vurgulayarak öğrencinin dikkatini doğru odak noktasına çekmektir. Önemli ifadelerin altının çizilmesi veya fosforlu kalemle belirginleştirilmesi etkili bir yoldur. Ancak en sağlıklı yaklaşım, yönergenin basitleştirilerek daha anlaşılır bir dille yeniden yazılmasıdır (Thomson & Watkins, 2003).

2. Bilginin Parçalara Bölünmesi (Chunking) Bazen bir ödevin bütünü veya görünürdeki hacmi, öğrenci için yıldırıcı olabilir ve motivasyon kaybına yol açabilir. Bu nedenle ödevlerin veya görevlerin küçük, yönetilebilir parçalar halinde sunulması; öğrencideki kaygıyı azaltır, "yapabilirim" duygusunu güçlendirir ve öğrenme sürecini kolaylaştırır (IDA, 2017).

3. Görsel Çeldiricilerin Kontrol Altına Alınması Sayfa üzerindeki yoğun görsel detaylar, öğrencinin odağının dağılmasına neden olabilir. Bu durumu engellemek adına, çalışılan alan dışındaki kısımların boş bir kâğıtla kapatılması ve çocuğun sadece ilgili soruya veya metne odaklanması sağlanmalıdır. Özellikle matematik problemlerinde, pencere şeklinde kesilmiş şablonlar kullanarak sorunun sınırlarını belirlemek, dikkatin başka noktalara kaymasını engellemek için etkili bir yöntemdir (Thomson & Watkins, 2003).

4. Okuma Kılavuzları ve Görsel Düzenleyiciler Öğrencinin ana fikri yakalaması ve önemli bilgileri organize edebilmesi için okuma kılavuzları geliştirilmelidir. Bir metnin nasıl okunacağı veya nelere dikkat edileceği; kavram haritaları ve grafikler gibi görsel desteklerle somutlaştırılabilir. Bu tür görsel yardımcılar, öğrencinin yaşayabileceği zihinsel karmaşayı ve buna bağlı stresi minimize eder (IDA, 2017).

5. Teknolojik Destek ve Ses Kaydı Ders anlatımlarının, hikâyelerin veya yönergelerin ses kaydına alınmasına izin verilmesi, öğrencinin süreci takip etmesini kolaylaştırır ve olası yanlış anlamaların önüne geçer. Bu yöntem sayesinde öğrenci bilgiye dilediği zaman tekrar ulaşabilir; kaydı dinlerken eş zamanlı olarak metinden takip yaparak hem işitsel hem de görsel öğrenme kanalını aktif tutabilir (Thomson & Watkins, 2003; IDA, 2017).

6. Sınav Düzenlemeleri ve Zaman Yönetimi Dislektik bireyler için sınavlarda zaman baskısının hafifletilmesi kritik bir ihtiyaçtır. Ek süre tanınması, öğrencilerin kaygı düzeyini düşürerek kendilerini güvende hissetmelerini ve gerçek potansiyellerini ortaya koymalarını sağlar. Bu tür uyarlamalar bir ayrıcalık değil, hakkaniyetli eğitimin bir gereğidir (IDA, 2017).

7. Önemli Noktaların Vurgulanması Ders notlarında veya çalışma kağıtlarında kilit noktaların yıldız, renkli kalem veya sembollerle işaretlenmesi, öğrencilerin sınava hazırlık süreçlerini daha verimli hale getirir. Bu görsel ipuçları, öğrencinin dikkatini yönetmesine yardımcı olur (Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2019).

8. Sesli Okuma ve Psikososyal Destek Sınıf ortamında dislektik öğrenciler asla zorla yüksek sesle okumaya mecbur bırakılmamalıdır. Bu tür dayatmalar, çocukta yoğun kaygıya ve akranları önünde utanma duygusuna yol açabilir. Okuma etkinliklerinde gönüllülük esas alınmalı, ancak öğrenci kendini hazır hissettiğinde teşvik edilmelidir (Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 2019).

9. Kalem Tutma ve Motor Beceriler Özellikle okul öncesi dönemde doğru kalem tutma becerisinin kazandırılması hayati önem taşır. Yanlış yerleşen bir kalem tutma alışkanlığı, ilerleyen yıllarda yazma hızını düşürebileceği gibi şekilsel bozukluklara da zemin hazırlayabilir (Thomson & Watkins, 2003).

Kaynakça

- Acar, S. (2018). Gelişimsel Disleksi ve endofenotipik yaklaşım: Nörogenetik, nörobiyolojik ve nörobilişsel temeller. *Dil, Konuşma ve Yutma Araştırmaları Dergisi (DKYAD)*, 1(2), 62-91.
- Aksu, H. (2005). Özgül öğrenme güçlüğü: Tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi University Journal of Education*, 35(2), 67-83.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları* (yüksek Lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, O., & Karakaya, B. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Babayiğit, S. ve Stainthorp, R. (2010). Component processes of early reading, spelling, and narrative skills in Turkish: A longitudinal study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 539-568.
- Babür, N. (2019). Özgül okuma bozukluğu: Tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi University Journal of Education*, 35(2), 67-83.
- Bakır, F. H., & Babür, N. (2018). Otomatik isimlendirme hızı testi'nin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik ön çalışması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 35-50.
- Balcı, E. (2015). *Amerika Birleşik Devletleri'nde Disleksili bireylere uygulanan eğitim ve öğretim programlarının Türkiye'de yapılan çalışmalara katkısı açısından değerlendirilmesi* (doktora tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir?. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'da ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel Disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 67-82.
- Çolak, Y. (2019). Disleksi teşhisi konmuş çocuklara drama ile okuma yazma öğretimi. *Kesit Akademi Dergisi*, (20), 225-243.
- Demir, B. (2005). *Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğünün belirlenmesi*, (yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi* (doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Doğangün, B. (2008, Mart). Özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar. *Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyumu*, İstanbul.
- Doyle, J. (2002). *Dyslexia: An Introductory Guide*. Philadelphia: Whurr Publishers.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma-yazma süreci için önemli beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. doi: 10.19126/suje.456198
- Guardiola, J. G. (2001). The evolution of research on dyslexia. *Anuario de psicologia*, 32(1), 3-30.
- Hallahan, D. P., & Mercer, C. D. (2001). *Learning Disabilities: Historical Perspectives. Executive Summary*. <https://eric.ed.gov/?id=ed458756>
- Karaca, O., Karaca, D. T., Çalış, S., & Yiğit, G. (2019). *Disleksi (Özgül Öğrenme Güçlüğü)*. Psikonet Yayıncılık ve Eğitim: İstanbul
- Karatay, N., & Ünal, E. (2020, Ekim). Türkiye’de Disleksi alanında yapılan çalışmaların incelenmesi *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi, Muğla*.
- Kırıcı, E., & Melekoğlu, M. A. (2022). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin OKA2DEP ile değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 51(236), 2831–2850.
- Kirby, J. R., Deacon, S. H., Bowers, P. N., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children’s morphological awareness and reading ability. *Reading and Writing*, 25, 389-410.
- Rodrigues, A. P., Rebola, J., Jorge, H., Ribeiro, M. J., Pereira, M., van Asselen, M., & et al. (2017). Visual perception and reading: New clues to patterns of dysfunction across multiple visual channels in developmental dyslexia. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 58(1), 309-317.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi.” *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 170-176.
- Snowling, M. J. (2001). From language to reading and dyslexia 1. *Dyslexia*, 7(1), 37-46.
- Snowling, M. J. (2013). Early identification and interventions for dyslexia: A contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13, 7-14. <https://doi.org/10.1002/dys.185>
- Thomson, M., & Watkins, E. (2003). *Disleksi*. (Y. Alptekin & H. Beyaztaş, Çeviri Ed). Ankara: Nobel Akademik.
- Ziegler, J. C. ve Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.



ÖZEL YETENEKLİ ÇOCUKLARIN EĞİTİMİNDE AİLE REHBERLİĞİ

“ ”

Ülkü AKÇA ÜŞENTİ¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi Düzce Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi,
Sosyal Hizmet Bölümü, Türkiye. E-Posta: ulkuusenti@duzce.edu.tr.
<https://orcid.org/0000-0002-2579-6653>

GİRİŞ

Çocuklarda sağlıklı bir gelişimin gerçekleştirilmesinde ailenin rolü büyüktür (Davaslıgil, 2004). Genelde, sorunlu çocuklar sorunlu ailelerden geldiği gibi sağlıklı şekilde gelişen çocuklar da kendi aralarında olumlu etkileşim içinde olan ve çocuk yetiştirme kurallarını doğru uygulayan sağlıklı ailelerden gelmektedir. Bir ailenin yaşam tarzı, çocuklukta ve 13-19 yaşları arasındaki yetenek gelişimi ile okul başarılarında büyük oranda etkilidir (Feldman ve Piirto (1995). Sevgi dolu, destekleyici ve saygılı aile ortamları, tüm çocuklarda olduğu gibi özel yetenekli çocuklar için de kişilerarası becerilerin, yetkinliğin ve akran ilişkilerinin gelişimi açısından önemlidir. Bu konuda ebeveynler; aile bireylerinin eğitilmiş, özgürlüğe önem veren, demokratik tutum sergileyen, gelişime açık, eşitlikçi ve paylaşımcı bir yapıda olmasının özel yetenekli çocukların eğitime katkı sağlayacağını belirtirken, özel yetenekli çocuklar da kendi gelişimleri için aile ortamının demokratik ve saygılı bir yapıda olması gerektiği, ailelerinin kendilerini destekleyen ve paylaşımcı olmaları beklentisi ile kendilerine karşı sabırlı ve tatlı sert tutum içerisinde olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar (Masal vd., 2019).

Özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerden sadece çocuklarının akademik başarıya ulaşmalarını desteklemeleri değil, aynı zamanda soyut bir kavram olan çocuklarının potansiyellerini ortaya koymalarına yardımcı olmaları da beklenmektedir. Çocukların herhangi bir gelişim basamağındaki hızlı artış, aile sorumluluğunu da aynı ölçüde arttırmaktadır (Dağlioğlu ve Alemdar, 2009). Dahi çocuklar ile yapılan bir çalışmada her altı aileden birinin veya ikisinin çocuğunun yeteneği için en uygun destek sağlamak adına yaşamlarını çocuğa adadıkları bulunmuştur. Çalışmada ailelerin çocuğun gelişimi için bir koza yapısı oluşturarak kendilerini diğer ailelerden farklı görmeye başladıkları sonucu görülmüştür. Ailelerin çocuk eğitiminde bilinçli olmaları ve çocuklarına verecekleri eğitim konusunda dengeli, kurallı davranabilmeleri önemlidir (Feldman 1993). Yani aileler çocuk yetiştirme konusunda eğitimler almalıdırlar (Davaslıgil, 2006). Bu kapsamda ailenin özel yetenekli çocuğunun eğitiminde nerede yer aldığı ve öğretmenlerin, eğitim modellerinin aileye nasıl rehberlik ettiği farklı uygulamalar çerçevesinde incelenmelidir.

Özel Yetenekli Çocukların Eğitimlerinde Ailenin Yeri

Ailelere “Çocuğunuzun yeteneğini geliştirmek için yapacağınız gerekli fedakârlıkları bilmede nasıl bir ailesiniz?” sorusu sorulduğunda cevabının aslında açık fakat güvenilir olmadığı görülmektedir. Elbette ki çoğu aile her ne olursa olsun çocuklarının yetenekleri ile daha fazla uğraşmak istediklerini belirtmektedirler. Ancak bazı aileler bunun için gerekli olanaklara sahip olabilmekte ve çocuklarına diğer yetenekli çocuklardan daha fazla seçme şansını verebilmektedirler. Bu nedenle bir yeteneğin gelişimi için karar vermede ailenin değerleri, amaçları ve öncelikleri önemlidir. Çocuğun yeteneğinin

aile sisteminde ve genel olarak gelişebilmesi için gerçekçi, güçlü değerlendirmelerin yapılması gereklidir (Feldman ve Piirto, 1995). Bu değerlendirmeler yapılırken ailelerin yaklaşımları ve çocukların özellikleri temel olarak alınmalıdır. Bloom (1985) bu açıklamayı destekler nitelikteki yetenek değerlendirmeleri ile ilgili bir çalışmada, yetenek gelişiminde eğitim kuruluşlarının yanı sıra ailelerin de anahtar rol oynadığını ortaya koymuştur. Çocuğun gelişiminde sadece başlangıç evresi ve üstünlük evresine değil, bunların ikisi arasındaki becerilerin gelişmesinde yetiştirilme uygulaması periyodundaki yeteneğin gelişmesine de odaklanmıştır. Bu değerlendirmeyi yaparken verdiği örneklerinde halk tarafından üst düzeyde başarıya sahip olarak kabul edilmiş müzisyenler, atletler ve edebiyatçılara da yer vermiştir.

Dünya çapındaki birçok eğitim sistemi, özel yetenekli çocukların kendilerine özgü akademik ve sosyo-duygusal ihtiyaçlarını karşılamak için yeterince gelişmemiştir ve bu nedenle bu çocukların ihtiyaçları genellikle karşılanamamaktadır (Tomlinson, 2010). Bu gerçekten yola çıkarak birçok özel yetenekli çocuğun ebeveynleri eğitimle ilgili kararların alınmasında, çocuklarının okula yerleştirilmesi ve psikososyal uyumuyla ilgili sorunların çözülmesinde oldukça aktif bir rol üstlenme eğilimindedir (Webb ve DeVries, 2007). Ebeveynlik doğası gereği zordur çünkü her çocuk benzersizdir ve farklı yaklaşımlar ile büyütülmesi gerekebilir. Buna göre ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarına yardımcı olmak için çocuğun ilgisini veya tutkularını dinlemek, kabul etmek ve onaylamak, okuldaki öğrenimini ekstra etkinliklerle desteklemek ve her çocuğa yaşına uygun seçenekler ve fırsatlar sunmak gibi bazı önemli stratejileri uygulamalıdır (Papadopoulos, 2021).

Ebeveynlerin çocukların başarılarını etkilemede, çocuğun eğitimiyle ilgili uygun kararlar almak, esnekliği teşvik etmek, çocuklarının hedeflerini başarıya yönelik tutumlarını desteklemek ve motive etmek ve ev ile okul arasında iş birliğini teşvik etmek ve sağlamak gibi bir dizi etkili ebeveynlik bileşeni geliştirebilecekleri görülmektedir (Campbell ve Verna, 2007). Ebeveynler özerklik ve kontrol odaklı ebeveynlik yaparak evde akademik bir motivasyon ortamı oluşturduklarında çocuklar öğrenme ve akademik alanda üstün performans göstermektedirler (Garn vd., 2010). Birleşik Krallıkta yapılan bir araştırma sonucunda destekleyici ebeveynler ve özel yetenekli çocukları ile sıcak iletişim kuran ailelerin, çocuğun ve kendilerinin motivasyonunu arttırmada kritik noktada olduklarını bildikleri halde çocuklarının eğitimleri ile ilgili endişeleri olduğu ortaya çıkmıştır (Koshy vd. 2017). Diğer yandan Avustralya, İsrail, Amerika Birleşik Devletleri, Avusturalya, İran ve Kanada'da yapılan araştırmalarda özel yetenekli çocukların ebeveynlerini, ebeveynlerin kendilerini otoriter olarak algıladıkları görülmektedir (Dwairy, 2004, Morawska ve Sanders 2008, Rudasill vd. 2013, Pilarinos ve Solomon 2017). Amerika'da kız çocukları ebeveynlerini daha otoriter olarak görürken, Afro-Amerikalılar annelerini otoriter olarak görmektedirler (Rudasill

vd. 2013). Bu otoriterlik algısı sonucunda özel yetenekli çocuğun ruh sağlığı olumsuz etkilenebilmektedir (Dwairy, 2004). Çocuklarda duygusal sorunlar ve akran ilişkileri sorunları ortaya çıkabilmektedir (Morawska ve Sanders 2008). Kanada’da ebeveynlerin kendilerini otoriter olarak tanımlaması ve özellikle annelerin otoriter olması daha fazla davranış problemleri getirmesine rağmen çocukların bu otorite sonucunda okullarında kendilerini daha zeki ve başarılı algılamaları farklı bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır (Pilarinos ve Solomon 2017).

Yetenekli çocukların gelişiminde ve başarılarında aile çocuk ilişkisi bu denli önemli iken öğretmen aile ilişkilerinin öneminin üzerinde de durmak gerekmektedir. Bu kapsamda bazı araştırmalar öğrenci başarısını arttırmak ve ailenin denetleyici rollerini belirlemek için aile-öğretmen ilişkilerine yönelmiştir. Okuldaki ilerlemeyi destekleyen demokratik iletişimi yaratma ve buna destek olmayı inceleyen bir araştırmada, öğretmenler ve ailelerin aralarındaki görüşmelerin öneminin kabul edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada, öğretmen otoriteyi elinde tutan ve buna karşı aile de sessiz geride kalan durumunda olabilmektedir (Miretzky, 2004). Bryk ve Schneider (2002), son zamanlardaki araştırmalarında karşılıklı saygı ve “sosyal güven” kavramının okulların başarısında önemli olmaya başladığını vurgulamaktadır. Miretzky’nin (2004) araştırmasındaki öğretmen görüşlerine bakıldığında beşinci sınıf öğretmenlerinden birinin açık olarak “öğrencilerin eğitimlerinde aileler ile bir ilişki kurmayla ilgilenmeyen birçok öğretmen olduğunu düşünüyorum” şeklindeki ifadesi bunu destekler niteliktedir. Yani öğretim boyutundan konuya bakıldığında eğitimcilerin bazılarının özel yetenekli çocukların yetişmesinde özellikle şartlara bağlı olarak, çoğunlukla nelerin doğru olduğunu bildikleri gibi diğer bazılarının ise bu çocukların büyümesi, gelişmesi, aile ve arkadaşlarındaki etkiyi anlamasında etkisiz kalabildiği görülmektedir (Strip, 2000).

Miretzky’nin (2004) Hoover-Deempsey ve Sandler’in 1997’de yaptığı çalışmadan aktardığına göre aile-öğretmen veya aile-okul ilişkilerini belirleyen araştırmaların çoğunda bu ikili ilişkilerin ne durumda olduğu ölçülmüş ve bu ilişkilerin olumlu veya olumsuz sonuçlarının öğrenci başarısını arttırmadaki etkisi belirlenmiştir. Birçok literatür de aile görevleri veya aile rolleri gibi sınırlandırılmış belirli parametreleri içeren ailesel düzenlemeleri tartışmaktadır. Fakat aile ile ilgili geleneksel araştırmaların çoğu olumsuz bir şekilde birbirlerini etkileyerek ailenin denetleyici rolünü devam ettirmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin ailelerle bireysel görüşmeler düzenlediği araştırmaya göre okullarda ebeveynler ile direk ve dürüst iletişim, güven, karşılıklı saygı ve karşılıklı hedefler yeterince yer almıyorsa iletişim eksikliğinin olduğu görülmektedir. Aileler ve öğretmenler çocukların toplumda sahip oldukları, karşılaştıkları şartları anlamada rutin bir çerçeve oluşturabilmeli fakat her biri açık bir şekilde ne aradıklarını, demokratik değerleri yansıtan

bir toplumu paylaşan insanlar olarak kendileri için neyin gerekli olduğunu görebilmelidirler.

Bu noktadan bakıldığında çevrenin ve ailenin özel yetenekli çocukta beklentileri olduğu gibi öğrencilerinde aile çevresi içinde kendilerini algılamaları ve yetenek alanlarını belirlemeleri üzerine beklentileri olabilmektedir. 432 özel yetenekli öğrencinin aile çevresinde kendilerini algılamaları, başarı için aile çevresi ve aile beklentileri, bağımsızlık için aile cesaretlendirmesi ve aile bağlılığı ile ilgili değişkenlerinin belirlendiği, yetenek alanları olarak da akademik beceriler, yaratıcılık ve liderliğin ele alındığı bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarıyla ilgili tahminlerin hem ailevi beklentilerle hem de aile bağlılığı ile arttırılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çevresel değişkenlerin özellikle öğrencilerin algıladıkları yetenek alanlarında, liderlikte ve aile bağlılığında önemli olduğu genel ifadelerle tutarlı görülmektedir. Yeteneklerin gelişmesinde ailelerin geniş bir şekilde pozitif rol oynadığı ve gerçekte aile tutumlarının, davranışlarının ve ailenin çocuğunu eğitirken kullandığı farklı yöntemlerin öğrencilerin başarı motivasyonu ile yaratıcı ürünler ortaya koyması konusunda etkili olabilmektedir (Chan 2005). Çocukların aileleri ile olan iletişimlerinde esnek ve uyumlu olduklarını algılamaları ve aile üyeleri arasında olumlu açık iletişim kurduklarını düşünmeleri (Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004) de bu durumu desteklemektedir.

Huff vd. (2005), ailelerin çocukların ilk eğitimcileri olduğunu ve aile deneyimlerinin çocuklara kişiliklerini kazandırma konusunda açık bir şekilde etkili olduğunu belirtmektedirler. Özellikle genç çocukların farklılaştırılmış öğretimindeki süreç evde başlamaktadır. Aileler çocuklarını herhangi birinden daha iyi tanıdıklarından, çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini, tutkularını ve ilgilerini gözlemleyerek çocuklarını engelleyen veya uyaran durumların ne olduğunu anlayabilmektedirler. Ailelerin, çocuklarına bilginin sağlıklı bir şekilde kazandırılması ve öğrenmeleri konusunda en iyi nasıl, ne zaman ve niçin öğrenirler sorularını cevaplayacak kadar uzun yıllar süren deneyimleri veya iç görüşleri vardır. Öğrenmeler gerçekleşirken aile güven verme veya hayal kırıklığı, korku veya karar verme, korku veya neşeye yönelen durum veya deneyimleri kullanabilmektedir. Aileler çocukların öğrenme ihtiyaçları için hazır veya spontane bir yolda önemli bir pozisyonda (Smutny 2004) olduklarından genç öğrenciler için özel üstün yeteneklere uygun programlarının yararları konusunda ve bu programların çocukları nasıl etkilediği, yetenek gelişimine nasıl katkıda bulunduğu hakkındaki algıları da önemli olmaktadır. Aile algıları genç öğrencilerin bu programlara katılmalarını kabul etme kararları için temeldir. Aile ilgisi, aile cesaretlendirmesi, aile desteği ve ailenin yüksek beklentilerinin- okulda ve okul dışında ileri düzey matematik ve fen bilimleri sınıflarının her ikisine de öğrencilerin kayıt edilmesinde direkt bir etkiye sahip olduğu ile ilgili bilimsel ispatlar vardır (Olszewski-Kubilius ve Lee, 2004).

Eğitimin başlangıç noktası olan okul öncesi gelişim döneminde yer alan özel yetenekli çocuklar ile ilgili araştırmalarda ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin erken tanılama ve programlamadaki sorunlarının ve kaygılarının incelendiği görülmektedir. 159 aile ve 112 okul öncesi öğretmen ile yapılan bir araştırmada ailelerin çoğunun çocukları için erken tanılama yapılabildiği (%91) ve erken tanılamanın yapılması gerektiği (%74) sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerinde %78'i bunun yapılabildiğini belirtirken %50'si yapılması gerekliliğinin doğruluğunu kabul etmiştir. Öğretmenlerin %7'si ve ailelerin %37'si farklılaştırılmış program uygulamalarının erken yaşta başlamasını desteklemiştir (Sankar-DeLeeuw, 1999). Bununla birlikte araştırma erken çocukluk hizmetlerinde sadece aile ilgisinin önemi ve kalitesinin oranının artmadığını, bu hizmetlerde ailenin sahip olduğu rolün de önemli olduğunu geniş şekilde vurgulamaktadır (Paget, 1992.) Ayrıca doğum ile beş yaş arasında çocuğa sahip olan ailenin çocuğun yeteneğinin gelişiminde temel sorumluluğa sahip olduğu belirtilmektedir (Rimm 1995: akt. Sankar-DeLeeuw, 1999). Fakat aileler çocuklarının sıkılmayan yapıları ve baskıcı olma gibi özel gereksinimleri ve problemleri ile karşı karşıyadırlar. Bununla birlikte ülkemizde yapılan araştırmalarda aileler okul öncesi dönemde çocuklarının özel yetenekli bir birey olduklarının farkında olmadıklarını ve bu nedenle çocukları için nasıl bir eğitim hizmetinden yararlanacaklarını bilmediklerini de dile getirdikleri yapılan araştırmalarda görülebilmektedir. Bu aileler çocuklarını sadece anaokuluna gönderdiklerini fakat çocukların anaokulunda yapılan sık tekrarlı faaliyetlerden sıkıldıkları için uyum sorunu yaşadıklarını ayrıca da çocukları için kaynak ve materyal bulmada zorlandıklarını belirtmişlerdir (Kaçar, 2016). 3-6 yaş arası üstün zekâlı çocukların ebeveynlerinin karşılaştıkları zorluklar öncelikli olarak özel yetenekli bireylerin sosyal-duygusal özellikleriyle ilgili sorunlar ve resmi eğitim kurumlarındaki yetersizlikler olarak ortaya çıkmaktadır (Dalgıç, 2017).

Johnson ve Lewman (1990), çocukların 3-4 yaş arasında cinsiyetlerine göre yetenek gelişimlerini açıklarken, Gottfried ve arkadaşları da (akt. Sankar-DeLeeuw, 1999) eğitimcilerin çocuğun erken okul yıllarında hangi tip üstünlüğü olduğunu test ederek ailelerin çocuğun önde gelen potansiyelini zamanında tanıyabilme olanakları olduğunu açıklamışlardır.

Tüm bu araştırmaları incelediğimizde çocukların ilk eğitimcileri olan ve her dönem çocuğunun eğitiminde önemli rolü olan ailenin çocuğuna karşı sorumluluğunun büyük olduğu görülmektedir. Bu kapsamda tüm çocukların ebeveynleri için gerektiği gibi özel yetenekli çocukların ebeveynleri için de çocukları ile ilgili pek çok etmenle mücadele etme ve çoğunluğu eğitsel temelli pek çok problemi çözmeye beklentilerine yönelik olarak profesyonel bir yardım gerekebilmektedir (Altun ve Yazıcı, 2018). Bu sorumluluğu doğru olarak yerine getirmek için ailelerin çeşitli destek çalışmalarına gereksinimleri vardır. Bu sorumluluğu en doğru şekilde yerine getirmek için ailelere verilecek destek aile rehberliği ile mümkündür.

Özel Yetenekli Çocukların Ailelerine Rehberlik

Bir çocuğun içinde bulunduğu ortam, olumlu gelişimsel sonuçları ve dayanıklılığı desteklemede en kritik faktörlerden biridir. Bu nedenle bir çocuğun mutluluğuna giden yol bireysel, ailevi ve çevresel faktörler arasındaki etkin etkileşimden olumlu veya olumsuz olarak etkilenebilir. Aileyi karmaşık bir sistem olarak ele alırsak, özel yetenekli çocuğun özel ihtiyaçları, özellikle eş zamanlı olmayan gelişim önemli olduğundan, ebeveynler ve kardeşler için benzersiz bir stres kaynağı olabilir. Bu nedenle, ebeveynlik uygulamaları, ebeveynlik deneyimiyle ilgili araştırmaların eksik olduğu özel yeteneklilik alanında çalışmalar yapılması gerekmektedir (Miller vd. 2012, Inman ve Kirchner, 2021, Snowden ve Christian 1999).

Özel yetenekli çocukların ebeveynleri, ebeveyn rollerini yerine getirirken diğer ebeveynlere göre zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Ancak bu zorluklar yeterince anlaşılamamakta ve açıklanamamaktadır (Morawska ve Sanders, 2008). Çünkü bu çocukların ebeveynlerinin ebeveynlik deneyimlerinin, özel yetenekli olmayan çocukların ebeveynlerinden farklı olduğu araştırmalarda görülmektedir (Papadopoulos, 2021, Cornell ve Grossberg, 1987, Kuppens ve Ceulemans, 2019, Papadopoulos, 2021, Neumeister ve Finch, 2006, Inman ve Kirchner, 2021). Yapılan araştırmalar, özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin çoğunun benzer sorunlarla karşılaştığını, ancak ebeveynlerin beklentilerinde ve özel yetenekli çocuklarını yönetme ve onlara yardımcı olma becerilerine olan güvenlerinde farklılıklar olduğunu göstermektedir (Morawska ve Sanders, 2008). Bu nedenle özel yetenekli çocuklara, kendilerine özgü özellikleriyle ebeveynlik etmek her koşulda kolay olmayabilir ve ebeveynlerin danışmanlığa ve desteğe ihtiyaçları vardır (Afat, 2013).

Özel yetenekli çocukların ebeveynlerinin eğitimi konusunda deneyim eksikliği ve sınırlı fırsatlar nedeniyle Türkiye’de sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Leana-Taşçılar vd., 2016). Yurtdışındaki araştırmalara bakıldığında da özel yetenekli bir çocuğu yetiştirme deneyimini analiz eden az sayıda çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Renati, R vd., 2023) ve bu nedenle özel yetenekli çocukların ebeveynleri için müdahale programları geliştirme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (Inman ve Kirchner, 2021, Reis vd. 2014). Yine yapılan araştırmalarda öncelikli olarak özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin ihtiyaç duydukları becerilerin neler olduğunu bilmeye, nasıl rehberlik almaları gerektiğine ve çocuklarını destekleme konusunda kendilerini yetersiz gördükleri için öncelikli olarak kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları (Leana-Taşçılar, 2025) görülebilmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak için kendi yetkinlik düzeylerini arttırmak istediklerini (Bostancı ve Akgül, 2025) belirtmişlerdir. Ebeveynler ile yapılan uygulamalarda ise ebeveynlerin çocukları ile ilgili farkındalıklarını ve duygu düzenleme düzeylerini arttırmak (Leana-Taşçılar, 2024), çocuklarına daha bilinçli rehberlik yaparak eğitim süreçlerinde daha etkin rol alabilmek ve eğitsel yeterliliklerini arttırmak (Toprak,

2025) adına programların geliştirildiği görülmektedir. Özel yetenekli çocuğa sahip aileler arasında deneyim alışverişi, bilgi edinme, aidiyet ve kimlik duygusu geliştirebilmek için destek ve rehberlik grupları oluşturarak zorlukların üstesinden gelmek ve çocuklarını yetiştirirken başarılı stratejiler geliştirmek için profesyonel insanlardan destek almak (De Souza Fleith vd, 2023) konuları üzerinde de durulmaktadır. Yine okul dışı etkinlikler, tanılama öncesi ve sonrası çocukları tanımak, kişisel gelişimi desteklemek ve iki kere üstün olma ile ilgili ebeveyn eğitimleri (Zat, 2019) düzenlenmiştir. Bu programların dışında, başka bir açıdan bakıldığında, özellikle Türkiye’de sanatsal alanda yetenekli özel yetenekli çocukların ailelerine hizmet veren ve onlara yol gösterecek kurumlar ve rehberlik uygulamaları oldukça azdır. Sanatçı adayı çocuğu ile yaşayan ailelerin çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmayı rastgele adımlar ile sürdürmektedirler, rehberleri yoktur, rol model olan insanlar tecrübe ve birikimlerini sözlü anlatmaktadırlar. Aileler sosyal çevre ve diğer baskılarla da mücadele yöntemlerini kendi kendilerine geliştirmektedirler. Kurumsal destek için başvuracakları bir merkez de bulunmamaktadır (Yürük, 2018).

Son yıllarda özel yetenekli çocukların ailelerine yönelik farklı eğitim programları hazırlanıp uygulanarak değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu programların hazırlanmasındaki ortak nokta ihtiyaç analizleri olmuştur. İhtiyaç analizleri yapılarak ortaya çıkarılan sorun alanları üzerinden hazırlanan bu programların genele yaygınlaştırılmasında hala eksiklikler olduğu görülmektedir. Örneğin özel yetenekli çocuğa sahip annelerin yetkinlik düzeylerini arttırmak için hazırlanan 10 oturumluk psiko-eğitim programı yetkinlik düzeyini arttırmada etkili olmuştur (Bostancı ve Akgül 2025). Taşçılar’ın (2024) uyguladığı bibliyoterapi ailelerin özel yetenekli çocukları hakkındaki farkındalıklarını ve duygu düzenleme düzeylerini anlamlı şekilde etkilemiştir. Ebeveynlerin eğitimi yoluyla çocuklara daha bilinçli rehberlik yapabilecekleri ve çocuklarının eğitim süreçlerinde daha etkin rol alabileceklerini gösteren uygulamaya dönük ‘Ebeveyn Eğitim Programı’ çocuklarının eğitimlerine nasıl rehberlik edeceklerini bilemeyen kaygılı ebeveynlere yol gösterici olmuştur (Toprak, 2025). Brezilya da yapılan psiko-eğitim programında da çocukların ebeveynlerine destek ve rehberlik grupları oluşturarak program tasarımı ve uygulama hakkında öneriler geliştirilmiştir. Ebeveynlerin zorlukların üstesinden gelmeleri ve çocuklarını yetiştirirken başarılı stratejiler geliştirmeleri için profesyonellerden yararlanabilmeyi içeren deneyim alışverişi, bilgi edinme, aidiyet ve kimlik duygusu geliştirme yönünde 12 haftalık uygulanan program yine bir örnektir.

Ebeveynlere yönelik rehberlik çalışmaları için programlar hazırlamadan önce ihtiyaç analizleri yapılırken ebeveyn görüşmelerinden yararlanıldığı gibi aile değerlendirme ölçekleri de kullanılabilmektedir. Böylece geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçekler sorun alanlarını tespit ederek ihtiyaca

yönelik programların hazırlanmasını ve ailelere rehberlik edilmesini sağlayabilmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu ‘Kapsayıcı Eğitim Ortamı Aile Katılım Ölçeği’ (Şahin vd., 2018), özel yetenekli çocuğu olan ebeveynlerin ‘Ebeveyn Farkındalık Ölçeği’ EFÖ (Afat ve Konik, 2018), ‘Özel Yetenekli Çocuğa Sahip Ebeveynlere Yönelik Kaygı Ölçeği’ ÖYÇEKÖ (Yiğit Tekel vd., 2014), çocukların bilişsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişimlerini kapsayan; ailelerin çocukların gelişim alanlarındaki yeteneklerini ve ihtiyaçlarını objektif şekilde değerlendirmeye yardımcı olmayı hedefleyen ‘Aile Değerlendirme Ölçeği’ ÜZÇADÖ (Özer ve Duran, 2024) bu ölçeklere örnek olabilir.

Özel yetenekli çocukların eğitiminde ve yetiştirilmesinde ailelere rehberlik etmek için kullanılabilecek farklı modellerden ve yollardan söz edilebilir. Bu modeller çocuğun yetenek tipi ve akademik yeteneğinin değerlendirilmesi, değerlendirmenin yorumlanması ve okul - aile programlarına öneriler şeklinde üç temel konuyu içermektedir (Moon, 2003). Ayrıca, ‘özel yetenekli çocukların aileleri, çocukları için ne yapmak istiyorlar?’ sorusuna cevap olarak Gogel ve arkadaşları tarafından 1985’te 1039 aile üzerinde bir araştırma yapılarak araştırma sonucunda bu çocuklara yapılmak istenenlerin, üç kategoride toplandığı göstermişlerdir. Bunlardan birincisi özel yetenekli çocuklara kariyerini tamamlamış, üretici liderliğe sahip, esnek ve yaratıcı öğretmenler tarafından okullarda uygun eğitim verilmesi gerekliliğidir. İkincisi özel yetenekli çocuklar kişisel düzeyde pozitif bir imaja sahip olarak başarılı bir şekilde kendini kabul ettiren diğer bir yandan da arkadaşları ve diğerleri tarafından kabul edilebilen çocuklar olmalıdır. Üçüncüsü ise ailelerin toplumdan beklentisi olan özel yetenekliler için yeterli programlar bulmak ve bu programların gerekliliğinin kabul ettirebilmektir. Çoğu öğretmenler ve danışmanlar bu hedef ve amaçları paylaşmaktadırlar (Meckstroth, 1991). Öğretmenlerin paylaştığı bu hedef ve amaçları destekleyen ailelere rehberlik edecek ve yardımcı olacak modeller üzerinde çalışıldığı yapılan araştırmalar ile görülmüştür.

1993’te hazırlanmış olan Silverman’ın Gelişimsel Modeli bunlardan bir tanesidir. Model, çocuğun üstünlüğünü ve motivasyonunu değerlendirmeyi, yeteneğin ailede algılanmasını, aile ilişkilerini, ailenin kendi disiplinlerini geliştirmesini, arkadaş ilişkilerini, toplumsal araştırmalar hakkında bilgiyi ve aileye kendi özel yetenekli çocuklarını anlama konusunda yardımcı olan aile rehberliğini geliştirmeyi içermektedir. Diğer bir rehberlik çalışması Whitchurch ve Constantine’in 1993’te açıkladığı Aile Terapisi’dir (Moon, 2003). Aileler, duygusal ve davranışsal karışıklarla özel yetenekli çocuğun ailesi olabilmenin zorluğunu, yaşamlarındaki geçiş dönemlerini, hareketlenme veya aile zıtlaşmaları ile mücadele etmeyi aile terapisini kullanarak aşmaya çalışırlar. Üst düzey özel yetenekli gençlerin aileleri için farklılaştırılmış çalışmalar yapılabilmesi konusunda nasıl rehberlik edileceğine ve özellikle devam eden problemlerde hangi rehberlik yöntemlerinin daha çok etkili ola-

çağına karar vermede programlar ve bilimsel araştırmalar mutlaka gereklidir (Moon, 2003).

Özel yetenekli çocukların ailelerine ancak öğretmenler ve danışmanlarla sağlıklı bilgi ve destek sağlanabilir. Aileler, öğretmenler ve danışmanlar özel yetenekli çocukların gelişiminde başarılı süreçlere rehberlikte işbirliği yapabilmelidirler. Bunun için aile konferansları, aile grup tartışmaları ve öğretmen rehberliği konusunda çalışmaların olması gerekmektedir.

Aile Konferansları

Meckstroth'un 1974 yılında yapılan bir aile perspektif çalışmasından aldığı bilgilere göre aile konferansları, özel yetenekli bir çocuğun ailesi ile bir öğretmen veya danışman arasındaki formal karşılaşmadır. Aile konferanslarının amacı, özel yetenekli çocuğun yeteneklerinin tam bir şekilde belirlenmesi ve onlara yardım etmek için elde edilen bilginin paylaşılmasıdır. Konferanslarda aileler, öğretmenler veya danışmanlar bir çocuğun yetenekleri, ilgileri ve ihtiyaçları hakkında ve çocuğun farklı özelliklerinin her birini daha iyi değerlendirmek için bilgi alışverişi yaparlar. Bir özel yetenekli çocuğun ev ve okul yaşamına bakılarak çocukla ilgili daha etkili eleştirel kararlar verilebilir. Bu kararlar öğretmenler ve danışmanlar tarafından geliştirilen tutumlar ve uygulamaların raporlaştırılmasıyla sonuçlandığında aileler profesyonel olarak çok daha fazla yardım alırlar. Aileler, öğretmenler ve danışmanların işbirliği yaptıkları düzenli konferans fırsatları yaratılarak, özel yetenekli çocuklar için belirlenen hedeflerin paylaşıldığı ve daha yararlı olacak programların geliştirildiği bir birliktelik sağlanabilecektir (Meckstroth, 1991).

Aile Tartışma Grupları

Aile tartışma grupları uzmanlar tarafından yönetilen aile rehberlik türlerinden biridir. Aile tartışma grupları ile ailelerin bilgilendirilmesinin yanı sıra karşılıklı bilgi ve deneyim alışverişi yapmak hedeflenmektedir. Bu tartışmalardaki basamaklar tartışmalar için karşılaşmanın düzenlenmesi, genel ilkelerin belirlenmesi, özellikli konular, disiplin, öğrenme motivasyonunun azalmasından doğan başarısızlık, mükemmeliyetçilik ve stres yönetiminden oluşmaktadır ve bu tartışmalar uzmanlar tarafından yürütülür.

Bu iki çalışmanın yanında öğretmen rehberliğinin de aile ve özel yetenekli çocuk için ele alınması önemli ve gereklidir.

Öğretmen Rehberliği

Strip (2000) özellikle özel yetenekli öğrencilerin öğretimlerinin farklılaştırılması ile ilgili yapılan araştırmalar, geliştirilen modeller ve getirilen yaklaşımlarda, programların zenginleştirilmesini, yaratıcılığın arttırılmasını, öğrencinin aktif hale getirilmesini ve tüm bunları uygularken de öğretmen rehberliğinin gerekliliğini açıklamıştır. Eğitim çalışmalarındaki rehberlik

kadar özel yetenekli çocukların özel yeteneğinin tanınmasında ve gelişmesinde önemli görülen faktörler içinde de öğretmen yer alır. Bu nedenle ilk önce öğretmene ılımlı ve sevecen, dersleri oyun gibi göstererek yapan kişi olarak bakılır. İkinci olarak öğretmen becerileri, kendi disiplinlerini ve bireysel öğretimi sürdüren kişidir. Bu bağlamda ailelerde çocukların doğal öğretmenleridir (Clark, 2003). Karşılıklı etkileşim gerektiren aile ve öğretmen ilişkilerine baktığımızda ailenin öğretmenden, öğretmenin aileden beklediği davranışlar vardır.

“Ailelerin Öğretmenlerden Beklentileri:

- 1- Öğretmen çocuk için farklılığı ile ilgili alanlarda hareket etme fırsatları yaratır.
- 2- Çocuğun ilk önce çocuk olmasına izin verir.
- 3- Aile, öğretmen tarafından çocuğuna her alanda ayrıcalıklı davranılmadığı ve gerçekdışı beklentilerle ona baskı uygulanmama gerekliliğini anladığı için memnundur.
- 4- Aile çocuğuna güvenildiğinde mutludur.
- 5- Öğretmen aile ile ilişki kurduğunda aile mutlu olur.
- 6- Aile bir paydaş olarak eğitim almaktan memnun olur.
- 7- Diğer ailelerle çocuğunun özellikler tartışılmadığında bunu takdir eder.
- 8- Öğretmen ailenin yaşam tarzını olduğu gibi üstlenen kişi olduğunda aile mutsuz olur.
- 9- Çocuğu temel alan fiziksel olarak yapısı, yaşı veya felsefi yeteneğinden dolayı ürettiği diğer düşünceleri için programın hızlandırılmasına engel olduğunda aile hayal kırıklığına uğrar.
- 10- Tüm çocukların üstün olduğu durumlarda öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmesi zordur (Strip,2000, ss.195).”

Aileler öğretmenlerden bu beklentileri karşılamasını isterken öğretmenlerinde ailelerden beklentilerinin olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu açıdan bakıldığında;

“Öğretmenlerin Ailelerden Beklentileri:

- 1- Ailelerin öğretmenlerden okul yılının ilk iki haftası boyunca bir konferans programı istememesini öğretmen olumlu değerlendirir.
- 2- Çocuğun önünde aile öğretmene saygı gösterirse bu öğretmenin hoşuna gider.
- 3- Diğer ailelerden değil ailenin kendisinden ilk bilgilerin gelmesi öğ-

retmeni memnun eder.

4- Görüşmeler, konuşmalar gizli tutulursa öğretmen birlikte çalışmak için daha güven duyar.

5- Sınıfta öğretmene ihtiyacı olan diğer çocuklarında olduğunu aile anlamalıdır.

6- Ailenin okul yaşamına katılmasından öğretmen memnun olur.

7- Öğretmenin özel hayatına saygı duyulmalıdır.

8- Evde ailenin çocuk için zenginleştirme ortamları sağlaması harikadır.

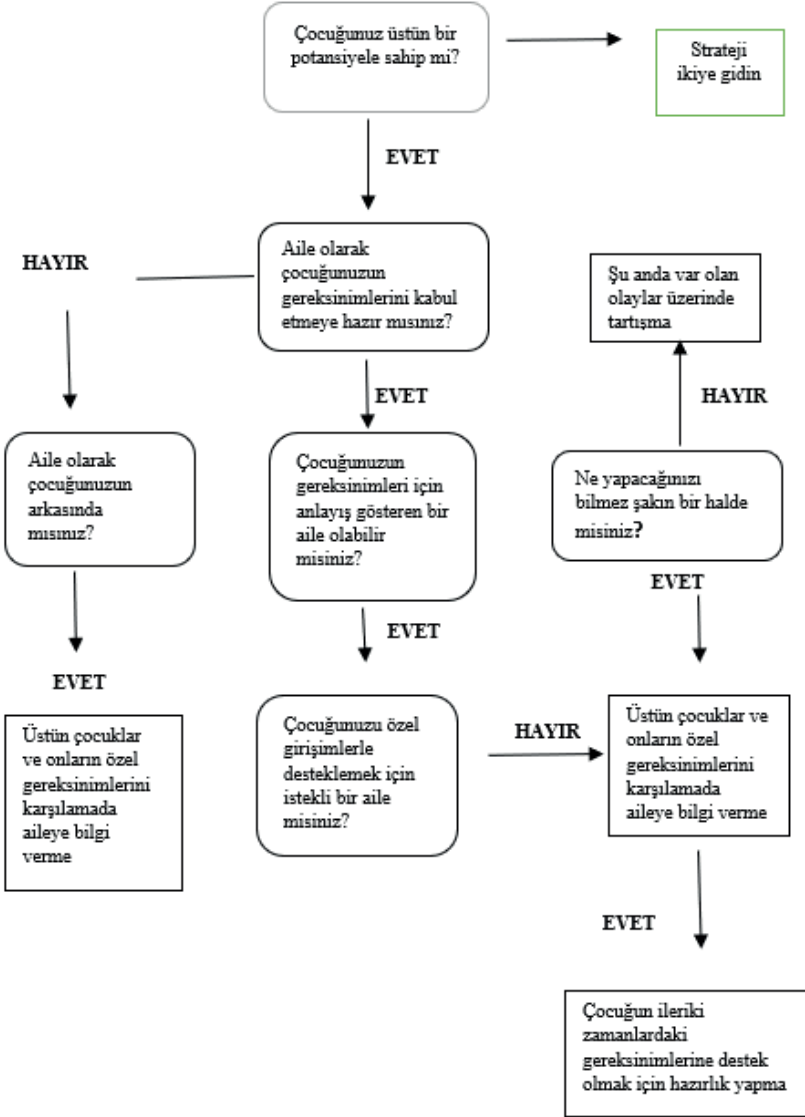
9- Bir paydaş olarak ailede öğretmeni eğitmelidir.

10- Öğretmene işini nasıl yapması gerektiği konusunda emir verilirse öğretmenin canı sıkılır ve hayal kırıklığına uğrar (Strip, 2000, ss.197).”

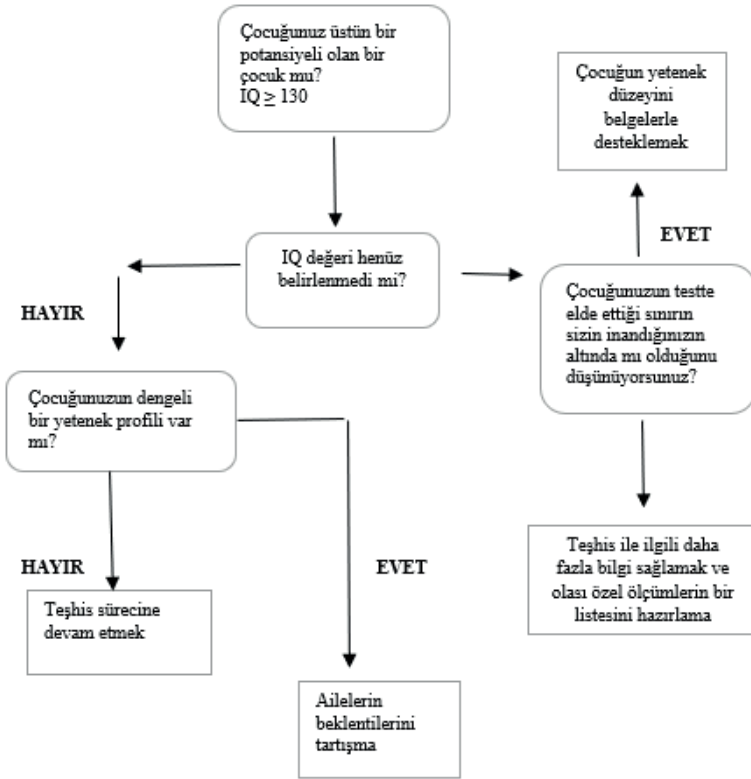
Tüm bu beklentilerin yanında eğer okul sisteminin bir özel yetenekli çocuk için eğitim uzmanına sahip olma şansı varsa bu durum aileler ile iyi iletişim kurabilmede önemlidir. Uzman, sınıf öğretmeni ve aileler arasında her zaman çok önemli bağlantı noktası olacaktır. Bu çok kıymetli kaynak kişi, özel yetenekli öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını açık olarak anlar ve bu konuda geniş bir eğitime sahiptir. Günlük olarak ya da uzun dönemde özel yeteneklilerin etrafındaki karmaşık konuların bazıları ile ilgili olarak öğretmenler ve aileler için rehber olabilir. Ek olarak özel yetenekli çocuk eğitim uzmanı, öğretmen ve aileler arasında var olabilen bir anlaşmazlıkta öneriler sunmak ve hassas çözümler üretmek için idealdir. Çocuğun iyiliği için aileler ve öğretmenlerin her ikisinin de önyargılarını kontrol altında tutmaları, eşit olarak birlikte çalışmaları, ev ve okul arasındaki iletişim çizgisini açık tutmaları gereklidir (Strip, 2000). Bu kapsamda yapılabilecek örnek bir uygulamaya aşağıda yer verilmiştir.

Örnek Bir Rehberlik Uygulaması

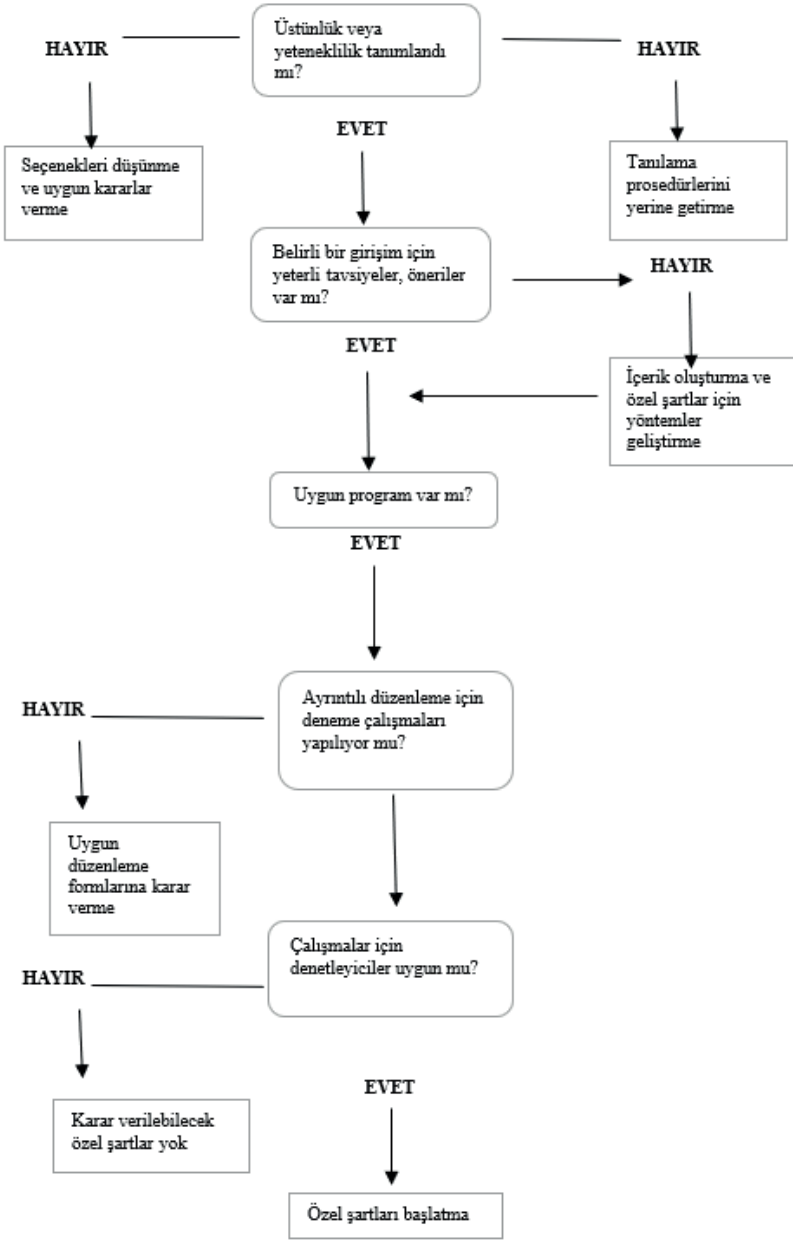
Uygulamaya başlamadan önce ailelerle çocuklarının teşhis ve tanılama süreçlerinin gözden geçirildiği basamaklar tartışılmalıdır. Bu tartışma üç strateji (Şekil: 1-2-3) üzerinden yapılmalı her aile ile tek tek görüşülmeli ve ilk önce kabul ve uyum süreci sağlanmalıdır. Bu sürecin ardından ilk adımı aile kurulunun oluşturulması olan yedi adımlık bir rehberlik çalışmasına başlanabilir.



Şekil 1. Tanılama ve Rehberlik Etmede Birinci Strateji (Moon, 2002)
(Olszewski-Kubilius vd., 2014)



Şekil 2. Tanılama ve Rehberlik Etmede İkinci Strateji (Moon, 2002)



Şekil 3. Üstünler İçin Tavsiye Edilebilecek Özel Şartlara Karar Vermeyi İçeren Adımlar (Moon, 2002)

1. Adım Bir Aile Kurulu Oluşturmak

Bu kurul müdür, öğretmen, okul personeli ve ailelerden oluşmalıdır. Gerekli zamanlarda çocuklarda bu toplantılara katılabilmelidir. Dikkat edilmesi gereken nokta ailenin tüm zamanını bu kurula ayırmaması gerektiğidir.

Gerekli zamanlarda gerektiği kadar çalışmalar yapılması planlanmalıdır. Çocuklarında dönem dönem bu toplantılara katılarak kendi sorunlarını ailelerine ve okul yaşantısındaki kişilere anlatmaları sağlanmalıdır. Bunun için yapılabilecekler:

- Ayın belirli zamanlarında, haftada bir gün, belirli bir zamanda aile kurulu toplanmalıdır. Sadece gerektiğinde, herkese bilgi verilerek bu tarih değiştirilebilir. Daha sonra bu toplantılar sadece ihtiyaç olduğundayapılır.

- Ailedeki herkes bu kurulun üyesidir ve bu kurula gereken dikkati göstermelidir.

- Tüm üyeler karşılıklı güven içinde olmalıdır. Tartışmaları dışa taşımamalıdır. Bireysel sorunlar bu toplantılara taşınmamalıdır.

- Her toplantıdaki başkan ve üyeler dönüşümlü olarak değişmelidir.

- Her üyeye sorununu tartışmak için zaman verilmelidir.

- Her sorun dinlenmeli ve tartışılmalıdır.

- Herkes dinlediği soruna çözümler önermelidir. Çözümler üyeler tarafından desteklenebilecek ve gerektiğinde herkesin kendine uygun bir şekilde kullanabileceği çözümler olmalıdır.

- Karar verilemeyen durumlarda gelecek toplantıya kadar etkili kararlar vermek için çözümler düşünülmelidir. Gerektiğinde yeniden değerlendirmeler yapılmalıdır.

- Aileler kurul kararlarını, çözüm önerilerini uygularken dikkatli olmalıdır. Başka modeller, destekler ve alternatiflerinde olabileceği düşünülmelidir.

2. Adım: Bu Kurulu Oluşturmanın Yararlarının Aileye Anlatılması

- Aile kurulları yanlışları doğrulama, diğerlerinin onların davranışlarını nasıl etkilediğinin farkında olma, uygun gereksinimler için iletişim becerileri oluşturma ve kararlar vermek için bir forum sağlar.

- Ailelere çocuklarının duyguları, gereksinimleri ve düşüncelerini ifade etmeleri için uygun yolların bulunduğu güvenli bir ortam sağlar.

- Benlik kavramları ve aile üyelerinin karşılıklı saygısı güçlenir.

- Çocuklarda güçlü olma ve sorumlu olma duygusunun geliştirilmesi sağlanır.

- Diğerlerinin problemlerine çözüm bulmaya yardım etmek için hassasiyet artarak fırsatlar yaratılır.

- Aile üyeleri arasında bir topluluğun üyesi olma ve tanınma duygusu yaratır.

Bu yararlar üzerinde tartışmalar yapılmalıdır. Aileler böyle bir kurulun yararına inandıktan sonra diğer adıma geçilmelidir. Moon'un (2003) belirttiği üç strateji, örnek uygulamadaki sorular, aile eğitiminin ilk basamağı olarak kullanılabilir. Bununla birlikte üstün çocuğun test sonuçları, geçmiş başarılarının kayıtları ve okul programları, okul ilişkileri gözden geçirilmelidir.

Üçüncü Adım: Özel Yetenekli Çocukların Ailelerinde Bulunan Genel Özellikler

Bu adımda ailelere özel yetenekli çocuklara sahip olan ailelerin hangi özellikleri taşımları gerektiği açıklanır. Aile deneyimlerine göre bu özellikler zenginleştirilebilir. Böylece aileler kendilerinin özel yetenekli çocuğa sahip bir aile olarak nasıl özellikleri olmaları gerektiği konusunda tartışmalar yapar. Clark'a (2002) göre özetlenebilen özellikler şöyledir:

- Bu aileler az çocuğa sahiptirler.
- Özel yetenekli olan çocuk en büyüktür ya da tek çocuktur.
- Çocuklarına erken yaşlarda zengin yaşantılar sunan, onların okumasını destekleyen, dil gelişimini destekleyen ve çeşitli deneyimler sunan ailelerdir (müze ve sergi gezileri ile değişik aktiviteler).
- Tipik ailelerden daha eğitilmiş ve daha olgundurlar.
- Yüksek enerjili ve öğrenmeyi seven ailelerdir.
- Çalışmalarındaki etik ve motivasyonla örneklerdir.
- Aşırı otorite veya aşırı tavizkar olmak yerine dengeli davranırlar.
- Çocuklarına değerler ve bağımsızlık konusunda cesaret verirler.
- Esnek ve korkusuz bir şekilde yürütülebilecek standartlar oluştururlar.
- Çocukların doğrularına saygı duyar ve onları önemserler.
- Tüm aile üyeleri olarak çocuğun yeteneğini en üst düzeye çıkarmak için cesaretlendirirler.
- Aile ilişkileri ve aile-çocuk etkileşimlerinin sağlıklı bir şekilde yürütüldüğü çalışma, öğrenme ve oyunları aile ve çocuk olarak paylaşabilirler.
- Okul ile ilişkili aktiviteleri paylaşabilirler.

Dördüncü Adım: Çocuğu Etkili ve Güvenilir Bir Şekilde Pozitif Büyütme Süreci Yaşatmak İçin Ailelerin Yapması Gerekenlerin Tartışılması

Yine bu adımda aşağıda verilen adımlar tartışılarak ailelerin deneyimleri çerçevesinde eklemeler yapılabilir. Yine Clark'a (2002) göre bu tartışmalar sunların etrafında gelişmelidir:

- Ailelerin gezileri ve aktiviteler planlaması ve bu planları uygulaması,
- Ailenin çocuğu bir değer olarak kabul etmesi, her söylediğini dinlemesi ve çocuğun hareketlerine gerekli karşılıkları vermesi,
- Bir aile üyesi olarak işbirlikçi planlamalar yapması ve kararları birlikte verme,
- Aile üyeleri arasında açık bir iletişim kurma,
- Tüm aile üyelerinin içinde bulunduğu herkesle iş birliği içinde hareket etme,
- Aile üyeleri arasında anlayış ve empati geliştirmek için zaman ayırma,

Beşinci Adım: Özel Yeteneği Tanılama ve Geliştirmede En Önemli Görülen Faktörler

Bu adımla birlikte çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelmeye başlanır ve aileler bunun için:

- Müzik, sanat dalları, spor dalları veya entelektüel aktivitelere geniş bir şekilde değer veren ve bunlardan hoşlanan aileler olmalıdır. Bu aktiviteleri yaşamının doğal bir parçası olarak görerek yaşayan çocuk ailesi gibi yaşamayı öğrenir.
- Ahlaki değerlere inanan aileler olarak yaşanmalıdır.
- Çocuklarına temelde birebir bilgi veren dersleri oyun gibi gösteren ve ailevi ilgileri içeren ılımlı ve sevgi dolu ilk öğretmenler olmalıdır.
- Aileler kapıları açacak uzman öğretmenlere ulaşmalıdır.
- Öğretim aile ve çocuğun birlikte paylaştıkları bir memnuniyettir. Eğer çocuk verilen herhangi bir zamanda öğrenmek için gönülsüz görünüyorsa ailenin üzülmesine gerek yoktur. Aileler tarafından daha esnek fırsatlar verilen, çeşitli şanslar tanınan çocuklar beklenenden daha hızlı öğreneceklerdir. Çocuklar öğrenme adımlarını izleyebilmelidir.

Bu bağlamda aileler çocukları ile ilgili şunları da bilmelidirler:

- Çocuklar öğrenebilme konusunda daha fazla yeteneklidirler.
- Öğrenmekten hoşlanırlar.
- Öğretmenlerle daha çok karşılıklı iletişim içinde olmalıdırlar.
- Kurdukları iletişimlerin sonuçlarını çocukları ile paylaşmalıdırlar.

Altıncı Adım: Aileye Sağlanacak Destekler

Tüm bu tartışmalardan sonra ailelere neler yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirme yapılacak ve çocukların özelliklerine göre

tartışmalar yapılacaktır. Yine Clark'a (2002) göre eğer siz bir üstün çocukla yaşıyorsanız:

- İletişime açık olun ve çocuğunuzu dinleyin. Doğru ve dikkatli dinlediğinizde çocuğunuz anlaşıldığını düşünecektir.

- Çocuğunuzun en iyi yaptığı, ilgisini çeken hoşlandıkları aktivitelerin neler olduğunu bilin.

- Bireyselliğine ve kendi hoşlandığı şeyleri yapmasına önem verin. Kabul gördüğünü hissedecektir.

- Ona saygı duyun ve yapmak istediklerine bir disiplin çerçevesinde izin verin.

- IQ düzeyini konuşmayın çünkü zaten yeterince zeki.

- Toplumun bir üyesi olduğunu anlaması ile ilgili ona yardım edin. Özellikle kız çocukları bu konuda büyük baskı hissederler ve bu farklılığı yaşamalarını doğru yönlendirmesi konusunda baskı hissetmemelidirler.

- Mükemmeliyetçilik ve hayalleri konusunda yanlışlara düşmemeleri için gerekli destek sağlayın.

- Diğerlerinin standartları ile kendi standartlarını gerçekçi bir şekilde anlamaları için yardım edin.

- Aile, arkadaşlar vb. kişilerle birlikte geçirilecek doğal zamanlar oluşturun.

- Zaman ve enerjilerini düzenlemede yardım edin.

- Kendileri ve diğerleri arasındaki farklılıkları kabul etmesine yardım edin.

- Her projeye katılmaları veya katıldıkları projeleri hemen tamamlamaları konusunda baskı uygulamayın.

- Verilen görevler ve uygulanan sınavlar konusunda dikkatli olun. Öğretmenler ile birlikte bazı ilkeler oluşturularak birlikte çalışın.

- Çocuğunuz kendini güvende hissetmelidir.

- Siz çocuğunuzla yaşamaktan zevk alın. Aile olarak siz çocuklarınızı doğru yönlendirin.

Ayrıca siz bir aile olarak:

- Zekâ, yaratıcılık ve üstünlüğü anlamalısınız.

- Üstün öğrenenlerin duygusal ve sosyal gelişimlerini bilmelisiniz (kendini değerlendirme, değerler, liderlik ve ahlak, disiplin gibi konulardaki gelişimler).

- Üstün öğrenenlerin gereksinimlerini karşılamalısınız.
- Okulda ve evde öğretmenlerin etkilerini belirlemelisiniz.
- Aile-çocuk- öğretmen etkileşiminin en iyi şekilde planlanmalı ve bu etkileşimin desteklenmesi için rehberlik almaktan kaçınmamalısınız.

Yedinci Adım: Tartışma ve Sorular

Bazı ailelerin sıkça sorduğu sorular (Strip, 2003) vardır. Bunlar üzerinde konuşularak gruptaki ailelerin soruları üzerinde tartışmalar yapılmalıdır. Aşağıdaki soru ve cevapları bu tartışmalar için örnek olarak verilebilir.

“Ara sıra ördükler tarafından öldü rülesiye ısırlıyorum” gibi hissediyorum. Özel yetenekli çocuğumun o kadar çok gereksinimi ve istekleri var ki bunları benim verebileceğim dışında şeyler gibi hissediyorum. Ne yapabilirim?”

Bazı planlar yapmalı ve uygun yardım almalısınız, aile üyeleri de size yardım etmelidir. Siz çocuğunuzun yaşamında en önemli kişisiniz ve unutmamanız gerekir ki aile olma yaşamda doğru bir yatırımdır. Eğer siz akıllı bir şekilde yatırım yaparsanız, ürünler ortaya çıkar. Fakat bu sizin keskin bir şekilde uzun süre acı çeken ve öfkesini, kızgınlığını bastıran bir kurban olmanız anlamına gelmez. Ailenizdeki diğer yetişkinleri kullanarak veya toplumsal yaşamda siz, kendiniz için ekstra bazı durumlar yaratabilirsiniz. Ve unutmayın ki siz ebeveyn olarak sadece çocuklardan değil ailenizden de sorumlusunuz. Bu çocuk üstün bir çocuk olsa bile.

“Bazen çocuğumun yapabildikleri karşısında çok yetersiz hissediyorum. Diğer ailelerde böyle hissediyor mu?”

Evet hissediyorlar. Özel yetenekli bir çocuk ile yüz yüze kalmanın müt-hiş sorumluluğunu hissedebiliyorlar. Siz bebeklikten başlayarak çocuksu, sorumluluk hissetmeyen, düşünmeden karar veren, gereğinden çok konuşan, erken yürümeye başlayan, sizden daha az uyku gereksinimi olan bir çocuğu bir günün 24 saati boyunca izlemeyi içeren bir işle görevlendiriliyorsunuz. Gerekli olmayan işleri elemelisiniz: Evde yapılmış sert bir ekmeği parçalamak, marketten alınmış dilimlenmiş bir ekmekten daha iyi değildir. Sizin kendi memnuniyetiniz, iç dengeniz ve ilişkilerinizin duygusal durumu için gerekli olan nedir? Eğer siz cesaret, umut ve çocuğunuzda sağlıklı bir gelişim sağlayabiliyorsanız henüz her şeyi yapabiliyorsunuz demektir.

“Bir anne-baba olarak üstün özel yetenekli çocuğuma ne kadar sahip çıkabiliyorum? Okuldaki durumlarda ne zaman araya girmeliyim? Korkarım ki eğer üstün çocuğumun özel gereksinimlerinin bazılarını işaret eden öğretmen şikâyetlerini dikkate almazsam, öğretmen benim çocuğumu dışlayacak.”

Eğer çocuğunuzun sağlık, güvenlik veya iyi olması ile ilgili durumlarda tehlike altındaysa sizin bu duruma kesinlikle el atmanız gerekir. Aile danışmanları okul personelinin bilgisi ile aileye yardımcı olmak için uzun dönemli

bir proje planlamayı öneriyorlar. Eğer öğretmenler, yöneticiler ve okul psikologları özel yetenekli çocuklar ve aileleri hakkında eğitimleri sadece tipik bir iş olarak görürlerse bu projeleri hemen hemen hiç kabul etmezler. Olasıdır ki bu çocuklar ile ilgili deneyimleri de yoktur. Onlar sizin yardımınıza ihtiyacı duyarlar. Diğer ailelerinde katılımıyla ilkeler ve okul kuralları önerebilir, yöneticiler-öğretmenler-okul psikologları rehberliği ile diyaloglar kurabilirsiniz. Onlar için okuma materyalleri bulabilirsiniz. Hizmetçi eğitim, konuşmacılar davet etme, gruplar ile yakın ilişkiler diyaloglar içinde yer alabilir. Siz bir öğretmen ile çok özel bir problem hakkında konuştuğunuzda, öğretmenin üstün çocuklar hakkında bilgi ve karmaşıklığı ile uğraşmaya başlamak zorunda kalacaksınız.

Bir öğretmen ile fikirlerinizi tartıştığınız ilk görüşmelerinizin bazılarında karşılıklı ters fikirler ve onun hakkında öğrenecekleriniz olacaktır. Öğretmen bazı iletişim becerilerini hatırlamayabilecektir. Çocuğunuzun durumuna -özellikle duygusal durumları hakkında- anlayış gösterme konusunda ne söylemek istediğinizi ona anlatın, sizin ne söyleyip söylemediğinizi anlamak için sorular sorarak iletişimi değerlendirin. Eğer bu rehberlikler izlenir ve genel olarak öğretmenler ve aileler bir durumda hep birlikte bir çalışma oluştururlarsa, her hissedilen diğeri tarafından desteklenir. Eğer bir öğretmenle ilişki kurulamıyorsa yol göstermesi için yönetimin rehberliğine gidilmede ve öğretmen ile iletişim kurmayı sağlayacak okul sisteminde diğeri bir personel veya ilkeye gitmede özgür hissedilmelidir. Eğer çocuğunuz özel bir üstün çocuksa hemen hemen tüm okul hayatı boyunca onu korumanız gerçeği ile yüz yüze kalabilirsiniz. Bir mücadeleye hazır olmak zorundasınız! Eğitimcilerle başvurduğunuzda siz sürekli olarak uyanık ve konunun üzerinde durmak için kararlılık göstermek gereğini duyacaksınız. Çocuğunuz hakkında en çok şeyi siz biliyorsunuz, cesaretsiz olmayın.

“Aileler çocuklarının özel yetenekli olduğunu söyleyebilir mi?”

Özel yetenekli çocuk yaşamının erken döneminde farklı olduğunu fark edebilecektir. Siz asla ‘üstün’ sözcüğünü kullanmayın. Bunun yerine daha hızlı bir zekâ ve yeteneğe sahip olduğu ile ilgili kelimeler kullanılabilir. Hangi kelime kullanılırsa kullanılsın üstünlük, ayrılık veya düşünme değildir. Diğerleri üstün olmayabilirler ama farklı yeteneklere sahiptirler. Hepimizin birbirimize bağlı olduğumuzu ve her kişinin özel ilgi-yeteneklerini değerlendirmemiz gerektiğini ifade etmek önemlidir.

“Kız kardeşimin özel yetenekli olduğunu büyük aileme, amcalarıma ve teyzelerime söyleyebilir miyim?”

Bu sahip olduğunuz çocuğa ve sizin akrabalarınızla olan ilişkilerinize bağlıdır. Temel olarak bu durum sizinle çocuğunuz ve okul otoriteleri ile aranızdadır. Eğer onlar bu bilgiyi tedbirli olarak kullanacaklarsa diğerleri ile paylaşabilirsiniz. Fakat onlar bu uyarıları ve değerlendirmeleri başka yerde

söyleyebilirler ve komşulara magazinel bir şekilde “siz biliyor musunuz, Melike özel yetenekli!” diyerek durumu ifade edebilirler.

“Çocuğumuz için yeteri kadar zenginleştirme yapabilir miyiz?”

Esasında bunun cevabı evet fakat bazı uyarılar ile evet. Çocuklar cesaret verilerek, katılım ve bilgi ile zenginleştirilir. Yetişkinleri memnun eden ilgi alanlarından başka kendi ilgi alanları önemlidir. Çocuk esas aile aktivitelerine odaklanamayabilir, açık veya gizli olarak gücenir veya aşırı yüksek beklentilerin verdiği sıkıntıları olabilir.

Sekizinci Adım: Değerlendirme

Tüm bu bilgilerin genel bir değerlendirilmesi yapılarak beklenen ve istenenler yeniden gözden geçirilir. Okul dönemi boyunca oluşturulan kurulla çalışmalara devam edilir. Sorunlar, öneriler yukarıdaki adımlar çerçevesinde tartışılır.

SONUÇ

Çocukların zihinsel gelişimleri ve yetenek gelişimlerinde kalıtım ve çevre etkileşimi önemlidir. Fakat kalıtım ve çevre ile birlikte çocukların aileleri ile etkileşimlerinin de gelişimleri için önemli olduğu Piaget ve Vigotsky gibi kuramcılar tarafından vurgulanmıştır. Bu kapsamda çocuğun zihinsel yapıları üzerinde ailenin ne denli rol oynadığı gündeme getirilmiştir (Akarsu, 2001). Ailelerin, çocuklarına uygulanan etkili ya da etkisiz tüm öğretim süreçlerinde, kendileri ve çocukları için en iyi yolun ne olduğuna karar verirken güvenli olmaları gereklidir. Bu güvene sahip ebeveynler çocuklarını büyütmek için bazı eğitimler almaya ihtiyaç duyabilirler. Ancak aileler çocukları ile ilgili eğitimler almış olsalar bile sağlamış oldukları öğrenme fırsatları bazı öğrencilerin yaşamında etkili olabildiği gibi bazılarında etkili olamayabilmektedir. Ailenin çocuğu ile neyi yapıp yapamayacağını bildiği kadar çocukta etkili olacak bazı yöntemlerin ne olup olmadığını da araştırması gerekebilmektedir.

Araştırmaları incelediğimizde demokrasi ve iletişim, çevresel faktörler, okul öncesi eğitim, zenginleştirme ve farklılaştırma gibi eğitim boyutları ele alınırken ailenin bu boyutlardaki yeri ortaya çıkmaktadır. Eğitimin her aşamasında temeli oluşturan okul, program, öğretmenle birlikte ailede eğitimdeki gerekli yerini almaktadır.

Özel yetenekli çocuğa eğitim de ilk olarak ailede başlamaktadır. Aile, çocuğunun yetenek ve becerilerini ne kadar iyi tanırsa gerekli olan eğitim olanaklarını ona sunmada o kadar yardımcı olacaktır. Fakat her aile her zaman bu konuda yeterince donanımlı olamayabilir ve baş edemeyeceği konularla ilgili olarak aile rehberliğine ihtiyaç duyabilir. Bu nedenle aile rehberliği için değişik modeller ve yollar geliştirilmelidir. Bu yollara kısaca değinilen araştırmada ayrıca öğretmen- aile beklentilerine bakılmıştır. Beklentilerin aile ve

öğretmende karşılıklı olarak var olması özel yetenekli çocukların eğitiminin başarısında etkili olabilir. Aile konferansları, grup tartışmaları, aile terapileri ve Silverman'ın Modeli (1993) bu çalışmalara örnek olarak gösterilmiştir. Aile eğitim modelleriyle özel yetenekli çocuklara verilen eğitimde yeteneklerin değerlendirilmesi, toplumun çocuğu kabul etmesi ve programlar hazırlanması konusunda rehberlik etmenin önemi belirtilmiştir. Verilen rehberlik hizmetleriyle birlikte öğretmen ve ailenin karşılıklı beklentilerinin de yerine getirildiği sağlıklı bir iletişim ortamında öğrenci eğitiminin kalitesi artacaktır. Yapılan araştırmalar çerçevesinde verilen örnek uygulamanın da ailelere destek olmak amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Afat, N. (2024). Analysis of the gifted's parents' awareness in Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 20(3), 12-25.
- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekânın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *Hayef Journal of Education*, 10(1), 155-168.
- Afat, N., & Konik, A. K. (2018). Üstün zekâlı çocuğu olan ebeveynlerin farkındalıkları: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(220), 79-104.
- Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekli Çocukların Ailelerinin Sorunları. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili (der.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (447-460). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bloom, B. (1985). *Developing Talent in Young People*. BoD–Books on Demand.
- Bostancı, E., & Akgül, H. (2025). Özel çocuk özel anne psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 45-60.
- Bozoglan, B. (2023). Üstün yetenekli çocukların ebeveynleri için sistemik bir müdahale modeli. *Current Psychology*, 42, 4821-4829
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Campbell, J.R.; Verna, M.A. (2007). Effective parental influence: Academic home climate linked to children's achievement. *Educational Research Evaluation*, 13(6), 501-519.
- Chan, W. D. (2005). Family environment and talent development of chinese gifted students in Hong Kong. *The Gifted Children Quarterly*, 49(3), 211-269.
- Clark, B., (2002). *Growing Up Gifted* (6. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey.
- Cornell, D. G., & Grossberg, I. W. (1987). Family environment and personality adjustment in gifted program children. *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 59-64.
- Coşkun, U. H., Sağır, T. M., & Girli, A. (2019). Üstün zekâlı ve yetenekli çocuğu olan annelerin problem çözme becerilerinin bir yordayıcı olarak ebeveyn yetkinliği. *International Journal of Educational Spectrum*, 1(2), 106-130.
- Dalgıç, N. Ş. (2017). Üstün yetenekli veya zekâlı çocuğa sahip anne-babaların karşılaştıkları sorunların ve beklentilerinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün çocuklara sahip ailelerin eğitimi. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu, ve A. E. Bilgili (der.), *Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı* (461-466). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- De Souza Fleith, D., Muniz Prado, R., & Vilarinho-Pereira, D. (2023). Supporting and guiding families of gifted children: The role of a psychoeducational program. *Gifted and Talented International*, 38(1), 12-20.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gif-*

ted Child Quarterly, 48(4), 275-286.

- Feldman, D. ve Piirto, J. (1995). *Parenting talented children*. 02.01.2007, <http://www.davidson-institute.org>.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667.
- Huff, E.R., Houskamp, M.B., Watkins, V. A., ve Tavegia, B. (2005). The experiences of parents of gifted African American children: A Phenomenological Study. *Rooper Review*, 27(4), 215-221.
- Inman, T. F., & Kirchner, J. (2021). *Parenting Gifted Children 101: An introduction to gifted kids and their needs*. Routledge.
- Johnson, L. J., & Lewman, B. S. (1990). Parent perceptions of the talents of young gifted boys and girls. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(2), 176-188.
- Koshy, V., Smith, C. P., & Brown, J. (2017). Parenting 'gifted and talented' children in urban areas: parents' voices. *Gifted Education International*, 33(1), 3-17.
- Kuppens, S., & Ceulemans, E. (2019). Parenting styles: A closer look at a well-known concept. *Journal of Child and Family Studies*, 28(1), 168-181.
- Leana-taşcılar, M. Z. L. T., Ozyaprak, M., & Yılmaz, O. (2016). An online training program for gifted children's parents in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 147-164.
- Taşcılar, M. L. (2024). Bibliyoterapinin özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerinin çocukları hakkındaki farkındalıklarına ve duygu düzenleme düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 809-827.
- Leana-Taşcılar, M. Z. (2025). Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları becerilerin belirlenmesi. *Ozel Egitim Dergisi*, 26(3).
- Meckstroth, E. A. (1991). Guiding the parents of gifted children: The role of counselors and eachers. M. R. Milgram (der), *Counseling Gifted and Talented Children, A Guide for Teachers, Counselors, and Parents*(95-120). New Jersey: Ablex Publishing Corporation Norwood.
- Miretzky, D. (2004). The communication requirements of democratic schools: Parent-teacher perspectives on their relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851.
- Olszewski-Kubilus, P., ve Young-Lee, S. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students's talent development. *Rooper Review*, 26(3), 156-165.
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.-Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216.
- Paget, K.D. (1992). Parent involvement in early childhood services. In M. Gettinger S.N. Elliott&T.R. Kratochwill (Eds) *Preschool and Early Childhood Treatment Directions* 89-113. Newyork. Routledge.

- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice-exceptional learners: implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24.
- Sankar-DeLeeuw, N., (1999). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission and programming. *Rooper Review*, 21(3), 174-179.
- Masal, E., Takunyacı, M., & Şevik, M. Ş. (2019). Ortaöğretim okullarında aile katılımı: Ebeveyn, öğretmen, öğrenci ölçeği kısa formunun Türkçeye uyarlama çalışması. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 29-41.
- Miller, A. L., Lambert, A. D., & Speirs Neumeister, K. L. (2012). Parenting style, perfectionism, and creativity in high-ability and high-achieving young adults. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(4), 344-365.
- Moon, S. M. (2003). Counseling families. N. Colangelo, G. A. Davis (der), *Handbook Of Gifted Education*(388-402). New Jersey: Pearson Education.
- Morawska, A., & Sanders, M. R. (2008). Parenting gifted and talented children: What are the key child behaviour and parenting issues?. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 42(9), 819-827.
- Neumeister, K. L. S., & Finch, H. (2006). Perfectionism in high-ability students: Relational precursors and influences on achievement motivation. *Gifted Child Quarterly*, 50(3), 238-251.
- Özer, B., Duran, V., & Akay, Y. İ. (2024). Üstün zekâlı çocuklar aile değerlendirme ölçeği. *Journal of TUZDEV*, 56, 68.
- Papadopoulos, D. (2021). Mothers' experiences and challenges raising a child with autism spectrum disorder: A qualitative study. *Brain Sciences*, 11(3), 309.
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children*, 8(11), 953.
- Pilarinos, V., & Solomon, C. R. (2017). Parenting styles and adjustment in gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 87-98
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., Dilda, M., Mascia, M. L., & Penna, M. P. (2023). Gifted children through the eyes of their parents: Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children*, 10(1), 42.
- Smutny, J. F. (2004). Differentiated instruction for young gifted children: How parents can help. Parenting for high potential. *Rooper Review*, 6, 6-11.
- Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1999). Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Rooper Review*, 21(3), 215-221.
- Strip, A. C. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Great Potential Pres, Inc.

- Şahin, M. G., Ömeroğlu, E., Turupçu Doğan, A., Dağlıoğlu, E. (2018). Development of “A scale for participation of families to inclusive education environments of gifted and talented children”. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(3), 1007-1034.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory Into Practice*, 44(3), 262–269.
- Webb, J.T., DeVries, A.R. (2007). *Gifted parent group: The SENG model*, 2nd ed.; Great Potential Press: Scottsdale, AZ, USA,
- Taşcılar, M. L. (2024). Bibliyoterapinin özel yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerinin çocukları hakkındaki farkındalıklarına ve duygu düzenleme düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 809-827.
- Taşcılar, M. Z. (2025). Üstün yetenekli çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarının gelişimini desteklemek için ihtiyaç duydukları becerilerin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 26(3), 452-471.
- Toprak, H. H. (2025). Özel yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin eğitsel yeterliliklerinin artırılmasına yönelik geliştirilen ebeveyn eğitim programının etkililiği. Doktora Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yiğit Tekel, K., Yıldız, M. Ş., Mutlu-Bayraktar, D., & Leana-Taşcılar, M. (2024). Anxiety scale for parents of gifted children (ASPGC): Validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 11(1), 109-125.
- Yürük, F. C. (2018). Sanatçı adayı üstün yetenekli çocukları olan ailelerin karşılaştığı sorunlar üzerine bir araştırma. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(8), 90-104.
- Zat, U. (2019). Educating the parents of gifted children: a needs analysis. Unpublished Doctorate Thesis. İstanbul: Boğaziçi University.



İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN ÇOCUKLARIN İLETİŞİM BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE AİLENİN DESTEĞİ

“ ”

Necla IŞIKDOĞAN UĞURLU¹

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, e-mail: necla_idogan@hotmail.com, ORCID: [0000-0002-1795-0470](https://orcid.org/0000-0002-1795-0470)

İşitme yetersizliği olan çocukların dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinde aile ve çocuk arasındaki ilişki çok önemli bir yere sahiptir. Çocuklar doğduğu andan itibaren bu becerileri çevresindeki kişilerle etkileşimleri doğrultusunda kazanmaya başlamaktadır. Ailesi ile etkileşim halinde olan bebekler ve erken dönemde çocuklar dil ve iletişim becerilerini desteklemede işitsel girdilerden yararlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2020) verilerine göre yaklaşık 466 milyon insan işitme yetersizliğine sahip olup bu sayının 34 milyonu çocuklardan oluşmaktadır. İşitme yetersizliği kavramı pek çok farklı işitme zorluklarını içerir. İşitme yetersizliğine sahip çocukların %90'ından fazlası işiten ailede doğmaktadır (Mitchell & Karchmer, 2004; Weaver & Starner, 2011). İşiten aileler, çocuklarıyla iletişim kurmak amacıyla genellikle sözlü dili kullanmaktadır. Ancak iletişim becerilerinde işitme yetersizliği olan çocukların işitsel girdi alamadıkları ya da çok az aldıkları düşünüldüğünde iletişim becerilerinde güçlüklerin yaşanması kaçınılmaz olmaktadır (Sass-Lehrer, 2016). Günümüzde yenidoğan işitme taramalarının yaygın bir şekilde yapıldığı görülmektedir (Patel ve Feldman, 2011). Yenidoğan işitme taramaları, çocuklarda işitme kaybı olasılığını belirlemek ve çocuğun gelecekteki hayatında işitme kaybına yol açabilecek güçlükleri ortaya koymak için ülke genelinde hastanelerde uygulanmaktadır (ASHA, 2021). Yenidoğan işitme taramaları; otoakustik emisyon testleri ve işitsel beyin sapı tepkisi testleri olmak üzere farklı şekillerde uygulanmaktadır (İşitme Sağlığı Vakfı [Hearing Health Foundation], 2020). Çocuklarda işitme kaybı başta dil gelişimi olmak üzere, iletişim, sosyal ve akademik becerilerde güçlüklerin yaşanmasına neden olmaktadır (WHO, 2020). Dolayısıyla Amerikan Konuşma Dil İşitme Derneği [ASHA] (2021) da belirtildiği gibi bebeklerin doğumdan itibaren en geç bir ay içerisinde işitme taramasından geçmeleri zorunludur. Tarama sonuçlarına göre risk altında bulunan bebekler üç aylık olduklarında, işitme kaybı olan her çocuğa teşhis konularak aile katılımı ve iş birliği doğrultusunda uygun şekilde cihazlanmanın sağlanması gerekmektedir. Cihazlanmayla beraber altı ay içerisinde erken eğitim hizmetlerinden yararlanmaları gerekmektedir (ASHA, 2021). Yenidoğan işitme taramalarının yaygınlaşmasıyla birlikte erken dönemde tanılanma ve uygun cihazın takılmasıyla beraber iletişim becerilerinin gelişimi için erken eğitim hizmetlerinden yararlanıldığı görülmektedir (Patel ve Feldman, 2011; Scarinci ve ark., 2018). İletişim becerilerinin kazanımında çocuğun yakın çevresi önemli bir rol oynamaktadır. Çocukların ilk etkileşim sağladığı yer aile ortamı ve aile ortamındaki bireyler olduğu düşünüldüğünde yakın çevresindeki kişilerle nitelikli etkileşim deneyimleri önem taşımaktadır. Bu etkileşim örüntüleri sayesinde işitme yetersizliği olan çocuğun güven duygusu artarak ve gelecekte topluma uyumlu bireyler olarak yaşamaları sağlanabilir. Ailedeki iletişim aile üyelerinin hayatları boyunca şekillenerek değişime uğraması yoluyla aile yaşantısının temelini oluşturmaktadır. Ailenin işitme yetersizliği olan çocukları ile ilgili erken eğitim hizmetlerinden yararlanması amacıyla ve çocuğunun bireysel

farklılıkları karşında bir takım faktörlere dikkat etmesi gerekmektedir (Scarinci ve ark., 2018). Bunlar;

- Alıcı ve ifade edici dil becerilerinin kazanımında 0-3 yaş kritik öneme sahip olup bu dönemin dil becerilerinin kazanımı açısından bütüncül değerlendirilmesi önemlidir.

- Aile her çocuğun bireysel özelliklerinin birbirinden farklı olduğunu bilmeli ve çocuklarının işitme yetersizliğinden bağımsız bir şekilde özelliklerini gözlemleyerek keşfetmelidir.

- Aileler yaşadığı çevrede işitme yetersizliği ile ilgili hizmetlerin neler olduğu, devam edeceği okullar, görüşeceği uzmanlar, benzer özellikteki diğer ailelerin neler yaptığı ve gelişimiyle ilgili etkinlikler konusunda bilgiye ve hizmetlere erişim fırsatlarına sahip olmalıdır.

- Cihazlanan çocukların bu cihazlarını uyanık oldukları her zaman takmanın önemini aile üyeleri paylaşmak esastır. Bu anlamda ailenin hem eğitim, hem de sağlık ve rehabilitasyon süreçlerine tam katılımı önemli görülmektedir. İşitme yetersizliği olan çocuklar cihaz takma konusunda isteksiz olabilirler. Aile cihaz takmanın çocukları için önemini fark edip bu konuda çocuklarına takmaları yönünde destek olmalıdır.

- İşitme yetersizliği olan çocukların işitme kalıntılarını en üst düzeyde kullanmaları ve uygun işitme cihazları sayesinde işitmeye dayalı iletişim becerilerinin desteklenmesinin önemi aile tarafından anlaşılmalıdır.

- Çocukların sağlık kontrolleri, uygun cihazın takılması ve erken eğitim hizmetlerden yararlanmasında aileler, çocuk doktoru, kulak burun boğaz uzmanı ve konuşma terapistinin işbirliği içinde olması önemlidir. Her uzman diğer uzmanın yaptığı uygulamalardan haberdar olmalıdır. Aileler ise çocuğuyla bu hizmetleri alma konusunda destekleyici olmalıdır.

- İşitme yetersizliğine sahip çocuk okula başladığı dönemde aileler okul yönetimi ve öğretmenleriyle iletişim halinde olup dönem boyunca uygulanacak süreç ve etkinlikler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca etkili eğitim etkinlikleri için okul aile işbirliğinin nasıl sağlanacağına dair bilgi sahibi olmalıdır.

- Çocukların doğduğu andan itibaren güvene dayalı bir aile ortamında büyümeleri, ilerleyen yıllarda sosyal duygusal becerileri yönünden de önem taşır. Ayrıca etkili dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için çocuğun çevresindeki kişilerle ilgi ve paylaşımın sıklığı çocuğun aile üyeleri ile kaliteli zaman geçirmesine olanak tanıyan etkinlikler yoluyla desteklenebilir.

- Erken dönemde cihazlanan çocuğun duyduğu sesleri anlamlandırmasında dinleme becerileri ayrı bir öneme sahip olup ailenin dinleme becerilerinin gelişimi konusunda bilgilendirilmesi ve aile eğitim programlarında

bu konuda desteklenmesi gerekir.

- Oyun etkinlikleri erken dönemden itibaren tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi işitme yetersizliği olan çocuklar için de önemlidir. Aileler çocuklarına sürekli bir şeyler öğretmek isteyebilirler. Oyun destekli etkinlikleri kullanarak bunu daha kolay gerçekleştirebilirler.

- İletişim ve dil becerilerinin gelişiminde günlük rutinler önemli fırsatlar olarak değerlendirilebilir. Örneğin; yemek hazırlamak, alışverişe gitmek, farklı yerlere ziyaretlerde bulunmak, birlikte kitap okumak, gibi etkinlikler fırsata çevrilererek dil ve iletişim becerileri desteklenebilir.

- İletişim sırasında yeni bir sözcük kullanırsanız, çocuğun anlamada güçlük yaşayacağını düşünerek sözcükle ilgili ek açıklamalar yapmanız gerekebileceğini unutmayın. Yeni sözcükler kullanarak çocuğunuzun sözcük hazinesini sürekli olarak genişletebilirsiniz.

- Çocuğunuzun iletişim sırasında anladığından emin olmak için sorular sorun. Örneğin; “Okula nasıl gideceksin?” gibi açık uçlu bir soruyla çocuğunuzun anladığı ya da anlamadığı konular hakkında fikir kazanabilirsiniz. Birçok işitme yetersizliğine sahip çocuk, anlayıp anlamadıkları sorulduğunda, anlayıp anlamadıklarına bakılmaksızın başlarını sallamaktadır.

- Grup sohbetleri, arkadaş gruplarıyla iletişim kurmak işitme yetersizliği olan çocuklar için özellikle zordur. Aynı anda yalnızca bir kişinin konuşmasını sağlayın ve sağır çocuğu değişen konuşma konularına dahil edin (Eroğlu & Cingi, 2023; Scarinci ve ark., 2018).

Dolayısıyla ailelerin yalnızca sağlık hizmetleri yönüyle değil işitme kaybında çocuğun erken dönemde dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetler yönüyle hakları ve bu hizmetlerin erişilebilirliği sağlanarak katılımı da gerekmektedir. Buna göre ailelerin her bir aşamada ihtiyaçları belirlenmeli, çocuk ve aileyi kapsayan süreç temelli, iş birliği yaşıntıları oluşturulmalıdır. Nitekim ailelerle iş birliği özel gereksinimleri olan çocuklar için özellikle erken çocukluk döneminde, kritik bir unsur olarak ifade edilmektedir (Demiröz ve Kayhan, 2025)

İletişim becerileri; psikososyal, davranış, akran ilişkileri ve akademik beceriler üzerinde çok yönlü etkiye sahiptir (Wie vd., 2020). İşitme yetersizliği olan çocuklarda iletişim becerileri; çevresiyle sosyal etkileşim kurmak amacıyla kullanılan her türlü yöntem (konuşma dili ya da işaret dili gibi) göre kullandıkları karmaşık bir yapıyı içermektedir. İşitme yetersizliği olan çocukların toplumla bütünleşmelerinde, kapsayıcı ortamlarda akranlarıyla bir arada olmalarında, etkileşimi başlatmada, sürdürmede ve kendilerini ifade edebilmelerinde tercih ettikleri ve katılımlarını artırıcı iletişim uygulamalarını belirlemek esastır (Xie vd., 2014). İletişim becerileri ailede başlamakta ve dil becerilerinin gelişiminin anahtarı olan iletişim becerilerinde işitme

yetersizliğine sahip çocuklar ve aileler farklı iletişim yolları kullanmaktadır (Xie vd., 2014). Etkili iletişim becerilerinde çocuğun tam katılımı ve erişimi olması nedeniyle aileler işaret dili, konuşma dili ya da her ikisini bir arada kullanmak isteyebilirler. Çocukların gelişim düzeylerine, genel özelliklerine bağlı olarak aileler seçilen iletişim yöntemlerini değiştirerek farklı şekillerde kullanılabilirler. İşitme yetersizliği olan çocukların dil ve iletişim becerilerinin kazanımında pek çok faktör rol oynamaktadır. Bunlar; işitme kaybının türü, derecesi, kaybın olduğu yaş, tanı aldığı yaş, ailenin çocuğun iletişim beceri ile ilgili desteği, erken eğitim hizmetlerinden yararlanması, destek hizmetlerin sunumu, diğer sağlık sorunları gibi pek faktörden oluşmaktadır (Patel ve Feldman, 2011). Ailelerin çocuklarıyla ilgili işitme kaybının türünü, yeri, derecesi ve kaybın zamanı hakkında bilgi sahibi olduklarında çocuğun iletişim becerilerindeki güçlükleri fark etmelerini ve nasıl iletişime geçmeleri gerektiği konusunda farkındalıkları artmaktadır (Schow vd., 2018). Örneğin; işitme yetersizliğinde kaybın zamanı dil önce veya sonrası gerçekleşebilmektedir. Dil öncesi kayıp çocukların konuşma ve dil becerilerinin gelişiminden önce gerçekleşmesini ifade ederken dil sonrası işitme kaybı ise dil becerileri tamamen kazanıldıktan sonra ortaya çıkmaktadır (Schow vd., 2018). Dolayısıyla dil kazanımları farklı olan bu çocukların iletişim becerileri de farklılık göstermektedir. İşitme yetersizliği olan çocuklarıyla iletişim kurmaya çalışan işiten aileler çok fazla güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlükler arasında örneğin; işitme yetersizliği olan bebeklerini sakinleştirmede (Marschark ve Hauser, 2012), işitme cihazının çocuk tarafından kullanılmadığında iletişim kurmada yaşanabilmektedir (Weaver ve Starner, 2011). Alanyazında dil öncesi dönemde işitme kaybı olan çocukların erken dönemlerden itibaren iletişim becerileri bakımından desteklenmesini gerektiğine dikkat çekmektedir (Gilkerson vd., 2018).

İletişim becerilerinde dinleme ve konuşma becerileri önemli bir yer tutmaktadır. İşitme yetersizliği olan çocukların bu becerileri kazanımında etkili olan faktörler bulunmaktadır (Gilkerson vd., 2018).

Aşağıda kısaca iletişim becerilerinde etkili olan faktörlere değinilmiştir:

- İşitme yetersizliği olan çocuğun tanıyla beraber uygun şekilde cihazlanması gerekir. Bu cihazlanma çocukların sese erişimi sağlamak amacıyla koklear implant, işitme cihazı olabileceği gibi FM sistemleri gibi yardımcı sistemlerin de desteğini içermektedir.

- Çocukların uyanık olduğu her zaman ailenin iletişimsel girişimlerde bulunması ve konuşma dilini akıcı bir şekilde kullanması gerekir.

- Ailenin çocuklarıyla ilgili dil gelişimi ve nasıl iletişim kurabileceği konusunda bilgi sahibi olması için uzman desteğinden yararlanması önemlidir (Gilkerson vd., 2018).

İşitme Kaybı Olan Çocuklarda İletişim Becerilerinin Desteklenmesi

İşitme yetersizliği olan çocuklarda kullanılan farklı iletişim yaklaşımları olmakla beraber aileler çocukları için hangi iletişim yaklaşımının daha iyi olacağı konusunda karar vermekte güçlük yaşamaktadır. Blaiser ve Bargen'e (2018) işitme kaybı olan çocukların ebeveynlerinin iletişim amacıyla işaret dili, dinleme, konuşmaya dayalı işitsel sözel yaklaşım ve bu iki yöntemi birleştiren bütün iletişim yaklaşımları kullanabileceğini belirtmektedir (Decker, Vallotton ve Johnson, 2012). Demers ve Bergeron (2019) ise işitme yetersizliği olan bireylerin; işaret dili, işitsel sözel terapi yaklaşım (Auditory-Verbal (AV), işitsel sözlü yaklaşım (Auditory-Oral- AO), bütün iletişim yaklaşım (Total Communication -TC) ve iki dilli- iki kültürlü yaklaşım (Bilingual-Bicultural-BB) olmak üzere beş farklı iletişim yaklaşımına değinmektedir. Konuşmaya dayalı iletişim yaklaşımları arasında yer alan İşitsel-Sözlü ve İşitsel-Sözel terapi yaklaşımlarının temel amacı işiten topluma tam katılımın sağlanmasıdır. Her iki yaklaşımda çocukların mevcut işitme kalıntılarından yararlanılarak dinlemeye odaklanılmaktadır. Dolayısıyla işitsel sözel terapi yaklaşım ve işitsel sözlü yaklaşım aralarında küçük farklılıklar olmakla beraber sözlü iletişim (oral communication- OC) çatısı altında birleştirilerek kullanıldığı görülmektedir. Çocukların işitme kalıntıları genellikle işitme cihazları veya implantlarla güçlendirilmektedir. İşitsel sözel yaklaşım konuşma, işitme ve dudak okuma gibi farklı iletişim özelliklerini birlikte kullanmayı içermekle beraber işaret dili kullanımına izin vermemektedir (Rady Çocuk Hastanesi [Rady Children's Hospital], 2021).

Aşağıda kısaca işitme yetersizliği olan çocuklarda iletişim becerileri ile ilgili kullanılan yaklaşımlara yer verilmektedir:

a) İşaret Dili Yaklaşımı

İşaret dili, el, parmak, kol veya vücut hareketlerinin birbiriyle uyumlu bir şekilde kullanıldığı ve jest, mimik gibi yüz ifadelerinin eşlik ettiği dilleri içermektedir (Haberdar, 2005). İşaret dilleri konuşma dilleri gibi soyut ve somut kavramları ifade etmekle beraber dilbilgisel kuralları bulunan karmaşık ve zengin yapıdadır (Işıkdogan-Uğurlu vd., 2019). Gürgür ve Şafak (2021), konuşma dillerinin kullanımı için işitme kayıplı çocukların erken tanı, erken cihazlanma, cihazın etkili kullanımı, dil ortamlarının zenginliği, ailenin eğitim hizmetlerine erken katılımı gibi faktörlerin sağlanmış olmasına dikkat çekmektedirler. Kemaloğlu ve Kemaloğlu (2012) belirtilen faktörlerin işitme kayıplı çocuklarda sağlanamadığı durumlarda işaret dillerinin çocuklar eğitim hizmetlerinde ve sosyal becerilerinin gelişiminde ve iletişim becerilerinde kullanıldığını belirtmişlerdir. Konuşma dilinde olduğu gibi işaret dilleri de onu kullanan kişiler arasında doğal bağlamlar içerisinde kendiliğinden oluşan dillerdir. Sağır bireylerin kendi aralarında ve çevresindeki kişilerle iletişim amacıyla kullandıkları sağır kültüründe yaygın olarak yer alan

doğal dilleri işaret dilidir (Eryiğit, 2017). Sağır çocuk yetiştiren sağır aileler kendilerini sağır topluluğun bir üyesi olarak görmekte ve iletişim becerilerinde anadilleri olan işaret dilini benimsemektedirler. Tipik gelişim gösteren çocukların aile içinde konuşma dilini anadil olarak kullanması gibi sağır çocuklarda ailesinden anadili olarak işaret dilini öğrenmektedir (Clerc Ulusal Sağır Eğitim Merkezi [Laurent Clerc National Deaf Education Center], 2015).

b) Sözlü İletişim

- **İşitsel sözel terapi yaklaşım:** İletişim becerilerinde bu yaklaşımın temel amacı; çocukların işitme kalıntılarını kullanarak işitme cihazı ya da koklear implant ile işitmenin ve konuşmanın gelişimini sağlamaktır. İşitme yetersizliği olan çocukların işiten topluluğa uyumunu desteklemektedir. Bunun için işitme yetersizliği olan çocukların uyanık olduğu günün her saatinde cihazlarının takılı olması ya da koklear implantlarının bulunması önemlidir. İşitme duyusunun temel alındığı bu yaklaşımda dil becerilerinin kazanımında konuşmacı kişinin dudakları ya da yüz ifadesi çocuğun görmesine izin verilmeden sadece işitsel yol ile kazandırılması hedeflenmektedir. Erken dönemden itibaren eğitimci ailelerle iş birliği içerisinde çocukla çalışmalarını devam ettirmeleri gerekmektedir. Terapistler eğitimlerin ayrıntılarını aile ile paylaşarak doğrudan aileyle çalışmakta ve ev ortamlarında da hizmetlerin devam etmesini sağlamaktadırlar (Gravel & O’Gara, 2003).

- **İşitsel sözlü yaklaşım:** işitsel sözlü yaklaşımın temel amacı işitsel sözel terapi yaklaşımıyla benzer şekilde işitme yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerinde konuşma dillerinin geliştirilmesini sağlamaktır. Erken tanı sonrası işitme cihazlarının düzenli kullanımı bu yaklaşımın temel ilkeleri arasında yer almaktadır. İşitsel sözel terapi yaklaşımından ayrılan temel özelliği ise konuşmacıların yüz ifadeleri, jest ve mimikleri işitme yetersizliği olan çocuklar tarafından gözlemlenebilir ve çocuklar iletişim becerilerinde dudak okuma konusunda desteklenebilmektedir (Gravel & O’Gara, 2003). İşiten ebeveynler işitme yetersizliği olan çocuklarıyla iletişim becerilerinde dinleme ve konuşmaya dayalı işitsel sözlü yaklaşımı tercih etmektedirler (Pontecorvo vd., 2023). Bu yaklaşımda işitme yetersizliği olan çocukların cihazlanmaları sayesinde işitme kalıntılarından maksimum düzeyde yararlanmaları hedeflenmektedir. İşitsel sözlü yaklaşım; konuşma, dinleme ve dudak okuma gibi özellikleri barındırmaktadır (Schow ve ark., 2018). Koklear implant cerrahisi, işitme cihazı kullanımı, işitme eğitimi, konuşma terapisi, dudak okuma, sözlü dile dayalı yöntem katkıda bulunur ve işitsel sözel iletişimde yardımcı olarak kabul edilebilir. Hickson vd., (2010), bu yaklaşımı, geniş topluluklarla iletişim becerilerinde ve eğitim hizmetlerinde kullanılabilecek en iyi yol olarak belirtmektedir.

c) Bütün İletişim Yaklaşımı

İşitme yetersizliği olan çocukların iletişim becerilerinde tercih edilen diğer

yaklaşımlardan biri de bütün iletişim yaklaşımıdır. Bütün iletişim yaklaşımı iletişim becerilerinde; işaret dili, dinleme, konuşma, dudak okuma, jest ve mimikler gibi pek çok bileşenin bir arada kullanılmasını içermektedir (Girgin, 2003). Bu yaklaşımda işitme yetersizliği olan bireylerin iletişim becerilerinde sadece konuşma dili değil aynı zamanda buna ek olarak mutlaka görsel araçların da kullanılması gerektiğini savunulmaktadır (Hands & Voices, 2014).

d) Doğal İşitsel Sözel Yaklaşım

Doğal işitsel sözel yaklaşım tipik gelişim gösteren çocukların doğal dil gelişimlerinin. İşitme yetersizliği olan çocuklarda da benzer olduğunu savunarak işitme yetersizliği olan çocukların dil kalıntılarının en üst düzeyde kullanılarak uygun şekilde dil ve iletişim becerilerinin gelişimlerinin desteklenmesi temelinde dayanmaktadır (Clark, 2007). Yenidoğan işitme taramalarının günümüzde yaygınlaşması, işitme cihazlarının erken dönemde takılması, işitme cihazı teknolojilerinin gelişmesi gibi faktörler doğal işitsel sözel yaklaşımın gelişimde etkili olmuştur (Gürgür ve Şafak, 2021). Doğal etkileşimlere dayalı olarak çocuğun dil, iletişim becerileri; dinleme ve konuşma becerileri yardımıyla kazanımına odaklanan bu yaklaşımda doğal dil ortamları, ailenin eğitimi ve desteği, eğitim hizmetlerinin erken dönemde yoğun bir şekilde başlaması, dil ve iletişim becerileri bakımından zengin bir çevrenin olması gibi faktörler önemli yer tutmaktadır.

e) İki Dilli- İki Kültürlü Yaklaşım

Bu yaklaşım işaret dilinin sağır çocukların anadili olduğu düşüncesinden yola çıkarak işaret dilinin sözlü dilden önce birincil dil olarak öğretilmesine odaklanmaktadır. Konuşma dili ise ikincil bir dil olarak öğretimi sağlanmaktadır. Hall (2017), ikidilli olma durumu ile ilgili olarak konuşma dilinden işaret diline, işaret dilinden ise yazı diline aktarım olduğunu belirtmektedir. Işıkdogan Uğurlu (2017) ise işitme engelli öğrencilerin okuma sürecinde Türkçenin ve Türk işaret dilinin biçim-sözdizimsel özellikleri hakkında yaptığı çalışmada diller arası aktarım olduğunu belirtmektedir.

İletişim becerilerinde birden fazla yöntemin bir arada olduğu yöntemler kullanılabileceği gibi zaman içerisinde yöntemlerde farklılıklarda olabilmektedir. Bu yüzden çocukların özelliklerini çok iyi bilen aileler uygun iletişim yaklaşımlarını birlikte kullanmayı tercih edebilmektedir. İletişim becerilerinde hangi yöntem olursa olsun ortaya çıkan fırsatlar çocukların dil ve sosyal gelişimlerini de etkilemektedir. Dolayısıyla aileler çocuklarının iletişim becerini geliştirmek ve önlerine çıkan fırsatları doğru bir şekilde değerlendirebilmek için bir takım özellikleri göz önünde bulundurması gerekir (Schow ve ark., 2018). Bunlar:

- İletişim becerilerinde işitme yetersizliği olan çocuğun ailenin tüm üyeleriyle iletişim halinde olması ve çocuğun ailenin bir üyesi olarak hissetmesi önemlidir.

- İletişim becerilerinde amaca uygun bağlamlarda, çocuğun ilgisine yönelik sohbetlere katılabilirsiniz.
- Çocukların oyun etkinliklerine, düşüncelerine ve hayallerine destek olarak katılabilirsiniz.
- Çocuğun ifade etmek istediklerini ve duygularını anlamaya çalışın.
- Tüm aileyi iletişim becerilerine dahil edin.

Etkili iletişim ve dil becerileri sosyal ve duygusal gelişimde de önemli rol oynamaktadır. Hafif düzeyde işitme kaybı önemli iletişim problemlerine neden olabilmektedir. Erken çocukluk dönemlerinden itibaren iletişim becerilerinin gelişimi için fırsatlar oluşturulmalıdır. Bunun için küçük grup çalışmaları ya da bireysel çalışmalara yer verilmelidir. Ailelerin işitme yetersizliği olan çocuklarıyla sözel işitsel yöntemle etkili iletişim sağlama yolları ile ilgili öneriler aşağıda yer almaktadır (Eroğlu & Cingi, 2023):

- Konuşmaya başlamadan önce çocuğun dikkatini çektiğinizden emin olun. Dikkatini çekmek için çocuğunuza hafifçe dokunabilirsiniz ya da görüş alanında yer alan başka bir nesneyi hareket ettirebilirsiniz. Ancak hareket ettirdiğiniz nesneyi çocuğunuzun yakınına koymayın.

- Çocuğunuzla konuşurken göz teması kurun.
- Konuşma hızınızı ayarlayın ve açıklamalarınızın anlaşılır, netlik içermesine dikkat edin. Çok yavaş konuşmak ve abartılı ağız ifadeleri kullanmak anlaşılmayı güçleştirebilir. Aynı zamanda fısıltılı şekilde konuşmak ya da bağırarak konuşmak anlaşılmayı zorlaştırır. Doğal bir şekilde konuşun ve çocuğunuz anlamazsa, aynı şeyi dudak okuması daha kolay olabilecek farklı şekillerde ifade edin.

- İşitme yetersizliği olan çocuğunuzun işitsel sözel yöntemle iletişim sırasında uygun mesafede olduğundan emin olun. İşitme cihazları uzak mesafede çalışmadığı için kendinizle çocuğunuz arasında yaklaşık bir metre mesafe bırakın.

- Arka plan gürültüsü, tek kulağında işitme kaybı olan ya da sağır çocukların güçlükler yaşamasına neden olabilmektedir. Ayrıca iletişim ortamlarında yankılanma gibi durumların işitme cihazı kullanan çocuklar için problemlere yol açacağını unutmayın. Banyo veya spor salonu gibi sesin iletiminde problem olabilecek ortamlardan uzak durun.

- Çocuğunuzla konuşurken her zaman göz hizasında olun. Bu sayede konuşmalarınıza odaklanabilir.

- Sağır çocuğun konuşurken yüzünüzü ve dudaklarınızı görmesine izin verin. Yüzünüzün önüne bir şey koymak veya başınızı çevirmek, çocuğun söylenenleri takip etmek için yüz ifadelerini ve dudak hareketlerini oku-

masını zorlaştıracaktır. Yüz ifadeleri ve doğal jestler anlamayı kolaylaştırır. Abartı olmadan doğal bağlamlarda kullanın.

- Yüzünüzün çocuğunuz tarafından görülebilecek aydınlıkta olduğundan emin olun. Yüzünüz gölgede olduğunda çocuğun görüşünü engelleyebilir. Çocuğunuzla karanlıkta ya da pencere önünde durduğunuzda yüzünüz net olmadığı için iletişim kurmak zor olabilir.

- Konuşurken dikkat dağıtıcı kıyafet, takı, parlak renkli malzemelerden kaçın.

- Çocuğunuzun iletişim ihtiyacına yönelik bilgi ve eğitim desteği sağlayın.

İşitme yetersizliği olan çocukların iletişim becerileri üzerine yapılan çalışmaların daha çok dil becerilerine odaklandığı görülmektedir (Crowe ve Dammeyer, 2021; Guerzoni ve ark., 2015). Alanyazında fonetik becerilerin kazanımı (Vélímáa ve ark., 2022), sözdizim ve anlambilim becerilerinde yaşanan güçlükler (Wie ve ark., 2020), pragmatik becerilerin iletişim becerilerindeki rolünü içeren araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Kempson, 2012). İşitme yetersizliğine sahip çocukların dilin kullanım boyutuyla ilgili olarak işiten akranlarına göre daha çok güçlük yaşadıkları alanyazında belirtilmektedir (Wilson ve Sperber, 2012).

Sonuç olarak işitme kaybından dolayı sesleri algılamada güçlük çeken bireylerin dil ve iletişim beceri bakımından bir takım güçlükler yaşaması kaçınılmazdır. Dil ve iletişim becerileri ile ilgili yaşanan güçlüklerin ortadan kaldırılmasında farklı iletişim yöntemleri kullanılmaktadır. Erken tanı ve sonrasında işitme cihazı ya da koklear implant kullanan çocukların zengin bir iletişim ortamında eğitim hizmetlerinden yararlanması ve ailenin iletişim becerileri bakımından desteği bu çocuklar açısından çok önemlidir. İşitme yetersizliği olan çocuklar günlük yaşamlarında iletişim becerilerinde işaret dili, dinleme, konuşma, dudak okuma, bir takım görsel işaretlerden yararlanma ve yazma gibi pek çok bileşeni kullanabilmektedir. Aileler çocuklarıyla etkili iletişim becerilerinde hangi iletişim yöntemlerinin çocukları için uygun olduğunu belirlemesi gerekir. Bu yöntemlerden birini tercih edip kullanabilirler ya da birkaç yöntemi bir arada kullanarak iletişim becerilerini desteklemede işlevsel ve etkili deneyim fırsatları sağlayabilir. İşitsel uyaranlara erken ulaşan işitme yetersizliğine sahip çocuklar; günümüzdeki teknolojik gelişmeler, erken eğitim hizmetleri, ailenin desteği gibi faktörlere bağlı olarak iletişim becerilerindeki güçlükleri azalmakta ve sosyal ilişkilerinde daha başarılı olmaktadır

KAYNAKÇA

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2021). *Hearing loss–beyond early childhood*. <https://www.asha.org/practice-portal/clinicaltopics/hearing-loss/>
- Blaiser, K. M., & Barga, G. A. (2018). Language and speech of the deaf and hard of hearing. In R. L. Schow & M. A. Nerbonne (Eds.), *Introduction to audiologic rehabilitation* (pp. 168-193). Pearson Education, Inc.
- Eroğlu, D.T., Cingi, C.C. (2023). Communication in the Family of a Hearing-Impaired Child. In: Arisoy, A.E., Arisoy, E.S., Bayar Muluk, N., Cingi, C., Correa, A.G. (eds) *Hearing Loss in Congenital, Neonatal and Childhood Infections*. Comprehensive ENT. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-38495-0_5
- Clark, M. (2007). *A practical guide to quality interaction with children who have a hearing loss*. San Diego, CA: Plural Pub.
- Crowe, K., & Dammeyer, J. (2021). Sensory loss. In L. Cummings (Ed.), *Handbook pragmatic language disorders: Complex and underserved populations* (pp. 215–246). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-74985-9_9.
- Decker, K. B., Vallotton, C. D., & Johnson, H. A. (2012). Caregivers' communication decision for children with hearing loss: Sources of information and influence. *American Annals of the Deaf*, 157(4), 326–339. doi: <https://doi.org/10.1353/aad.2012.1631>
- Demers, D., & Bergeron, F. (2019). Effectiveness of rehabilitation approaches proposed to children with severe-to-profound prelinguistic deafness on the development of auditory, speech, and language skills: a systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(11), 4196-4230. doi: 10.1044/2019_JSLH-R-H-18-0137. Epub 2019 Oct 25. PMID: 31652408.
- Demiröz, K., & Kayhan, N. (2025). Family and staff cooperation in early childhood special education. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(2), 201-214. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.1414743>
- Eryiğit, C. (2017). *Yazılı Türkçe Dilinden Türk İşaret Diline (TİD) Makine Çeviri Sistemi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Gilkerson, J., Richards, J. A., Warren, S. F., Oller, D. K., Russo, R., & Vohr, B. (2018, October). Language experience in the second year of life and language outcomes in late childhood. *Pediatrics*, 142(4), e20174276. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2017-4276>
- Girgin, M. C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitime girişi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1531, Eskişehir.
- Guerzoni, L., Murri, A., Fabrizi, E., Nicastrì, M., Mancini, P., & Cuda, D. (2015). Social conversational skills development in early implanted children. *The Laryngoscope*, 126(9), 2098–2105. <https://doi.org/10.1002/lary.25809>
- Gürgür, H. ve Şafak, P. (2021). *İşitme ve görme yetersizliği*. Ankara: Pegem Akademi

Yayıncılık.

- Gravel, J. S., & O'Gara, J. (2003). Communication options for children with hearing loss. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 9(4), 243–251. <https://doi.org/10.1002/mrdd.10087>
- Haberdar, H. (2005). Saklı Markov Modeli kullanılarak görüntüden gerçek zamanlı Türk İşaret Dili tanıma sistemi. <http://dspace.yildiz.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/20.500.11871/1246/0023899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hands & Voices. (2014). *Communication considerations: Total communication*. <https://www.handsandvoices.org/comcon/articles/totalcom.htm>
- Hickson, L., Thy, B. S., Aud, M., Murdoch, B., Constantinescu, G., & Path, B. (2010). Is auditory-verbal therapy effective for children with hearing loss? *The Volta Review*, 110(3), 361–387. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/D-Dornan/publication/228842074_Is_Auditory
- Işıkdöğün Uğurlu, N.; Kargın, T. & Aydın, Ö. (2019). The comparison of the morphological and syntactic awareness skills of deaf and hard of hearing students regarding agreement and tense categories that exist in verbs in reading activities with those of students without hearing disabilities. *Journal of Psycholinguistic Research*, pp.1-27. ISSN: 0090-6905 (Print) 1573-6555 (Online) <https://doi.org/10.1007/s10936-019-09681-8>
- Işıkdöğün Uğurlu, N. (2017). İşitme engelli okuyucuların okuma sürecinde Türkçenin ve Türk İşaret dilinin biçim-sözdizim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(2), 291-308. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.288670>
- Kemaloğlu, Y. K. & Kemaloğlu, P. Y. (2012). The history of sign language and deaf education in Turkey. *Kulak Burun Boğaz İhtisas Dergisi*, 22(2), 65-76. doi: <https://doi.org/10.5606/kbbihtisas.2012.013>
- Kempson. (2012). The syntax/pragmatics interface. In K. Allan, & K. M. Jaszczolt (Eds.), *The Cambridge handbook of pragmatics* (pp. 529–548). Cambridge University Press.
- Laurent Clerc National Deaf Education Center. (2015). *American Deaf culture*. Gallaudet University. <https://www3.gallaudet.edu/clerc-center/info-to-go/deaf-culture/american-deaf-culture.html>
- Marschark, M., & Hauser, P. C. (2012). *How deaf children learn: What parents and teachers need to know*. Oxford University Press.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163. <https://doi.org/10.1353/sls.2004.0005>
- Patel, H., & Feldman, M. (2011). Universal newborn hearing screening. *Paediatrics & Child Health*, 16(5), 301–305. DOI: [10.1093/pch/16.5.301](https://doi.org/10.1093/pch/16.5.301)
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J., & Caselli, N. K. (2023). Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken lan-

guage. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(4), 1291-1308.
DOI: https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505

- Rady Children's Hospital San Diego. (2021). Adapted by Karen L. Anderson, Audiology Consultant, Florida EHDI Project (January, 2002) from K. Biernath, MD., (1999), Center for Disease Control and Beginnings website (2000). <https://www.rchsd.org/programs-services/cochlear-implantprogram/communication-options/>
- Sass-Lehrer, M. (Ed.). (2016). Early intervention for deaf and hard-of-hearing infants, toddlers, and their families: Interdisciplinary perspectives. New York: Oxford University Press.
- Scarinci, N. A., Gehrke, M. J., Ching, T. Y. C., Marnane, V., & Laura Button, L. (2018). Factors influencing caregiver decision making to change the communication method of their child with hearing loss. *Deafness Educ Int*, 20(34), 123–153. doi:10.1080/14643154.2018.1511239
- Schow, R. L., Nerbonne, M. A., & Sanford, C. A. (2018). Overview of audiologic rehabilitation. In R. L. Schow & M. A. Nerbonne (Eds.), *Introduction to audiologic rehabilitation* (pp. 168-193). Pearson Education, Inc.
- Hearing Health Foundation. (2020). *Pediatric statistics*. <https://hearinghealthfoundation.org/pediatric-hearing-loss>
- Välimala, T., Kunnari, S., Aarnisalo, A. A., Dietz, A., Hyvärinen, A., Laitakari, J., Mykkänen, S., Rimmanen, S., Salonen, J., Sivonen, J., Tennilä, T., Tsupari, T., Vikman, S., Virokannas, N., Laukkanen-Nevala, P., Tolonen, A.-K., Tuohimaa, K., & Löppönen, H. (2022). Spoken language skills in children with bilateral hearing aids or bilateral cochlear implants at the age of three years. *Ear and Hearing*, 43(1), 220–233. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000001092>
- Weaver, K. A., & Starner, T. (2011). We need to communicate! Helping hearing parents of deaf children learn American Sign Language. ASSETS'11: Proceedings of the 13th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility (pp.91-98). <https://doi.org/10.1145/2049536.2049554>
- Wie, O. B., Torkildsen, J. V. K., Schaubert, S., Busch, T., & Litovsky, R. (2020). Long-term language development in children with early simultaneous bilateral cochlear implants. *Ear and Hearing*, 41(5), 1294–1305. <https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000851>
- Wilson, D., & Sperber, D. (2012). Explaining irony. In D. Wilson, & D. Sperber (Eds.), *Meaning and relevance* (pp. 123–145). Cambridge.
- World Health Organization. (2020, March 1). *Deafness and hearing loss*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>
- Xie, Y.-H., Potměšil, M., & Peters, B. (2014). Children Who Are Deaf or Hard of Hearing in Inclusive Educational Settings: A Literature Review on Interactions With Peers. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423-437. doi: <https://doi.org/10.1093/deafed/enu017>