



**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME YENİ
BAŞLAYAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUMLARININ
İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi
Hatice Beyza ERDİNÇ**

Eskişehir 2022

**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME YENİ
BAŞLAYAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUMLARININ
İNCELENMESİ**

Hatice Beyza ERDİNÇ

**Özel Eğitim Anabilim Dalı
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temmuz 2022**

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

COVID-19 SÜRECİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME YENİ BAŞLAYAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUMLARININ İNCELENMESİ

Hatice Beyza ERDİNÇ

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2022

Danışman: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN

Bu araştırma, Covid-19 Pandemisi sürecinde okul öncesi eğitime yeni başlamış olan özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeylerini incelemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırmaya İstanbul ilinde sınıfında okul öncesi eğitime yeni başlayan özel gereksinimli öğrencisi olan 115’i kadın, 18’i erkek olmak üzere toplam 133 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında, katılımcılara Demografik Bilgi Toplama Formu ve Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Nicel verilerin toplandığı bu çalışmada ilişkisel tarama modeli ve betimleyici model kullanılmıştır. Veriler SPSS 25.0 ile analiz edilmiştir. Normal dağılım şartlarının sağlandığı durumlarda Pearson, sağlanmadığı durumlarda ise Spearman korelasyon katsayıları kullanılmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler; t-testi, varyans analizi, Kruskal-Wallis Testi ve Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, çocuğun okula uyum düzeyi ile çocuğun yaşı arasında düşük düzeyde olsa pozitif, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya başladığı yaş ile negatif korelasyon bulunmuştur. Fakat çocuğun cinsiyeti ve haftalık aldığı özel eğitim ders saati ile okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bulgular ışığında, ileride yapılacak olan araştırmalar ve uygulamalara yönelik öneriler de tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, Covid-19, okula uyum, OUÖDÖ-KF, özel gereksinimli çocuklar.

ABSTRACT

INVESTIGATING THE SCHOOL ADAPTATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS WHO HAVE JUST STARTED PRESCHOOL EDUCATION DURING COVID-19 PANDEMIC

Hatice Beyza ERDINC

Special Education in Early Childhood Master's with Thesis

Department of Special Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, July 2022

Supervisor: Prof. Dr. Ibrahim Halil DIKEN

The research aims to examine school adjustment levels of preschool children with special needs during the Covid-19 Pandemic. The participants were 133 teachers (115 female and 18 male) who have preschool kids with special needs in İstanbul. For the purposes of the research, Demographic Information Collection Form and A Short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment (TRSSA-SF) were administered online to the teachers. In this study, in which quantitative data were collected, correlational and descriptive model were used. The data were analyzed with SPSS 25.00. In the cases where the normal distribution conditions were met, Pearson correlation coefficients were used; when they were not, Spearman correlation coefficients were used. The data collected from the participants were analyzed with t-test, variance analysis, Kruskal-Wallis Test, and Mann Whitney U Test. According to the findings, it was found that there was a weakly positive correlation between the children's school adjustment scores and their ages, and a negative correlation between their school adjustment scores and the age of starting to benefit from special education and support services. However, no significant difference was found between children's school adjustment scores and their genders as well as special education hours received weekly. In light of the findings, suggestions for further research and applications were also discussed.

Keywords: Preschool, Covid-19 pandemic, school adjustment, TRSSA-SF, children with special needs.

TEŞEKKÜR

Bu zorlu tez sürecinde desteklerini esirgemeyen, bilgileri ile ufkumu açan ve kendisini ilerde yaşayacağım akademik kariyerimde hep örnek alacağım kıymetli danışmanım Prof. Dr. İbrahim H. DİKEN'e teşekkürü borç bilirim. Tez jürimde yer alarak tezime katkı sağlayan saygıdeğer hocalarım Doç. Dr. Veysel Aksoy ve Prof. Dr. Macid Ayhan Melekoğlu hocalarıma vermiş oldukları dönütler ve bana ayırdıkları değerli zamanlarından ötürü teşekkür ederim.

Lisans sürecimin başında bana söylemiş olduğu bir sözle bana akademik kariyer yapma hayalleri kurduran, öğrencileriyle olan ilişkilerini kendime örnek alacağım, çok kıymetli hocam Prof. Dr. Berrin AKMAN'a; lisans eğitimim boyunca kendisine hayran olduğum, çalışmalarını inceledikçe hayranlığımın katlandığı, sayesinde özel eğitim alanına ilgimin ve merakımın arttığı sayın hocam Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU'na teşekkür ederim. Türkçe'ye uyarladıkları OUÖDÖ-KF'nu tezimde kullanmama izin verdiğinden ötürü Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na teşekkür ederim. Bilgi birikimiyle bana fikirler veren, pek çok soruma zaman ayırarak yardımcı olan Araş. Gör. Uğur Onur GÜNDEN'e teşekkür ederim.

Tez sürecimde beni sürekli destekleyen, yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, aynı yoldan yürüdüğüm manevi kardeşim Merve BAYRAM'a ve yüksek lisans eğitimine beraber başladığım arkadaşım Seval ERCİYAS'a destekleri için teşekkür ederim. MEB YLSY bursu ile başlayacağım yurtdışı doktora serüveni öncesinde her gün yüzümü gülümseten, iki sene boyunca öğretmenlik deneyimini onların sayesinde tattığım harika öğrencilerime, “minik kalplere” gelecekte başaracakları güzel işler için şimdiden teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan, katılacağım her sınava, mülakata kilometreleri önemsemeden benimle gelen babam Ahmet ERDİNÇ'e; girmiş olduğum her sınavda beni kapı önünde dualarla bekleyen, çocukluğumdan beri hayallerimi heyecanla dinleyip gerçekleştirmem için büyük destek olan annem Ruheyila ERDİNÇ'e; ablası olmaktan gurur duymakla beraber azmine hayran olduğum geleceğin tıp doktoru kardeşim Yusuf ERDİNÇ'e sonsuz teşekkürler.

Hayat ortağım, müstakbel eşim M.Enes ŞAŞMAZ'a hayatın her zorlu sürecinde destek olduğu gibi tez sürecimdeki yardımları, benimle bu tezi iyileştirmek adına uykusuz kaldığı günler, omzumdaki yükü kendi yüküymüşçesine benimle paylaştığı ve yolun sonunu göremediğim tüm anlarda ışık olup yanımda olduğu için sonsuz teşekkür ederim.

27/06/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Hatice Beyza ERDİNÇ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİME YENİ BAŞLAYAN ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÇOCUKLARIN OKULA UYUMLARININ İNCELENMESİ	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
TABLolar DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi
BÖLÜM 1	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sınırlılıklar.....	3
BÖLÜM 2	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	4
2.1. Okul Öncesi Dönem ve Okul Öncesi Eğitim.....	4
2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri	4
2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi.....	5
2.2. Okul Öncesi Çocuklarının Özellikleri.....	7
2.2.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri	8
2.2.2. Dil Gelişimi Özellikleri	8
2.2.3. Fiziksel ve Motor Gelişim.....	8
2.2.4. Sosyal- Duygusal Gelişim	9

2.3. Okula Uyum	9
2.3.2. Okula Uyumunu Etkileyen Unsurlar	12
2.3.3. Okula Uyum Süreci.....	15
2.4. Özel Gereksinimli Çocuklar.....	16
2.5. Özel Gereksinim Türleri	17
2.5.1. Otizm Spektrum Bozukluğu	17
2.5.2. Zihinsel Yetersizlik	20
2.5.3. İşitme Yetersizliği.....	21
2.5.4. Dil ve Konuşma Bozukluğu.....	22
2.6. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi.....	23
2.6.1. Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitimi	24
2.7. Covid-19 Sürecinde Eğitim	27
2.7.1. Covid- 19 Süreci	27
2.7.2. Covid-19 Sürecinde Dünyada Eğitim.....	28
2.7.3. Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Eğitim	30
2.7.4. Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitimi	32
BÖLÜM 3	37
3. YÖNTEM	37
3.1. Araştırmanın Modeli	37
3.2. Katılımcılar	37
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.5. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (OUÖDÖ-KF) 	40
3.6. Verilerin Analizi.....	42
4. BULGULAR.....	44
4.1. Okula Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular.....	44
4.2. Sürekli Değişkenler Arası İlişkilere Ait Bulgular	45

	<u>Sayfa</u>
4.3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Okula Uyum Bulguları.....	47
4.4. Çocukların Yetersizlik Tanılarına Göre Okula Uyum Bilgileri	48
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	50
5.1. Sonuç	50
5.2. Tartışma	51
5.3. Öneriler	53
KAYNAKÇA.....	54
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. 2020/21 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı	25
Tablo 3.1. Katılımcı Özellikleri	38
Tablo 4.1. Okula uyum puanlarına ilişkin bulgular	44
Tablo 4.2. Sürekli değişkenlere ilişkin normallik testleri	45
Tablo 4.3. Sürekli değişkenlere ilişkin bulgular	46
Tablo 4.4. Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin normallik testleri	47
Tablo 4.5. Öğrencilerin cinsiyetine göre okula uyum bulguları	47
Tablo 4.6. Çocukların yetersizlik tanılarına göre okula uyum bulguları	49

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
APA	: American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)
EBA	: Eğitim Bilişim Ağı
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEBÖEHY	: Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
OÖEKY	: Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği
OUÖDÖ-KF	: Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu
Proje EV-DES	: Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Gerilik/Yetersizlik Tanılı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Çevrimiçi Evde Destek Programının Tasarlanması ve Uygulanması Projesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TRSSA-SF	: A Short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Okul öncesi dönem doğumdan başlayarak ilköğretime başlama yaşını kapsayan, tüm gelişim alanlarında en üst düzeyde artış sağlanabilen, insan hayatındaki en kritik dönemlerden biridir (Erkan, 1993; Oktay, 1999 Turan, 2004; Taner ve Başal, 2005; Kerem ve Cömert, 2006). Çocukların aile bireyleri dışında farklı insanlarla uzun süre etkileşime geçeceği, akran gruplarıyla kaynaşma fırsatı bulacağı ilk yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Çocukların yaşam boyu kullanacakları sosyal becerilerin temelleri de çocuğun evinden sonra bu kurumlarda atılır (Uzuner ve Gürsoy, 2010). Temel eğitimin ilk durağı olan okul öncesi eğitim, farklı altyapılara sahip olan ailelerin çocukları için fırsat eşitliği sağlamayı, ilkokula hazır bulunuşluklarını arttırmayı amaçladığından her çocuk için gereklidir (Güzelyurt vd., 2019).

Uyum, bireyin sonradan kazandığı ve doğuştan getirdiği özellikler ile içerisinde bulunduğu çevre arasında sağlıklı, dengeli ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi düzenli olarak devam ettirebilmesidir (Doğan vd., 2008). İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren çeşitli sosyal çevrelerin içerisinde ve içinde bulunduğu sosyal ortamlara uyum sağlamaya çalışmaktadır. Erken çocukluk dönemi çocuğun ilk uyum çabalarına denk gelen dönem olduğundan kritik bir dönemdir. Çocuğun uyum denemesi önce aile ortamında daha sonra çocuğun ikinci sosyal ortamı olan okullarda görünmektedir (Kahraman vd., 2018).

Okula uyum ise okul yaşantısında gerekli olan birtakım özellikler ile çocuğun kendi özellikleri arasındaki uyumun oranı şeklinde tanımlanabilir (Spencer, 1999; Önder ve Gülay, 2010; Kaya, 2014; Ahmad ve Kahan, 2016). Çocuğun erken yaşta okula uyumu çocuğun okula karşı göstermiş olduğu tutuma, okuldaki duygusal deneyimine, okul ortamındaki katılımına ve akademik görevlerindeki başarısına göre değerlendirilmektedir (Ladd, 1996; Ladd vd., 2002). Çocuğun eğitim hayatında ilk sırada yer alan okul öncesi dönemde okula uyum süreci, çocuğun daha sonra yaşayacağı okul deneyimlerini etkileyebileceğinden dolayı oldukça kritik bir hazırlık sürecidir (Rimm-Kaufman and Pianta 2000, Stormshak ve Bierman, 1998).

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) özel gereksinimli çocuklar farklı sebeplerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri göz önüne alındığında akranlarından anlamlı derecede farklılık göstermesi olarak tanımlanmıştır. Akranlarından gözle görünür derecede farklılık göstermesi sebebiyle özel gereksinimi olan çocukların fırsat eşitliği ilkesinden yararlanmaları ve okul öncesi eğitim almaları oldukça önemlidir (Atıcı, 2014; Kılıçkaya ve Hikmet Zelyurt, 2015). Okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olacaklarından karşılıklı akran öğretimi içinde bulunurlar ve bu durum iki grubun da sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır (Frankel vd., 2010). Okul öncesi eğitim ile özel gereksinimi olan çocuğun ve ailelerinin yaşadıkları sosyal ve duygusal problemleri en aza indirmek, çocuğun 1. sınıfa başlayacağı dönemde eğitim ortamından daha nitelikli şekilde yararlanmasına aracı olmak ve bütün gelişim alanlarındaki gelişimini kendi hızında arttırmak amaçlanmıştır (Akçamete, 1998 Gürkan, 2013).

Çin’de ortaya çıkarak tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını nedeniyle ülkemizde 16 Mart 2020 tarihinde okullar tam kapanmaya gidilerek Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ile çevrimiçi olarak eğitim ortamı değiştirilmiştir. Daha sonrasında okul öncesi eğitim ve özel eğitim kurumları başta olmak üzere bazı eğitim kademeleri yüz yüze ve online eğitimi salgının seyrine, vaka sayısının yoğunluğuna göre dönüşümlü olarak sürdürmüştür. Bu süreçte sıkça yaşanan değişimlerin özel gereksinimi olan çocukların rutinini etkileyeceği ve buna bağlı olarak okul öncesi eğitime uyumunu etkilediği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi eğitime yeni başlayan özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda cevap aranan araştırma soruları şöyledir:

1. Çocukların okula uyumu ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin yaşı, öğrencilerin eğitime başlama yaşı ve okula uyum arasında bir ilişki var mıdır?
3. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula uyum davranışları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Çocukların tanısına göre uyum davranışları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazında okul öncesi dönemde okula uyum çalışmalarına sıkça yer verilmesine rağmen okul öncesi eğitimi alan özel gereksinimli çocukların okula uyumunu ele alan az sayıda çalışma mevcuttur. Bakkaloğlu ve Sucuoğlu'nun çalışmasında (2018) her gereksinim birbirinden farklı yapıda olduğundan özel gereksinimin türüne göre çocukların okula uyumlarının değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Fakat yerli alan yazında bu tarz çalışmalara nadiren rastlanmaktadır Bu sebeple okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların özel gereksinimlerine ayrı ayrı bakılma ihtiyacı duyulmuştur.

Ayrıca Covid-19 süreci eğitim bağlamını ve çocukların rutinini değiştirmiştir. Bu durumun normal gelişim gösteren çocukların okula uyumlarını etkilediği bazı çalışmalarda görünmektedir (Gülay Ogelman, Güngör ve Göktaş, 2021). Fakat alan yazında bu süreçte okul öncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocukların okula uyumları hakkında çalışmalara rastlanmamıştır. Çalışmaların azlığı bu alanda araştırma yapma ihtiyacını doğurmuştur. Normal gelişim gösteren akranlarında olduğu gibi özel gereksinimi olan çocukların da okula uyum sağlaması onların sosyal ve akademik yönden gelişimleri için oldukça önemlidir (Aksoy, 2018; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Özel gereksinimi olan çocukların gereksinimlerinin türüne göre okula uyum düzeylerinin değerlendirilmesi onların okula uyum konusundaki ihtiyaçlarını belirlemede ve müdahale programları oluşturulmada kullanılacağı bakımından bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Sınırlılıklar

İlgili araştırma yalnızca İstanbul İlindeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda okul öncesi eğitim veren ve özel gereksinimli öğrenciye sahip olan 133 öğretmenden oluşan bir katılımcı grubu ile sınırlıdır. Covid-19 pandemisine ilişkin kısıtlamaların tamamen ortadan kalkmamış olması ve yine pandemi ortamı nedeniyle çalışmanın yüz yüze görüşme ve gözlem metotları yerine çevrimiçi şekilde demografik bilgi formu ve ölçek maddeleri ile kısıtlı kalması çalışmanın sınırlılıkları olarak düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın ana temaları arasında Covid-19 pandemi sürecinin yer alması ve kullanılan OUÖDÖ-KF'nin daha önce Covid-19 pandemisi sürecinde kullanılmamış olması araştırmanın başka bir sınırlılığıdır.

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okul Öncesi Dönem ve Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi dönem doğumdan itibaren ilköğretime başlama yaşını kapsayan, tüm gelişim alanlarında en üst düzeyde artış sağlanabilen, beyindeki önemli nöron bağlantılarının kurulduğu insan hayatındaki en kritik dönemlerden biridir. Bu dönemde öğrenmenin hızı en üst seviyededir. Beynin çevresel uyaranlara karşı en hassas olduğu bu dönem yaşamın ‘sihirli seneleri’ olarak kabul edilmiştir (Erkan, 1993; Oktay, 1999). İnsan yaşamının ileriki yıllarına, insanın kişiliğine etki edebilecek kadar güçlü olan bu kısa dönemi sağlıklı geçirmek son derece önemlidir.

0-6 yaş dönemindeki çocukların ilkokula başlamadan önce almış oldukları ‘okul öncesi eğitim’ in çeşitli tanımlamalara sahiptir. 14. Millî Eğitim Şurasında okul öncesi eğitim “hedef kitlesi 0-72 ay aralığındaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel farklılıklarına uygun, çeşitli uyaran sunma olanağı sağlayan, bütün gelişim alanlarını destekleyen, çocuğun içinde bulunduğu toplumun kültürel değerlerini görmesini sağlayan, ilköğretime hazırbulunuşluğunu arttıran, temel eğitimin ilk basamağı olan bir eğitim süreci” dir (MEB, 1993). Abacı (2000)’ ya göre okul öncesi eğitim; çocuğun dünyaya geldiği andan ilköğretime başladığı an arasındaki süreçte, kendi gelişimine bağlı olarak davranışlar kazandığı ve anlama ve değerlendirme becerisi edindiği bir eğitim dönemi olarak nitelendirmektedir.

Çocuğun doğumundan itibaren zorunlu eğitime başlayana kadar içinde bulunduğu süreçte fiziksel, bilişsel, psikomotor, sosyal-duygusal ve dil gelişimlerini destekleyen, birinci sınıfa hazırlayan, yetişkinlikteki kişiliğinin, alışkanlıklarının, değer yargılarının şekillendiği, ileriki yaşantısında önemli rol oynayacak olan temel eğitimin parçası olan bir eğitim dönemidir (Turan, 2004; Taner ve Başal, 2005; Kerem ve Cömert, 2006). Okul öncesi eğitim veren yerler, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, çocuğun sosyalleşmesi ve akranları ile zaman geçirme, oyun oynama imkanları sunan; aile dışında ilk kez toplumun bir parçası olacağı, eğitim hayatına ilk adımı attığı mekanlardır.

2.1.1. Okul Öncesi Eğitimin Amaçları ve İlkeleri

Millî Eğitim Bakanlığı 2013 Programı doğrultusunda okul öncesi eğitimin amaçları çocukların fiziksel, bilişsel ve sosyal-duygusal gelişimini desteklemek, ilkokula hazır bulunuşluğunu arttırmak, birbirinden farklı şartlarda yetişen çocuklar için ortak bir eğitim

atmosferi sağlamak, Türkçeyi doğru şekilde konuşmalarına yardımcı olmaktır. Okul öncesi eğitimin dayandığı başlıca temel ilkeler bulunmaktadır. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (2014)'e göre eğitim ortamı hazırlanırken bu atmosfer çocukların motor, zihinsel, sosyal- duygusal, dil gelişimlerini destekleyecek nitelikte olmasının yanı sıra uygulanacak etkinlikler planlanırken çocuğun yaş aralığı, gelişim durumu, öğrenme hızı, ilgi ve ihtiyacı; okulun ve ailenin imkanları göz önünde bulundurulmaktadır. Uygulanan etkinlikler değerlendirilirken hedefe ne kadar ulaşıldığı belirlenmektedir ve bir sonraki planlama yapılırken göz önünde bulundurulmaktadır. Çocuktaki gelişim ve öğretim programı belirli aralıklarla değerlendirilmektedir.

Eğitim programı hazırlanırken çocuğun içinde olduğu çevrenin özellikleri göz önünde bulundurulmakta, eğitim süreci sevgi ve şefkat anlayışı ile ilerlemektedir. Aynı zamanda çevre imkanlarının elverişli olmayan çocuklar için ortak bir eğitim atmosferi oluşturmaya çalışılırken ailenin eğitim sürecine aktif bir şekilde katılması desteklenmektedir. Her çocuk aynı koşullara sahip çevrelerden gelmediği gibi birbirlerinden farklı bireysel özelliklere sahiptir. Çocuklara ayırıştırıcı şekilde davranılmamakta fakat her birinin bireysel farklılıklarına dikkat edilmektedir. Çocuklar baskılanmamakta, cezaya maruz kalmamaktadır.

Çocukların öz bakım becerileri, beslenme, uyku, sağlıklı ve doğru temel alışkanlıklar kazanmalarına ek olarak doğa ve çevre bilincini kazanmaları da sağlanmaktadır. Çocuklar duygu, düşüncelerini dile getirirken Türkçeyi doğru ve güzel konuşmaları amacıyla desteklenmektedirler. Oyun, çocuklar için eğlenceli bir iş olduğundan en etkili öğrenme yöntemi olarak tercih edilmektedir.

2.1.2. Okul Öncesi Eğitimin Önemi

İnsan yaşamının, kişiliğinin şekillenmesi okul öncesi dönemde atılmış olan temeller üzerine inşa edilmektedir. İnsan hayatındaki 0-72 ay arasındaki dönem beyindeki nöronlar arasındaki bağlantıların en hızlı geliştiği, böylece zihin gelişiminin diğer evrelere en yüksek olduğu dönemdir. Hızla gelişen zihni desteklemek, okul öncesi eğitim sayesinde çocuklar görsel, işitsel, dokunsal farklı uyarılar ile desteklenebilmektedir. İnsan hayatındaki ilk 7 sene beyindeki sinapsların en hızlı üretildiği dönem olmakla birlikte bu dönemde yeterli düzeyde kullanılmayan bağlantılar kaybolmaktadır (Atay ve Şahin, 2004).

17 yaşındaki bir bireyin zihinsel gelişiminin yarısı 4 yaşına kadar tamamlanırken %30'luk bir kısmı 4 ile 8 yaş arasında oluşmaktadır (Poyraz ve Dere, 2003). Beyin gelişiminin yanı sıra diğer tüm gelişim alanlarının hızla gelişeceği bu dönemde çocukların tüm gelişim alanlarına hitap eden uyarılara maruz kalması, gelişimini destekleyerek yaşama iyi bir başlangıç yapmasını sağlamaktadır. Çeşitli deneyimleri kazanmak için uygun ortam oluşturduğundan okul öncesi eğitim çocukların var olan potansiyellerini en üst noktada kullanmaları için hayatlarında önemli bir fırsattır.

Çocuğun akranları ile bir araya geleceği ilk okul atmosferi olan okul öncesi eğitim kurumları paylaşma, yardımlaşma, iletişim kurma, sorumluluk alma, yönergeleri yerine getirme gibi temel sosyal ve duygusal becerilerinin gelişmesi konusunda desteklemektedir. Turaşlı (2006)' ya göre okul öncesi eğitimi alan çocukların benlik algısı olumlu yönde olmaya yatkın olmaktadır. Bu sebeple kendine olan güvenleri yüksek olup kişiliğini pozitif şekilde etkilemektedir. Okul öncesi eğitim ile bağlama uygun sosyal davranışları, eleştirel düşünme, akıl yürütme, çıkarım yapma gibi bilişsel becerileri kazandıkları yaşamın sihirli yıllarında desteklenen dil gelişimi ile kendilerini doğru şekilde ifade etmeye çalışırlar.

Okul öncesi eğitim ilkokula başlamadan bir önceki durak olması sebebiyle okul öncesi eğitim alan çocukların ilkokula uyumu diğerlerinden daha yüksektir (Yoleri ve Tanış, 2014). Motor becerilerin gelişmesi için de okul öncesi eğitim sürecinde pek çok etkinliğe yer ayrıldığından 1. Sınıfta kalem tutma, yazı yazma gibi işlemler daha rahat şekilde ilerlemektedir. İlk akademik deneyimlerini de bu atmosferde yaşayacakları için okul öncesi eğitime katılmış çocukların ilkokulda göstermiş olduğu akademik beceriler daha gelişmiş ve ileriki akademik hayatı da okul öncesi dönemden etkilenmiştir. Çocuğun okul öncesi yıllarda göstermiş olduğu problem davranışlar daha sonra yaşayacağı akademik, davranışsal, sosyal problemlerin yordayıcısı olabilmektedir. Küçük yaşta güçlü ve zayıf yönlerin fark edilmesine olanak sunan okul öncesi eğitim, erkenden davranış problemlerinin tespit edilmesine imkân tanıdığı gibi erken müdahaleye de olanak sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitimin bireye olan faydasının yanı sıra bu süreçte aile ile iş birliği içinde olunacağından ailenin bakış açısına katkı sağlanmaktadır. Bilinçli aile sayısının artması o toplumda yetişecek olan çocukların fiziksel ve ruhsal açıdan daha sağlıklı olmasına katkıda bulunmaktadır. Okul öncesinin topluma sağlamış olduğu katkılar da son derece büyüktür. Ülkemizde ne yazık ki her çocuk sosyo-ekonomik açıdan eşit şartlarda

doğup büyümektedir. Elverişsiz ortamlarda büyüyen çocuklar maddi yetersizlikler sebebiyle potansiyellerini en üst düzeyde kullanmayabildikleri gözlenmektedir. Bu çocukların var olan potansiyellerini en üst seviyede kullanmalarına yardımcı olmak için okul öncesi eğitim bir gerekliliktir.

Okulun fiziksel donanımı, çocuğun gelişimini destekleyecek çeşitli materyaller çocukların potansiyellerini kullanmalarına yardımcı olacaktır. Aynı zamanda özel gereksinimi olan çocuklar okul öncesi eğitim sayesinde normal gelişim gösteren çocuklar ile sınıf ortamını paylaşarak potansiyellerini kullanma fırsatını yakalarken; normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranlarına karşı duyarlılıklarını artırabilirler. Bu sayede farklılıklar konusunda bilinçli ve farklılıklara saygılı bireyler yetiştirme konusunda toplumda bir adım atılabilmektedir.

Okul öncesi eğitim topluma ekonomik açıdan da fayda sağlamaktadır. TUSİAD'ın 2005 yılında yapmış olduğu araştırmaya göre okul öncesi eğitim çocuğun yetişkinlikteki kişiliğini etkilemesi sebebiyle çocuklukta yapılan bu maliyetin yetişkinlikte alınan karşılığının çok daha büyük olduğu belirtilmektedir. Birçok alanda değerlendirilen okul öncesi eğitim almış bireyleri konu alan çalışmalara göre Amerika Birleşik Devletleri'nde harcanan her bir dolar için 7 dolar kar sağlanırken Ürdün'de yatırım yapılan 1,49 birimden 3,06 kar sağlanmıştır. Çocukların okul öncesi eğitim almaları için yapılan masrafın karşılığı olarak daha büyük oranda ekonomik olarak fayda sağlanmaktadır (Myers, 1992). Okul öncesi eğitimi alan çocukların üniversiteye devam etme oranlarını ve mesleki konumları daha yüksek olmaktadır (Kağıtçıbaşı ve Ataca, 2005). Bu sebeple ülkelerine yararlı işler yaparak ekonomik fayda sağlama ihtimalle daha yukardadır.

2.2. Okul Öncesi Çocuklarının Özellikleri

Gelişim, döllenme meydana geldiği andan itibaren organizmanın fiziksel, bilişsel, sosyal- duygusal ve dil becerisi açısından sürekli halde ilerleme kaydettiği bir değişim sürecidir (Senemoğlu, 2009). MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 2013 yılında hazırlamış olduğu okul öncesi eğitimi programında 36- 72 ay çocuklarının gelişim özellikleri tablo şeklinde açıklanmıştır. Bu tablo ele alındığında gelişim alanlarına göre çıkan sonuçlar aşağıdaki gibidir.

2.2.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Piaget'in gelişim dönemleri dikkate alındığında 36-72 aylık dönem işlem öncesi döneme denk gelmektedir. Somut işlem dönemine bir hazırlık evresi olarak görünmekte, korunumun henüz gelişmediği bir dönemdir (Orçan- Kaçan, 2018). Bu dönem 2-4 yaşı kapsayan sembolik dönem ve 4-7 yaşı kapsayan sezgisel dönem olarak ikiye ayrılmaktadır. Özellikle sembolik dönemde çocuklar benmerkezci düşünceye sahiptir. Empati yetenekleri gelişmemiştir. Genel olarak sınıflandırma yaparken nesneleri tek özelliklerine göre sınıflandırmaktadırlar. Modele bakarak iki nesne ile oluşturulmuş örüntüyü ilerletebilmektedir.

4 yaşından itibaren sebep- sonuç ilişkili soruları yanıtlayabildikleri gibi 5 yaştan itibaren kendisi sebep- sonuç ilişkisi kurabilecek hale gelmektedir (MEB, 2013) Sezgisel dönemde çocuk mantığa uygun düşünmek yerine sezgileriyle problem çözmeye çalışmaktadır (Senemoğlu, 2016). Sezgisel dönemin sonuna doğru çocuktaki ben merkezci davranışların sayısında azalmalar görünmekte ve aynı zamanda bir olayın ardından neler olacağı hakkında çıkarımda bulunabilmektedir.

2.2.2. Dil Gelişimi Özellikleri

Dil, insanın düşüncelerini ve duygularını aktarmak amacıyla kullandığı kelime dizimi veya işaretlerdir. Çocuklarda 2-5 yaş döneminde dil becerilerinin gelişimi hızlıdır. Alıcı dil becerileri ifade edici dil becerilerinden daha hızlı gelişebilir. 3 yaşındaki bir çocuk fiillerin zamanlarında bazen yanlışlıklar yapsa da 4 kelimelik cümleler oluşturabilmektedir. 3 yaşında anlamlı konuşma yapıları, çoğul ekleri ve olumsuz çekim eklerini içeren cümleler kurabilirken 4 yaşa geldiğinde soru eklerini ve ifadelerini yetişkin gibi kullanabilmektedir. 5 yaşa gelindiğinde hızlı ve yetişkin modeline benzeyen, birden çok düşünceyi tek cümle içinde harmanlayacağı birleşik cümle kurabilmektedir. Amaç ve sonucu cümle içinde ifade etmek için uygun bağlaçlar kullanabilmektedir. 5N1K sorularını sorar ve bu soruları uygun şekilde cevaplandırmakta ve konuşmalarına mizahı taşımaktadır (MEB, 2013).

2.2.3. Fiziksel ve Motor Gelişim

Koşma, zıplama tırmanma gerektiren kaba motor becerileri çizme, yazma becerileri kapsayan ince motor becerilerine kıyasla daha önce gelişmektedir. 3 yaşındaki sağlıklı bir çocuk yürüme becerisi için gerekli olan bütün hareketleri yapmayı başarmakta, düz

çizgide yürümekte; dört yaşındaki bir çocuk ise atlama, takla atma, yakalama tırmanma becerilerini kolayca yapabilmektedir. 5 yaştan itibaren gelişen dengeleri sayesinde koşarken kolları kendilerine doğru çekmekte ve bazıları bisiklet sürebilmektedir (Orçan-Kaçan, 2018).

2 yaştan itibaren karalama evresinde olan çocuklar, 36-72 ay aralığında belirli şekiller çizebilmekte ve verilen şekilleri kesebilmektedirler (MEB, 2013). 48 aya kadar insan şekline benzeyen belirli kalıplar çizmekte, 5 yaşına geldiğinde bu kalıplara gerçekçi ayrıntılar eklemektedir (Orçan-Kaçan, 2018). Dört yaştan itibaren fermuar çekme, düğme ilikleme gibi ince motor beceri gerektiren öz bakım becerilerini yerine getirebilmektedir Aydın ve Aydın, 1999, s. 15; Shaffer ve Kipp, 20014; Orçan-Kaçan, 2018).

2.2.4. Sosyal- Duygusal Gelişim

3 yaşında, sınıftaki arkadaşlarının duygularını sözlü biçimde ya da jest mimik yoluyla ifade edebilmekteyken gelişen empati becerisiyle birlikte 4 yaştan itibaren arkadaşlarının duygularına uygun biçimde yanıt vermektedirler. 5 yaşayken başkalarının duygularını kontrol edebilmesinin yanı sıra ifade ederken kendisini de özgün ifadelerle açıklayabilmekte, kendi haklarını ve başkalarının haklarını koruyabilen bir hale gelmektedir. 3 yaştan itibaren grup oyunlarına katılabilen çocuk 4 yaşına geldiğinde arkadaşlarının ya da yetişkinin liderliğine uyum sağlamakta; 5 yaş itibari ile kendine olan güveninin artması ile gereken durumlarda liderlik rolünü üstlenmektedir.

3 yaşındayken yetişkin denetiminde kurallara uyabilen 3 yaşındaki bir çocuk, 5 yaşındayken gerekli durumlarda kuralları başkalarına nedenleri ile açıklayabilmektedir. 3 yaşındaki çocuğun arkadaş edinmede zorluk yaşayacağı düşünüldüğünün aksine, hevesli ve girişken olduğu gözlenmektedir (Üstün ve Akman, 2003). Zembat ve Unutkan (2001)'a göre niceliksel açıdan arkadaş sayısı artmayabilir fakat aralarındaki samimiyet ve paylaşım artmaktadır. 4 yaşına geldiğindeyse zaman geçirdiği arkadaş sayısında da ve paylaşılan vakitte artış görülmektedir. 5-6 yaş aralığında ise grup oyunlarından keyif almakta, yeni oyunlar üretmekte ve bu oyunları sürdürmektedir (Gülay-Ogelman, 2014).

2.3. Okula Uyum

İnsanoğlu dünyaya gelirken bazı özellikleri beraberinde getirmektedir. Piaget'e göre uyum sağlama ve örgütlenme değişmez işlevlerdir ve doğuştan gelir. İnsanların kendini sağlıklı şekilde gerçekleştirmesinde ve fiziksel, bilişsel ve psikolojik olarak

potansiyelini kullanmasında herhangi bir duruma ya da çevreye uyum sağlaması ve bu uyum durumunu örgütleme ile yerine getirmesi oldukça gereklidir (Senemoğlu, 2011).

Uyum, toplumsal duruma ya da çevreye entegre olma hali veya toplumdaki parçaların bütünü ile olan ilişkisindeki ahenk olarak tanımlanmıştır (TDK, 2021). Bir başka tanıma göre uyum, çocuğun mizacı gibi doğuştan getirdiği özellikleri ve sonradan kazandığı özellikler ile içerisinde yaşadığı ortam ile dengeli, sağlıklı iletişim kurarak bu ilişkiyi düzenli şekilde sürdürebilmesidir (Kılıçcı, 1988; Doğan vd., 2008). Bu sürdürülen denge hali toplum ve bireyin yararına olmalıdır (Kılıçcı, 1988). Napoli ve diğerlerine (1996) göre uyum, bireyin kendisi ve içinde bulunduğu çevrenin istek ve beklentiler karşısında göstermiş olduğu efor ve davranış bütünüdür. İnsanoğlu sosyal bir varlık olduğundan ve içerisinde yaşadığı toplum tarafından kabul edilme iç güdüsüne sahip olduğundan dolayı sosyal çevresine uyum sağlamaya yönelik davranışlarda bulunması kaçınılmazdır. Organizmanın içinde bulunduğu her bütünde uyum durumu söz konusudur ve uyumlu olma hali bütüne, organizmanın kendi özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir.

Çocuğun mizacı gibi içsel özelliklerin, içinde bulunduğu çevreye olan algısı ve yorumunun, gözlemlerinden ve deneyimlerinden yapmış olduğu çıkarımların uyum süreci üzerinde etkisi vardır. Uyum her ne kadar şartlara göre değişkenlik gösterse de Ahmad ve Kahan (2016)' a göre uyum, insanın içinde olduğu çevrenin gerektirdiği çeşitli koşulları sağlaması olarak tanımlanmaktadır. Birçok araştırmacıya göre uyum, bireyin dünyası ve kendisi arasındaki harmoni olarak tanımlanmış olup; bu harmoniyi yakalamak ya da oluşturmak için çevresinde ya da kendisinde değişiklik yapma çabası ise uyum sağlama olarak tanımlanmıştır (Kılıçcı, 1988; Öz, 2017; Yavuzer, 2007).

Çocuk doğduğu andan itibaren içinde bulunduğu dünyaya biyolojik olarak uyum sağlamaya çalışmaktadır. Daha sonra birey olarak hayatındaki ilk topluluk olan aileye uyum çabası göstermektedir. Okul ise çocuğun aile ortamından sonra üyesi olduğu, kendini geliştirme imkânı yakaladığı ilk topluluktur ve bu topluluğun çocuktan arkadaşları, öğretmeni ve sorumluluklarına uyum sağlaması yönünde beklentileri vardır (Cairns, 2013). Çocuğun alışmış ve uyum sağlamış olduğu ev bağlamından çıkıp kendisi için yeni bir çevre olan okula gittiği ilk gün hem çocuğun kendisi hem de ailesi okula uyum sürecine girmektedir.

Özel gereksinimi olan çocukların okula uyum sürecinde, normal gelişen akranlarında olduğu gibi okula başladıklarında içine girdikleri yeni çevrenin birçok yeni

talebiyle baş etmeleri, akademik zorlukların yanı sıra okul binası ve sınıflar gibi yeni fiziksel çevreye alışmaları, okulun ve öğretmenlerin beklentilerini karşılamaları ve akran kabulü elde etmek gibi birçok yeni durumla baş etmeleri beklenmektedir (Aksoy, 2018a; Odluyurt vd., 2012; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018).

Okula uyum, çocuğun okul ortamının gerektirmiş olduğu şartlara sağlayarak iyi bir öğrenme gerçekleştirmek için öğretmen, akranları ve okulu ile arasında olumlu ilişki içinde olma ve sosyal ve akademik becerilerini geliştirme süreci olarak tanımlanmıştır (Spencer, 1999; Önder ve Gülay, 2010; Kaya, 2014). Seven (2011)' e göre okula uyum, çocuğun bilişsel, sosyal ve davranışsal becerileri ile okulun çocuktan beklentileri arasındaki harmonidir. Çocukların okula uyumları; okula gitmeye, sınıf içerisinde yapılacak etkinliklere katılmaya, sınıf ortamında sorumluluk almaya yönelme, okulu sevmeye gibi tutumları, sınıf ve okul ortamının çocuğun gelişimi ve becerilerine uygunluğu gibi çeşitli etmenlerin değerlendirilmesini kapsamaktadır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018).

2.3.1. Okula Uyumun Önemi

Okul başlangıcı insan yaşamındaki radikal değişikliklerden bir tanesidir ve bu değişiklik çocuğun en çok zaman geçirdiği, yakın temasta olduğu yetişkinden bir süre ayrı kalmayı, içerisine girilen bağlamın gerektirdiklerini yerine getirmeyi, farklı bir sosyal çevre kazanmayı içermektedir. Bireylerin yaşadığı çevreye, ileride içinde bulunacağı topluluklara, sosyal hayatına uyum sağlayabilmesi adına okula uyum sağlamaları adına kritik bir öneme sahiptir (Berber, 2015).

Okula başlama süreci çocuğun ileriki deneyimlerini, akademik başarılarını etkileyecek kritik bir süreç olduğundan ve bu süreçte çocukta birçok davranış çeşidi gözlemlenebildiğinden, davranış problemlerinin belirlenmesi ve erken müdahale açısından bir fırsat niteliği taşıyacağından çok değerli olmakla beraber sağlıklı şekilde geçirilmesi oldukça önemlidir (Stormshak ve Bierman, 1998). Okula uyum sağlamada güçlük yaşayan çocuklar sosyalleşme konusunda da zorluk yaşamakta, rutinlerin bozulmasına kolayca alışamamakta, akranları tarafından kabul edilmemekte, ilerleyen yıllarda düşük akademik başarıya neden olabilmektedir. (Berber, 2015; Adhiambo vd., 2011; Kalkan, 2020).

Öğretmenleri tarafından okula uyum düzeyi yüksek olarak algılanan çocukların ileriki sınıf içi başarılarının yüksek olduğu, okula uyum sürecinde okula karşı olumlu

duygular besleyen çocukların ilköğretim beşinci sınıfta yüksek okuryazarlık skoruna sahip olduğu; sekizinci sınıfta ise matematik başarıları ve okuma becerilerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Hauser Cram vd., 2007, Ladd ve Dinella, 2009). Bu çalışmalardan yola çıkıldığında okula uyum çocuğun akademik başarılarını etkileyeceği gibi ileriki hayatındaki sosyal kabulünü, sosyal- duygusal beceri düzeyini etkileyebilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, anasınıflarına ve ilköğretim birinci sınıflara başlayan küçük yaş grubu öğrencilerin uyum problemlerini azaltmak, okula adaptasyonu kolaylaştırmak amacıyla diğer eğitim kademelerinden bir hafta erken okula başlamalarını sağlayacak şekilde uyum eğitimi hazırlamaktadır. MEB'in küçük yaşta çocuklar için hazırlanmış olduğu bu program, okula uyumun önemini yansıtmaktadır. Eğitim dönemi başlamadan önceki bir hafta yeni dahil olunan sosyal çevreyi ve bireyleri tanımak, yakınlık kurduğu kişilerden ayrı kalmanın sebep olabileceği kaygı durumunu azaltmak ve eğitim dönemine hazır hale gelmek için önemli bir fırsat olmaktadır. Bu uyum eğitimi sürecinde çocuklar okulu, öğretmenini, arkadaşlarını tanıyabileceği, okulda kendisinden beklenenleri, bu bağlamın gerektirdiklerini fark edeceği bir süreçte girmektedir.

2.3.2. Okula Uyumunu Etkileyen Unsurlar

Çocuğun okula uyum sağlamasında etkisi olan pek çok unsur bulunmakta ve bunlar çocuğun kendisi, ebeveynleri, öğretmeni, okul ya da program ile ilgili etkenler olarak gruplanmaktadır. (Ogelman Gülay, & Sarıkaya Erten, 2013; Kaya ve Akgün, 2016; UNICEF, 2012; Akt: Aksoy, 2018). Çocuğun okula sağlıklı bir geçiş sağlaması için birbiri ile iç içe olan bu faktörlerin uyumlu çalışması gereklidir. Birçok araştırmacı, okul öncesi uyumun belirleyicileri olarak çocuğun içsel özelliklerine odaklanmıştır (Kaya ve Akgün, 2016; Patrick vd., 1995; Reed-Victor, 2004; Yoleri, 2014; McGovern, Lowe ve Hill, 2016; Perry ve Weinstein, 1998; Yoleri, 2013; Hausken ve Ratbun, 2002; Haymes vd., 1994; Hsiao vd., 2013; Betts ve Rottenberg, 2007; Gülay, 2011a; Ladd ve Price, 1987; McInty, Blacher ve Baker; 2006; Patrick vd., 1995; Birch & Ladd, 1996; Ladd, 1989, 2003). Bu içsel özelliklerden bazıları çocuğun yaşı, cinsiyeti, bir yetersizliğe sahip olması, okula devam süresi, kardeş durumu, mizacı ve özsaygısı, duygusal ve sosyal özellikleri olarak belirtilebilir.

Yaş değişkenini ele alan okula uyum araştırmalarına göre (Yoleri, 2014; Kaya ve Akgün, 2016), yaşı okula uyum üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmekte olsa da Yoleri (2014) ve Arabacıoğlu (2019) bu farkın sebebini çocukların daha önceden okul

deneyimi yaşamış olması; bu sebeple azalan problem davranış ve artan prososyal davranış ile ilişkilendirmektedirler.

Yoleri (2014), araştırmasında cinsiyetin okula uyum düzeyini etkileyen bir değişken olmadığını göstermesine karşın; Von Klitzing ve diğerlerinin (2000) 5 yaşındaki aynı cinsiyete sahip olan ikiz 652 çocuk ile yapmış oldukları çalışma incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarından daha az saldırganlık davranışı gösterdiği belirtilmektedir. Aynı zamanda okul öncesi dönemde Türkiye’de yapılan okula uyum araştırmalarına göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre okula uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Kaya ve Akgün, 2016; Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018; Uysal vd., 2016).

Çocuğun kardeşe sahip olması ev ortamında çocuğa paylaşma, yardımlaşma gibi pozitif davranışlar kazandırabilirken saldırganlık gibi negatif davranışlar öğrenmesine de neden olabilir. Gülay-Ogelman ve Erten-Sarıkaya (2013) çalışmalarında kardeş sahibi olmanın okulu sevme- okuldan kaçınma davranışları ve öz kontrol becerilerine etkisi olduğunu gösterilmesine karşın Kaya ve Akgün (2016) araştırmalarında okula uyum üzerine anlamlı bir etkisinin bulunmamaktadır.

Ebeveyn faktörü ise çocuğun hayatındaki pek çok konuyu etkilediği gibi okula uyumda da oldukça etkili olmaktadır. UNICEF (2012) raporuna göre, ebeveynin çocuğu yetiştirme tutumunun ve okula, çocuğun eğitime bakış açısının çocuğun okula uyumunu etkilediği belirtilirken (Balta, 2015; Berber, 2015; Gedik, 2015; Ustabas, 2017) ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olması, ebeveynlik uygulamalarını etkilediğinden çocuğun okula uyumuna dolaylı olarak tesir ettiği belirtilmiştir. Ailenin ve sosyal çevrenin çocuğa sağladığı olanaklar okula hazırlıklı olmada büyük bir yer tutmaktadır. Desteklenmiş çevrelerde yetişen çocukların okula hazır olma oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Erkan, 2011). Ev ortamı içerisinde güven ile büyüyen çocukların sosyal becerileri daha gelişmiş olup uyumlu bir kişiliğe sahiptirler (Büyükkaragöz, 1990; Ustabas, 2017). Uyumlu kişiliğe sahip olan çocuğun okula uyum süreci sağlıklı şekilde geçmesi muhtemeldir.

Pek çok çalışma ebeveynlik stillerinin çocuğun okula uyumunu etkilediğini belirlemiştir. Seven’ın (2006) anasınıfına giden 6 yaşındaki çocuklar ile yaptığı çalışmada ebeveynlik stillerinin çocuğun sosyal becerileri etkisinin olup olmadığını incelerken çocukların cinsiyetlerinin ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin anlamlı bir farka yol açmadığını; ebeveynlik stillerine göre çocuğun iş birliği davranışlarında ve öz kontrol

becerilerinde anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. En az bir ebeveyne güvenli bağlanan çocukların olumlu benlik algısına sahip olmalarının yanında daha az davranış problemine sahip oldukları gözlemlenmektedir (Verschueren ve Marcoen; 1999). Ebeveyn stilleri ile doğrudan ilişkili olan iş birliği, davranış problemleri, öz kontrol becerileri çocuğun okula uyumunu değerlendirirken esas alınan kriterlerden birkaçı olduğundan ebeveyn stilleri çocuğun okula uyumunu etkilemektedir.

Çocuğun ebeveyni ile olan ilişkisindeki içsel temsillerindeki olumsuzluk çocuğun okuldan kaçınma davranışı ve problem davranışların, dikkat ve uyum sorunlarının, düşük sınıf katılımının ve saldırgan davranışların öngörücüsüken, olumlu temsiller artan prososyal davranışların yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Stadelmann vd., 2007; Sturge Apple vd., 2008; Grey ve Yates, 2014). İçsel temsiller ile okula uyumun bağlantısını direkt ele alan çalışmalara rastlanmasa da okul uyumunu ölçmede alt maddeler olarak değerlendirilen sosyal beceriler, saldırgan davranış, dikkat, okulu sevmeye ve okuldan kaçınma, sınıf katılımı gibi konuları inceleyen çalışmalar görülmektedir.

Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun tanışmış olduğu öğretmeni, ev ortamı dışında uzun süre zaman geçirdiği sayılı yetişkinlerden biridir. Çocuğun okulu sevmeye davranışı göstermesinde, okula gitmeye motive olmasında öğretmeni ile olan ilişkisi de önemli bir etkidir. Dolayısıyla okula uyum hakkında yapılan araştırmalara göre öğretmen faktörü okula uyumda oldukça önemli bir yere sahiptir. Örneğin, Cadima ve diğerlerinin (2015) araştırmasına göre çocuğun öğretmeni ile olumlu ilişki kurduğunda etkinliklere katılım oranının yüksek olduğu gösterirken, öğretmeni ile çatışmalı ilişkide olan çocuklarda uyum problemi gözlenmiştir.

Meehan ve diğerlerinin (2003) çalışmasına göre çocuğun öğretmeni ile kurmuş olduğu ilişki sağlıklı ise çocuğun saldırgan davranışlarda bulunma oranı azalmaktadır. Öğretmeni ile kurulan güvenli bir ilişkinin akran kabulüne katkısı olacağından, çocukta arkadaşlarına karşı saldırgan davranışların azaldığı, karmaşık akran oyunlarına katılımın sağlandığı, arkadaşlarına yönelik sevecen davranışlarda bulunduğu ve çocuğun okula uyum davranışında artış gözlenmiştir (Birch ve Ladd, 1998; Kontos ve Wilcox Herzog, 1997; Howes vd., 1994; Nur vd., 2018).

Harrison ve diğerlerinin (2007) yapmış olduğu çocukların algısına göre öğretmeni ile olan ilişkisinin belirlendiği çalışmada öğretmen algısı ile okula uyum derecesi arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Çocukların öğretmeni temsilen çizdikleri resimdeki olumsuzluk okula uyum problemini göstermektedir. Murray ve diğerlerinin (2008)

yaptıkları çalışmada çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre çocuğun algısına göre öğretmen desteği ile çocuğun okula uyumu arasında pozitif yönde bir ilişki olmasının yanı sıra öğretmen algısına göre öğretmen desteği ile çocuğun okulu sevmesi arasında da pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Goldberg (2006) okulöncesi dönemde geri çekilme davranışına sahip olan çocukların okula uyumlarını ve öğretmenleri ile olan ilişkisini incelediği çalışmada çocuğun öğretmeni ile çatışmasının düzeyi ile okuldan kaçınma düzeyi arasında pozitif bir korelasyon yakalamıştır. Öğretmen ile olan ilişkinin olumlu olma halinin çocuğun akademik performansını arttırdığı, erken okuryazarlık becerisi ve kendini yönetme becerisi gösterdikleri de pek çok çalışmaya konu olmuştur (Birch ve Ladd; 1997; Brent, 2010).

Çocuk okulda akranları ile zaman geçirdiği için, akranlarının algısı veya akranlarına karşı olan algısı da okula uyumunu etkilemektedir. Arkadaşlıklarının niteliğini yüksek olarak algılayan ya da arkadaşları tarafından ‘popüler akran’ olarak nitelendirilen çocukların, okula karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu, sosyal becerilerinin de yüksek olduğu ve daha az utandıkları vurgulanırken, arkadaşlarında olumsuz nitelik algılayan, akran reddine maruz kalan çocuklarda daha fazla dışsallaştırıcı problem davranışa ve ilişkisel saldırgan davranışların artışına rastlanmaktadır (Ladd vd., 1996; Engle vd., 2011; Proulx ve Poulin, 2013; Kamper DeMarco, 2016).

2.3.3. Okula Uyum Süreci

Çocuğun alışmış ve uyum sağlamış olduğu ev bağlamından çıkıp kendisi için yeni bir çevre olan okula gittiği ilk gün hem çocuğun kendisi hem de ailesi için bu uyum sürecine girmektedir (Dinçer, 2005). Okula uyum okulun ilk günü yaşanıp bitecek anlık bir durum olmayıp hem çocuk hem aile hem de öğretmen için bir süreç içerisinde ilerleyen, çocuğun bütün okul hayatını etkileyen bir olgudur. Okula uyum süreci, çocuğun hayatındaki sonraki dönemlerde akademik başarısı için kritik bir dönem ve gelişimin temeli olarak düşünülmektedir (Rimm-Kaufman ve Pianta, 2000).

Bronfenbrenner’in Ekolojik Sistemler Kuramı (1979, 1995: Akt. Bee, 1995) çocuğun yaşadığı evden okula geçiş deneyimini konu edinmiştir. Bu kurama göre çocuk kendi okula uyum sürecini, içinde bulunacağı çevreleri etkilediği gibi bu süreç içerisinde yaşamış olduğu tecrübeler de çocuğu etkilemektedir (Docket ve Perry, 2016). Kuram merkezde çocuğun kendisinin olduğu iç içe geçmiş çeşitli ortamları ve ilişki içinde olduğu

kişileri temsil eden çemberlerden oluşmaktadır ve çocuğa en yakın çember çocuğun en fazla temasta olduğu ögeler olan yaşadığı evi, anne- babasını, okulunu, öğretmeni ve arkadaşlarını kapsamaktadır. (Bronfenbrenner, 1979; Docket ve Perry, 2016). Uyum süreci buradaki ögelerin birbiri ile olan etkileşiminin niteliğinden etkilenmektedir.

Erken Okula Uyum Modeli de Ekolojik Sistemler Kuramına benzer şekilde çocuğun ve bulunduğu sosyal çevrenin okula uyum sürecini etkileyebileceğini belirtmektedir. Çocuğun bazı özellikleri ve çevresindeki kişiler ile olan ilişkileri uyum sürecini kolaylaştırabilirken, bu süreçte strese sebep olan faktör olarak da rol alabilmektedir. (Birch ve Ladd, 1996). Birch ve Ladd (1996) okula uyum sürecini değerlendirirken çocuklardaki davranışsal ve akademik sonuçlara odaklanmışlardır.

Beğenme- katılım- başarı modeli (Ladd ve diğerleri, 2000) 'nin temelleri okula karşı oluşan algının okula uyum sürecini etkilediğine dayanmaktadır. Bu modele göre okulunu seven çocukların sınıf katılım derecesinin yüksek olduğu ve böylece sınıftaki başarılarının da fazla olduğu görülmektedir. Sınıf katılımı ve akademik başarı doğrudan okula uyum ile ilişkili olduğundan okula ilişkin beslenen ilk duygular çocukların uyum sürecini etkilediği belirtilmektedir.

Gelişimsel Epidemiyolojik Yönelim ise insan hayatındaki her dönemde toplum içinde rastladığı sosyal sorumluluk ve isteklere göre uyum sürecini değerlendirmektedir (Kellam vd., 1994). Diğer üç yaklaşımdan farklı olarak bu yaklaşımda daha çok olumsuz davranışlar odak noktası haline gelirken erken yıllarda uyum sürecindeki olumsuz davranışların ileriye dönük problemlere sebep olacağı belirtilmektedir. Erken müdahalenin ise bu problem davranışları aza indirmek adına büyük bir fırsat olduğu kabul edilmektedir.

2.4. Özel Gereksinimli Çocuklar

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2020)'e göre özel gereksinimli birey “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır. Özel gereksinimli bireyler doğuştan veya sonradan karşılaşabileceği çeşitli faktörler etkisiyle; günlük yaşantısını, insanlar ile etkileşimini ya da öğrenme yeteneğini sınırlayamaya sebep olabilecek zihinsel, gelişimsel, bedensel, duyuşsal yetersizlikler yaşamaktadır.

Eripek (2005)'e göre “Özel gereksinime sahip olan çocukların farklılıkları bilişsel, fiziksel, sosyal- duygusal veya iletişim özelliklerinde ya da bunların bazılarının bir arada

bulunmasıyla olabilmektedir.” Down veya Williams sendromu gibi kromozomdan kaynaklanan bir farklılık olabileceği gibi otizm spektrum bozukluğu, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu veya disleksi gibi öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyler özel gereksinimlere ihtiyaç duymakla birlikte bu kişiler genellikle birden fazla yetersizliğe sahip olmaktadır (Sideropoulos ve ark, 2021). Ülkemizde 0-4 yaş aralığında otuz üç bin yüz seksen beş; 5-9 yaş aralığında ise doksan iki bin elli dokuz çocuk tanı almıştır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021).

2.5. Özel Gereksinim Türleri

Özel gereksinimlerin sınıflandırılması hususunda ortak bir fikir birliği olmadığında sınıflandırmaları çeşitli şekillerde yapılmaktadır. Sınıflandırma yapılırken hangi özel gereksinime ne şiddette sahip olduğu ve ihtiyaç duyulan destek hizmetin derecesi göz önünde bulundurulmaktadır (Eldeniz- Çetin, 2017).

Ülkemizde MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)’e göre 11 farklı özel gereksinim sınıflandırması yapılmaktadır. Bunlar; Zihinsel Yetersizlik, İşitme Yetersizliği, Görme Yetersizliği, Bedensel Yetersizlik, Dil ve Konuşma Güçlüğü, Özel Öğrenme Güçlüğü, Duygusal ve Davranış Bozukluk, Otizm Spektrum Bozukluğu, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Çoklu Yetersizlik, Üstün Yeteneklilik.

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013)’ne göre ise özel gereksinim türleri; Otizm Spektrum Bozukluğu, zihinsel yetersizliği, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, gelişimsel gerilik, özel öğrenme güçlüğü, dil konuşma bozuklukları ve motor bozukluklar şeklinde belirtilmektedir. (APA, 2013). Aşağıda yer alan alt başlıklarda bu tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen araştırmada yer alan özel gereksinim türleri açıklanmıştır.

2.5.1. Otizm Spektrum Bozukluğu

İlk olarak 1943 yılında Leo Kanner’ in ‘infantil otizm’ şeklinde isimlendirdiği Otizm Spektrum Bozukluğu, sosyal beceriler ve insanlar ile etkileşimde yeterli olamama, kısıtlı ilgi ya da tekrarlayıcı uygun olmayan davranış ile diğer rahatsızlıklardan ayrılan erken çocuklukta ortaya çıkan nöro-gelişimsel bir rahatsızlıktır (NAC, 2015; akt. Diken, 2017). OSB doğuştan veya hayatın ilk senelerinde ortaya çıkan, özellikle iletişim ve sosyal etkileşimi aksatacak çeşitli belirtilere sahip bir bozukluk olup, ne kadar erken müdahale edilirse var olan potansiyeli kullanma şansını artacaktır.

2013 yılında APA'nın yayımladığı DSM-V kriterlerine göre otizm, atipik otizm, asperger sendromu ve dezintegratif bozukluğun kategorik olarak birleşmesi ile OSB tek bir özel gereksinim başlığı olarak sınıflandırma içerisinde yer almıştır (APA, 2013). Tarih boyunca OSB'ye neden olduğu düşünülen pek çok faktör öne sürülmüş olmasına rağmen bu bozukluğa sebep olan etmenler hala tam olarak bilinmemekte, genetik beyin işlevlerindeki anormallikler, doğum sırasında meydana çevresel etkenler gibi çeşitli faktörlerin OSB'ye yola açabileceği düşünülmektedir (Lu vd., 2017).

OSB'ye sebep olabilecek etmenlerin ebeveyn ilgisizliği, çocuklukta yapılan aşılardan gibi çeşitli yanlış düşünceler görülmüştür. Bu yanlış inanışlar doğrultusunda alınan çocuğun ebeveynlerinden ayrıştırılarak özel bakım evlerinde büyütülmesi ya da çocuğa aşı yaptırılmaması gibi önlemler sonrasında ebeveyn ihmal ve ilgisizliğinin OSB'yi tetikleyen bir faktör olmadığı ortaya konmuştur (Friend, 2006; Diken, 2017). OSB araştırılırken genetik faktörlerin etkili olduğu düşünülse de tek başına bir genetik faktörün otizme neden olmadığı, yaygın ve nadir olmak üzere çoklu gen faktörünün etkileşiminden kaynaklı bir bozukluk olduğu düşünülmektedir (Gillberg ve Coleman, 2000; Akt., Friend, 2006; Vorstman ve ark, 2017). Beyinsel işlevler ile ilgili araştırmalara bakıldığında OSB'li ve normal gelişim gösteren bireylerin beyin görüntüleri karşılaştırıldığında ön lob ve yan loblarda birtakım anormalliklerle karşılaşmıştır. Ön lob sosyal beceriler ile alakalıyken, yan loblar hafıza, jest ve mimikleri anlama ile alakalıdır (Friend, 2006; Diken 2017).

OSB'nin ayırt edici özellikleri arasında sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde aksaklıklar, art arda yineleyen bağlama uygun olmayan kendini uyarma niteliği taşıyan davranışlar, alışılan düzene gereğinden fazla bağımlılıktan bahsedilmektedir (Friend, 2006; Smith, 2010). DSM-5 kriterleri göz önüne alındığında sosyal iletişim-etkileşim konusunda yeterli olamama hali ve sınırlı-tekrarlayıcı davranışlar otizmin karakteristik özellikleri olarak belirtilmektedir (APA, 2013).

OSB'li çocukların göstermiş olduğu atipik davranışlar ilerleyen yaşlarda daha net şekilde görülmeye başlamakta, 3 yaşına gelen çocuğun atipik davranışları ile 1 yaşındaki çocuğun davranışları kıyaslandığında belirginliğin arttığı ortadadır (Aydın ve Kınacı, 2020). OSB olsa da olmasa da tüm çocuklar biricik ve birbirinden farklı davranışlara sahiptirler. OSB'ye sahip çocukların genel özellikleri günlük yaşantılarını negatif yönde etkileyebilecek sosyal etkileşimdeki bozukluklar, dil ve iletişim problemleri ve sıra dışı davranış örüntüleri olarak üç bölümde incelenebilmektedir. (Smith, 2007). Sosyal

etkileşimdeki bozukluklara örnek olarak birincil bakıcısına bağlanma sürecinin sınırlı düzeyde olması, akranları ile ilişki kurmada ya da birlikte oyun oynamada yetersizlik yaşaması, karşısındakinin hislerini anlamada ve empati kurmada güçlük yaşaması, ortak ilgi ve dikkat kurmada veya göz kontağı kurmada zorluklara sahip olması verilebilmektedir (Travis vd., 2001).

Dil ve iletişim yeteneklerine ise sohbet başlamada ya da sürdürmede yetersizlik, tekrar eden sözel ifadeler kullanımı, sözsüz ipuçlarını anlamada sınırlılık örnek gösterilmektedir. Rutine son derece bağlı kalma, el çırpma, ileri- geri sallanma, nesneleri sallama gibi kendini uyaran davranış örüntüleri gösterme, yeni bir ortama karşı korku, itme, ısırma gibi kendine ya da etrafındakilere zarar verebilecek davranışlar gösterme, uyaranlara aşırı hassasiyet, özellikle uyması istenen bir durum ile karşı karşıya gelindiğinde saldırgan tepki verme gibi davranışlar ise sıra dışı davranış örüntüleri grubunda yer almaktadır (Korkmaz, 2005). OSB'nin yaygınlığı üzerine yapılan başlıca çalışmalardan ilki 1966 yılında Birleşik Krallık'ta gerçekleştirilmiştir. Victor Lotter öncülüğünde yapılan çalışmada OSB'nin o dönemin koşullarında yer alan yaygınlığı %0,05 olarak ölçülmüştür (Lotter, 1966). Yaygınlığa dair yapılan çalışmalar ile gün geçtikçe OSB tanısı alan çocuk yaygınlığında önemli bir artış gözlemlenmektedir.

Tam adı ABD Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezleri olan CDC'nin 2007 yılından 2020 yılına kadar yayımladığı OSB Yaygınlık Raporlarına göre; 2002 yılında 150'de 1 olarak tespit edilen OSB yaygınlığı, 2008 yılında 88'de 1'e yükselirken, 2016 yılı için yayımlanan son raporda ise 54'e 1 gibi ciddi bir oranla yaklaşık %2 seviyesine ulaşmıştır (CDC, 2021). Dünya genelinde OSB'nin yaygınlığına dair çalışmalar günden güne artarken ülkemizde OSB'nin ülke genelindeki yaygınlığına ilişkin çalışmalara rastlanmamış, yaygınlığın %1 olduğu düşünülmekte ve MEB verilerine göre 41.854 e-okula kayıtlı OSB'li öğrenci olduğu belirtilmektedir (Aydın ve Kınacı, 2020; MEB, 2021). Ülkemizde ise, Erzurum şehri kapsamında özel bir gelişim merkezine başvuruda bulunan 1- 5 yaş aralığındaki çocuklar arasında OSB yaygınlığı %0,5 şeklinde belirtilmiştir (Dursun vd., 2018). OSB'nin cinsiyet ile ilişkisi araştırıldığında çeşitli yaygınlık değerleri belirtilmesine rağmen araştırmacılar kızlarda erkeklerden daha az görüldüğü konusunda ortak noktada buluşmakta, NAC, 2015 raporuna göre erkeklerde kızlardan 5 kat fazla görülmektedir (Diken, 2017).

2.5.2. Zihinsel Yetersizlik

AAMR (Amerikan Zekâ Geriliği Birliği) zihinsel yetersizlik tanımı için gerekli olan zihinsel becerilerde ve uyumsal davranışlarda normalin altında olmak ve bu normalin altında seyreden becerilerin gelişim süreci içerisinde başlamış olması gerektiği temel koşullarını sunmaktadır (Çiftçi-Tekinarslan, 2016). ÖEHY (2012) zihin engelli bireylerin tanımını yaparken bu gerekli koşulları “zihin becerilerinin ortalamasının iki standart sapma altında seyretmesi, uyumsal becerilerde sınırlılıklar göstermesi ve bu iki özelliğin 18 yaş öncesinde ortaya çıkması sebebiyle özel eğitim ve desteğe gereksinim duyan kişi” şeklinde açıklamaktadır. Bu sınırlılıkların gelişim döneminde var olması şartının sebebi sonradan beyin travmaları sebebiyle oluşan yetersizlik durumlarından ayrışmasını sağlamaktır. Zihinsel yetersizliğine sebep olan 100’den fazla faktörün var olduğu belirtilmektedir (Heward, 1996).

Hamilelik sırasında annenin geçirmiş olduğu enfeksiyonel hastalıklar, maruz kalınan radyasyon, tüketilen aşırı miktarda alkol doğum öncesinde zihinsel yetersizliğe sebep olurken; down sendromu, fragile X, William sendromu gibi kromozomal bozukluklar sebep olduğu farklılıklar ile zihinsel yetersizliği beraberinde getirmektedir. Metabolizmada bir hastalık olan fenilketonüri sebebiyle kanda biriken maddeler beyin hasarına yol açtığından zihinsel yetersizliğe neden olmaktadır. Doğum sırasında bebeğin oksijensiz kalması, doğum sonrası çocuğun geçirmiş olduğu kaza, kafaya aldığı darbe, yeterli düzeyde beslenememesi de zihinsel yetersizliğe sebebiyet vermektedir.

ÖEHY (MEB, 2020)’de hafif düzey zihinsel yetersizlik, orta düzey zihinsel yetersizlik, ağır düzey zihinsel yetersizlik, çok ağır düzey zihinsel yetersizlik olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Hafif düzey zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için hafif düzeydeki zihinsel yetersizlikleri için özel eğitim ve destek hizmetlerine kısıtlı seviyede ihtiyaç duydukları, orta düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerde okula başlamadan önce gecikmeler gözlemlendiğini, ağırlıklı şekilde özel eğitim ve destek hizmetlerine ihtiyaç duydukları, ağır ve çok ağır düzey zihinsel yetersizliği olan bireylerin ise hayat boyu her alanda istikrarlı ve yoğun şekilde özel eğitim ve destek hizmetlerine gereksinim duydukları belirtilmektedir.

Bu yetersizliğe sahip öğrencilerde kısa ve uzun süreli bellekte bilgiyi biriktirme yöntemlerini kullanmada sınırlılıkları vardır aynı zamanda var olan bilgiyi de kullanma güçlükleri yaşamaktadırlar. Dikkatlerini yalnızca bir uyarana vermede zorlanmaktadırlar. Yetersizliğin düzeyi arttıkça yaşanan güçlükler ve bunların şiddeti artmaktadır (Wertz,

Culatto ve Tompkins; Çiftçi-Tekinarslan, 2016). Akıcılıkları normal gelişim gösteren arkadaşlarından daha yavaş, konuşmayı başlatmada, verilen yönergeyi yerine getirmede sınırlılıklara sahiptirler. Akranları tarafından daha az tercih edilmelerinin yanı sıra normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha yalnız ve depresyon oranları daha yüksektir (Friend, 2006).

2.5.3. İşitme Yetersizliği

Beş duyu organından biri olan ve öğrenmede önemli yere sahip olan işitme, ses titreşimlerinin beyne giderek algılanması olarak tanımlanmaktadır (Genç vd., 2005). İşitme yetersizliğine sahip birey ise kulağın yapısında ya da işlevindeki farklılık sonrasında işitme duyarlılığının kısmen ya da tamamen kaybolması sebebiyle çevredeki sesleri algılamada, konuşmayı edinmede ya da dili kullanmada güçlükler yaşadığı için özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyaç duyan birey olarak nitelendirilmektedir (ÖEHY, 2006; Şahlı ve Belgin, 2011).

İşitme kaybına sahip olan bireyler işitme derecesine göre çok hafif derecede işitme kaybı, hafif derecede işitme kaybı, orta derecede işitme kaybı, ileri derecede işitme kaybı ve çok ileri derecede işitme kaybı olmak üzere 5 grupta sınıflandırılmaktadır. Çok hafif işitme kaybı yaşayan birey belirli bir mesafedeki düşük seviyedeki sesleri gürültülü bir ortamda işitmede zorluk çekerken hafif işitme kaybına sahip bireyler sessiz ortamda dahi kısık sesleri işitmede güçlük yaşayabilmektedir. Orta derece işitme kaybı sahibi kişiler işitme cihazı sayesinde sesleri algılayabilmekte ya da çok yüksek sesleri işitmekteyken, ileri derece işitme kaybı olan bireyler ise yüksek sesleri duymada ve bazı kelimeleri ayırt etmede sıkıntı yaşamaktadır. Çok ileri derecede işitme kaybı yaşayanlar bazı yüksek sesleri belki işitebilirken, konuşmaları anlaşılır olmamakla birlikte geliştirememeye ihtimalleri de söz konusudur ve bu sebepler yüzünde özel desteğe gereksinim duymaktadırlar (Turnbull ve ark, 2007; Akdaş ve ark, 2013).

İşitme yetersizliğinin sebepleri; genetik, doğum öncesi, doğum sonrası ya da konuşma sonrası sebepleri kapsamaktadır. Genetik işitme kaybı en yaygın olarak bilinmekte ve çekinik genler ile aktarılmaktadır. Doğum öncesinde annenin hamilelik sürecinde kullanmış olduğu zararlı ilaçlar veya kullanmış olduğu maddeler, enfeksiyonel hastalık geçirmesi, radyasyona fazlaca maruz kalması ya da anne ve babanın kan uyuşmazlığı işitme yetersizliğine sebebiyet verebilmektedir (MEB, 2016). Doğumdan sonra ise bebekteki enfeksiyonlar, yanlış veya fazla ilaç kullanımı, orta ve iç kulakta

zedelenme gibi etkenler işitme yetersizliğine sebebiyet verebilmektedir (Belgin, 2011). Kafaya alınan ciddi darbe konuşma sonrası duyusal- sinirsel işitme kaybına sebep olabilmektedir (Avcıoğlu, 2017).

İşitme kaybı çeşitli şekilde derecelendirilmesine rağmen; dereceler gözetilmeksizin işitme yetersizliğine sahip bireyler benzer gelişim özelliklerine sahiptirler. Bu bireyler sesli girdi eksikliği sebebiyle sınırlı kelime hazinesi, dili anlama ve kullanmada güçlük, soyut kelimeleri öğrenmede ve soyut düşünmede güçlük gibi problemler yaşamaktadır (MEB, 2016). Buna rağmen işitme yetersizliği yaşamayan akranları ile benzer dil gelişim kademelerine sahip olmakla birlikte konuşma becerilerinin geri kalması tahmin edilir bir durum olmaktadır.

Bilişsel gelişim göz önüne alındığında işitme yetersizliğine sahip insanların büyük bir oranı zekâ seviyesi genel nüfus ile aynı düzeydedir (MEB, 2016; Avcıoğlu, 2016). Uyaran eksikliği veya var olan uyarlardan yeterli düzeyde yararlanamadıklarından öğrenmede ve öğrenileni içselleştirmekte zorluk yaşayabilmektedirler (Hallahan ve Kauffman, 1991). Dil edinmedeki ve okuma becerisindeki zorluklar ve tesadüfi öğrenmenin yoksunluğu sebebiyle akademik başarılarında düşüklük gözlenebilmesine rağmen bu başarı oranı öğretmenlerin tutumları ve okul programlarına, alınan destek eğitime bağlı olarak değişmektedir.

İşitme yetersizliğine sahip çocuklar ailenin çocuğun yetersizliği dolayısıyla iletişimi azaltması, diğer insanlarla yaşadıkları iletişim güçlükleri, sınıf ortamında ‘sağır’ damgası sebebiyle içe kapanıklık davranışları gösterebilmektedirler. Ayrıca benliklerinin olumsuz etkilenmesi de görülebilen bir durumdur (Aral, 2011). Dolayısıyla bu çocuklara duygusal destekte bulunulması, en az uygun öğrenme ortamı ya da materyal desteği kadar önem arz etmektedir.

2.5.4. Dil ve Konuşma Bozukluğu

Dil, iletişimi gerçekleştirmek amacıyla kullanılan ve anlamı olan bir kod konuşma ise sözel dilin, işitilebilecek bir ses haline gelmesi durumudur (Topbaş, 2007). Amerikan Konuşma Dil- İşitme Birliği (ASHA)’ya göre dilin biçim, içerik ya da kullanım olmak üzere üç bileşenden biri ya da fazlasının bozukluğu, dil ve konuşma yetersizliğine işaretler. Konuşma Sorunlu Çocuklar ve Eğitimleri Komisyonu sözlü iletişimde anlama, konuşma veya yazmada herhangi bir sebep ile var olan hasar durumu olarak dil ve konuşma problemlerini tanımlamıştır. APA (2013)’nın DSM-5 kriterine göre kişide var

olan iletişim problemi zihin ya da işitme gibi başka bir yetersizlikten kaynaklanmamalıdır.

Çocuğun doğum itibari ile getirmiş olduğu dil bozukluğu gelişimsel, sonradan bir kaza sebebiyle meydana gelmiş olan dil bozukluğu ise edinilmiş olarak sebeplerine göre iki gruba ayrılmaktadır. Konuşma bozuklukları ise dil bozuklukları ile bir arada görüldüğü gibi ayrı olarak da görülebilmektedir. Dil ve konuşma problemlerine sahip olan kişiler kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmekte, dili anlamada ve iletişim içerisinde kullanmakta, cümle oluşturmakta zorluk çekmektedirler. Akademik başarıyı olumsuz etkileyen bu problemlerin erken dönemde uygulanacak uygun konuşma terapisi ile, çocukların gelişim düzeyleri değişebilmektedir (Kayıran vd., 2015).

Dil yetersizliklerinin yaygınlık oranları dünyada %3 ile %7 arasında değişmektedir (Maviş, 2016; Nortbury, 2016). Sunderajan ve Kanhere yapmış oldukları güncel bir çalışmada dil ve konuşma bozukluğuna sahip olma oranı %2,5 olarak belirtmektedirler. Ülkemizde yapılan yaygınlık çalışmaları incelendiğinde 1995 yılında Eskişehir’de yapılan ana sınıfa ve ilkokul birinci sınıfa devam eden çocukların % 5.09’u dil sorunlarına sahip olduğu belirtilmektedir (Konrot, 1995). Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ise %6,5-%10 oranında dil ve konuşma bozukluğuna sahip oldukları belirtilmektedir. (Kırcaali İftar, 2003). Yaygınlık oranlarının yaş faktörüne ya da dil konuşma bozukluğu tanımlanırken kullanılan ve hariç bırakılan maddelerin farklı olmasına göre değişiklik gösterebilmektedir. Dil problemlerinin sebepleri dil kası eksikliği, solunum yolu hastalıkları, erken dil girdisinin ve uyaran azlığı, fiziksel darbe, enfeksiyon, oksijen eksikliği sebebiyle beyin hasarı, yüksek düzey duygusal rahatsızlıklar, cinsiyet ya da genetik gibi birçok kaynağa dayandırılmaktadır.

2.6. Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi

Özel eğitim, belirli insan gruplarının varsayılan özelliklerinin incelenmesine ve bu kişilerin bireysel özellikleriyle açıklanan ihtiyaçların karşılanmasına dayanmaktadır. Diğer bir deyişle özel eğitim, özel gereksinim kategorilerini belirlemek ve özel müfredatları bunlarla ilişkilendirmekle ilgilidir. Özel eğitim bağlamında özel gereksinimler insanlar için önemli ve hatta gerekli görülen bir yetenek veya aktiviteyi ifade etmektedir (Vehmas, 2010).

Özel eğitim, “Bireysel farklılıklar ya da gelişim özelliklerindeki farklılıklar sebebiyle normal eğitimden yararlanamayan veya normal gelişim gösteren çocuklara

kıyasla daha az yararlanan ya da destek eğitim programları ile hazırlanan eğitimden yararlanan bireyler için, özel yetişmiş öğretmen, özel olarak hazırlanan materyal ve araç-gereçler ile bireysel farklılıklara dikkat edildiği ortamlarda her bir bireysel özelliklerine göre geliştirilmiş, özel eğitim programları ile desteklenen eğitim'' olarak tanımlanmaktadır (Baykoç, 2018; ÖEHKHK, 1997).

1997 yılında yayınlanan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile ilk kez özel eğitim gerektiren birey, özel eğitim desteği, bireyselleştirilmiş eğitim planları, kaynaştırma, erken çocukluk dönemi eğitimi gibi terimler kullanılmıştır. Bu kararnameye göre özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ihtiyaçları, yetenekleri, ilgi ve istekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetinden yararlanması sağlanmalıdır ve eğitimlerine olabildiğince erken yaşta başlanmalıdır. Uygulanacak olan özel eğitim hizmeti bireyleri sosyal çevrelerinden olabildiğince ayırtırmadan planlanmalıdır ve bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile bir arada eğitim görmesine öncelik tanınmalıdır.

Bireyin içinde bulunduğu en az sınırlayıcı ortamda bireyin potansiyeli doğrultusunda en üst düzey başarı sağlayabildiği ve gereksinimlerinin en iyi biçimde karşılanabileceği düşünülmektedir (Eripek, 2005; Batu ve Kırcaali-İftar, 2005). MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranın eğitim gördüğü sınıfta onlarla bir arada olmasına öncelik tanınmalıdır (MEB, 2004). Ayrıca özel gereksinimi olan bireyler için tıpkı normal gelişim gösteren bireyler gibi toplumdan uzaklaşmamak için sosyalleşmeleri, sosyal gelişimlerini sürdürmeleri şarttır. Bu bireylerin hem yetersizliği olmayan akranları ile aynı ortamda hem de topluma ve sosyal hayata daha kolay uyum sağlamaları adına okul öncesi eğitime başlamaları önemlidir.

2.6.1. Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitimi

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli çocuklar farklı sebeplerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri göz önüne alındığında akranlarından anlamlı derecede farklılık göstermesi olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018). Akranlarından gözle görünür derecede farklılık göstermesi sebebiyle özel gereksinimi olan çocukların fırsat eşitliği ilkesinden yararlanmaları ve okul öncesi eğitim almaları oldukça önemlidir.

MEB (2018) ÖEHY madde 11'de "a) 0-36 aylık özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için erken çocukluk dönemi hizmetleri, ailenin bilgilendirilmesini ve desteklenmesini de

içercek şekilde yürütülür. b) 36 ayını tamamlayan özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Çocukların gelişimi ve özellikleri dikkate alınarak okul öncesi dönemde eğitim süresi uzatılabilir. c) Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürmeleri esas olmakla birlikte bu bireylere yönelik özel eğitim kurumları veya özel eğitim sınıfları da açılabilir” şeklinde ifade edilmiştir.

Ülkemizde 0-4 yaş aralığında otuz üç bin yüz seksen beş; 5-9 yaş aralığında ise doksan iki bin elli dokuz çocuk tanı almıştır (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2021). Tablo 1.1’de özel eğitim kurumlarındaki öğrenci sayılarına yer verilmiştir. Özel gereksinimi olup okul öncesi eğitime devam eden çoğunluğu erkek olan 4.986 çocuk olduğu görülmektedir.

Tablo 2.1. 2020/21 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarındaki Okul, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı

Okul Türü	Okul/ Sınıf/ Kurum	Toplam Öğrenci	Erkek Öğrenciler	Kadın Öğrenciler	Toplam Öğretmen	Erkek Öğretmen	Kadın Öğretmen	Derslik Sayısı
Özel Eğitim Örgün Eğitim Toplamı	1517	425.816	269.674	156.142	16.671	7.247	9.424	10.729
Özel Eğitim Okul Öncesi Toplamı	121	4.986	3.293	1.693	978	240	738	776
Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim Kurumu	150	1.249	848	401	355	42	313	284
Kaynaştırma Eğitimi	-	549	338	211	-	-	-	-
Özel Eğitim Anaokulu	112	3.163	2.086	1.077	916	225	691	620
Özel Özel Eğitim Anaokulu	9	25	21	4	62	15	47	156

Normal gelişim gösteren akranlarında olduğu gibi özel gereksinimi olan çocukların da okula uyum sağlaması onların sosyal ve akademik yönden gelişimleri için oldukça önemlidir (Aksoy, 2018a; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018). Aynı zamanda bu çocukların okula uyum düzeylerinin belirlenmesi, çocuklara yönelik müdahale programlarının oluşturulması ve topluma kazandırılmaları adına gereklidir.

Okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada olacaklarından karşılıklı akran öğretimi içinde bulunurlar ve bu durum iki grubun da sosyal-duygusal gelişimine katkı sağlamaktadır. Normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli akranlarını ve diğer çocukları benimseme, onları anlama yaşının 3-6 yaş aralığında olduğu görülmüştür (Frankel vd. 2010). Çocukların içerisinde bulunduğu dönem oyun dönemi olarak adlandırılmakta, kurulan arkadaşlık ilişkileri oyun temeline dayanmakla birlikte çocukların sahip olduğu özel gereksinim türünden etkilenmemektedir (Grolnick ve Ryan, 1990; Schaefer, 2011). Jones ve Sisk (1967) yaptıkları araştırmada da özel gereksinimlilik durumunun belirli sınırlılıklar meydana getirdiğini kavrama becerisinin okul öncesi yıllarda daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Bundan dolayı özel gereksinimli çocukların daha verimli bir şekilde yönlendirilebilmeleri için normal gelişime sahip akranları ile aynı sınıf atmosferinde eğitim görmeleri eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi eğitim döneminden başlamalıdır. Özel gereksinimli çocuklar kapsayıcı okul öncesi eğitim atmosferinde yer aldıklarında, yaşam kalitelerinin arttığı, daha benimsenmiş hissettikleri ve özellikle sosyal gelişimlerinin daha olumlu ilerlediği görülmektedir (Frankel vd., 2010).

Okul öncesi eğitim ile özel gereksinimi olan çocuğun ve ailelerinin yaşadıkları sosyal ve duygusal problemleri en aza indirmek, çocuğun 1. Sınıfa başlayacağı dönemde eğitim ortamından daha nitelikli şekilde yararlanmasına aracı olmak ve bütün gelişim alanlarındaki gelişimini kendi hızında arttırmak amaçlanmıştır (Tekin İftar ve Kırcaali İftar, 2006). Okul öncesi yıllar, bütün çocuklar için bütün gelişim alanlarına ek olarak öğrenme, keşfetme, uyum sağlama becerilerinin en hızlı geliştiği ve şekil aldığı bir dönemdir. Bu nedenle okul öncesi eğitim normal gelişim gösteren çocuklarda önemli olduğu kadar özel gereksinimi olan çocukların gelişimi için de gerekli bir eğitimidir.

2.7. Covid-19 Sürecinde Eğitim

2.7.1. Covid- 19 Süreci

Covid-19, tam adı Yeni Koronavirüs hastalığı olarak tanımlanan, Çin'in Vuhan Bölgesi'nde 2019 yılının aralık ayından itibaren tespit edilen ölümcül ve bulaşıcı bir solunum yolu hastalığıdır (http-1). Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ve Birleşmiş Milletler (BM)'in ortak kararı sonrası hastalık isminin kısaltılması ve ortaya çıkış yılı birleştirilerek Covid-19 olarak isimlendirilmiştir. Sağlık Bakanlığı ve Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre hastalık ilk olarak Vuhan'daki deniz ürünleri ve hayvan pazarından insanlara bulaşmış daha sonradan önce Çin'de başlayarak zamanla tüm dünyaya yayılmıştır (http-1). Hastalığın 2020 yılının ilk aylarında dünya çapında hızlı bir yayılım seyretmesi ve bu yayılımın endişe verici bir düzeye ulaşmasından ötürü 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel pandemi ilan edilmiştir (http-2).

Küresel pandemi ilan edilen tarihten bu çalışmanın hazırlandığı tarih olan Mart 2022 tarihine kadar geçen yaklaşık 2 yılda Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre yaklaşık 470 milyon toplam vaka, 6 milyon vefat sayısına ulaşılmıştır (http-3). Sağlık Bakanlığı'nın verilerine göre ise aynı dönemde ülkemizde görülen vaka sayısı 14 milyonun üzerinde iken vefat sayısı ise 95 bin rakamını aşmıştır (http-4). Ayrıca hastalığın çıkmasıyla beraber hastalığın önlenmesi ve etkilerinin azaltılmasına yönelik birçok tıbbi çalışma gerçekleştirilmiş ve 2020 yılının ortalarından itibaren başlayan aşı çalışmaları sonucunda 2020 yılının sonlarından itibaren farklı türdeki aşilar insanlığın hizmetinde kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreçte ülkemizde nüfusun yaklaşık %85'i hastalığa karşı bağışıklık sağlama koşulunu barındıran çift doz aşı olmuştur (http-2). Dünya'da ise toplam nüfusun %64'ü en az tek doz olmak üzere hastalığa karşı aşılanmıştır (http-3).

Oluşan pandemi ortamıyla birlikte dünya genelinde ilk başta bir kargaşa hali ortaya çıkmış, bu ortam sağlık, eğitim, sosyal hayat, iş hayatı, politika, ekonomi ve ticaret gibi hayatın her alanında etkili olmuş ve gündelik hayatı olumsuz olarak etkilemiştir. Pandeminin ortaya çıkmasıyla hükümetler Dünya Sağlık Örgütü gibi birçok uluslararası ve yerel otoritenin görüşleri doğrultusunda çeşitli önlemler ve kısıtlamalar almak durumunda kalmışlardır. Bu önlem ve kısıtlamalardan en yaygınları; sokağa çıkmanın geçici olarak yasaklanması, sosyal mesafe kuralları, maske takmanın zorunlu hale getirilmesi, ülkeler arası sınırların ticari faaliyetler haricinde kapatılması, esnek ve

çevrimiçi ortamda çalışmaya geçilmesinin sağlanması, örgün eğitim faaliyetlerinin askıya alınması olarak sıralanabilmektedir.

Covid-19 pandemisinin olumsuz etkilerinin en ağır hissedildiği alanların başında hiç şüphesiz eğitim gelmektedir. Gerek tüm dünyada gerekse ülkemizde eğitim, bu süreçte sekteye uğramış ve birçok farklı tedbir ele alınmıştır. Pandeminin başladığı tarihten bu çalışmanın hazırlandığı tarihe kadar geçen iki yılda dünyada ve ülkemizde eğitim alanında yaşanan gelişmeler aşağıdaki bölümlerde ele alınmış ayrıca çalışmanın odak noktası olan Türkiye’de özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimi üzerine bu süreçte yaşanan değişim ve dönüşümler anlatılmıştır.

2.7.2. Covid-19 Sürecinde Dünyada Eğitim

Dünya Sağlık Örgütü’nün pandemi ilan ettiği tarihten itibaren geçen yaklaşık iki yılda en fazla etkilenen alanların başında eğitim gelmektedir. Salgının başlangıcından itibaren eğitim alanında alınan ilk tedbir okulların kapatılması olmuştur. UNESCO ve Dünya Sağlık Örgütü’nün verilerine göre bu süreçte toplam 188 ülkede okullar kapanırken 159 ülkede ulusal bazda okul kapatma uygulaması gerçekleştirilmiştir. (http-5; http-2). Bu şartlar altında dünyada 1,5 milyar öğrencinin eğitim faaliyetinin zarar gördüğü tahmin edilmektedir. UNICEF’in pandemi sürecinde yayınlamış olduğu eğitim araştırmalarına göre salgın süresince 2020 yılında dünyadaki yüz yüze gerçekleşen eğitim sürelerinin yaklaşık %75’i heba olmuştur (http-6). 2019-2020 eğitim-öğretim yılına nazaran 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okulların kapalı olduğu ülke sayısı 159’dan 40’a inmiştir (Korlu vd., 2021). 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında ise pandemi dolayısıyla okulların tamamen kapalı olduğu bir ülke görülmemektedir.

Okulların kapalı olduğu süreçte hemen hemen bütün ülkelerde eğitim kurumları uzaktan eğitim sistemlerini kullanarak öğrencilere erişmeye çalışmıştır. Bu dönemde kullanılan uzaktan eğitim sistemleri arasında en yaygın olarak görülen çevrimiçi görüntülü görüşme platformları kullanılarak gerçekleştirilen çevrimiçi dersler ile televizyon ve internet üzerinden yapılan çevrimdışı yayınlardır. Ayrıca eğitim-öğretim materyallerinin dijital ortama aktarılması uzaktan eğitim metoduna katkıda bulunmuştur. Uzaktan eğitim çalışmaları eğitimin sekteye uğramasını azaltmak üzere yapılan ilk çalışmalardır.

UNICEF’in uzaktan eğitim üzerine yayınlamış olduğu Covid-19 ve Eğitim raporuna göre pandemi döneminde ülkelerin %90’ı eğitimde dijitalleşme çalışmalarına

başlamış ve %60'ı ilköğretim düzeyinde uzaktan eğitime geçiş yapmıştır (http-6). Aynı rapora göre dünya çapında ilk ve orta öğretimdeki öğrencilerin %69'u uzaktan eğitime erişebilirken %31'i uzaktan eğitime ulaşacak imkanlardan yoksundur (http-6). Ayrıca bu dönemde ülkelerin %83'ü çevrimiçi platformlar üzerinden uzaktan eğitim faaliyetlerini kurgularken bu platformlardan yararlanan öğrencilerin oranı tüm dünyada %25'tir (http-6).

Uzman görüşlerine göre pandemi süresince eğitimin sekteye uğraması dolayısıyla kaynaklara erişilebilirlik ve eğitim imkanlarında yaşanan sıkıntıların öğrenciler arasında eşitsizliğe sebep olması da bu süreçte yaşanan başlıca olumsuzluklardan biri olarak gösterilmektedir (Balcı, 2020; http-5). Bu hususta UNESCO 2020 yılında yayımladığı COVID-19 Eğitim Müdahalesi çalışmasında, pandeminin getirdiği en büyük tehlikelerin başında eğitimden ayrılmanın geldiğini ifade ederken eğitimden ayrılmanın en yüksek düzeyde olduğu eğitim-öğretim grubunun okul öncesi eğitim grubu olduğu belirtilmektedir (http-5). Dünya Bankasının bu konu dahilinde yaptığı araştırmada yer alan bilgiye göre yaklaşık 5 milyon öğrencinin okul öncesi eğitimden ayrılma riskinin bulunması UNESCO'nun raporunu desteklemektedir. Okulöncesi öğrencilerinin dijital yeterliliklerinin yaşları itibari ile düşük olması, birçok ülkede zorunlu eğitim-öğretimin dahilinde yer almaması uzaktan eğitim çözümlerine katılımlarının düşük olmasına yol açmakla beraber bir kuşağın sosyal uyumlarının ve öğrenme kazanımlarının gelişmesinin önüne engel olarak çıkmaktadır.

2020-2021 eğitim-öğretim döneminden itibaren dünya genelinde yüz yüze eğitimin yeniden başlamasına yönelik denemeler ve çalışmalar gerçekleştirilmiş, farklı ülkelerde farklı metotlar ile bir geçiş sürecine başlanılmıştır. Örnek vermek gerekirse ABD'nin bazı eyaletlerinde bazı eğitim kurumlarının eğitimin kesintiye uğraması nedeniyle maddi durumlarının kritik seviyeye gelmesi ve kapanma riskiyle karşılaşmaları gündeme gelmiş, çalışmak durumunda olan ebeveynlerin çocukları için açık kalan veya yeniden açılması talep edilen bu kurumlar için milyar dolarlarca büyüklükte yardım toplama faaliyetleri başlatılmıştır (http-7). Ayrıca Almanya, İngiltere, Fransa, İtalya, Avusturya, İsrail, ABD gibi birçok ülkede hastalığın tespit edilmesi için kullanılan hızlı antijen testlerinin kullanılması şartıyla yüz yüze eğitime başlanılmıştır (TEDMEM, 2021).

Yüz yüze eğitime geçilmesi için alınan önlem ve metotların başında maske uygulaması gelmiştir. Bu süreçte yüz yüze eğitime geçen birçok ülkede maske takılması

zorunlu olmuştur. Bir diğer önemli önlem olarak bazı ülkelerde öğretmenler aşılama önem sırasında önemli statüde konuşlandırılmış ve öğretmenlerin aşılama sağlanmıştır. Aşılama yaşının 12'ye düşürüldüğü Almanya gibi ülkelerde ise yüz yüze eğitime geçme adına 12 yaşın üzerindeki öğrencilerin aşılama sağlandı. Bu dönemde hastalığın bulaş riskinin azaltılması adına birçok ülkede sınıf mevcutları yarı yarıya azaltılarak öğrencilerin haftanın bazı günleri okula devam etmeleri kararlaştırılarak kısmen yüz yüze eğitim gerçekleştirilmiştir. Bu ve bunun gibi birçok önlem 2021-2022 eğitim-öğretim yılında hafifletilmiş olmasında rağmen kısmen de olsa devam etmektedir.

2.7.3. Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Eğitim

Dünya Sağlık Örgütü’nün covid-19 hastalığının yayılımının endişe verici olması sebebiyle pandemi ilan etmesinden itibaren tüm dünyada gerçekleşen tedbir uygulamaları Türkiye’de de görülmüştür. Türkiye’de eğitime dair ilk uygulama kararı 12 Mart 2020 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınmış olup bu karara göre 16 Mart 2020 tarihinden 30 Mart 2020 tarihine kadar yüz yüze eğitime ara verilmesi kararlaştırılmıştır ([http-8](http://8)). Bu süreçte 23 Mart 2020 tarihinden itibaren Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda uzaktan eğitim faaliyetleri, bakanlığın EBA platformu adını verdiği uzaktan eğitim platformunda başlamış bu hususta devletin resmi televizyon kanalı olan TRT vasıtasıyla TRT EBA TV adında televizyon kanalları kurulmuş ve ortak ders yayınları bu kanallardan yayınlanmıştır. Sonraki süreçte ise EBA platformu üzerinden çevrimiçi olarak erişilebilen ders içerikleri öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

EBA sistemi canlı ders özelliği ile ilk olarak merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler için açılmış daha sonrasında ise Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı kurumlarda eğitim gören tüm öğrencilerin kullanımına sunulmuştur ([http-9](http://9)). Salgının Türkiye’de de hızla yayılması ve vaka sayılarının artması üzerine yüz yüze eğitime verilen ara dönem sonu olan 19 Haziran 2020 tarihine kadar uzatılmış ve bu eğitim-öğretim dönemi uzaktan eğitim imkanları üzerinden tamamlanmıştır. Yine bu süreçte merkezi sınavlar pandemi dolayısıyla iki-üç kez ertelenmiş ve geç de olsa 2020 yılının yaz aylarında uygulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı 2020-2021 eğitim-öğretim dönemi için yüz yüze eğitime kademeli olarak geçiş planları yapmasına rağmen salgının etkisinin artarak devam etmesi sebebiyle güz dönemi itibari ile uzaktan eğitim süreci EBA platformu üzerinden devam etmiştir. Bu durumun tek istisnası hibrit adı verilen ve kısmen yüz yüze kısmen çevrimiçi

olan bir sistemle eğitim vermeyi kararlaştıran üniversiteler ile 1 Haziran 2020 tarihi itibari ile kreş, gündüz bakımevleri ve özel okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Güz döneminde 21 Eylül 2020 itibari ile okulöncesi kurumlar ile 1. sınıflar için okullar kademeli olarak açılmış ve haftada birkaç gün yüz yüze eğitim verilmesi kararlaştırılmış olmasına rağmen bir süre sonra bu uygulamaya da ara verilmiştir.

Yine aynı dönemde 12 Ekim 2020 itibari ile özel eğitim okulları ile köy okullarında yüz yüze eğitime başlanmıştır. Bu gibi özel şartlar dışındaki eğitim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı'na bağı kurumlar için EBA platformu üzerinden, özel kurumlar ve üniversiteler için ise kendi altyapıları üzerinden dönem sonuna kadar devam etmiştir.

15 Şubat 2021 tarihinde başlayan bahar dönemiyle birlikte kademeli olarak yüz yüze eğitime geçiş süreci faal hale gelmiştir. Bu süreçte Sağlık Bakanlığı'nın 2 haftalık periyotlarda belirlediğı iller bazında risk raporuna göre bazı illerde yüz yüze bazı illerde ise uzaktan eğitim yöntemleri ile eğitime devam edilmiştir. Vaka sayılarının yeniden endişe verici olmasıyla beraber 29 Nisan-17 Mayıs 2021 tarihleri arasında alınan tam kapanma tedbirleri dolayısıyla eğitim uzaktan eğitim yöntemleri ile sürdürülmüştür.

Özel eğitim merkezleri, okul öncesi sınıfları, lise ve üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanan öğrenciler için 17 Mayıs 2021 itibari ile yüz yüze eğitim başlanılmışken 1 Haziran 2021'den itibaren tüm anaokulu ve ilkokullarda 8 Haziran 2021'den itibaren ise tüm ortaokul ve liselerde yüz yüze eğitime başlanılmış ve dönem bu şartlar altında 2 Temmuz 2021 tarihinde sona ermiştir ([http-10](http://10)). Dönemin sona ermesinden itibaren isteğe bağı olarak telafi eğitimleri ve daha önce okul öncesi eğitimden yararlanamamış öğrenciler için isteğe bağı yaz dönemi kursları tam zamanlı ve yüz yüze olarak uygulanmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın açıkladığı takvime göre 2021-2022 eğitim öğretim yılı 6 Eylül 2021 tarihi itibarıyla başlamış ve çalışmanın hazırlandığı Mart 2022 itibarıyla yüz yüze eğitim herhangi bir sekteye uğramadan devam etmiştir. Devam eden bu döneme kadar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağı eğitim kurumları ve üniversitelerde sosyal mesafe ve maske tedbirleri üzerinden eğitim devam etmektedir. Bu hususta Millî Eğitim Bakanlığı dönem dönem yayımladığı yönetmelikler ile salgın tedbirlerini güncelleyerek eğitimin yüz yüze devam etmesine katkıda bulunmuştur. 3 Mart 2022 tarihi itibari ile son yayımladığı yönetmelikte “Anaokulu, kreşler, ilk öğretim ve orta öğretimde Covid-19 vakası dışında kalan öğrenciler günde iki kez ateş ve semptom taraması sorgulanarak maske ve mesafe kurallarına uyarak okula devam ederler. Diğer sınıflar ile teneffüsler

dahil okul giriş ve çıkışlarında karşılaşmaları engellenecek şekilde düzenleme yapılır.” şeklinde covid-19 tedbirlerini belirtmiştir. Üniversitelerde ise öğrencilere çift doz aşı yaptırmaları şartıyla maske ve mesafe tedbirleriyle birlikte üniversite kampüslerine giriş imkânı sağlanmış ve eğitim tam zamanlı ve yüz yüze olarak başlamıştır.

Devam eden pandemi süresince Türkiye, Meksika’dan sonra okulların pandemi dolayısıyla en uzun süre kapandığı ikinci ülke konumundadır (http-5 akt. TÜSİAD, 2021). Aynı şekilde Türkiye, 2020-2021 eğitim yılı itibarı ile de okulların en uzun süre kapalı kaldığı ülkelerin başında gelmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında uzaktan eğitimin uygulanmaya başlandığı 23 Mart 2020 ile uzaktan eğitim ile devam edilen dönemin sonlarında yayımlanan MEB raporunun tarihi olan 30 Nisan 2021’e kadar olan süreçte EBA platformuna yaklaşık 22 milyar kez giriş yapılmış, TRT üzerinden yayın yapan EBA TV üzerinden yaklaşık 16 bin saat yayın yapılmıştır. Aynı rapora göre EBA platformu içeriklerine 14 milyondan fazla öğrenci ve yaklaşık 1 milyon 200 bin öğretmen giriş yapmış, EBA platformu üzerinden gerçekleştirilen canlı ders uygulamalarıyla 246 milyon saatten fazla canlı ders yapıldığı belirtilmiştir (http-11)

Yukarıda yer alan bilgiler ışığında Türkiye pandemi süresince, yüz yüze eğitimden olabildiğince kaçınmış ve neredeyse bir tam ve bir yarım eğitim-öğretim yılı boyunca uzaktan eğitim faaliyetleri ile eğitimi sürdürmeye çalışmış, uzaktan eğitim metotlarını pandeminin ilk günlerinden itibaren uygulamaya koymuştur. Aşağıda yer alan “Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitimi” bölümünde ise ülkemizde pandemi süresince özel gereksinimli çocuklar özelinde okul öncesi eğitimde yapılan değişiklikler ve yenilikler çalışma konusu doğrultusunda ele alınmıştır.

2.7.4. Covid-19 Sürecinde Türkiye’de Özel Gereksinimli Çocukların Okul Öncesi Eğitimi

Covid-19 pandemisinin ortaya çıktığı 2020 yılının mart ayından itibaren geçen iki yılda çocukların, kısıtlama ve tedbirlerle birlikte okulları vasıtasıyla edindikleri sosyal çevreden uzak kalmaları birçok farklı değişken üzerinden zarar görmelerine yol açmaktadır. Bu değişkenlerden başlıca olanları fiziksel, sosyal ve zihinsel etmenler üzerinden değerlendirilmektedir (Di Giorgio vd., 2020). Pandemi ortamı getirdiği belirsizliklerle beraber hemen hemen her insanın zihinsel anlamda stres seviyesini yükseltmiştir. Bu bakımdan stres, okul öncesi çocukların psikolojik durumlarını oldukça fazla bir düzeyde etkilemiştir. Özellikle uzaktan eğitime erişimin birçok teknolojik

beceriye gerektirmesi ile okul öncesi gruptaki özel gereksinimli çocuklarda, öğrenme becerileri ve zihinsel sağlığın gelişimi zorlayıcı bir husus olmuştur (Glynn vd., 2021).

Tüm toplumun etkilendiği bu pandemi ortamında hem okul öncesi çocukların hem de özel gereksinimi olan çocukların bu süreçte aşırı şekilde etkilendikleri herkesin malumudur. Çalışmanın ana konusunu oluşturan özel gereksinimli okul öncesi çocukların ne denli etkilendiği ve oluşan olumsuz etkilerin vermiş olduğu zararların en aza indirilmesi adına bu dönemde birçok tedbir ve uygulama başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere birçok kurum ve kuruluş tarafından ortaya konmuştur.

Pandemi süresince Türkiye’de eğitime verilen aradan her öğrencide olduğu gibi özel gereksinimliler ve okul öncesi eğitimdekiler de etkilenmiştir. Yüz yüze eğitime verilen aradan itibaren yapılan özel gereksinimli okul öncesi çocuklar amaçlanarak yapılan ilk uygulama Millî Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim okullarında veya kaynaştırma eğitiminde olan öğrenciler ve velileri için “Özelim Eğitimdeyim” adındaki mobil uygulama geliştirilmiştir (Özer, 2020). 25 Nisan 2020 tarihinde hizmete koyulan bu uygulama ile özel gereksinimi olan çocuklar ve aileleri için bilgilendirme ve eğitimler yer almaktadır.

1 Haziran 2020 tarihi itibarıyla kreş, gündüz bakımevleri ve özel okulöncesi kurumlar açıldı ve bu kurumlarda eğitim alan özel gereksinimli çocuklar yüz yüze eğitimden mahrum kalmamış oldu (http-8). 6 Haziran 2020 tarihinde ise özel gereksinimli çocukların Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden (RAM) aldıkları raporların süresi pandemi dolayısıyla 6 ay uzatılmış ve randevu sistemi getirilerek ise özel gereksinimli çocukların maske ve mesafe kurallarına uyarak eğitsel değerlendirme raporlarını bu süreçte da alabilmelerine olanak tanınmıştır (Erciyas, 2022).

2020-2021 eğitim-öğretim yılının başlamasıyla Millî Eğitim Bakanlığı hem özel gereksinimli çocuklar hem de okul öncesi eğitim için düzenlemeler getirmiştir. Bu düzenlemelere göre 21 Eylül 2020 itibarıyla okul öncesi öğrencileri için uyum haftası olarak belirlenmiş ve bir hafta süresince yüz yüze olarak uyum eğitimleri gerçekleştirilmiştir (http-8). Özel gereksinimli çocuklar açısından ise okulun fiziki şartlarına ve popülasyonuna bakılarak iki farklı grup oluşturularak, ilk grup için pazartesi ve salı günleri ikinci grup için ise perşembe ve cuma günleri yüz yüze eğitime başlanılmıştır (http-12). Aradaki çarşamba günlerinde ise okullarda dezenfeksiyon yapılmıştır. Bu yüz yüze eğitimden sadece, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin bir kısmının tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam edecek

olmaları nedeniyle, özel eğitim anaokulları, özel eğitim ana sınıfları, özel eğitim uygulama okulları 1'inci kademedeki 1'inci sınıfa kayıtlı olanlar ile özel eğitim ilkokulları ve diğer ilkokullar bünyesinde birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan özel eğitim sınıflarında birinci sınıfa kayıtlı olanlar faydalanmıştır. (http-12).

Uyum haftasında ders süreleri 30 dakika ile sınırlandırılmış, ayrıca öğrenciler en geç 12.30'a kadar okulda bulunabileceklerdir (http-12). Uyum haftası sonrasındaki süreçte pandemi tedbirleri kapsamında uygulanan tam kapanma süreleri dışında yukarıda sınıflandırmada yer alan eğitim kurumlarında eğitim yüz yüze olarak sürdürülmüştür. 2 Mart 2021 tarihinde Sağlık Bakanlığı tarafından açıklanan risk durumuna göre illerde uygulanacak yüz yüze eğitim planından özel gereksinimli öğrenciler için hizmet veren özel eğitim okul ve sınıfları etkilenmemiş ve bu kurumlarda tam kapanmalar dışında ülke genelinde tam zamanlı olarak yüz yüze eğitime devam edilmiştir. (http-11).

2020-2021 eğitim-öğretim dönemi itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığı'nın kapsamında olan tüm özel eğitim okulları ve kurumlarında "Okulum Temiz" adı altında birçok faaliyet gerçekleştirilmiş bu bağlamda özellikle özel gereksinimli ve okul öncesi eğitimde olan öğrencilerin yaşayabilecekleri sorunlara yönelik olarak öğretmenler tarafından maske takma ve sosyal mesafeye uyma adına alışkanlıkların kazandırılmasına çalışılmıştır. Yine aynı dönemde ebeveynlerin hangi durumlarda çocuğunun okula getirip getirmeyeceğine dair bir bilgilendirme ve taahhütname formu velilere imzalatılmıştır (http-8).

2020-2021 eğitim-öğretim yılının sona ermesiyle beraber eylül ayından itibaren ilkokula başlayacak durumunda olan ama okul öncesi eğitimden henüz faydalanamamış çocukların hazır bulunuş seviyesini yükseltmek ve ilkokula akranlarıyla eşit şartlarda başlamalarını sağlamak amacıyla okul öncesinde yaz okulları açılmış ve özel gereksinimli çocuklar da bu yaz okulundan faydalanmışlardır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içinde ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın özel gereksinimli çocuklar için şu ana kadar aldığı en önemli karar ise her tür ve kademedeki eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenciler için velilerinin yazılı talebi doğrultusunda ilgili mevzuatta yer alan devamsızlık hükümlerinin uygulanmayacak olmasıdır (http-10).

Pandemi süresince özel gereksinimli çocuklar veya okul öncesi gruptaki özel gereksinimli çocuklar için tedbirler ve uygulamalar sadece Millî Eğitim Bakanlığı tarafından değil birçok kamu kurumu ve kuruluşu tarafından da uygulanmıştır. Bunlara örnek olarak İçişleri Bakanlığı tarafından uygulanmakta olan sokağa çıkma yasaklarında

otizmli çocukların günlük rutinlerinin bozulması birçok zihinsel problemi de beraberinde getirmiş ve sivil toplum kuruluşlarının başvurması ile 9 Nisan 2020'den itibaren İçişleri Bakanlığı otizmli çocuklar ve ebeveynlerini sokağa çıkma kısıtlamasından muaf tutmuştur (<http-9>).

Ülkemizde pandemi döneminde özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimi üzerine kurum ve kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen en önemli faaliyetlerin başında ise Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu'nun (TÜBİTAK) Covid-19 pandemisi dolayısıyla birçok dikkat ve önem gerektiren konuda özel çağrılı programlar ile proje çağrısına çıkmasıyla Prof. Dr. İbrahim H. Diken'in yürütücüsü olduğu "Proje EV-DES: Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Gerilik/Yetersizlik Tanılı Çocukların Ebeveynlerine Yönelik Çevrimiçi Evde Destek Programının Tasarlanması ve Uygulanması" adlı proje gelmektedir. Projeye göre, proje kapsamında erken çocukluk döneminde gelişimsel gerilik veya yetersizlik tanılı çocukların ebeveynlerine yönelik; çocuklarının geriliği veya yetersizliği hakkında bilgi ve bu durumları ile baş etme beceri gereksinimlerini karşılamak, ebeveynlerin psiko-sosyal iyilik hallerini destekleyerek ebeveynleri güçlendirmeyi amaçlanmaktadır (<http-13>).

Çevrimiçi Ebeveyn Evde Destek Programı (Proje EV-DES) 1 Temmuz-31 Aralık 2020 tarihleri arasında TÜBİTAK ve Anadolu Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiş ve program kapsamında erken çocukluk döneminde (0-8 yaş) zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, bedensel yetersizlik, süregelen rahatsızlık, dil ve konuşma bozukluğu, çoklu yetersizlik, ruhsal ve duygusal bozukluk ve genel gelişim geriliği gibi özel gereksinim durumlarına sahip çocuğu olan ebeveynlere yönelik olarak yazılı, görsel ve web 2.0 tabanlı dijital platform üzerinden birçok materyal hazırlanmış ve kullanıcıların hizmetine sunulmuştur (<http-13>).

Yukarıda yer alan bilgilerle Covid-19 pandemisi süresince özel gereksinimi olan okul öncesi öğrencilerine yönelik olarak yapılan birçok uygulama gösterilmiştir. Pandemi süresince uzaktan eğitim altyapısının kullanıldığı EBA platformu üzerinden özel gereksinimi olan okul öncesi öğrencilerine yönelik herhangi bir uygulamaya rastlanılmamasıyla bu ayrıcalıklı grubun okula uyumunu zorlaştıracak düşünölmektedir (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Bu uygulamaların ne denli yeterli veya yetersiz olduğu tartışılrsa da özel gereksinimli çocukların ilk defa sosyalleşme imkânı bulduğu okul öncesi eğitim ile yaşadığı topluma uyum sağlayan ve kendi kendine yetebilen bireyler olmasının

sağlanması pandemi dönemi yüzünden sınırlandırılmış ve birkaç yaş kuşağı bu sosyalleşme sürecinden mahrum kalmıştır.



BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ile iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişim gösterip göstermediği bulunmaya; değişme varsa bu değişimin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2011).

Bu çalışmada Covid-19 pandemisi döneminde okul öncesi eğitime yeni başlayan çocukların okula uyum düzeyleri incelenmiştir. Bununla birlikte öğretmenin yaşı, öğrenim durumu, mesleki tecrübesi, çalışmış olduğu özel gereksinimli çocuk sayısı, çalıştığı okul türü değişkenlerine ek olarak yanında çocuğun yaşı, cinsiyeti ve özel eğitime başlama yaşı gibi değişkenleri ile çocuğun okula uyum düzeyi arasındaki ilişki belirlenmiştir.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini sınıfında okul öncesi eğitime yeni başlayan en az bir özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ilinde resmi veya bağımsız anaokullarında, resmi özel eğitim anaokullarında ya da özel özel eğitim anaokullarında görev yapan ve sınıfında okul öncesi eğitime yeni başlayan en az bir özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenler arasından ulaşılabilir/uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir (Büyüköztürk vd., 2008)

Çalışmada özel gereksinimli çocuklarla deneyimi olan öğretmenlerin yer aldığı 133 çocuk değerlendirmesi yer almıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcı Özellikleri

	Frekans	Yüzde (%)
Öğretmenlerin Cinsiyeti		
Kadın	115	86,5
Erkek	18	13,5
Öğrenim Durumu		
Ön lisans	14	10,5
Lisans	110	82,7
Lisansüstü	9	6,8
Mezun Olunan Program		
Özel eğitim öğretmenliği	31	23,3
Okul Öncesi Öğretmenliği	78	58,6
Çocuk Gelişimi	14	10,5
Diğer	10	7,5
Çalışılan Okul		
Resmi Özel Eğitim Anaokulu ve Özel eğitim anaokulu	102	76,6
Resmi Bağımsız Anaokulu	16	12
Diğer	15	11,3
Çocukların Yaş Grubu		
36-48 ay	24	18
48-60 ay	51	38,3
60-72 ay	45	33,8
Diğer	13	9,8
Öğrenci Cinsiyeti		
Kız	49	36,8
Erkek	84	63,2
Öğrenci Tanısı		
Otizm spektrum bozukluğu	70	52,6
Zihinsel yetersizlik	29	21,8
Dil ve Konuşma	12	9
İşitme	11	8,3
Diğer	11	8,3

Tablo 3.1. (Devam) *Katılımcı Özellikleri*

	Ortalama	SS	Min-Max
Öğretmenlerin Yaşı	32,5	6,83	22-51
Mesleki Tecrübe	8,55	6,22	1-38
Çalışılan Çocuk Sayısı	28,3	57,7	1-300
Öğrencilerin Yaşı (ay)	58,8	10,5	36-84
Eğitime Başlama Yaşı (ay)	44,21	12,3	12-72
Okuldan Önce Eğitim Aldığı Saat	4,35	5,7	0-30

Katılımcıların %86,5'ini kadınlar; %13,5'ini erkekler oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 22-51 arasında olmakla beraber mesleki tecrübeleri 1-38 yıl arasındadır. Katılımcıların %82,7 gibi büyük bir bölümü lisans eğitimini tamamlamış olmakla birlikte lisansüstü (9) ve ön lisans (14) mezunu katılımcıların sayıları birbirlerine yakındır. Aynı zamanda 20 katılımcı yüksek lisans eğitimine devam ederken bir katılımcı ise doktora eğitimini sürdürmektedir.

Katılımcıların yarısından fazlası okul öncesi öğretmenliği programından mezunken, 31 katılımcı özel eğitim öğretmenliği programından, 14 katılımcı çocuk gelişimi programından mezun olmuştur. Öğretmenlerin %76,6'sı özel eğitim anaokulunda görev yaparken %12'lik kısım ise bağımsız anaokulunda çalışmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 1 sene ile 38 sene arasındadır ve bu mesleki deneyim sürecinde çalışmış oldukları özel gereksinimli çocuk sayısı 1 ile 300 arasındadır.

Okula uyum düzeyleri incelenen çocuklara bakıldığında 49'u kız 84'ü erkek olmak üzere 133 çocuk bulunmaktadır. Çocukların yaşları ay olarak incelendiğinde en küçük çocuk 36 aylıkken en büyük çocuk 84 aylıktır. Çocukların özel eğitim ve destek hizmetlerinden faydalanmaya başladığı yaş incelendiğinde en erken bu hizmetlerden yararlanan çocuk 12 aylıkken; en geç 72 aylıkken eğitime başladıkları görülmektedir. Çocukların haftalık almış olduğu özel eğitim ders saati 0-30 arasında değişkenlik göstermekte ve ortalama 4,35 saattir. Çocukların sahip oldukları özel gereksinim türleri incelendiğinde 70 çocuk OSB'ye, 29 çocuk zihinsel yetersizliğe, 12 çocuk dil ve konuşma bozukluğuna, 11 çocuk işitme yetersizliğine sahiptir ve 11 tane diğer kategorisindeki çocuklar serebral palsi, çoklu yetersizlik, down sendromu gibi çeşitli yetersizlik türlerine sahiptirler.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ailelerin kaygı düzeyini etkileyen değişkenlerle ilgili “Demografik Bilgi Toplama Formu” ve okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla Sucuoğlu ve Bakkaloğlu’nun (2018) Türkçeye uyarlayarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yaptıkları Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Kısa Formu kullanılmıştır.

3.4. Demografik Bilgi Toplama Formu

Araştırmada, sınıfında okul öncesi eğitime yeni başlayan özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlerin ve bu çocukların özelliklerini öğrenmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kapalı uçlu sorulardan oluşan ‘Bilgi Toplama Formu’ kullanılmıştır. Çocukları tanımaya yönelik çocuğun cinsiyeti, yaşı, tanısı, okula başlamadan önce özel eğitim ve destek hizmeti almaya başladığı yaş; öğretmenleri tanımaya yönelik olarak ise öğretmenin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, mesleki tecrübesi, çalışmış olduğu özel gereksinimli çocuk sayısı ve çalıştığı okulun türünün ne olduğu sorularına yer verilmiştir.

3.5. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu (OUÖDÖ-KF)

Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği Kısa Formu’nun (OUÖDÖ-KF) çıkış noktası olarak 1996 yılında G. W. Ladd, B. Kochenfender ve C. Coleman tarafından geliştirilen Teacher Rating Scale of School Adjustment (Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği [OUÖDÖ]) adlı çalışması yer almaktadır. Bu çalışma çocukların okula uyum becerilerinin öğretmen değerlendirmesine dayalı olarak ölçülmesini sağlamaktadır. Ölçeğin değerlendirme alt boyutları; okulu sevmek, okuldan kaçınma, işbirlikçi katılım ve öz-yönetimdir. Okulu sevmek alt boyutu öğretmen algısına göre çocuğun okulu ne kadar sevdiği ile ilgilidir. Okuldan kaçınma alt boyutu öğretmen algısına göre çocuğun okul ortamından kaçınmak için sarf etmiş olduğu çaba değerlendirilmektedir. İşbirlikçi katılım alt boyutu ise çocuğun öğretmenin otoritesini onaylama derecesi, sınıf kurallarını ve sınıftaki sorumluluklarını kabul etme düzeyi ile ilgilidir. Son olarak öz yönlendirme alt boyutu çocuğun bağımsız davranışlarını içermektedir. (Ladd and Birch, 1997).

Betts ve Rotenberg (2007) ölçeğinin ilk versiyonunun 52 gibi fazlaca madde içermesi ile öğretmenlerin ölçeği kullanmada isteksiz olabilecekleri düşüncesi belirterek bu ölçeğin kısa formunu “A Short Form of the Teacher Rating Scale of School

Adjustment” (Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinin Kısa Bir Formu) oluşturmuşlardır. Çalışma, okula uyumun temel alanlarını değerlendiren, faktöriyel olarak farklı üç alt ölçekten oluşan bir ölçek oluşturmak üzere tasarlanmıştır. Bu üç alt ölçek, okul olgunluğu, sınıf katılımı ve olumlu oryantasyon olarak tanımlanmıştır. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeğinde yer alan Okulu Sevme (5 madde) ve Okuldan Kaçınma (5 madde) alt ölçekleri bu çalışmada hariç tutulmuştur.

Bu tez çalışmasında yer alan ölçeğin son hali ise Bakkaloğlu ve Sucuoğlu'nun (2018) yayımlamış oldukları “Okul Öncesi Sınıflardaki Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Çocukların Okula Uyumları” adlı çalışmasıdır. Çalışma kapsamında 22 özel gereksinimli ve 257 normal gelişim gösteren çocukların okula uyumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

OUÖDÖ-KF'nin Türkçeye uyarlaması ve bu uyarlamadan doğan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yanı sıra faktör yapısı ve ölçeğin geçerliğini test etmek üzere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). OUÖDÖ-KF'nin Türkçeye uyarlaması hazırlanırken literatüre bağlı kalınmış ve Betts ve Rotenberg (2007)'in orijinal 52 maddelik OUÖDÖ üzerinde yaptıkları ve geçerlilik ve güvenilir yanı sıra öğretmenlerin kolaylıkla doldurabileceği kullanışlı bir forma duyulan ihtiyaç üzerine hazırladıkları kısa form çalışmada kullanılmıştır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018).

Çalışmanın nihai amacı olan özel gereksinimli olma durumunun okul öncesi çocuklarda okula uyuma etkisinin belirlenmesi amacıyla yapılan OUÖDÖ-KF'ye göre okula uyum, sınıfa katılım ve olumlu yönelim kategorileri içerisinde ve iki kategorinin toplamı olarak incelenmiştir. Bu incelemeye göre her kategori içerisinde özel gereksinimli olan çocukların okula uyumları sıra ortalaması ve sıra toplamı bakımından özel gereksinimli olmayan çocuklara göre belirgin ölçüde düşük çıkmış ve iki grup arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bir şekilde ayrılmıştır (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018). Özel gereksinimin türüne göre özel gereksinimli olan çocukların problem davranışlarının daha fazla, zihinsel ve sosyal becerilerinin daha yetersiz olabileceği düşünüldüğünden okula uyum seviyeleri normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla daha düşük olduğu öngörüldüğü üzere çalışma sonunda da gözlenmiştir.

Bu çalışmada okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları özel gereksinimli olup olmamanın yanı sıra cinsiyete bağlı olarak da değerlendirilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi eğitim gören çocukların okula uyumu cinsiyet değişkeni bakımından anlamlılık göstermiştir. Yapılan OUÖDÖ-KF çalışmasına

göre kız çocukların okula uyumları erkek çocuklara göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir (Bakkaloğlu ve Sucuoğlu, 2018).

Bu tez çalışmasında kullanılan OUÖDÖ-KF’de, ölçeğin aslına bağlı kalınarak özel gereksinimli olma durumunun okul öncesi çocuklarda okula uyuma etkisinin belirlenmesi amacıyla sınıfa katılım ve olumlu yönelim kategorileri altında 15 soruluk bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğe göre “kesinlikle uygun değil” seçeneği 0 puan, “uygun” seçeneği 1 puan, “kesinlikle uygun” seçeneği ise 2 puan olarak değerlendirilmektedir. Buna göre sınıfa katılım kategorisindeki değerlendirme puanı en fazla 20 puan, olumlu yönelim kategorisindeki değerlendirme puanı ise en fazla 10 puan olmak üzere bir değerlendirmeden elde edilebilecek en fazla puan toplam 30 dur. OUÖDÖ- KF’de tersine puanlanan madde bulunmamaktadır. Değerlendirme puanının yüksek olması çocuğun okula uyum düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, katılımcılara online ortamda iletilen formlar aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasının ardından uygunluğunun kontrol edilmesi önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda veriler görsel olarak gözden geçirilmiştir. Analiz öncesinde ise kayıp değerler kontrol edilmiştir. Kayıp değerler, ortalama yöntemi ile atanmıştır. Her analiz öncesinde uç değerler kontrol edilmesi ve uygun olmayanların ise analizden çıkarılması önerilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu doğrultuda uç değerler kontrol edilmiştir. Ardından verilerin normal dağılım özelliklerini sağlayıp sağlamadığı test edilmiştir. Örneklem sayısına göre Shapiro Wilks ve Kolmogorov Smirnov testlerinin anlamlılık değerlerinin ($p>.05$) üstü olması önerilmektedir (Field, 2009). Ayrıca normal dağılımda çarpıklık ile basıklık değerleri standart hataya bölünerek elde edilen değerler $-1,96 - +1,96$ arasında olması gerektiği vurgulanmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Değişkenler arası ilişkilerin incelendiği analizlerde, normal dağılım şartlarının sağlanması durumunda Pearson, sağlanmadığı durumlarda ise Spearman korelasyonlarının rapor edilmesi önerilmektedir (Field, 2009). Bu doğrultuda analizler yapılmış ve raporlanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalarında ise t testi, Kruskal-Wallis Testi, Mann-Whitney U Testi ve varyans analizi yapılmıştır. Parametrik olmayan testler için ise etki büyüklüğü olarak adlandırılan r değerinin raporlanması önerilmektedir. Etki büyüklüğü değerlendirilirken .30 altı küçük, .30-.50 arası orta ve .51 ve üstü ise geniş etki

büyükluğu olarak kategorize edilmektedir. Ayrıca gruplar arası ikili karşılaştırmalarda karşılaştırma sayısı kadar anlamlılık düzeyi düşürülerek Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır (Field, 2009).



4. BULGULAR

Tez çalışmasının bu bölümünde, uygulanan OUÖDÖ-KF anketinden elde edilen uyum düzeyleri, eğitime başlama yaşı, öğrenci yaşı, haftalık alınan özel eğitim saati ve çocukların yetersizlik tanıları değişkenlerinin alt ölçekler ve toplam ölçek puanları üzerinden değerlendirilmesine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1. Okula Uyum Düzeyine İlişkin Bulgular

Okula uyum düzeyine ilişkin bulgular başlığı adı altında katılımcıların okula uyum puanları alınabilecek minimum ve maksimum puanlara göre kategorize edilmiştir. Ardından %25'lik dilimlere göre puan aralıkları bulunarak frekans ve yüzdelere yer verilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 0 iken maksimum puan ise 30'dur. Katılımcıların aldıkları puana göre sıralaması Tablo 4.1'de yer almaktadır.

Tablo 4.1. *Okula uyum puanlarına ilişkin bulgular*

Ölçek	Puan	Yüzdelik Dilim	F	%	$\bar{X}$	ss
Toplam	0-7,5	%25	44	33,1	11,73	7,18
	7,6-15	%26-50	48	36,8		
	15,1-22,5	%51-75	28	21,1		
	22,6-30	%76-100	12	9		
SK	0-5	%25	61	45,9	6,63	4,92
	5,1-10	%26-50	44	33,1		
	10,1-15	%51-75	18	13,5		
	15,1-20	%76-100	10	7,5		
OY	0-2,5	%25	27	20,3	5,09	2,93
	2,5-5	%26-50	55	41,4		
	5,1-7,5	%51-75	15	11,3		
	7,6-10	%76-100	36	27,1		

SK : Sınıf Katılım

OY : Olumlu Yönelim

Tablo 4.1 incelendiğinde katılımcıların aldıkları puanların toplam puana göre 44'ü %25'lik, 48'i %26-50'lik, 28'i %51-75'lik ve sadece 12'si %76-100'lük dilimler içerisinde yer almıştır. Toplam puan 0-30 arasında bir değer alırken katılımcıların ortalaması 11,73 ve standart sapması ise 7,18'dir. İlgili tabloda yer alan sınıfa katılım alt

ölçeğinin puanı incelendiğinde ise 61'i %25'lik, 44'ü %26-50'lik, 18'i %51-75'lik ve yalnızca 10'u %76-100'lük dilimler içerisinde yer almıştır. Bu alt ölçekten alınabilecek puan aralığı 0-20 iken ortalama puan 6,63 olarak belirlenmiş, standart sapma ise 4,92 olarak hesaplanmıştır.

Olumlu yönelim alt ölçeğine ilişkin okula uyum düzeyi anket sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda ilgili alt ölçeğin puan aralığı 0-10 arasındadır. Olumlu yönelim alt ölçeğinin ortalama puanı 5,09 iken standart sapma puanı ise 2,93'tür. Bu alt ölçekteki dağılım ise %25'lik dilim için 27, %26-50 arasındaki dilim için 55, %51-75 arasındaki dilim için 15 ve son olarak %76-100 arasındaki dilim için ise 36 katılımcıdan oluşmaktadır.

Yukarıdaki veriler ışığında alt ölçekler arasında yüzdelik dilim bakımından katılımcı yoğunluğunun en fazla olduğu yer, 61 katılımcı ile sınıfa katılım alt ölçeğindeki 0-5 puan (%25'lik dilim) aralığı olarak görülmektedir. Yine alt ölçekler arasında yüzdelik dilim bakımından katılımcı yoğunluğunun en az olduğu grup ise sadece 10 katılımcının yer aldığı sınıfa katılım alt ölçeğindeki 15,1-20 (%76-100'lük) puan aralığındaki gruptur.

4.2. Sürekli Değişkenler Arası İlişkilere Ait Bulgular

Gerçekleştirilen anket uygulaması kapsamında katılımcılardan elde edilen verilerden eğitime başlama yaşı, öğrenci yaşı, eğitim alınan süre değişkenlerine ilişkin veriler sürekli değişken olarak toplanmıştır. Bu sebeple eğitime başlama yaşı, öğrenci yaşı, eğitim alınan süre değişkenleri ile sınıfa katılım, olumlu yönelim ve toplam ölçek arasındaki ilişki ortaya konulabilmesi adına çapraz tablo vasıtasıyla gösterilmiş ve aşağıdaki tabloda bu değişkenler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Bu bağlamda öncelikle Tablo 4.2'de Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik testleri yapılmış ve hiçbir sürekli değişkeninin anlamlılık puanının gerekli olan 0,05 değerinden büyük olmamasıyla normal dağılım şartlarının sağlanamadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 4.2. Sürekli değişkenlere ilişkin normallik testleri

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Çocuk Yaşı	0,118	0,000	0,960	0,001
Ö.E. Başlama Yaşı	0,194	0,000	0,925	0,000

Tablo 4.2. (Devam) *Sürekli değişkenlere ilişkin normallik testleri*

	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p	İstatistik	p
Haftalık Ö.E. Saati	0,241	0,000	0,639	0,000
Sınıfa Katılım	0,118	0,000	0,936	0,000
Olumlu Yönelim	0,132	0,000	0,938	0,000
Toplam	0,099	0,007	0,964	0,003

Ö.E. : Özel Eğitim

Verilerin normal dağılım şartlarını sağlamaması nedeniyle Spearman korelasyon katsayısı ve anlamlılık düzeyi rapor edilmiştir. Tablo 4.3'te ilgili korelasyon katsayıları ve anlamlılık düzeyleri yer almaktadır.

Tablo 4.3. *Sürekli değişkenlere ilişkin bulgular*

	N	$\bar{X}$	SS	SK	OY	Toplam	Çocuk Yaşı	Ö.E. Başlama Yaşı	Haftalık Ö.E. Saati
Sınıfa Katılım	133	6,63	4,92	1					
Olumlu Yönelim	133	5,09	2,93	.64**	1				
Toplam	133	11,73	7,18	.94**	.84**	1			
Çocuk Yaşı	130	58,85	10,53	.19*	0,14	.20*	1		
Ö.E. Başlama Yaşı	126	44,21	12,26	-0,01	-.19*	-0,07	.38**	1	
Haftalık Ö.E. Saati	129	4,35	5,70	0,06	0,05	0,06	-0,06	-0,15	1

* $p < .05$, ** $p < .01$

Ö.E. : Özel Eğitim

Tablo 4.3'deki sürekli değişkenlere ilişkin bulgular incelendiğinde sınıfa katılım alt faktörü ve toplam puan ile öğrenci yaşı arasında pozitif yönlü, istatistiki olarak anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Çocukların yaşı arttıkça sınıfa katılım alt faktörü ve toplam ölçek puanı anlamlı düzeyde artmaktadır. Benzer şekilde olumlu yönelim alt boyutu ile özel eğitim almaya başlama yaşı arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde negatif bir ilişki söz konusudur. Öğrencinin özel eğitim almaya başlama yaşı düştükçe

olumlu yönelim puanlarında anlamlı artış gözlenmektedir. Haftalık alınan özel eğitim süresi değişkeni ile ölçeğe ilişkin hiçbir puan türü arasında ise istatistiki olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır.

4.3. Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Okula Uyum Bulguları

Bu başlık altında öğrencilerin cinsiyetlerine göre okula uyum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenebilmesi adına cinsiyet grupları ile ölçeğe ilişkin gruplar karşılaştırılmıştır. Gruplar karşılaştırılırken öncelikle veriler arasında normal dağılım sağlanıp sağlanmadığına bakılmıştır. Normal dağılımın ölçümüne ilişkin gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri Tablo 4.4'te yer almaktadır. Tabloda yer alan normallik testlerinin sonuçlarına bakıldığı zaman örneklem büyüklüğüne uygun olarak seçilen Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçlarına göre normal dağılım şartları sağlanamamaktadır.

Tablo 4.4. Öğrencilerin cinsiyetine ilişkin normallik testleri

Cinsiyet		Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
		İstatistik	<i>p</i>	İstatistik	<i>p</i>
Kız	Olumlu Yönelim	0,221	0,000	0,881	0,000
	Toplam	0,164	0,002	0,920	0,003
	Sınıfa Katılım	0,136	0,024	0,922	0,003
Erkek	Olumlu Yönelim	0,107	0,018	0,949	0,002
	Toplam	0,088	0,158	0,977	0,140
	Sınıfa Katılım	0,094	0,067	0,946	0,002

Sonuç olarak normal dağılım şartlarının sağlanamaması nedeniyle (Kolmogorov-Smirnov, $p < .05$) Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Mann-Whitney U Testi'nden elde edilen değerlerin yer aldığı öğrenci cinsiyeti ve okula uyuma ilişkin bulgular Tablo 4.5.'te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Öğrencilerin cinsiyetine göre okula uyum bulguları

Alt Ölçek	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Sınıfa Katılım	Kız	49	5	1919.5	-.65	.52
	Erkek	84	6			

Tablo 4.5. (Devam) *Öğrencilerin cinsiyetine göre okula uyum bulguları*

Alt Ölçek	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>Md</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Olumlu Yönelim	Kız	49	4	1713	-1.62	.11
	Erkek	84	5			
Toplam	Kız	49	10	1796	-1.22	.22
	Erkek	84	12			

Tablo 4.5 incelendiğinde sınıfa katılım alt boyutunda kız öğrenciler ($Md=5$, $n=49$) ve erkek öğrenciler ($Md=6$, $n=84$) arasında anlamlı fark bulunamamıştır ($U=1919.5$, $z=-.65$, $p>.05$). Benzer şekilde olumlu yönelim alt boyutu için kız öğrenciler ($Md=4$, $n=49$) ve erkek ($Md=5$, $n=85$) öğrenciler arasında ($U=1713$, $z=-1.62$, $p>.05$) ve toplam puan açısından kız öğrenciler ($Md=10$, $n=49$) ve erkek ($Md=12$, $n=85$) öğrenciler arasında ($U=1762$, $z=-.65$, $p>.05$) anlamlı fark bulunamamıştır.

4.4. Çocukların Yetersizlik Tanılarına Göre Okula Uyum Bilgileri

Çocukların yetersizlik türlerine göre anlamlı farkın var olup olmadığı ve varsa da farkın hangi gruplardan kaynaklandığının bulunabilmesi için gruplar arası karşılaştırma yapabilmek çalışmanın temel amaçları arasında yer almaktadır. İlk bakışta her ne kadar grupların ortalama puanları arasında bir fark görünse de yetersizlik tanısına göre gruplar arasındaki katılımcı sayılarının dengesiz olması nedeniyle istatistiki olarak anlamlı bir analiz yapılmamaktadır. Bu hususta Tablo 4.6.'da çocukların yetersizlik tanılarına göre okula uyum bulguları verilirken istatistiki olarak anlamlı bir farka yönelik analiz yapmanın olanaksız olması nedeniyle yalnızca yetersizlik tanılarına göre tanımlayıcı istatistikleri yer almıştır.

Tablo 4.6'ya göre sınıfa katılım alt boyutunda otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ortalama puanı 6,01; zihinsel yetersizliğe sahip çocukların ortalama puanı 6,55; dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların ortalama puanı 8,66; işitme yetersizliği olan çocukların ortalama puanı 8,81 ve diğer kategorisinin ortalama puanı 6.45'tir. Olumlu yönelim alt ölçeğinde ise otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ortalama puanı 4,40; zihinsel yetersizliğe sahip çocukların ortalama puanı 5,51; dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların ortalama puanı 5,91; işitme yetersizliği olan çocukların ortalama puanı 7,36 ve diğer kategorisinin ortalama puanı 5,18'dir.

Ölçeğin toplam puanı açısından çocukların yetersizlik tanılarına göre okula uyum ortalama puanları şöyledir: otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların ortalama puanı 10,41; zihinsel yetersizliğe sahip çocukların ortalama puanı 12,06; dil ve konuşma bozukluğu olan çocukların ortalama puanı 14,58; işitme yetersizliği olan çocukların ortalama puanı 16,18 ve diğer kategorisinin ortalama puanı 11,63.

Tablo 4.6. Çocukların yetersizlik tanılarına göre okula uyum bulguları

Ölçek ve Tanı Tipi		Sayı	Ortalama	Standart Sapma
SK	OSB	70	6,0143	4,72886
	ZY	29	6,5517	5,47453
	DKB	12	8,6667	5,43278
	İY	11	8,8182	4,72902
	Diğer	11	6,4545	3,77793
OY	OSB	70	4,4000	2,75786
	ZY	29	5,5172	2,98353
	DKB	12	5,9167	3,17543
	İY	11	7,3636	2,29228
	Diğer	11	5,1818	3,15652
Toplam	OSB	70	10,4143	7,01653
	ZY	29	12,0690	7,62482
	DKB	12	14,5833	7,45237
	İY	11	16,1818	6,44699
	Diğer	11	11,6364	5,60844

OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu

ZY : Zihinsel Yetersizlik

DKB : Dil ve Konuşma Bozukluğu

İY : İşitme Yetersizliği

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Çocuk alışmış olduğu, benimsediği ev ortamının dışına çıkıp kendisi için yeni bir dünya olan okula gittiği ilk gün uyum sürecine girmektedir. Okula uyum, çocuğun ileride yaşayacağı akademik yaşantıları etkileyeceğinden oldukça önemli bir beceridir ((Stormshak ve Bierman, 1998). Özel gereksinimi olan öğrenciler ile normal gelişim gösteren öğrencilerin okula uyum becerileri karşılaştırıldığında özel gereksinimli öğrencilerin okula uyum düzeylerinin daha düşük olduğu birçok çalışmada vurgulanmıştır. Covid-19 pandemisi başta eğitim öğretimin kesintiye uğraması olmak üzere; zamansal ve mekânsal olarak eğitim sürecinde değişikliklere yol açmıştır. Pandemi sebebiyle oluşan rutinlerdeki değişikliklerin özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitime başlarken okula uyumlarını ne derece etkilediğini incelemek amacıyla bu tez çalışması hazırlanmıştır. Amaç doğrultusunda OUÖDÖ-KF ve demografik bilgi formu kullanılarak elde edilen veriler betimsel ve ilişkisel olarak incelenmiştir.

Bu çalışma kapsamında birden çok istatistiki analiz yapılmış ve bulgular bölümünde tablolaştırılarak açıklanmıştır. Yapılan istatistiki analizlerden ilki katılımcıların okula uyum düzeyine ilişkin betimsel bulgular üzerinedir. Buna göre sınıfa katılım alt boyutunda en fazla 20 puan; olumlu yönelim alt boyutunda ise en fazla 10 puan olmasına rağmen ortalama puanlar (6,63- 5,09) birbirlerine yakındır. Buradan katılımcıların olumlu yönelim alt boyutunda sınıfa katılım alt boyutuna kıyasla daha başarılı olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların %60'ından fazlası iki alt boyuttan ve toplam puanın en fazla yarısı kadar puan toplamıştır.

Yapılan bu tez çalışmasında öğrencilerin okula uyum düzeyleri üzerinde cinsiyet değişkeninin ayırt edici bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Ortaya çıkan sonuca göre sınıfa katılım, olumlu yönelim puanları ve toplam puan açısından kız öğrenciler ve erkek öğrenciler arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Bununla birlikte çocuğun haftalık almış olduğu özel eğitim saati ile çocuğun okula uyum düzeyi arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Katılımcılardan elde edilen çocuğun özel eğitime başlama yaşı, çocuğun yaşı ve haftalık almış olduğu özel eğitim saati değişkenleri kullanılarak sınıfa katılım, olumlu yönelim ve toplam ölçek arasında ilişkinin ortaya konulabilmesi için bu değişkenler arasındaki korelasyona bakılmıştır. Sınıfa katılım alt faktöründen alınan puan ve toplam puan ile öğrenci yaşı arasında anlamlı ve pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki

bulunmuştur. Öğrencilerin yaşı arttıkça sınıfa katılım alt faktörü ve toplam ölçek puanı anlamlı düzeyde artmaktadır. Olumlu yönelim alt boyutu ile çocuğun özel eğitim almaya başladığı yaşı arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki söz konusudur. Öğrencinin özel eğitim almaya ne kadar erken başlarsa olumlu yönelim puanlarında anlamlı artış gözlenmektedir.

Çalışma kapsamında çocukların okula uyumları ile sahip oldukları yetersizlik türleri arasındaki ilişki öğrenilmek amaçlansa da katılımcı sayılarının yetersizlik türleri bakımından birbirine benzer şekilde dağılmadığından karşılaştırmalı bir istatistiki analiz yapılmamıştır. Okula uyumun öğretmenler tarafından değerlendirilmesine olanak tanıyan OUÖDÖ- KF'nin bu çalışmada kullanılması ve bu sayede bir takım anlamlı bulguların elde edilmesiyle OUÖDÖ- KF'nin hem covid-19 sürecinde hem de okul öncesi eğitime başlayan özel gereksinimli çocukların değerlendirilmesinde etkili bir ölçek olduğu ortaya konulmuştur.

5.2. Tartışma

Bu tez çalışması kapsamında uygulaması yapılan OUÖDÖ-KF'den elde edilen sonuçlar benzer alanlarda yapılan çalışmaların ortak yönleri ve farklılaşan yanları bakımından bu bölümde tartışılmıştır. McIntry ve diğerleri (2006) yaptıkları çalışmada okula uyumu öz düzenleme ve sosyal beceriler ile ilişkilendirerek değerlendirmişlerdir. Öz düzenleme becerisini ölçmek için çocukların önüne sevdikleri bir oyuncakı bırakıp üç dakika kadar oyuncakı dokunmadan beklemleri istenip yönerge verildiğinde oynamaya başlayabilecekleri bildirilmiştir (McIntry, 2006). 36 aylık çocukların %36'sı bu süreyi bekleyebilirken 61 aylık çocukların %67'si bu süreyi oyuncakı dokunmadan beklemeyi başarmıştır. Öz düzenleme OUÖDÖ-KF'da sınıfa katılım alt boyutu ile ilişkilendirilmektedir (Ladd, 1997; Betts, 2007). McIntry'nin bu çalışmasına paralel olarak bu tez çalışmasında da çocukların yaşı ile okula uyum toplam puanları ve sınıfa katılım alt boyutu arasında düşük düzey de olsa pozitif yönlü bir korelasyon olduğu bulunmuştur.

Kaya ve Akgün (2016) uyum düzeyini OUÖDÖ kullanarak çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmada yaş ile işbirlikçi katılım ve genel uyum alt boyutlarında McIntry'nin çalışmasına benzer olarak pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Bu çalışmalara paralel olarak Gülay- Ogelman ve Erten- Sarıkaya (2013) yaptıkları çalışmada 72 aylık çocukların 60 aylık çocuklar ile karşılaştırıldıklarında okulu

sevme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Çocukların zaman içerisinde olgunlaşması, okula uyum düzeylerinin yüksek çıkmasının sebebi olarak düşünülebilir.

Yoleri ve Tanış (2014)'ın ilkökul düzeyindeki çocuklar ile yapmış oldukları çalışmada uyum düzeylerine göre beş yaşındaki çocuklar ile kıyaslandığında yedi yaşındaki çocukların lehine anlamlı farklılık olduğunu bildirmişler fakat bu farklılığın sebebinin büyük yaş grubunun önceden almış oldukları okul öncesi eğitim ve yaşamış oldukları okul deneyimi sayesinde olabileceğini ortaya koymaktadırlar. Bu tez çalışması kapsamında bulgular incelendiğinde çocukların özel eğitime başlama yaşı ile OUÖDÖ-KF ölçeğinin olumlu yönelim alt faktörü puanları arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü korelasyon olduğu fark edilmiştir. Çocuğun özel eğitime başlama yaşı ne kadar küçükse olumlu yönelim puanlarında anlamlı bir artış sağlanmaktadır. Çocuğun erken yaşta karşılaşmış olduğu bu deneyim, problem davranışları azalttığı için okula uyumu kolaylaştırmış olabilir.

Kaya ve Akgün (2016) yapmış oldukları çalışmada kız çocuklarının okula uyum düzeylerinin erkek çocuklardan yüksek olduğunu belirttiği gibi Birch ve Ladd (1997) yapmış oldukları OUÖDÖ' yü hazırladıkları ve geçerlik güvenirlik testlerini yaptıkları çalışmada erkek çocuklarına kıyasla kız çocuklarının işbirlikçi katılımının yüksek olduğunu, öğretmeni ile yakın ilişki kurmaya yatkın ve aynı zamanda okul ortamının gerektirdiği talepleri karşılamada daha başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. İşbirlikçi katılım, öğretmen ile yakın ilişki, okul ortamının beklentilerini karşılamak okula uyumun gerektirdiği niteliklerden olup yapmış oldukları ölçek çalışması Bakkaloğlu ve Sucuoğlu (2018) OUÖDÖ- KF'nin Türkçeye uyarlayıp geçerlik- güvenirlik testini yapmış oldukları çalışmada ayrıca cinsiyetin okula uyum üzerinde etkisi olduğu ve kız çocuklarının okula uyum düzeyinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir.

Yukarıda yer alan ve okula uyumun değerlendirilmesinde cinsiyet değişkeninin farklılaştığını belirten çalışmalara rağmen covid-19 pandemisi sürecinde aynı form kullanılarak yapılan bu tez çalışmasında cinsiyet değişkeninin okula uyum düzeyinde hem toplam puan bakımından hem de iki alt faktör puanları bakımından istatistiki olarak anlamlı bir etkisi görülmemiştir. Bu bakımdan Çıkrıkçı (1999) ve Yoleri'nin (2014) araştırmasında cinsiyetin okula uyum düzeyini etkileyen bir değişken olmadığını saptaması sonucu ile benzer nitelikte bir sonuca varılmıştır. Ayrıca covid-19 pandemisi süresince özel gereksinimli çocukların okula uyum düzeylerinin incelenmesiyle, covid-19 pandemisi öncesi ve daha sonra yapılacak çalışmalarla

kıyaslanabilir veriler elde edilmesi nedeniyle bu çalışmanın literatüre katkıda bulunduğu söylenebilir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ileride yapılacak araştırma ve uygulamalara yönelik bazı önerilerde bulunabilir.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik öneriler:

- Yapılan çalışma benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında farklı ve benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Farklı çıkan sonuçların daha iyi analiz edilmesi adına daha büyük bir örneklem grubu ile çalışılabilir.
- Birden çok bölge, şehir veya ülkede bu ve bu gibi çalışmaların tekrar edilmesi ve bu çalışma ile karşılaştırılması halinde lokasyona bağlı olarak uyum düzeylerinin karşılaştırılmasının mümkün olacağı ve alanyazına katkıda bulunulacağı tahmin edilmektedir.
- Bu çalışma yapılırken pandemi sebebiyle çocukların okula devam zorunluluğu olmadığından çocukların okula devam etme sürelerine ulaşamamıştır. Yapılacak olan çalışmalarda çocuklara ilişkin demografik bilgilerin yanı sıra devam bilgisi de toplanarak çocukların okula devam durumunun okula uyum üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Özel gereksinimli çocukların okula uyumlarının incelenmesinde kullanılan bu ölçekle beraber farklı ölçek veya farklı değerlendirme metotların yapılacak yeni çalışmalara eklenmesiyle daha farklı veya etkinliği daha yüksek sonuçlara ulaşılacağı düşünülmektedir.

İleride yapılacak uygulamalara yönelik öneriler:

- Velilere erken müdahalenin önemine dair eğitimler verilerek özel gereksinimi olan çocukların okula başlamadan önce özel eğitime başlanması sağlanabilir, böylece daha yüksek okula uyum düzeylerine erişilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, O. (2000). *Okulöncesi dönem çocuklarında görsel sanat eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Oral, I., Yaşar, D., ve Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye’de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Adhiambo, W. M., Odwar, A. J. ve Mildred, A. A. (2011). The relationship among school adjustment, gender and academic achievement amongst secondary school students in kisumu district Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2(6), 493-497.
- Ahmad, J., ve Khan, M. A. (2016). A Study of adjustment of secondary school teachers in relation to their educational qualification, experience, and locality. *PARIPEX - Indian Journal of Research*, 5(2), 292-295.
- Akçamete, A. G. (1998). Türkiye’de Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel eğitim içinde* (313-359). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Akçamete, İ., Kaner, S. Sucuoğlu, B. (2001). *Engelli ve engelli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akdaş, F., Belgin, E., Çiprut, A., Derinsu, U., Demirel, B., Ertürk, B. B. ve ark. *Yenidoğan işitme taraması eğitim kitabı*. Ankara: Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü; 2013, s: 5-17.
- Akman, B., Deniz, A. ve Ertürk G. (2016). Ahlak gelişimi. E. Kargı (Ed.) *Erken çocukluk döneminde gelişim içinde* (s.34- 46). Ankara: Pegem Yayınları.
- Aksoy, F. (2018). Okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri okula uyumlarını yordar mı? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), s. 91-105.
- American Psychiatric Association. (2013). Cautionary statement for forensic use of DSM- 5. *In Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychological Association. (2013). National standards for high school psychology curricula. *The American Psychologist*, 68(1), 32-40.

- Atay, M. ve Şahin, S. (2004). Erken *çocukluk dönemi (3-6 yaş) gelişim. Gelişim ve öğrenme* içinde. Ataman, A. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atici, R. (2014). Kaynaştırma öğrencilerinin okul hayatında yaşadığı zorluklar. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Aydın, A. ve Kınacı, C. (2020). *Otizme çözüm var!*.(10. baskı). İstanbul: Hayykitap.
- Bakkaloğlu, H. ve Sucuoğlu, B. (2018). Okul öncesi sınıflardaki özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların okula uyumları. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Balcı, A. (2020). Covid- 19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3 (3), 75-85.
- Balta, R. G. (2015). *Öğrencilerin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerin etkinlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batu, E. S. ve Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Belgin E. (2011). Çocuklarda işitme kayıpları. N.Baykoç (Ed.), *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel eğitim* içinden. Ankara: Eğiten Kitap.
- Berber, S. Ş. (2015). *Okul öncesi 5 yaş çocukları için eğitici drama temelli okula uyum programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Betts, L. R. ve Rotenberg, K. J. (2007). A short form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164.
- Brent, J. (2010). *The effects of parent-child and teacher-child relationships on diverse children's transition to school*. University of Toronto.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844-850.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A futureperspective. In P. Moen, H. H. Elder & K. Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* , 619-647. Washington, DC: American Psychological Association.
- Büyükkaragöz, S. (1990). Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 14(78).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., ve Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1-12.
- Cairns, R. B. (2013). The Making of developmental psychology. In Baltes, P. B., & Schaie, K. W. (Eds.) *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. Elsevier Publication.
- CDC. (2021). *Autism and Developmental Disabilities Monitoring (Addm) Network: A Snapshot of Autism Spectrum Disorder among 8-year-old and 4-year-old Children in Multiple Communities across the United States in 2018*
- Çetin, ME. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 18(2):309-328
- Çiçek, İ., Tanhan, A., ve Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1091-1104.
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. and Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 1-12.
- Diken, İ. H. (2017). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, Ç. (2005). Çocukların yaşam değişikliklerine uyumu. *Okulöncesi eğitimde güncel konular içinde*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Dockett, S. & Perry, B. (2009). Readiness for school: A relational construct. *Australasian*
- Doğan, S., Kelleci, M., Sabancıoğulları, S., ve Aydın, D. (2008). Bir İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocuklarda Ruhsal Uyum Sorunları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(1), 47-52.
- Dursun, O. B. (2018), Difficulties Experienced by Parents of Children with Autism Spectrum Disorder, *23rd World Congress of the International Association for Child and Adolescent Psychiatry an Allied Professions*. 23-27 July, 2018, Prague, Czech Republic, Verbal Presentation.
- Eldeniz-Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 309-328.
- Engle, J. M., McElwain, N. L., & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child

- adjustment in the early school years. *Infant and Child Development*, 20(4), 365-386.
- Erciyas, S. (2022). *Covid-19 pandemisi sürecinde 0-6 yaş aralığında özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin kaygı düzeyinin incelenmesi*. Yayınlanmamış, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- E. R. G. (2017). Türkiye'de Erken Çocukluk Bakımı ve Okul Öncesi Eğitime Katılım.
- Eripek, S. (2005). Özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim. *Standart, Ekonomik ve Teknik Dergisi*. 44. 525:14-19.
- Erkan, S., ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 94-106.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. bs.). SAGE Publications Inc.
- Friend, M. (2014). *Co-teaching: Strategies to improve student outcomes*. National Professional Resources Inc./Dude Publishing.
- Gedik, S. (2015). *Öğretmen algılarına göre 60-66 aylık çocuklarda okula uyumun incelenmesi: Fatih ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Genç, GA., Ertürk, BB., Belgin, E. (2005). Yenidoğan işitme taraması: Başlangıçtan günümüze. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*. 48:109-118.
- Gillberg, C., ve Coleman, M. (2000). *The biology of the autistic syndromes*. Cambridge University Press.
- Glynn, L. M., Davis, E. P., Luby, J. L., Baram, T. Z. and Sandman, C. A. (2021). A predictable home environment may protect child mental health during the COVID-19 pandemic. *Neurobiology of Stress*, 14, 100291.
- Goldberg, C. A. (2006). *Transitioning to preschool: The role of withdrawn behavioral subtypes and the teacher-child relationship in early school adjustment*. Doctoral dissertation, Northern Illinois University, Illinois.
- Grey, I. K., ve Yates, T. (2014). Preschoolers' narrative representations and childhood adaptation in an ethn racially diverse sample. *Attachment & Human Development*, 16(6), 1-20.
- Gülay-Ogelman, H. (2016). Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim. E. Kargı (Ed.) *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* içinde (s.48- 88). Ankara: Pegem Yayınları.

- Gülay-Ogelman, H. ve Erten-Sarıkaya, H. (2014). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun davranışlarının akran ilişkileri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(3), 301-321.
- Gürkan, T., (2013). Okul öncesi eğitim programı. R. Zembat (Ed.) *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* içinde (29- 79). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güzelyurt, T. , Erol, S. , Kahraman, A. , Temel, L. & Şavluk, B. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin İlkokula Hazırbulunuşluğa İlişkin Görüşleri. *International Primary Education Research Journal*, 3 (1) , 23-30 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iperj/issue/51447/595905>
- Harrison, L. J., Clarke, L., ve Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.
- Hauser Cram, P., Durand, T. M., ve Warfield, M. E. (2007). Early feelings about school and later academic outcomes of children with special needs living in poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 161-172.
- Hausken, E. G., ve Rathbun, A. H. (2002, April 1-5). *Adjustment to kindergarten: Child, family, and kindergarten program factors*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Haymes, L. K., Fowler, S. A., ve Cooper, A. Y. (1994). Assessing the transition and adjustment of preschoolers with special needs to an integrated program. *Journal of Early Intervention*, 18(2), 184-198
- Howes, C., Hamilton, C. E., ve Matheson, C. C. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65, 253-263.
- Hsiao, M. N., Tseng, W. L., Huang, H. Y., ve Gau, S. S. (2013). Effects of autistic traits on social and school adjustment in children and adolescents: The moderating roles of age and gender. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 254-265.
- İnan, H. Z. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de Ve Dünyada Eğitim , 831-849
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Ataca, B. (2005). Value of children and family change: A three-Decade portrait from Turkey. *Applied Psychology*, 54, 317-337.

- Bağçeli Karaman, P., Şen, T., Alataş, S. ve Tütüncü, B. (2018). Okul öncesi dönemde okula uyum sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 681-701.
- Kalkan, F. (2020). *İlkokul öğrencilerinin okula uyumlarının incelenmesi: ölçek geliştirme çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kamper DeMarco, K. E. (2016). *The influence of friendships on aggressive behavior in early childhood: Examining the interdependence of aggression*. Doctoral dissertation, New York University, Buffalo.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Kaya, Ö. S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, Ö. S. ve Akgün, E. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4),
- Kayıran, S., Atilla Şahin, S., Cure, S. (2015). Pediatri perspektifinden çocuklarda konuşma ve dil gecikmesine yaklaşım. *Marmara Medical Journal*, 25(1), 1-4.
- Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N., ve Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(2), 259-281.
- Kerem, E. ve Cömert, D. (2006). Türkiye’de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri (Problems of pre-school education in Turkey and some suggestions for solving those problems). *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 155 – 172.
- Kılıçcı, Y. (1988). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 41-45.
- Kirk, S., Gallagher, J. ve Coleman, M. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. (Çev: S. Rakap). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kontos, S., ve Wilcox-Herzog, A. (1997). Teachers’ interactions with children: Why are they so important? *Young Children*, 52(2), 4-12.
- Korkmaz, B. (2005). *Yağmur çocuklar, otizm nedir?*. İstanbul: Doğan Kitapçılık.

- Korlu, Ö., Bakioğlu, M. ve Gencer, E. G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: *Eğitim yönetişimi ve finansmanı*. Eğitim Reformu Girişimi.
- Kuru-Taşlı, N. (2018). Erken çocukluk eğitiminin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.) *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (s.9-26). Ankara: Anı Yayınları.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5-to-7-year period: Predicting children's school adjustment during the transition to grade school. In A. J. Sameroff & M. M. Haith (Eds.), *The age of reason and responsibility*. Chicago: University of Chicago Press. (363-386).
- Ladd, G. W., ve Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade?. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., ve Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., ve Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and programs. In P. K. Smith & C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394-415). Oxford, UK: Blackwell.
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children. *Social psychiatry*, 1(3), 124-135.
- Lotter, V. (1966). Epidemiology of autistic conditions in young children: 1. Prevalence. *Social Psychiatry*, 1 (3), 124-137.
- Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q., ve Li, W. (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 70-77.
- McGovern, J., Lowe, P., ve Hill, J. (2016). Relationships between trait anxiety, demographic variables, and school adjustment in students with specific learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies*. 25. 1724-1734.
- McIntyre, L., Blacher, J. ve Baker, B. (2006). The transition to school: adaptation in young children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), s. 349-361.

- Meehan, B. T., Hughes, J. L., ve Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74, 1145-1157.
- Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 413-437
- Murray, C., Murray, K. M., ve Waas, G. A. (2008). Child and teacher reports of teacher student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 49-61.
- Napoli, V., Kilbride, J.M., Tebs, DE (1996). *Adjustment and growth in a changing world*, New York, West, s.4.
- National Autism Center (NAC). (2015). *National standards project findings and conclusions*. Randolph, MA: Author.
- Nur, İ., Aktaş Arnas, Y., Abbak, B. S., ve Kale, M. (2018). Mother-child and teacher-child relationships and their associations with school adjustment in pre- school. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), 201-220.
- Odluyurt, S. (2012). Okul öncesi kaynaştırma. S. Batu, A. Çolak ve S. Odluyurt. (Ed.). *ÖG'li çocukların kaynaştırılması* 139-171. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Orçan- Kaçan, M. (2018). Erken çocukluk dönemindeki çocukların temel özellikleri ve gereksinimleri. G. Haktanır (Ed.) *Erken çocukluk eğitime giriş* içinde (s.77-109). Ankara: Anı Yayınları.
- Önder, A., ve Gülay, H. (2010). 5-6 Yaş Çocukları için Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1).
- Öz, İ. (2017). *Çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. İstanbul: Martı Yayıncılık.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 salgını sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.

- Pallant, J. (2011). SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using IBM SPSS. *Australian & New Zealand Journal of Public Health*. doi:10.1046/j.1365-2648.2001.2027c.x
- Patrick, H., Yoon, K. S., ve Murphy, A. (1995). Personality characteristics, social competence, and early school adjustment: A contextual and developmental perspective. *Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Indianapolis, IN.
- Perry, K. E., ve Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children adjustment. *Educational Psychologists*, 33(4), 177-194.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Proulx, M. F., ve Poulin, F. (2013). Stability and change in kindergartners' friendships: Examination of links with social functioning. *Social Development*, 22 (1), 111- 125.
- Reed-Victor, E. (2004). Individual differences and early school adjustment: Teacher appraisals of young children with special needs. *Early Child Development and Care*, 174(1), 59–79.
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Senemoğlu, N. (2011), *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*, 20. Baskı, Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Senemoğlu, N., (1994). Okul öncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 21-30.
- Seven, S. (2006). *6 yaş çocukların sosyal beceri düzeyleri ile bağlanma durumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sideropoulos, V., Dukes, D., Hanley, M., Palikara, O., Rhodes, S., Riby, D. M., ve Van Herwegen, J. (2022). The impact of COVID-19 on anxiety and worries for families of individuals with special education needs and disabilities in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(6), 2656-2669.
- Smith, T. (2010). Early and intensive behavioral intervention in autism. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (pp. 312–326). The Guilford Press.

- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34 (1), 43-57.
- Stadelmann, S., Perren, S., von Wyl, A., ve von Klitzing, K. (2007). Associations between family relationships and symptoms/strengths at kindergarten age: what is the role of children's parental representations? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 996-1004.
- Stormshak, E. A., ve Bierman, K. L. (1998). The implications of different developmental patterns of disruptive behavior problems for school adjustment. *Development and Psychopathology*, 10(3), 451-467.
- Sturge Apple, M. L., Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2006). The impact of interparental hostility and withdrawal on parental emotional unavailability and children's adjustment difficulties. *Child Development*, 77, 1623-1641.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education, Inc. (5. bs.). Boston, MA. doi:10.1037/022267
- Taner, M., ve Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Bursa Uludağ Üniversitesi Dergileri*, 18 (2), 395-420.
- TEDMEM. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (*TEDMEM Analiz Dizisi 7*). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tekin İftar, E., ve Kırcaali İftar, G. (2006). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topbaş, S. (2007). *Dil ve Kavram Gelişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Travis, L. L. (2001). Communication intentions and symbols in autism examining a case of altered development. *The development of autism*, 279-308.
- Turaşlı, N.K. (2006). "6 yaş grubu çocuklarda "Benlik algısını desteklemeye yönelik sosyal-duygusal hazırlık programı"nın etkililiğinin incelenmesi". Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- TÜSİAD, (2021) *Covid-19 etkisinde Türkiye'de eğitim*, Tüsiad Raporları
- UNICEF. (2020b). COVID-19: A reason to double down on investments in pre-primary education.

- UNICEF. (2020c). *Politika notu: COVID-19 salgınının çocuklar üzerindeki etkileri*. Temmuz 2021, UNICEF Politika Notları.
- Ustabaş, P. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin okula uyumunda okul yönetimi ve öğretmenlerden beklentileri: Hopa ilçesi örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Uysal, H., Aydos, E. H., ve Akman, B., (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol.36, no.3, 617-645.
- Uzuner, N. ve Gürsoy, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin incelenmesi, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(380):20-29.
- Üstün, E., ve Akman, B. (2003). Üç yaş grubu çocuklarda kavram gelişimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(24).
- Verschueren, K., ve Marcoen, A. (1999). Representation of self and socioemotional competence in kindergartners: Differential and combined effects of attachment to mother and father. *Child Development*, 70(1), 183–201.
- Volkmar F.R., ve Chawarska K. (2008). Autism in infants: An update. *World Psychiatry*, 7(1):19–21.
- von Klitzing, K., Kelsay, K., Emde, R. N., Robinson, J., ve Schmitz, S. (2000). Gender specific characteristics of 5-year-olds' play narratives and associations with behavior ratings. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 1017-1023.
- Vorstman, J. A. S., Parr, J. R., Moreno-De-Luca, D., Anney, R. J. L., Nurnberger, J. I. Jr., Hallmayer, J. F. (2017), Autism genetics: opportunities and challenges for clinical translation. *Nat Rev Genet*, 18(6), s:362-376. Doi: 10.1038/nrg.2017.4.
- Vorstman, J. A., Parr, J. R., Moreno-De-Luca, D., Anney, R. J., Nurnberger Jr, J. I., ve Hallmayer, J. F. (2017). Autism genetics: opportunities and challenges for clinical translation. *Nature Reviews Genetics*, 18(6), 362-376.
- Wang, C., Geng, H., Liu, W., Zhang, G. (2017), Prenatal, perinatal, and postnatal factors associated with autism: a meta-analysis. *Medicine (Baltimore)*.
- Yavuzer, H., (2007). *Ana-Baba ve Çocuk (19. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yoleri, S. (2013). The effects behavior problems in preschool children have on their school adjustment. *Education*, 134(2), 218-226.

- Yoleri, S. (2014). The effects of age, gender, and temperament traits on school adjustment for preschool children. *e-International Journal of Educational Research*, 5(2), 54-66.
- Yoleri, S. (2015). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimization. *Education 3-13*, 43(6), 630-640.
- Zembat, R., ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- İçişleri Bakanlığı (2020). 81 İl Valiliğine Özel Gereksinimi Olan Çocuk ve Gençler Genelgesi, <https://www.icisleri.gov.tr/81-il-valiligine-ozel-gereksinimi-olan-cocuk-ve-gencler-genelgesi> (Erişim Tarihi: 16.01.2022).
- <https://covid19bilgi.saglik.gov.tr/tr/> (Erişim Tarihi: 06.05.2022).
- <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/events-as-they-happen> (Erişim Tarihi: 12.05. 2022).
- <https://covid19.who.int/>. (Erişim Tarihi: 08.05. 2022).
- <https://covid19.saglik.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 12.05.2022).
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373348.locale=en> (Erişim Tarihi:10.05.2022).
- <https://data.unicef.org/covid-19-and-children/> (Erişim Tarihi: 11.05.2022).
- <https://www.votervoice.net/GroundworkOhio/Campaigns/75138/Respond..> (Erişim Tarihi: 10.05.2022).
- <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3064> (erişim Tarihi: 31.12.2021).
- <https://setav.org/assets/uploads/2021/08/R190.pdf> (Erişim Tarihi: 10.05.2022).
- <https://www.meb.gov.tr/kronik-rahatsızlığı-olanlar-ile-ozel-egitim-ogrencileri-devamsizlikten-muaf-tutulacak/haber/25261/tr>. (Erişim Tarihi 03.02.2022).
- <http://www.meb.gov.tr/ilk-ve-ortaokullarda-yuz-yuze-egitimin-usul-ve-esaslari/haber/22479/tr> (Erişim Tarihi 31.12.2021).
- <https://www.meb.gov.tr/yuz-yuze-egitim-ve-sinavlarin-yapilmasina-illerin-salgin-kosullarina-gore-2-martta-baslanacak/haber/22641/tr> (Erişim Tarihi 30.12.2021).
- <https://www.evdedestekprojesi.com/hakkinda> (Erişim Tarihi: 30.04.2022).

EKLER

EK-1. Katılımcı Onam Formu Google Formlar Ekran Görüntüsü

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Değerli öğretmenler,

Bu form, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı Öğretim Üyesi Prof. Dr. İbrahim H. Diken'in danışmanlığında yürüttüğüm "Covid- 19 Sürecinde Okul Öncesi Eğitime Yeni Başlayan Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyumunun Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmam için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Çalışmaya katılım gönüllülük esaslıdır. Formda sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından soruların sizin için en uygun şekilde cevaplanması araştırmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Soruların doğru ya da yanlış cevabı olmadığı gibi sorulara kendi fikirlerinize ve deneyimlerinize göre cevap vermeniz beklenmektedir. Formu doldurmak yaklaşık 2-3 dakikanızı almaktadır. Araştırmaya verilecek yanıtlar gizli tutulacak olup, formun geçerli olabilmesi için tüm sorulara yanıt verilmesi gerekmektedir. Çalışmanın Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Onayı bulunmaktadır.

Bu formu cevaplayarak yürüttüğüm çalışmaya ve bilime yaptığınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için;
Prof. Dr. İbrahim H. Diken [] ya da
Hatice Beyza Erdiç [] ile iletişim kurabilirsiniz

Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını *

..... *

☐ kabul ediyorum.

☐ kabul etmiyorum.

EK-2. Demografik Bilgi Toplama Formu (Google Formlar)

Demografik Bilgi Formu

2. Cinsiyetiniz *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Kadın
☐ Erkek

3. Yaşınız *

4. Tamamladığınız eğitim dereceniz *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Ön Lisans
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

5. Var ise, devam etmekte olduğunuz dereceniz

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

6. Mezun Olduğunuz Bölüm *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Okul Öncesi Öğretmenliği
☐ Özel Eğitim Öğretmenliği
☐ Diğer: _____

7. Mesleki Tecrübe (Yıl olarak) *

8. Öğretmenlik yaptığınız süre boyunca çalışmış olduğunuz özel gereksinimli çocuk sayısı *

9. Çalışmakta olduğunuz kurumun bağlı olduğu il ve ilçe (Örn: Ankara/Çankaya) *

10. Çalışmakta olduğunuz okul türü *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Resmi Özel Eğitim Anaokulu
☐ Resmi Bağımsız Anaokulu
☐ Resmi ilkokul/ortaokula bağlı anasınıfı
☐ Özel Bağımsız Anaokulu
☐ Özel Anasınıfı

- ☐ Özel Bağımsız Anaokulu
- ☐ Özel Anasınıfı
- ☐ Diğer: _____

11. Çalışmakta olduğunuz sınıfın yaş grubu *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ 36-48 Ay
- ☐ 48-60 Ay
- ☐ 60-72 Ay
- ☐ Diğer: _____

Özel Gereksinimli Öğrenciye İlişkin Bilgiler

Gözlemlediğiniz özel gereksinimli öğrencinize ilişkin bilgiler

12. Öğrencinin Cinsiyeti *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Kız
- ☐ Erkek

13. Öğrencinin Yaşı (Ay olarak) *

14. Öğrencinin Özel Gereksiniminin Türü *

Yalnızca bir şıkkı işaretleyin.

- ☐ Zihinsel Yetersizlik
- ☐ Otizm Spektrum Bozukluğu
- ☐ Öğrenme Güçlüğü
- ☐ Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
- ☐ İşitme Yetersizliği
- ☐ Görme Yetersizliği
- ☐ Fiziksel Yetersizlik
- ☐ İletişim, Dil ve Konuşma Güçlüğü
- ☐ Diğer: _____

15. Öğrencinin Özel Eğitime Başlama Yaşı *

16. Öğrencinin Okula Başlamadan Önce Haftalık Ortalama Özel Eğitim Süresi (Saat olarak) *

EK-3. Etik Kurul Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 15.09.2021

Tarih: 08.10.2021



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Covid-19 Sürecinde Okul Öncesi Eğitime Yeni Başlayan Özel Gereksinimli Çocukların Okula Uyumlarının İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN
TEZ YAZARI:	Hatice Beyza ERDİNÇ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-4. Okula Uyum Öğretmen Derecelendirme Ölçeği- Kısa Formu Kullanım İzni

Found in Sent - Google Mailbox

☆ HE

Hatice Beyza Erdiñ
Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (OUÖDÖ)
To:

Yesterday 14:21

Hatice Hocam merhaba,
ismim Hatice Beyza Erdiñ.
Anadolu Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim Bölümde yüksek lisansımı yapmaktayım. Aynı zamanda 2019 YLSY bursiyeriyim. İbrahim H. Diken hocamın tez öğrencisiyim. Geçen sene İbrahim hocamın aracılığı ile Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (OUÖDÖ) formunun tam halini inceleyebilmişim. Yüksek lisans tezim için OUÖDÖ kısa formunu izniniz olursa tezimde kullanabilir miyim?
Teşekkür ederim
Saygılarımla,
Hatice Beyza Erdiñ

HB

Hatice Bakkaloğlu
Re: Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme Ölçeği (OUÖDÖ)
To: Hatice Beyza Erdiñ

Yesterday 15:16

Sevgili Hatice, OUÖDÖ kısa formunu tez çalışmada kullanabilirsin, kolaylıklar diliyorum, sevgilerimle...

[See More from Hatice Beyza Erdiñ](#)

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Hatice Beyza ERDİNÇ

Yabancı Dil : İngilizce

Eğitim Geçmişi

- 2019; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı

Mesleki Deneyim

- 2021- 2022 30 Ağustos Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Uygulama Anaokulu
- 2020- 2021 Nurtan Yıldırım Sancak Anaokulu