

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖĞRETİMSSEL UYARLAMALARA
YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Sinem İPEK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖĞRETİMSEL UYARLAMALARA
YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Sinem İPEK

Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Jüri Üyesi: Doç.Dr. Oğuzhan KIRDÖK

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2024

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ
(Danışman)

Üye: Doç.Dr. Oğuzhan KIRDÖK

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU

Üye: Prof. Dr. Emine AHMETOĞLU

Üye: Prof. Dr. Zülfiye Gül ERCAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

.../.../2024

Prof. Dr. Hüseyin GÜLER
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2024

Sinem İPEK

ÖZET

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÖĞRETİMSSEL UYARLAMALARA YÖNELİK ÖĞRETMEN EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ

Sinem İPEK

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr.Ayperi Dikici SİĞİRTMAÇ

Mayıs 2024, 155 sayfa

Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veya kapsayıcı eğitim; gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için okul öncesi eğitimde sıklıkla tercih edilen bir uygulamadır. Öğretim sürecinde öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları başarılı bir şekilde yapması özel gereksinimli çocukların kendi ihtiyaçlarına uygun eğitim almaları ve sınıftaki etkinliklere katılımlarının artması açısından önemlidir. Tüm bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenlerine yönelik alan uzmanları tarafından hazırlanmış, uygulamalarla desteklenmiş, oluşturulma ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin aktif olduğu özel eğitim uygulamalarına yönelik bir öğretmen eğitim programının okul öncesi dönemdeki özel eğitim uygulamaları açısından büyük bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın genel amacı, okul öncesi eğitimde kaynaştırma sınıflarında eğitim görmeye devam eden özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretimsel uyarlamaların nasıl geliştirilebileceği ile ilgili olarak sorunları tespit etmek, bu sorunlara öğretmenlerle birlikte çözüm yolları aramak, bu süreci planlamak, uygulamak ve değerlendirmektir. Kapsayıcı eğitim hedeflediği gruba ve özelliklerine göre farklı biçimlerde uygulanabilir ancak özel gereksinimli çocuklar özelinde değerlendirildiğinde diğer çocuklarla bütünleştirici faaliyetler öne çıkmaktadır. Bu araştırma ile öğretimsel uyarlamalara ilişkin mevcut durumun ortaya konulması, öğretimsel uyarlamaları geliştirmek için bir uygulama gerçekleştirmesi ve bu uygulamanın nasıl değişim yarattığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda mevcut çalışma nitel araştırma desenleri içinde yer alan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Öğretimsel uyarlamalara ilişkin uygulamadaki sorunların tespit edilerek öğretmenlerle çözüm üretilmesi; bu sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin amaçlandığı mevcut çalışmada 4 öğretmenden ve 4 çocuktan oluşan

sınırlı bir grup vardır. Bu gruptan derinlemesine veri elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından özgün olarak geliştirilen ölçme araçları kullanılmıştır. Bu araçların yanında, çocuklar için de geçerliliği ispatlanmış ölçme araçları kullanılarak farklı gruplardan derinlemesine veri elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırma durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler doküman analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda bulgular alt amaçlar doğrultusunda incelenmiştir. ÖYEP öncesinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin eğitsel faaliyetlerin niteliğinin düşük olduğu, öğretmenlerin daha çok etkinliği basitleştirmeyi tercih ederek diğer uyarlama yöntemlerini az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları, özel gereksinimli çocukların sınıfta yalnız oynamayı tercih ettikleri, sınıfın fiziki ortamının erişime uygun olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin ÖYEP eğitim sürecinden sonra mesleki motivasyonlarında sınıf içi uygulamaların niteliğinde artış olması, özel gereksinimli çocukların gelişiminin desteklenmesi, özel gereksinimli çocukların katılımının artması, sınıfın fiziki ortamının erişime daha açık olması, akran desteğinin sağlanmasında akran kabulü sağlanmasının belirleyici olması araştırmanın öne çıkan önemli bulguları olmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretimsel uyarlamalar, kapsayıcı eğitim, durum çalışması, öğretmen eğitim programı.

ABSTRACT**DEVELOPMENT OF A TEACHER TRAINING PROGRAM FOR
INSTRUCTIONAL ADAPTATIONS IN EARLY CHILDHOOD****Sinem İPEK****Ph.D. Thesis, Department of Preschool Education****Supervisor: Ayperi Dikici SİĞİRTMAÇ****May 2024, 155 pages**

Integration education or inclusive education; It is a frequently preferred practice in pre-school education to support the development of children with developmental disabilities. Mainstreaming/integration practice supports the social development of the child by naturally preventing him/her from being excluded inside and outside the classroom. At the same time, it stands out in determining needs and meeting these needs, as it can be restructured for children with developmental delays or disabilities in different areas. This not only makes it easier for normally developing children to live with differences, but also allows them to learn by experiencing peer interaction in a much richer learning environment. Aiming to support the development of all children in the classroom, the teacher must be able to effectively make appropriate arrangements/adaptations according to the needs of his students. Making instructional adaptations in the teaching process is also important in terms of enabling children with special needs to progress according to their own needs and increasing their participation in classroom activities. In the light of all this information, it is concluded that a teacher training program for special education practices, prepared by field experts for preschool teachers, supported by practices, and in which teachers are active in the creation and evaluation process, is a great need in terms of special education practices in the preschool period. The general purpose of this study is to identify problems regarding how instructional adaptations can be developed for children with special needs who continue to receive education in inclusive classes in pre-school education, to seek solutions to these problems together with teachers, to plan, implement and evaluate this process. Inclusive education can be applied in different ways depending on the targeted group and its characteristics, but when evaluated specifically for children with special needs,

integrative activities with other children come to the fore. The aim of this research is to reveal the current situation regarding instructional adaptations, to carry out an application to improve instructional adaptations, and to determine how this application creates change. For this purpose, the current study was designed as a case study within qualitative research designs. Identifying problems in practice regarding instructional adaptations and producing solutions with teachers; In the current study, which aims to plan, implement and evaluate this process, there is a limited group consisting of 4 teachers and 4 children. In order to obtain in-depth data from this group, measurement tools originally developed by the researcher were used. In addition to these tools, it is aimed to obtain in-depth data from different groups by using measurement tools with proven validity for children. In this context, the research was conducted with a case study design. The data obtained in the research were analyzed using the descriptive analysis technique, one of the document analysis methods. At the end of the research, the findings obtained from teachers and children were examined separately. The important findings of the research were the low quality of educational activities related to instructional adaptations before ÖYEP, the increase in the quality of classroom practices in teachers' professional motivation after the ÖYEP training process, and the support of the development of children with special needs.

Key words: Instructional adaptations, Inclusive education, case study, teacher training program.

ÖN SÖZ

Çocukluk yıllarımdan bu yana kitaplarla iç içe büyümüş biri olarak eğitim kademesinin en üst basamağını bugün itibarıyla tamamlamış bulunmaktayım. Geldiğim bu yer; yetişkin halimden daha çok öğrenmeye sonsuz ilgisi olan, sürekli sorular soran, doğadan topladığı malzemelerle kendi kitaplarını yapan, çocuk halimi mutlu ediyor. Bugün o meraklı, heyecanlı küçük kızla beraber toplumun en kırılgan kademesi olan özel gereksinimli çocukların hayatlarına dokunuyoruz. Biliyorum ki, o çocuğun heyecanı ve merakı olmasaydı bu başarı da olmayacaktı. Entelektüel, karizmatik haliyle çocukken gözümde bir dev olan, bu hayattaki en büyük destekçim, beni bu dünyada en çok seven insan canım babam Şehmus İPEK'e; asaletli ve onurlu duruşun her şeyden üstün olduğunu öğreten, beni sınırsız sevgisiyle büyüten, mutlu bir çocukluk veren canım annem Yüksel İPEK'e ve her zaman yanımda olan kardeşlerime teşekkür yetersiz kalacaktır...

Doktora tezi hazırlama sürecinin getirdiği uykusuzluk, stres ve kaygıyı benimle paylaşarak azaltan dostlarımdan bu süreçteki emekleri ise yadsınamaz. Her zaman, her koşulda yanımda olduklarını hissettiren Betül ÇEBİ, Zeynep EKTİ, Gamze UMAR ve İrem ELÇİ ÖKSÜZOĞLU'na içten sohbetleriyle lezzetlenen kahveleri için çok teşekkür ederim. Adana günlerime renk katan, beni öz kızlarından ayırmayan YAVUZ ailesine ayrıca teşekkür ederim, iyi ki varsınız...

Son olarak en büyük teşekkürüm şüphesiz danışman hocam Pof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ hocamadır. Kendimi yanında hep çok iyi hissettiğim, sakin duruşunun altındaki otoritesini ve disiplinini örnek almaya gayret ettiğim, akademik bilgisiyle yoluma ışık tutan, hasta haliyle bile tüm öğrencileriyle ilgilenen, rehberliğini esirgemeyen kıymetli hocamı bir şans olarak görmekteyim. Emekleri için sonsuz teşekkür ederim. Bu süreçte her ihtiyaç duyduğumda benimle ilgilenen tez izleme komitemdeki çok değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Raziye GÜNAY BİLALOĞLU ve Doç. Dr. Oğuzhan KIRDÖK hocama emekleri, rehberlikleri ve motive eden tavırları için çok teşekkür ederim. Eğitim sürecimi ve Adana'yı hep özleyecek kadar iyi anılarla tamamlamama, kalifiye yayınlar yapacak kadar donanım kazanmama vesile olduğunuz için sizleri daima sevgi ve saygıyla anacağım.

Sinem İPEK

Adana / 2024

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xiii
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
EKLER LİSTESİ	xvi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Sınırlılıklar	15
1.5. Tanımlar.....	15

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretimsel Uyarlamalar	18
2.2. Öğretimsel Uyarlamalarda Öğretmen Yeterliği.....	21
2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi	25
2.3.1. Mentörlük	26
2.3.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Mentörlük Yaklaşımı.....	26
2.4. İlgili Araştırmalar	28
2.4.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	28
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	32

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	36
3.2. Çalışma Grubu	36
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Demografik bilgi formu	39
3.3.2. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)	39
3.3.3. Öğretimsel Uyarlamalar İçin Öğretmen Yeterliliğine Dönük Kontrol Listesi	40
3.3.3.1. Öğretimsel Uyarlamalar İçin Öğretmen Yeterliliğine Dönük Kontrol Listesi Ön Uygulaması	41
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	42
3.3.5. Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Katılımsız Yapılandırılmış Gözlem Formu	42
3.3.6. Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik Hazırlanan Katılımsız Yapılandırılmış Gözlem Formu	43
3.3.7. Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik Hazırlanan Yansıtma Raporu	43
3.4. Veri Toplama Sürecinde Yapılan Ön Hazırlık Çalışmaları	44
3.4.1. Öğretimsel Uyarlamaları Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilme Süreci	44
3.4.2. Araştırmacının Ön Hazırlığı	45
3.4.3. Alan Yazın Taraması	45
3.4.4. İhtiyaç Analizi ve İçerik Başlıklarının Oluşturulması	48
3.4.5. İhtiyaç Analizinde Veri Toplama Yöntemi ve Aracı	48
3.4.6. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Süreci	49
3.4.7. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Sürecindeki Çalışma Grubu	50
3.4.8. İhtiyaçların Analizi	51
3.4.8.1. İhtiyaç Analizi Bulguları	51
3.4.9. Hedeflerin Belirlenmesi	54
3.4.10. Eğitim Paketinin Modüllere Bölünmesi	57
3.4.11. Uzman Görüşü Alınması	59
3.4.12. ÖYEP' in Pilot Uygulaması ve Kesinleştirilmesi	59
3.4.13. ÖYEP' in Esas Çalışma Grubu ile Uygulanma Süreci	60

3.4.13.1. Modül-1' in Uygulanma Süreci.....	61
3.4.13.2. Modül-2' nin Uygulanma Süreci.....	62
3.4.13.2.1. Modülde kullanılan örnek olay içerikleri.....	62
3.4.13.3. Modül-3'ün Uygulanma Süreci.....	63
3.4.13.4. Modül-4' ün Uygulama Süreci.....	64
3.5. Veri Toplama Süreci.....	65
3.6. Verilerin Analizi	67

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretimsel Uyarlamaların Niteliğine İlişkin Bulgular	68
4.1.1. Öğretimsel Uyarlamaların Niteliğini Belirleyen / Etkileyen Faktörler	68
4.1.2. Öğretmenlerin Öğretimsel Uyarlamalarla İlgili Yeterliklerine İlişkin Bulgular.....	74
4.1.3. Öğretmenlerin Öğretimsel Uyarlamalarla İlgili İhtiyaç Duydukları Desteklere İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Öğretmenlerin Öğretimsel Uyarlamaları Planlama, Uygulama ve Değerlendirmede Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular.....	79
4.2. ÖYEP Uygulamasının Etkisine İlişkin Bulgular	80
4.2.1. ÖYEP Uygulamasının Öğretimsel Uyarlamalar Üzerindeki Etkileri.....	80
4.2.1.1. ÖYEP Uygulaması Sonrasında Öğretmenlere Yönelik Kontrol Listesi Bulguları	83
4.3. ÖYEP'in Özel Gereksinimli Çocuklara Yansımalarına İlişkin Bulgular	91
4.3.1. ÖYEP uygulaması öncesinde GEÇDA bulguları	91
4.3.1.1. ÖYEP sonrasında GEÇDA bulguları	94
4.3.1.2. ÖYEP öncesinde katılımsız gözlem formu bulguları.....	97
4.3.1.3. ÖYEP Sonrasında Katılımsız Gözlem Formu Bulguları.....	98

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

99

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

108

KAYNAKLAR	111
EKLER	126
ÖZGEÇMİŞ	155



KISALTMALAR

GEÇDA: Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı

ÖYEP: Öğretimsel Uyarlamalara Yönelik Öğretmen Eğitim Programı



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler.....	37
Tablo 2. Özel Gereksinimli Çocuklara İlişkin Demografik Veriler.....	38
Tablo 3. İhtiyaç Analizi Sürecindeki Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler.....	68
Tablo 4. İhtiyaç Analizi Bulguları	68
Tablo 5. ÖYEP Öncesi Kontrol Listesi Bulguları.....	74
Tablo 6. Ö1 İçin Puan Hesaplaması	75
Tablo 7. Ö2 İçin Puan Hesaplaması	75
Tablo 8. Ö3 İçin Puan Hesaplaması	76
Tablo 9. Ö4 İçin Puan Hesaplaması	77
Tablo 10. ÖYEP Öncesi Gözlem Bulguları	78
Tablo 11. ÖYEP Sonrası Kontrol Listesi Puanları.....	84
Tablo 12. Ö1 İçin Puan Hesaplaması	84
Tablo 13. Ö2 İçin Puan Hesaplaması	85
Tablo 14. Ö3 İçin Puan Hesaplaması	87
Tablo 15. Ö4 İçin Puan Hesaplaması	87
Tablo 16. ÖYEP Sonrası Gözlem Bulguları	90
Tablo 17. ÖYEP Öncesi GEÇDA Bulguları	91
Tablo 18. ÖYEP Sonrası GEÇDA Bulguları	94
Tablo 19. ÖYEP Öncesi Çocuk Gözlem Bulguları.....	97
Tablo 20. ÖYEP Sonrası Çocuk Gözlem Bulguları.....	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Hedef veri kaynaklarına göre veri toplama araçları	44
Şekil 2. İhtiyaç analizi süreci.....	44
Şekil 3. e-mentörlük eğitim süreci.....	61
Şekil 4. Araştırmacının modülleri uygulama süreci	61
Şekil 5. Öğretmenlerin eylem planı odakları.....	63
Şekil 6. Modül 4' ün uygulanma aşamaları.....	64
Şekil 7. Eğitim Paketinin Oluşturulma Aşamaları.....	68
Şekil 8. Öğretimin farklılaştırılması	68
Şekil 9. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı	68
Şekil 10. ÖYEP içeriği	68
Şekil 11. ÖYEP öncesi öğretmenlere ait görüşme bulguları	68
Şekil 12. ÖYEP sonrası öğretmenlerle yapılan görüşme bulguları	80
Şekil 13. Ç2' nin ÖYEP öncesi kullandığı özel alan	86
Şekil 14. Ç2' nin ÖYEP sonrası kullandığı özel alan	86
Şekil 15. Ö4' ün ÖYEP sonrası yaptığı çalışma	88
Şekil 16. Ç4' ün ÖYEP sonrası yaptığı etkinlik örneği	89

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Demografik Bilgi Formu.....	126
Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Soruları.....	137
Ek 3. Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Katılımsız Yapılandırılmış Gözlem Formu .	139
Ek 4. Özel Çocuğa Yönelik Hazırlanan Katılımsız Yapılandırılmış Gözlem Formu ..	142
Ek 5. Örnek Olay Öyküsü	144
Ek 6. Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik Yapılandırılmış Yansıtma Raporu.....	149
Ek 7. İzinler	151

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

Erken çocukluk döneminin ilk altı yılına denk gelen okul öncesi dönem eğitimi, çocuğun bilişsel, sosyal duygusal, dil, motor, öz bakım gelişim alanlarını destekleme fırsatı sunan kritik bir eğitim kademesidir (Bredekamp, 2015). Okul öncesi dönemdeki çocuğun gelişiminin ilerleyen yıllardaki gelişimini de doğrudan etkilemesi değerlendirildiğinde bu dönemde verilen eğitimin niteliği kadar deneyimlerdeki çeşitlilik de aynı ölçüde önem kazanmaktadır (Oktay, 2007). Bu evre, normal gelişim gösteren çocukların yetersizlik gösterdikleri gelişim alanı desteklenerek geliştirilebileceği gibi özel gereksinimli çocukların da gelişimlerinin desteklenmesi için en uygun kademedir. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veya kapsayıcı eğitim; gelişimsel yetersizliği olan çocukların gelişimlerinin desteklenmesi için okul öncesi eğitimde sıklıkla tercih edilen bir uygulamadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması çocuğun ders içinde ve dışında dışlanmasını doğal olarak engelleyerek sosyal gelişimini desteklemektedir. Aynı zamanda farklı alanlarda gelişim geriliği veya yetersizliği gösteren çocuklara göre yeniden yapılandırılabilirdiği için ihtiyaç belirlemede ve bu ihtiyaçların karşılanmasında da öne çıkmaktadır (Demirbilek ve Levent, 2020). Bu durum normal gelişim gösteren çocukların farklılıklarla birlikte yaşamasını kolaylaştırmasının yanı sıra çok daha zengin bir öğrenme ortamında akran etkileşimini deneyimlerle öğrenmelerine de olanak tanımaktadır (UNESCO, 2005).

Özel eğitim uygulamaları Amerika Birleşik Devletler’nde 1970’li yılların başında, farklı alanlarda özel gereksinime sahip çocukların gelişimini desteklemenin mümkün olduğunun keşfi ile başlamıştır. Özel gereksinimli çocukların sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarla desteklendikleri ölçüde topluma kazandırılmalarının mümkün olduğu görülmüştür (Odom, 2000). Ülkemizde ise ilk olarak 1983 yılında bir kanun teklifi ile işe koşulan bir uygulama olarak başlamıştır. Daha sonra genişletilerek uygulanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nu (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014); 1997 yılında çıkarılan 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2006 yılında çıkarılan Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği’nin yürürlüğe girmesi ile revize edilmiştir (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Diken, Rakap, Diken, Tomris ve Celik, 2016). Bu yasal uygulamalar iki temel amaç barındırmaktadır.

İlk amaç, özel gereksinimli çocukların eğitim içeriklerinin bilimsel dayanaklarla oluşturulmasıdır. İkinci amaç, bu bilimsel içeriklere dayalı uygulamaların takip edilmesidir. Dolayısıyla bu eğitimler daha resmi bir boyut kazanarak zorunlu hale gelmiştir. Okul öncesi eğitim özelinde tarihsel süreçte ise 36-66 ay aralığındaki özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte okul öncesi eğitim sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim almalarının daha uygun olduğu kanısına varılmıştır. Ayrıca, Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği de (MEB, 2014) “Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen 36-66 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilmektedir. “10 çocuk bulunan sınıflarda iki, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise bir (özel gereksinimli) çocuk olacak şekilde oluşturulur” ibaresi ile özel gereksinimli çocuğun destek ihtiyacının orta veya hafif olması durumunda bu sınıflara devam etmesi önerilmiştir. Bu düzenlemelerle birlikte ailelerin toplumdan soyutladığı çocuklar kendi akranlarıyla birlikte eğitim almaya başlamıştır. Bu durum, sadece eğitim değil sosyokültürel açıdan da çok olumlu bir etki doğurmuştur (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2014). Özel gereksinimli çocukların ailelerinin kaygıyla korudukları evlerinden çıkıp, her yönden geliştikleri ve diğer çocukların gelişimlerine de katkı sundukları sınıflara geçişlerinin ardından araştırmacılar kaynaştırma sınıflarına ilişkin daha çok çalışma yapmaya başlamıştır. Bilimsel çalışmaların neticesinde özel gereksinimli çocuğun “kaynaştırıldığı” değil; eğitsel uygulamanın tüm sınıfı “kapsadığı” bir yaklaşımın hem daha verimli olduğu hem de öğretmen açısından daha kolay uygulanabilir olduğu görülmüştür (Felder, 2018). Bu noktada günlük eğitim akışının tüm sınıfı kapsayacak şekilde uygulanmasını temel alan öğretimsel uyarlamalar ön plana çıkmıştır. Bu açıdan öğretimsel uyarlamaların sadece öğretimsel süreçte değil, çocukların sosyal hayatta da sıklıkla kullandıkları becerilerin edinimi için de kullanılması önerilmektedir. Normal gelişim gösteren çocuklara göre hazırlanan genel eğitim akışının kapsayıcı eğitim uygulamalarında yer alan özel gereksinimli çocuklara göre revize edilmesi ve öğretimsel uyarlamaların yapılması bir gerekliliktir (Krull, Wilbert ve Hennemann, 2014).

Öğretimsel uyarlamaların kesin ve değişmez bir uygulanma prensibi yoktur. Çünkü her bir uyarlama, her çocuk için yeniden planlanlanmaktadır. Sekiz yaşından daha büyük çocuklar için öğretimsel uyarlamalar öğrencinin ilgisi ve ihtiyaçları net olarak tespit edildikten sonra öğretimsel içeriğin belirlenmesi, öğretim yöntem ve tekniğinin tespiti, katılımın sağlanması, değerlendirmedeki ölçütlerin belirlenmesi

(değerlendirmenin uyarlanması) temel basamaklarıyla ilerlerken (Özkubat ve Sanır, 2018) okul öncesi çağda daha farklı bir akış mevcuttur. Öğretimsel uyarlamaların okul öncesi dönemde daha farklı olmasındaki temel etmen çocukların dikkat sürelerinin kısıtlı olmasıdır. Bu durumda öğretmen esnek ve pratik bir yaklaşımı benimseye itilmektedir. Diğer eğitim kademelerinde daha çok sınavla ölçmeye dayalı ölçütlere dayanan başarı kriterleri okul öncesi dönemde süreç değerlendirmesi olarak öne çıkmaktadır. Sandall ve Schwartz (2008, s.11-13) okul öncesi dönemde öğretimsel uyarlamaları küçük müdahalelerin bir araya gelerek oluşturduğu bir eğitim süreci olarak tasvir etmiştir. Bu müdahaleler yapı taşları (building blocks) olarak adlandırılmıştır. Sandall ve Schwartz (2008, s.21) öğretimsel uyarlamada çevresel destek, materyallerin uyarlanması, etkinliği basitleştirme, çocuğun tercihleri, özel materyal/araç gereç, yetişkin desteği, akran desteği ve gizli destek temalarına dikkat çekmiştir. Sandall ve Schwartz (2008, s.34); yapı taşlarının uygulanmasında ise çevrenin düzenlenmesi, etkinliğin uyarlanması ve doğru destek şeklinin seçilerek verilmesi noktalarını özellikle vurgulamaktadır. Bu açıdan okul öncesi dönemdeki öğretimsel uyarlamalarda yetişkin kadar çevrenin, çocuğun akranlarının ve materyallerin de örtük öğretici rolü ön plana çıkmaktadır. Bu dönemle oyunla öğrenen çocukların (Senemoğlu, 2012), oyun esnasında bulundukları sınıf, oyun arkadaşları ve oyuncakları birer öğretmene dönüşebilmektedir.

Okul öncesi dönemdeki öğretimsel uyarlamaları diğer eğitim kademelerinden ayıran bir diğer önemli özellik çocuğun gelişiminde kısa dönemde kazanabileceği kalıcı ve olumlu ilerlemelerdir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu dönemdeki çocuklar uygun koşullarda desteklendiklerinde bir yetişkine kıyasla daha az travma ile daha çok gelişme kaydedebilmektedir. Ayrıca küçük yaşta diğer insanlarla birlikte olan özel gereksinimli çocukların topluma entegrasyonu da daha hızlı olmaktadır (Mastropieri ve Scruggs, 2004). Bu çocukların okula devam etmelerinde; sınıfın bir parçası olmaları, ailelerin sürece ilişkin farkındalığı ve çocuklarda gözlenebilir değişimlerin olması belirleyicidir. Bu açıdan bahsi geçen olumlu ilerlemelere yol açacak öğretimsel uyarlamaların doğru biçimde yaygınlaştırılması (Cook, Klein ve Tessier, 2004) uzun vadede eğitsel açıdan çok önemli bir kazanımdır.

Dünyada öğretimsel uyarlamaları içeren ilk çalışmaların ilköğretim düzeyinde ve kaynaştırma uygulamaları üzerine yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların ise öğretimsel içerikten daha çok sosyolojik boyuta dikkat çekerek tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırmanın özelliklerine odaklandığı görülmektedir. İlerleyen yıllarda tam zamanlı ve yarı zamanlı kaynaştırmayı savunanların bloklaştığı görülmektedir. Tam

zamanlı kaynaştırmayı temel alanların özel gereksinimli çocuğu temel alırken yarı zamanlı kaynaştırmayı savunanların normal gelişim gösteren çocukları temel alması zaman içinde bilimsel camiia içinde de bir bloklaşma getirmiştir. 1970’ lerin sosyolojik yapısı nedeniyle başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere çalışmalar öğretimsel içeriğe yoğunlaşmamıştır. 1990 yıllar itibariyle içerik önem kazanmış, eğitim programları oluşturulmaya başlanmıştır. 1990 yıllarda özel gereksinimli çocukların akranlarıyla aldıkları eğitim sonrasındaki hem özel gereksinimli hem normal gelişim gösteren çocukların gelişimlerdeki dramatik değişimler “inclusive” (kapsayıcı) terimini de beraberinde getirmiştir. Bu çalışmaların okul öncesi döneme odaklanması da benzer yıllarda olmuştur. Ülkemizde ise bu süreç yaklaşık çeyrek asır daha geç ilerlemiştir. Ülkemizdeki çalışmaların ilk olarak ilköğretim düzeyinde ve orta öğretim düzeyindeki çocuklarla yürütüldüğü; genel olarak bireysel eğitimlere odaklanıldığı görülmektedir. Okul öncesi dönemdeki ilk çalışmalar da 1990 yılların sonunda yürütülmüş (Eripek, 1990; Metin, 1992) benzer şekilde kaynaştırmayla bağdaşmayan bireysel eğitim süreçleri (Ataman, 1995) veya kaynaştırmaya alternatif olabilecek erken müdahale programlarının önerildiği (Ersever, 1993) çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda dünyada da devam eden tam zamanlı/ yarı zamanlı kaynaştırma eğitimi tartışmasının etkileri görülmektedir.

Kaynaştırma eğitiminden bütünleştirmeye evrilen süreçte ise ilk kez öğretimsel uyarlamaların uygulama esaslarından bahsedildiği ancak öğretimsel uyarlama kavramının kullanılmadığı görülmektedir (Clark & Peterson, 1986; Dewey, 1910; Hoffman & Duffy, 2016; Hummerstone ve Parsons, 2021). Ünlü bir eğitim psikoloğu olan Snow (1996) uzun yıllar özel gereksinimli çocuklar üzerine çalıştıktan sonra çocukların bireysel eğitim almaları yerine, akranlarıyla eğitim almalarının önemine farklı açılardan yaklaşarak dikkat çekmiştir. Snow (1996, s.355) bir sınıfta öğretmenin uyarlama yapması için koşul olarak özel gereksinimli bir çocuk olması gerekmediğini belirtmiştir. Sınıftaki her çocuk farklı kültürden, ekonomik düzeyden ve aile yapısından gelmektedir. Üstelik gelişimin bu kadar hızlı ilerlediği yaşlarda çocuklar fiziksel ve ruhsal olarak her dakika yenilenmekte, değişmektedir. Dolayısıyla öğretmen gözlem yeteneğini geliştirerek her gün ihtiyaca uygun uyarlama yapabilme becerisine sahip olmalıdır. Özel gereksinimli çocuk, tıpkı diğer çocuklar gibi, bu işleyiş içinde zaten vardır. Snow (1996) öğretmenin bunu başarması durumunda sınıftaki uyum ve huzurun rahatlıkla gözlenebileceğini söylemiştir. İlerleyen yıllarda öğretimsel uyarlamalar için öğretmenin “farkındalık sahibi olmasına” ve “çaba göstermesi” ne vurgu yapıldığı görülmektedir (Bransford, Brown ve Cocking, 2000; Darling-Hammond ve Bransford,

2005). Williams ve Baumann (2010) uzman öğretmenlerle yürüttükleri çalışmada başarılı uygulamalarda öğretmenlerin eğitim programlarının uyarlanabilir olmasının önemine dikkat çektikleri görülmektedir. Benzer şekilde Alligton' un (2002) ilköğretim düzeyindeki öğretmenler üzerinde yürüttüğü çalışmada da örnek öğretmenlerin (başarılı öğretmenler) yüksek uyarılma yeteğine sahip olduğu vurgulanmıştır. Okul öncesi döneme ilişkin yürütülen çalışmalarda ise ilk olarak bölünmüş eğitim/ bireysel eğitim ayırtmalarına dikkat çekilmiştir (Turnball, Turnball, Wehmeyer ve Park, 2003). Block (1994) bu tartışmalara odaklandığı çalışmada ortak bir eğitim programının uygulandığı kaynaştırma sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların başta sosyal becerilerindeki gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarının desteklendiği ispatlanmış iken neden yaygınlaştırılmadığını sorgulamıştır. 1990'lı yılların sonunda öğretimsel uyarlamalar üzerine yürütülen çalışmalardaki artış ise dramatik düzeydedir. Günümüze gelindiğinde kapsayıcı eğitime ilişkin çalışmaların daha spesifik ve sınırlandırılmış biçimde yürütüldüğü görülmektedir. Örneğin; Wilder ve Lillvist (2022) tarafından yürütülen çalışmada 5-7 yaş arasındaki zekâ geriliği olan çocuklar üzerinde çalışılmıştır. Lunqvist (2023) İsveç' teki bir anaokulunda beş öğretmenle yürüttüğü çalışmada ise uyarlamaların uygulamalara daha fazla nasıl yansıtılabileceği (yaygınlaştırılması) araştırılmıştır. Bu çalışmada personelin bilgisi ve donanımı kadar eğitsel faaliyetlerin kalitesi için personelin maddi olarak desteklenmesinin önemine de vurgu yapılmıştır. Yaklaşık yarım asırlık süreçte tekrar eden sonucun *öğretmenin bilgilendirilmesi* olması ise dikkat çekicidir.

Ülkemiz özelinde öğretimsel uyarlamalar incelendiğinde ise dünyadaki ilerlemelerin daha geç yansıdığı görülmektedir. Öğretimsel uyarlamalara ilişkin ilk çalışmaların ilköğretim düzeyinde yürütüldüğü görülmektedir (Ataman, 1995; Vural ve Yıkmış, 2008). Aynı dönemde yine ilköğretim-yükseköğretim düzeyi arasında değişen ancak tek bir yetersizlik alanına (işitsel yetersizlik, zekâ geriliği, uzuv kaybı) yönelik çalışmalar yapılmıştır (Güven ve Tufan, 2010; Yönter, 2010). Bu çalışmaların öğretimsel uyarlamalar özelinde okul öncesi döneme yansıtılması 1990' lı yılların sonunda gerçekleşmiştir. Bu çalışmaların neredeyse tamamının öğretmenlerin kaynaştırma konusundaki görüşlerine dayalı olduğu, sınırlı bir çalışma grubuyla yürütüldüğü ve tamamında görüşme tekniği ile verilerin toplandığı görülmektedir. Araştırma sonuçları büyük benzerlikler göstererek öğretmenlerin alan bilgisindeki eksikliğe, personel ihtiyacına, okulların fiziki koşullarının uygun olmamasına ve ailelerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgilendirilmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır (Odluyurt ve Batu,

2009; Varlıer, 2004; Özdemir, 2010; Bozarslan Malkoç, 2010; Artan ve Uyanık Balat, 2003; Akgün, 2010).

Bu çalışmalarda ortak bir program üzerinden uyarlama çalışmalarına dikkat çekilmesi ise eğitim programının revize edilmesinden sonra gerçekleşmiştir. Bu açıdan ülkemizde bu konuda yapılacak çalışmalara daha çok gereksinim olduğu hem niceliksel hem de niteliksel açıdan görünmektedir. Ülkemizde yürütülen güncel çalışmalar incelendiğinde ise çalışma grubunda farklılaşma olduğu ve eğitimin niteliği gibi daha spesifik çalışma alanlarına yöneldiği görülmektedir. Son dönem çalışmaların başta okul öncesi öğretmenleri olmak üzere (Karabulut, Uçar, Yılmaz ve Uçar, 2021; Turhan, Yıldırım ve Gülbetekin, 2022; Evyapan, 2020; Kocaali, Acartürk ve İskenderoğlu, 2023) okul öncesi eğitimi lisans öğrencilerini (Gümüş vd., 2021; İnceler ve Özder, 2020; Kızılaslan ve Durukan, 2022; Sönmez, 2022) ve özel gereksinimli çocukları (Şenocak ve Akkaynak, 2021; Akın ve Sunagül, 2021) kapsadığı görülmektedir. Bazı çalışmalar ise lisans eğitiminin niteliğine (Gökyaka ve Duman, 2022) veya drama gibi özel bir öğretim yöntemine (Şenol ve Metin, 2021) odaklanmıştır.

Çalışmaların büyük çoğunluğunda öğretimsel uyarlamalara göre düzenlenen sınıf ortamlarında öğretimsel verimliliğin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun yanı sıra öğretmenlerin kendilerini uyarlamalar konusunda yetersiz hissettikleri, uyarlamalara az düzeyde yer verdikleri veya hiç yer vermedikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aydın ve Sapsağlam, 2019; Karabulut, Uçar, Yılmaz ve Uçar, 2021; Turhan, Yıldırım ve Gülbetekin, 2022; Evyapan, 2020; Kocaali, Acartürk ve İskenderoğlu, 2023). Ayrıca ilgili çalışmalarda fiziksel olarak donanımlı sınıflardaki (Barnett, Jung, Wong, Cook ve Lamby, 2007), çoğunluğu yapılandırılmış süreçlerden oluşan öğretimsel uyarlamalar (Temiz ve Parlak Rakap, 2018) temel alınmıştır.

Bakkaloğlu ve diğerleri (2018) okul öncesi eğitimde kaynaştırma konusunda ülkemizde 1992-2016 yılları arasında yapılan 58 araştırmayı inceledikleri çalışmada yöntem olarak nitel temelli araştırmaların nicel ve karma temelli araştırmalara göre daha fazla tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. 2010-2020 yılları arasında okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitime yönelik 78 çalışmanın eğilimleri bağlamında incelendiği çalışmada ise (Yüksel ve Kurt, 2021) 35 çalışmanın nicel, 35 çalışmanın nitel ve 8 çalışmanın ise karma araştırma yöntemi bağlamında ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. 32 yıldır ülkemizde yürütülen araştırmalarda ağırlığın nitel araştırma yöntemlerinde olmasında okul öncesi sınıfların kendine has ekolojik yapısının etkili olduğu düşünülmektedir. Nitel araştırma yöntemleri de kendi içinde araştırma amacına göre

farklaşmaktadır. Ancak genelde görüşme yönteminin tercih edildiği çalışma sonuçları tekrar etmesine rağmen farklı araştırma yöntem ve tekniklere çok az oranda rastlanmaktadır. Benzer şekilde sürecin izlenerek öncesinde ve sonrasında öğretmen ve çocuklardan veri toplanılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durumda araştırmaların ekonomiklik ilkesi bağlamından zamandan ve maddi kaynaklardan tasarruf edilerek tasarlanması etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yürütülen çalışmaların çıkış noktaları okul öncesi dönemdeki öğretimsel uyarlamaların niteliksel ve niceliksel eksiklikleri olmasına rağmen mevcut çalışmalar müdahale temelli tasarlanmamıştır.

Öğretimsel uyarlamalar ek bir uygulama değil; öğretmenlerin sorumlulukları arasında yer alan eğitsel bir uygulamadır (Acarlar, 2013). Sınıftaki tüm çocukların gelişimini desteklemeyi hedefleyen öğretmen, öğrencilerinin gereksinimlerine göre uygun düzenlemeleri/uyarlamaları etkili şekilde yapabilmelidir (Friend ve Bursuck, 2002). Öğretim sürecinde öğretimsel uyarlama yapmak özel gereksinimli çocukların kendi ihtiyaçlarına uygun ilerleyebilmelerini ve sınıftaki etkinliklere katılımını arttırmak açısından da önemlidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Bu doğrultuda eğer sınıfta özel gereksinimli bir çocuk varsa verimli bir öğretim sürecine ulaşmanın yolunun iyi planlanmış uyarlama çalışmalarından geçtiğini söylemek mümkündür. İncelenen araştırmalar sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaları sınıflarında uygulama konusunda kendilerini yetkin hissetmedikleri, desteğe ihtiyaç duydukları, teorik bilgileri uygulamakta zorlandıkları, öğretim planını uyarlamayı değil bireysel eğitim planını uygulama eğilimine sahip oldukları görülmektedir. Gökkaya ve Duman' ın (2022) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma sınıflarında özel gereksinimli çocuğa yönelik planladıkları etkinliklerin türünün incelendiği çalışmada; öğretmenlerin tamamının özel olarak planlama yaptıkları ancak bu planlamanın etkili olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenler çocuğu yetersizlik türüne uygun etkinlikler seçmelerine rağmen; çocuğun diğer çocuklarla etkileşim kurmasını, etkinliğe katılımını ve uygun materyal seçimini sağlayamamıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara iyileştirici uygulamalar yapmak istedikleri halde bilgi yetersizliğinden dolayı yapamamalarını göstermesi açısından çok önemli ve güncel bir sonuçtur.

Öğretmenlerin eğitsel açıdan ihtiyaç duydukları desteği almalarında koçluk, mentörlük gibi yaklaşımlar eğitim alanında sıklıkla tercih edilmektedir. Mentörlük yaklaşımı uygulama temelli ve esnek bir yaklaşım üzerine temellenen okul öncesi eğitim alanındaki mesleki eğitimlerde sıklıkla tercih edilmektedir. Mentörlüğün okul öncesi

öğretmenleri için kullanılmasına son dönemde ağırlık verilmesinin önemli nedenlerinden biri öğretmenlerin güncel stratejilerin kullanımına yönelik becerilerinin desteklenmesindeki etkililiğidir (McCollum, Hemmeter ve Hsieh, 2013; Onchwari ve Keengwe, 2010). Öğretmen-çocuk etkileşimi ve çocukların sosyal etkileşimini desteklemeye yönelik (Driscoll, Wang, Mashburn ve Pianta, 2011; Fox, Hemmeter, Snyder, Biner ve Clarke, 2011); çeşitli yöntemlerini sınıf ortamlarında kullanmalarına yönelik (McBride ve Schwartz, 2003; Schepis, Reid, Ownbey ve Parsons, 2001) ve otizmlili çocuklarla çalışmaya yönelik (Strain ve Bovey, 2011; Wilson, Dykstra, Watson, Boyd ve Crais, 2012) araştırmalar olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmalar temel alındığında, öğretimsel uyarlamaların esnek, pratik ve gözlemlenebilir olması nedeniyle küçük yaş gruplarındaki kapsayıcı sınıflardaki kullanım sıklığı dikkat çekmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında okul öncesi öğretmenlerine yönelik alan uzmanları tarafından hazırlanmış, uygulamalarla desteklenmiş, oluşturulma ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin aktif olduğu özel eğitim uygulamalarına yönelik bir öğretmen eğitim programının okul öncesi dönemdeki özel eğitim uygulamaları açısından büyük bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin öğretimsel uyarlamaların işe koşulmasındaki en önemli bileşen olduğu ve öğretimsel uyarlamalar konusunda mentörlük gibi sistematik bir desteğe de aynı şekilde ihtiyaç duydukları görülmektedir. Alan yazın verileri ışığında mevcut araştırmanın problem durumu kaynaştıma sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretimsel uyarlamalar konusundaki eksiklikler, okul öncesi öğretmenlerinin bu konuda kendilerini yetersiz hissetmeleri, eğitsel bir desteğe duyulan ihtiyaç ve bu sorunlardan doğan olumsuz sonuçlardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, okul öncesi eğitimde kaynaştırma sınıflarında eğitim görmeye devam eden özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretimsel uyarlamaların nasıl geliştirilebileceği ile ilgili olarak yaşanan/karşılaşılan sorunları tespit etmek, bu sorunlara öğretmenlerle birlikte çözüm yolları aramak, bu süreci planlamak, uygulamak ve değerlendirmektir.

Bu genel amaç doğrultusunda alt amaçlar şöyledir;

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretimsel uyarlamaların niteliği nedir?
2. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları planlama, uygulama ve değerlendirme ile ilgili yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Öğretimsel uyarlamaların niteliğinin geliştirilebilmesi için hazırlanan öğretmen eğitim programının (ÖYEP) öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalarında (varsa) yarattığı değişimler nelerdir?
4. Öğretimsel uyarlamaların niteliğinin geliştirilebilmesi için hazırlanan öğretmen eğitim programının (ÖYEP) özel gereksinimli çocuk üzerindeki yansımaları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretimsel uyarlamalar dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda daha fazla önem kazanmıştır. Bu açıdan bu konuda yürütülen bilimsel çalışmalar niceliksel olarak sınırlıdır. Özellikle çalışmaların belirli bir alana odaklanarak betimsel bir anlayışla yansıtılması ve müdahale temelli olmaması mevcut çalışmanın planlanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu çalışmada okul öncesi eğitimde kaynaştırma sınıflarında eğitim görmeye devam eden özel gereksinimli çocuklara yönelik öğretimsel uyarlamaların nasıl geliştirilebileceği ile ilgili olarak sorunları tespit etmek, bu sorunlara öğretmenlerle birlikte çözüm yolları aramak, bu süreci planlamak, uygulamak ve değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu açıdan ilk olarak öğretimsel uyarlamaların mevcut uygulama sürecindeki niteliğine ilişkin bilgiler elde edilmiştir. Alanyazına güncel veri sunması açısından ihtiyaç analizi sürecinde toplanan öğretimsel uyarlamaların niteliğine ilişkin verilerin ileride planlanacak çalışmalar açısından katkı sunması amaçlanmaktadır.

Özel gereksinimli çocukların eğitim süreci normal eğitim sürecinden bazı noktalarda farklılaşmaktadır. Bu farklılığın nedeni özel gereksinimli çocuğun sürece dâhil edilmesinde izlenmesi gereken adımların her çocuk için yeniden planlanması gerekliliğidir (Güven, 2016). Yürütülen bu çalışmada öncelikle, betimsel verilerden yola çıkılarak öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde yaşadıkları sorunlara odaklanılmıştır. Bu açıdan uygulama ve değerlendirme süreçlerine de yön veren, bilgi ve mesleki yeterlilik gerektiren planlama süreci mevcut araştırmada detaylı olarak incelenmiştir. Bu yönüyle alanyazındaki çalışmalarla kıyaslandığında planlama aşamasının daha detaylı incelendiği

görülmektedir.

Ülkemizde belirli yaş aralıklarında, benzer gelişim özellikleri gösteren çocuklar aynı sınıflarda eğitim almaktadır. Bu yaş aralığının kısmen altında veya üstünde kalan çocuklar da bu sınıflarda bulunur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Öğretmenler böyle sınıflarda tüm çocuklara ortak bir eğitim planı üzerinden eş zamanlı bir eğitim sunmaktadır (Ataman, 2003). Aralık olarak kabul edilen yaş ortalamasının altında veya üstünde kalan çocuğun sınıftan ayrıştırılarak ayrı bir eğitime tabii tutulmamasının nedeni çocuğun akranlarıyla daha kalıcı öğrenmeler elde edebilmesidir (Sucuoğlu ve Kargin, 2006). Özel gereksinimli çocuklar normal gelişim gösteren çocuklar gibi toplumun önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla tıbbi ve eğitsel tanımlarla kaynaştırmaya uygun kabul edilen çocukların akranlarıyla eş zamanlı eğitim alması özel gereksinimli çocuğun eğitim hakkıdır. Bu eğitimin başarılı olabilmesi için ise öğretmenin öğretimsel uyarlamaların ne zaman, nasıl ve kime uygulanacağına ilişkin alan bilgisinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki bilinç düzeylerinin artırılmasının kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin niteliğini doğrudan ve pozitif yönde etkilediği bulgusunun birçok araştırma sonucunda yer alması (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Bricker, 2000; McLeskey, Rossenberg ve Westling, 2012; Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Güven, 2016) bu savı destekler niteliktedir. Bu araştırmanın alt amaçlarından bir diğeri öğretimsel uyarlamalara ilişkin mevcut durumun betimlenmesinin yanı sıra geliştirilmesidir. Bu açıdan araştırma müdahale temelli bir yaklaşımla yürütülmüş; süreç öncesi ve sonrasında bir bütün olarak incelenmiştir.

Kapsayıcı sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğa karşı kaygılı ve yetersiz hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin olumsuz duygu durumlarında ne yapacaklarını bilmemeleri, özel çocukla ilgilenirken sınıftaki diğer çocukların ihmal edilmesi, sınıftaki diğer çocuklarla ilgilenirken özel çocuğun ihmal edilmesi, sınıf yönetimi sağlamakta zorlanmaları gibi durumların etkili olduğu görülmektedir (Akman, Uzun ve Yazıcı, 2018; Sucuoğlu ve diğ., 2014) İlgili çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içi süreçleri özel gereksinimli çocukla “birebir” ilgilenme üzerinden yapılandıkları, bireysel eğitim planı yazılmasından bahsedilmese dahi “birebir zaman ayıramadıkları” gibi ifadelerle yer verdikleri görülmektedir (Varlıer, 2004). Doğaroğlu ve Dümenci’ nin (2015) yürütmüş oldukları çalışmada ise bir okul öncesi öğretmeni özel gereksinimli çocukla birebir vakit geçirmesinin normal gelişim gösteren çocuklarda kıskançlık yaratmasından endişe ettiği için birebir zaman geçirmesi gerektiği halde bunu yapamadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin sınıfta

yaşadıkları zorlukların eğitsel süreci ayrıştırma, özel çocukla ancak birebir ilgilenildiğinde doğru eğitimi sağlamış olduklarını düşünmelerinden ileri gelmektedir. Bu açıdan öğretimsel uyarlamaların tüm çocukların eş zamanlı, aynı ortamda fakat kendi hızlarında öğrenmelerine olanak tanınması öğretmenlere ihtiyaç duydukları desteği sunmaktadır. Öğretmen akış içinde sağlayacağı destekle özel gereksinimli çocuğu etkinliklere dâhil ederken sınıftaki diğer çocukların da eğitsel sürecini desteklemektedir. Ayrıca tüm çocuklar aynı anda öğretmenlere odaklandığı için sınıf yönetimi ılıman bir öğrenme ortamında zorlayıcı özelliğini yitirmektedir. Bu açıdan program geliştirme ilkeleri esas alınarak mevcut çalışmada ihtiyaç analizindeki çıktılar üzerinden bir öğretmen eğitim programı geliştirilmiştir. Programın öğretimsel uyarlamalar özelinde oluşturulması, aşamalı, uygulama temelli ve ekonomik olması sadece araştırmacılar için değil, öğretmenler için de bir kaynak niteliği kazanmasını sağlamaktadır.

Okul öncesi eğitime ilişkin özel eğitim hizmetlerinin özel eğitime gereksinimi olan çocukları kısıtlamayan, donanımlı öğretmenlerin olduğu sınıflarda ve okullarda verilmesi günümüz eğitim sistemi içinde öncelikli bir hedeftir. Öğrenme yaşantılarının niteliği, normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimi olan çocuklar için de önemlidir. Çocuk Hakları Sözleşmesi eğitim olanaklarına, fırsat eşitliğine, her çocuğun kendi gelişim özelliklerine göre eğitim alma hakkına ve toplumla bütünleşmesine ilişkin çok sayıda madde içermektedir. İlgili maddelerde yetersizliği olan çocuklara özel olarak vurgu yapılmaktadır (UNICEF, 2004). Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla eş zamanlı ve aynı ortamda eğitim almaları akran desteği ile daha iyi öğrenmelerini, öğrendiklerini zorlandıkları yerlerde rol-model alarak daha rahat uygulamalarını, daha fazla uyarıcı kaynakla karşılaşmalarını ve özgüven kazanmalarını desteklemektedir (Odom, 2008). Böyle bir eğitim ortamı sadece özel gereksinimli çocuğa değil aynı zamanda normal gelişim gösteren çocuğa da empati kurma, yardımlaşma, farklılıklara saygı gibi önemli beceriler (Avcı, 1998; Öncül ve Batu, 2005; Öncül, 2014) sunmaktadır. Bu açıdan öğretimsel uyarlamalara ilişki yürütülen araştırmalarda özel gereksinimli çocukların da sürece dâhil edilmesi, akranlarıyla aynı ortamdaki öğrenme yaşantılarının kalitesinin artırılması ve gelişiminin desteklenmesi gereklidir. Mevcut araştırmada öğretmen eğitimlerinden sonra özel gereksinimli çocukların gelişimleri farklı ölçme araçlarından yararlanılarak ölçülmüştür. Bu açıdan öğretmen eğitim programından sonraki öğretimsel uyarlamaların sadece öğretmen görüşleri ile değil çocuk gelişimleri üzerinden de değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle öğretimsel uyarlamaların özel gereksinimli çocuklar üzerindeki yansımalarına ilişkin veri sunması açısından alan

yazın açısından önemli olduğuna inanılmaktadır.

Yaş grubu küçük çocuklarla yapılan araştırmalarda, özellikle ifade edici dilin daha kısıtlı olduğu özel gereksinimli bireylerde veri toplanırken çok yönlü bir yaklaşım benimsenmelidir. Alan yazındaki bu konudaki kısıtlılığa da dikkat çekildiği üzere, yapılması planlanan bu çalışmanın gelecek çalışmalar açısından da yol gösterici olması açısından da önemli kılınmaktadır. Tüm bu araştırmalar incelendiğinde çalışmaların birçoğunun (Artan ve Uyanık-Balat, 2003; Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Kış, 2013; Barnett, Jung, Wong, Cook ve Lamby, 2007; Temiz ve Parlak-Rakap, 2018; Aydın ve Sapsağlam, 2019; McLeskey, Rossenberg ve Westling, 2012) nicel yöntemle yürütüldüğü; kısmen nitel yaklaşımlara yer verildiği görülmektedir. Nitel yönetime yer veren çalışmalar içinde çalışma grubunun süreçteki değişimine odaklanılmadığı, müdahale içeren bir yaklaşımın yer almadığı görülmektedir. Mevcut araştırmada küçük bir gruptan derinlemesine veri alınması hedeflenmektedir. Bu açıdan nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu araştırmada öğretmenlerden ve özel gereksinimli çocuklardan gözlem ve görüşme yöntemleriyle veri toplanmıştır. Bu yönüyle öğretimsel uyarlamalar özelinde sınıf ortamını güçlü şekilde betimleyecek veri elde edilmiştir.

Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yaş değil, ay birimi kullanılmaktadır. Bu duruma gerekçe olarak, erken çocukluk dönemindeki çocukların gelişimlerinin çok hızlı olması belirtilmiştir. Bu dönemdeki müdahalelerin kritik olmasının önemli nedenlerinden biri de her evrenin hızlı ilerlemesidir. Bu dönemdeki eğitimcilerin, ailelerin ve okul personellerinin bu durumun farkında olmaları ve bilinçli müdahaleleri esas almaları bu açıdan elzemdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Bu yaklaşım özel gereksinimli bireyler açısından değerlendirildiğinde, bu dönemde sunulan destek hizmetlerinin etkisinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu dönemde çocuğun kendi akranlarıyla aynı ortamda alacağı nitelikli eğitimin hayata sağlıklı bir başlangıç yapmalarında önemi büyüktür. Bu döneme ilişkin yürütülen çalışmalarda özel gereksinimi olup, okul öncesi kurumuna düzenli devam eden çocukların okula gitmeyen çocuklara göre gelişimlerinin daha ileride olduğu kanıtlanmıştır (Batu ve Kırcaali İftar, 2007). Bu eğitim ortamından faydalanan tek çocuk özel gereksinimi olan çocuk değildir. Normal gelişim gösteren çocuk da benzer biçimde bu ortamdan faydalanmaktadır (Batu ve Kırcaali-İftar, 2007). Bu faydanın yüksek olmasında şüphesiz öğretmenin mesleki yeterliliği önemli bir ön koşuldur. Öğretmenin özel alan yeterlilikleri açısından değerlendirildiğinde ise özel gereksinimli çocuğa karşı benimseyici ve olumlu bir tutum sergilemesi, öğretim yöntemini pratik biçimde uyarlayabilmesi, çocuğun ilgi ve

gereksinimlerini doğru tespit edebilmesi ve etkili sınıf yönetimini sağlayabilmesi gerekmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Çerezci, 2015; Gezer, 2017). Bu açıdan öğretmenlerin süreçte kazandıkları rol daha fazla önem kazanmaktadır. Ancak alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin uyarlama sürecine ilişkin kaygılı oldukları ve kendilerini yetersiz hissettikleri görülmektedir (Artan ve Uyanık Balat, 2003; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Çerezci, 2015; Gezer, 2017; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Nacaroglu, 2014). Bu noktada öğretmen destek paketleri, eğitimleri ve seminerler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlere yönelik bu tür eğitimlerin öğretmenlerin davranışlarının olumlu yönde değişimini sağlamasında etkili olduğu bilinmektedir. Mevcut araştırmada davranış değişimlerinde odaklanan felsefi temeller ile oluşturulan öğretmen eğitim programında öğretmeni kendisi, araştırmacı ve diğer öğretmenler değerlendirilmiştir. Bu yönüyle öğretmenin kendi uygulamalarını geliştirirken kendi eksikliğini kendisi görerek sürecin odağında ve yüksek motivasyonla hareket etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin birbirlerini değerlendirmeleri ve katkı sunmaları süreçteki etkileşimi arttırmıştır. Uygulama prensipleri açısından mevcut araştırmanın takip eden farklı öğretmen eğitimleri açısından alternatif niteliğinde olduğu düşünülmektedir.

Kapsayıcı sınıflarda öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğun fiziksel yetersizliğine, çocuğun performans ve özel yeteneklerine, ilgi ve ihtiyacına göre sınıf ortamının düzenlemesinin, en doğru öğretim yöntemlerinin seçilmesinin, materyal desteği sunulmasının ve süreç değerlendirmesinin kaynaştırma eğitimi kalitesi açısından çok önemli olduğuna dair akademik çalışmalar olmasına rağmen (Battal, 2007; Nizamoglu, 2006; Kaya, 2003; Batu, 2000a), bu konuların tamamını içeren öğretimsel uyarlamalara ilişkin akademik çalışmalar yok denecek kadar azdır. Bu açıdan ülkemizde en yaygın sınıf tipine sahip olan hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocukların eş zamanlı eğitim aldıkları kaynaştırma sınıflardaki eğitim, genel anlamda eğitimin kalitesini büyük ölçüde belirlemektedir. Kapsayıcı sınıflardaki okul öncesi öğretmenleri hem normal gelişim gösteren hem de özel gereksinimli çocuklar için eş zamanlı ideal bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Bu nedenle her iki grup için ayrı günlük akış oluşturmak yerine, var olan günlük akışı özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yaparak ortak bir öğrenme ortamı oluşturmaya çalışılmalıdır. Öğretmenin var olan akış içindeki özel gereksinimli çocuğa göre yaptığı bu düzenlemeler genel olarak öğretimsel uyarlamalar olarak adlandırılmaktadır. 2006 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin 23. maddesinin i bendinde "...kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin yetersizlik türü, eğitim performansı ve ihtiyacına

göre; araç-gereç, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmede gerekli tedbirler alınarak düzenlemeler yapılır ” ibaresi yer almaktadır. Dolayısıyla öğretimsel uyarlamalar okul öncesi öğretmenleri için bir tercihten öte gereklilik niteliği taşımaktadır. Bu anlamda bu süreçte kilit rol üstlenen okul öncesi öğretmenin hem mesleki yeterlilik hem de mesleki motivasyon konularında desteklenmesi çok önemlidir. Öğretimsel uyarlama noktasında sıklıkla kendilerini yetersiz hissettiğini (Gök ve Dilek, 2011) belirten öğretmenlerin sayısı göz önüne alındığında bu desteğin önemi daha net görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği en başından bu yana farklı disiplin alanlarına yetkin bireyler yetiştiren, farklı kültür ve ihtiyaçlara sahip toplumlarda varlığını sürdürmüş kadim bir meslektir (Çelikten, 2005). Son dönem öğretmenlik mesleğinin niteliğinin ve etkilerinin hem attırılabilmesi hem de değerlendirilebilmesi için mesleki beceriler genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi kategorileri altında toplanmıştır (Demiral ve Kaya, 2003; Şişman, 2009). Ancak bu teorik bilgilerin ötesinde alanda görev yapmaya başlayan öğretmenlerin bir süre sonra tekrar eden davranış kalıpları geliştirdikleri ve kendilerine has mesleki rutinlerini benimsedikleri görülmektedir (Karataş, 2020). Bu rutin içindeki öğretmenlerin çalışma ortamları da bu rutin akışla paralel ise bu konuda farkındalık geliştirmeyerek mevcut yanlış inanış ve uygulamalarını devam ettirmeleri olasıdır. Bu durum yetişkin öğrenmelerinin de temelini oluşturan bir durumdur. Bu bağlamda okul öncesi eğitim kapsamında özel gereksinimli bireylere yönelik oluşturulan eğitim programları açısından alan yazın incelendiğinde yapılan çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Ele alınan konulardan hareketle, alan yazında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında bilgi ve eğitime en fazla ihtiyaç duydukları konular ve bu konular temelinde desenlenmiş mesleki eğitim programları giderek önem kazanmaktadır. Bu konular ise; kaynaştırma eğitim-öğretim sürecine kolaylıkla yansıtılabilecek kanıt temelli uygulamalar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama, problem davranışları önleme, bu davranışlarla baş etme, etkili öğretimsel uyarlamalar ve ailelerle etkileşim olarak sıralanmaktadır (Boyd, Kucharczyk ve Wong, 2016; Bruder, 2016; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014). Alanyazında öğretmen görüşlerine başvuru yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ailelerin sürece dâhil edilmesinde, kendileri ile güven bağı kurulmasında ve okul sonrası çocuğun desteklenmesi konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir (Öncül, 2014; Aslan, 2016). Öğretimsel uyarlamaların öğretmen dışındaki yetişkinlerin de desteğini içermesi, aile bireylerinin sürecin bir parçası olmasını teşvik etmesi ailelerin sürece dâhil edilmesi

noktasında güçlü bir alternatiftir.

Bu araştırmada kapsayıcı sınıflarda yıllardır süregelen, birçok bilimsel araştırmanın odağında yer almış sorunlara yönelik bir öğretmen eğitim programı geliştirilmesi, bu programın etkililiği uygulama süreci tamamlandıktan sonra boylamsal olarak izlenmesi; alanda var olan sorunlara alan paydaşlarıyla iş birlikli çalışarak işlevsel bir katkı sunulması planlanmıştır. Özel eğitim bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini yetkin hissetmedikleri, desteklenmeye ihtiyaç duydukları ve aynı zamanda özel gereksinimli çocuğun gelişimi açısından da oldukça önemli olan öğretimsel uyarlamaları geliştirmeye dönük bir eğitim programının alan yazındaki önemli bir boşluğu dolduracağı, takip eden bilimsel çalışmalar açısından önemli bir kaynak niteliği taşıyacağına inanılmaktadır. Ayrıca okul öncesi eğitimi alanında öğretimsel uyarlamalara yönelik planlanacak çalışmalarda öğretmenlerin sürece dâhil edilmesine ilişkin çalışmalar için de güncel bir veri kaynağı olması açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma Elazığ ilinin merkez ilçesinde bulunan MEB'e bağlı iki okuldaki dört öğretmen ile sınırlıdır. Araştırmaya çocukların aileleri ve okul yöneticileri bir veri kaynağı olarak dâhil edilmemiş; dolaylı olarak süreçte yer almıştır. Bu bağlamda sadece öğretmenlerle çalışılmış olması araştırmanın sınırlılıklarındandır. Ayrıca her çocuğun gereksinimine göre özel materyal oluşturulması maddi koşullar ve okul yönetiminin yaklaşımı nedeniyle çalışmanın yapıldığı eğitim-öğretim yarıyılı içinde gerçekleştirilememiştir.

1.5. Tanımlar

Kapsayıcı Eğitim Faaliyetleri: Doğuştan veya sonradan oluşan engele sahip çocukların, dezavantajlı gruplara dahil olan çocukların tüm çocuklarla eşit, destekleyici ve süreklilik arz eden eğitim hakkından faydalanmalarına yönelik tasarlanan her türlü eğitsel uygulamadır. (UNICEF, 2014).

Öğretimsel Uyarlamalar: Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel performansları göz önünde bulundurularak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde değişiklik yapılarak normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitimlerine öncelik verilmektedir (Aslan, 2008).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Nitelikli kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin çocuk gelişimi üzerindeki büyük katkıları özellikle son on yıllık dönemde tüm dünyada kabul görmüştür (Shonkoff, 2010; Shonkoff ve Philips, 2000). Kapsayıcı eğitimin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki olumlu etkileri başta sosyal gelişimleri olmak üzere farklı gelişim alanlarında gözlenmektedir (Frawley, 2014). Ginner Hau, Selenius ve Björck Åkesson (2022) İsveç'teki bir okul öncesi kurumundaki öğretmenlerle yürütmüş oldukları çalışmada kapsayıcı eğitimin niteliğine ilişkin önemli bir konuya dikkat çekmiştir. Araştırmacılar, özel gereksinimli bir çocuğun kendisi için ideal olarak düzenlenmiş bir sınıfta eğitim almasının veya özel bir program kullanılmasının kapsayıcı eğitim aldıklarını göstermediğini belirtmiştir. Çocuğun ancak etkinliklere istikrarlı katılım sağlaması (attendance) ve aidiyet duygusuyla dâhil olması (involvement) durumunda kapsayıcı bir eğitim aldığı iddia edilebileceği ifade etmiştir. Imms (2017) ise çocuğun sadece sınıfta fiilen bulunmasının kapsayıcı eğitim aldığına dair bir kanıt olmadığını, çocuğun gelişimindeki değişimlerin izlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dolayısıyla, kapsayıcı eğitim faaliyetleri üzerine bilimsel verilerin üretilmesinde sadece programlar ve öğretmenler değil; özel gereksinimli çocukların süreçteki konumları da dikkate alınmalıdır.

Başarılı bir kapsayıcı eğitim sürecinin uygulanması için uzun yıllar eğitim programları üzerine çalışılmıştır. Bu programların neleri içermesi gerektiği temel alınarak öğretmen ve aile eğitimleri planlanmıştır. Ancak araştırma sonuçlarının kapsayıcı eğitimin niteliğinin hala istenen düzeyde olmadığını göstermesi, bu konuya daha geniş bir perspektiften bakılması ihtiyacını doğurmuştur. Kapsayıcı eğitim üzerine çalışmalar yürüten bir ajans olan EASNI (2017) [European Agency for Special Needs and Inclusive Education] tarafından 32 ülkede yürütülen ve kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesini amaç edinen kapsamlı bir projeyle veri toplamıştır. Bu verilerin neticesinde Bronferbrenner' in (1979) ekolojik sistem teorisinden esinlenilerek Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Ekosistem Modeli oluşturulmuştur. Bu yaklaşım dört temel unsura dayanmaktadır: *Eğitimin planlanması, iyileştirilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi*. Bu dört unsur uygulanırken başarılı olunabilmesi için her bir uygulamanın özelleştirilmesi önerilmiştir. Bu özelleştirme *yapı-süreç-sonuç* çerçevesi ile

yürütülmüştür. Yapı; bulunulan ülkenin yapısal özelliklerini, iklim ve çevresel koşullarını, kültürel bağlamını dikkate almayı ifade ederken süreç; özel gereksinimli çocukla, diğer çocuklarla ve uygulayıcılarla kurulan etkileşimi, bu grupların fiziksel çevreyle olan uyumunu ifade etmektedir. Sonuç ise; yapı ve sürecin özel gereksinimli çocuk üzerinde yarattığı etkiyi doğru ve sistemli şekilde değerlendirilmesini ifade etmektedir. Bu modelde farklı bileşenlerin değişimi bir dinamo sistemi gibi diğer bileşenleri, sonuç olarak da özel gereksinimli çocuğu etkilemektedir. O nedenle daha bütüncül bir bakış açısı ve disiplinler arası çalışmalar ile yürütülmektedir.

Özel eğitim konusunda erken çocukluk dönemindeki çocuklara ilişkin bilimsel veriler arttıkça kapsayıcı sınıflarda uygulanabilir etkili yöntemler de tartışma konusu olmuştur. Bu tartışmalar pratik ve kalıcı öğrenmeler içeren uygulamalara ilişkin bilimsel çalışmaları da beraberinde getirmiştir. Yakın dönemin etkili yaklaşımları içinde Sandall ve Schwartz (2008) kapsayıcı eğitim için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Ekosistem Modeli yaklaşımına benzer bir yaklaşımla oluşturdukları Özel Gereksinimli Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Eğitiminde Temel Yapı Taşları Sistemi (Building Blocks for Teaching Preschool with Special Needs) yer almaktadır. Temel Yapı Taşları Sistemi basamakların aşağıdan yukarıya birbirini kapsadığı bir merdiven sistemi ile oluşturulmuştur. Birinci basamakta yüksek nitelikli erken çocukluk eğitimi programı vardır. İkinci basamakta müfredat değişimleri ve uyarlamalar bulunmaktadır. Üçüncü basamakta gömülü öğretim fırsatları yer almaktadır. Dördüncü basamakta ise doğrudan çocuk odaklı öğretim stratejileri bulunmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2008, s. 12-13). Bu sistemdeki çıkış noktası geniş kazanımları olan, esnek yaklaşıma uygun bir eğitim programıdır. İkinci basamak uyarlamalar ancak hareket imkânı tanıyan bir programla mümkün olacaktır. Üçüncü basamaktaki gömülü öğretim fırsatları ise etkili bir programı işe koşacak yetenekli bir öğretmen ve donanımlı bir fiziksel çevre gerektirmektedir. Son basamaktaki çocuk odaklı öğretim stratejileri her çocuk için bir yol haritası ve hedef belirlenerek hareket edilmesini içermektedir. Bu sistemde basamaklar birbini izlemektedir. Yani, başarılı bir eğitim programı olan bir okulda direk okul öncesi çocuğa yönelik stratejiler uygulanamaz. Çünkü bu stratejilerin ön koşulu yetenekli bir öğretmen ve donanımlı bir fiziksel çevre gerektirmektedir. Dolayısıyla her aşama başarıyla geçildikten sonra uzun vadeli ve kalıcı bir öğrenme ortamı mümkün olacaktır (Sandall ve Schwartz, 2008, s. 13-14). Bu işleyiş içinde program yapımcıların, öğretmenlerin, yöneticilerin ve ailelerin iş birliği içinde ve uyumlu olması önerilmektedir.

Kapsayıcı eğitim hedeflediği gruba ve özelliklerine göre farklı biçimlerde uygulanabilir ancak özel gereksinimli çocuklar özelinde değerlendirildiğinde diğer çocuklarla bütünleştirici faaliyetler öne çıkmaktadır. Diğer çocuklarla özel gereksinimli çocuğun bir arada olmasını sağlayacak pratik, amaçlı ve sistemli eğitsel müdahaleler için son dönemde etkisi farklı çalışmalarla ortaya konulan öğretimsel uyarlamalar sıklıkla tercih edilen yöntemlerden biridir (Sucuoğlu ve diğ., 2014).

2.1. Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretimsel Uyarlamalar

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel performansları göz önünde bulundurularak amaç, içerik ve öğretim süreçlerinde değişiklik yapılarak normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitimlerine öncelik verilmektedir (Aslan, 2008). Eğitim programını bireyselleştirmenin ilk basamağı öğrencilerin kapsayıcı eğitim uygulamalarında bulundukları sınıflarda eğitim gördükleri tüm alanlarda işlevde bulunma düzeyine karar vermektir. Özel gereksinimli öğrenci bu alanların tamamında normal gelişim gösteren öğrencilerin altında olabileceği gibi sadece belli başlı alanlarda akranlarından geride olabilir. Öğretimsel uyarlamaların en yaygın kullanımı Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) üzerinden yapılan etkinliklerdir. Ancak özellikle son dönemde etkililiğinin ve katkısının bilimsel çalışmalarla kanıtlanmasıyla (Atman, Altun, Elçi ve Karaahmetoğlu, 2023; Yılmaz, 2020) kapsayıcı sınıflarda çocuğu sınıftan ayırmadan etkinlik esnasındaki pratik müdahaleler önem kazanmıştır. Özel gereksinimli öğrencilere uygun öğretimsel amaçlar belirlenirken kendisi için en önemli olan beceri ve kavramları seçmek önemli görülmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ile, özel gereksinimli bireylerin gelişim özelliklerine göre eğitim performanslarının takip edilerek artırılması hedeflenirken (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2012) öğretimsel uyarlamalar özel gereksinimli çocuğun sosyal açıdan sorumluluk alma, iş birliği yapma becerilerini desteklerken eş zamanlı olarak akademik becerisini de desteklemeyi hedeflemektedir (Sucuoğlu ve diğ., 2014). Bu açıdan bir çocuk için bireysel bir plan hazırlamak, uygulamak, değerlendirmek ve sonraki planlamaları sürdürmek sınıf ortamında çok sayıda çocukla tek başına çalışan öğretmenler açısından gerçekleştirilmesi zor bir uygulamadır. Öğretimsel uyarlamalar ise yeniden bir planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulmadan var olan etkinliğe özel gereksinimli çocuğun bilinçli ve gerekli müdahalelerle dâhil edilmesini içermektedir (Sucuoğlu ve diğ., 2014). Bu bağlamda kalabalık, küçük yaş gruplarının olduğu sınıflarda tek başına

eğitim veren öğretmenler açısından uygulanması daha olası ve faydalı bir eğitsel alternatif sunmaktadır.

Öğretimsel uyarlamalar için birçok farklı yöntem ve uygulama tercih edilebilir. Başarılı bir öğretimsel uyarlama sürecinin temel bileşeni özel gereksinimli çocuğun gelişim özellikleri, ilgisi ve ihtiyaçlarına hitap ediyor olmasıdır. Okul öncesi dönemdeki uyarlamalar bu açıdan çocuk merkezli yürütülmektedir. Bu çalışmada eğitim programının şekillendirilmesinde okul öncesi dönem çocukları için daha kapsayıcı ve pratik yönlendirmeler içermesi nedeniyle Sandall ve Schwartz' ın (2008) öğretimsel uyarlamaların temel yapı taşları yaklaşımı esas alınmıştır. Sandall ve Schwartz (2008) öğretimsel uyarlama sürecini okul öncesi sınıflarında üç temel bileşen üzerinden yapılandırmıştır; fiziksel çevrenin düzenlenmesi, katılımın artırılması ve destek sunulmasıdır. Bu yaklaşımda öğretmen öncelikle öğrenme ortamını tehlikelerden arındırarak erişimi arttırmaya odaklanır. Bunun için öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi, etiketleme ve şeffaf kutu kullanımıyla genel olarak erişimin artırılması desteklenebilir. Aynı zamanda bu alandaki materyallerin uyarlanması veya özel materyal kullanımı da gerekmektedir. Bu noktada çocuğun ilgisi, tercihleri ve gelişimine bağlı (ışık, ses hassasiyeti; davranış sorunları; içe kapanıklık vb.) özellikleri dikkate alınmalıdır. Ancak her özel gereksinimli çocuğun yetersizlik alanı ve ihtiyacı farklı olduğundan bu düzenleme her çocuk için yeniden planlanmalıdır (s.91). Yaklaşım içinde önemli yer tutan bir diğer durum özel gereksinimli çocuğa farklı alanlarda ve farklı kanallarla destek sunulmasıdır. Bu destekler; yetişkin desteği, akran desteği ve gizli destek olarak gruplanmıştır (s.76-83). Temel yapı taşları yaklaşımında sadece öğrenme merkezlerinde etkinlik esnasında geçirilen zamanlar değil, geçiş zamanları, güne başlama zamanı da fırsat öğretimi açısından bir seçenek olarak kabul edilir. Ayrıca çocuğun öz bakım becerileri de aynı ölçüde dikkate alınır, günlük akış içinde yer verilir. Temel yapı taşları yaklaşımı çocuğun gerekli hallerde desteklenerek her geçen gün daha bağımsız hareket etmesini hedefler. Bu açıdan yetişkine bağımlı bir yaklaşımı değil, çevreyi materyalleri ve çocuğun akranlarını sürece dâhil ederek özel çocuğun süreci kendi hızında ve özelliklerinde yönetmesine imkân yaratır. Bu yönüyle gelişime teşvik eden ve kalıcı olumlu davranışlar kazandırma özelliğine sahiptir (s.165-168).

Temel yapı taşları yaklaşımında çocuğun odaklanma süresi önemli bir unsur olarak kabul edilir. Bu nedenle öğretmenin çocuğun etkinliklere odaklanma süresini arttırmaya yönelik girişimleri önemli yer tutar. Öğretmenin bu tür bir odaklanmayı arttırmak için çocuğun sürece katılımını desteklemesi hedeflenmektedir. Bu yönüyle

öğrenme ortamının katılımı arttıracak şekilde düzenlenmesi, çocuk odaklı stratejilerin benimsenmesi ve sonuç stratejilerinin uygulanması önemlidir. Öğretmen, katılımı arttırmak için öncelikle sınıfta her öğrenme alanına yer vermelidir. Bu alanlar çocuğun boyuna uygun, erişime açık, farklı materyallerin yer aldığı ve materyallerin görünür olduğu şekilde düzenlenmelidir. Çocuğun özel olarak ilgi duyduğu bir alan varsa bu alanda çocuğun ürünlerinin sergilenmesine veya o alandaki bir etkinlikte lider olmasına izin verilmelidir. Bu şekilde düzenlenmiş bir sınıf ortamında öğretmen çocuk odaklı stratejilerle etkinlikleri yürütmelidir.

Çocuk odaklı stratejiler, yönerge verme, ipucu/ yardım stratejileri ve sonuç stratejileridir. Yönerge verilmesi dikkat süresi kısıtlı olan, odaklanma sorunu yaşayan özel gereksinimli çocuklar açısından katılımı arttıran bir yaklaşımdır. Yönergeler kısa, açık, davranışa yönelik ve olumlu olmalıdır (s. 152-153). İpucu stratejileri ise çocuğun bağımsızlığını destekleyici stratejilerdir. Bu stratejiler aşamalı rehberlik, beklemeli süreli öğretim ve geriye zincirlemedir. Aşamalı rehberlik öğretmenin öğrenilmesi hedeflenen davranışta çocuğun davranışı yapmayı başardığı anda desteği sonlandırmasıdır. Beklemeli süreli öğretim öğretmenin ipucu sunmadan önce çocuğa düşünmesi ve çözüm üretmesi için zaman tanınmasıdır. Bu bekleme sonunda çocuktan bir çözüm gelmiyorsa öğretmen bir ipucu sunar. Son olarak geriye zincirleme ise; aşamalı davranışlarda öğretmenin her bir aşamada destek sunması, bu desteklerin bir sonraki davranış için alt yapı oluşturması anlamına gelir. Her çocuğun hediye hazırladığı bir yılbaşı etkinliğinde hediye seçilmesi, paket seçilmesi, paketlenmesi, kendi çizimiyle not hazırlanması aşamalarının her birinde öğretmenin çocuğa gerekli desteği sunarak aşamaların atlanmadan devam edilmesi bir geriye zincirleme örneğidir. Böylece çocuk karmaşık gördüğü bir davranışa aşamalara ayırdığında önceki beceri yardımıyla bir sonraki beceriye hazır hale gelmektedir (s. 153-155).

Sonuç stratejileri ise çocuğun gerçekleştirdiği davranıştan sonra ortaya çıkan davranışın kısmen ya da tamamen desteklenerek devamlılığının sağlanmasıdır. Sonuç stratejileri olumlu pekiştirme, ayrımlı pekiştirme ve düzeltici geri bildirim başlıklarını içermektedir. Olumlu pekiştirme çocuğun davranışının fiziksel ve sözel olumlu davranışlarla desteklenmesini ifade etmektedir. Ayrımlı pekiştirme çocuk etkinlik esnasında hem olumlu hem olumsuz davranış sergilediğinde tüm dikkati olumlu davranışa çekmeyi ifade eder. Düzeltici geri bildirim ise çocuğun başarmakta zorlandığı yerlerde nasıl daha kolay başarabileceğine ilişkin geri bildirim sunmayı ifade etmektedir (s. 156).

Temel yapı taşları yaklaşımında çocuk odaklı stratejilerin kullanımında zamanlama, materyallerin doğru seçilmesi, motivasyon yaratılması, çocuğun gelişiminin izlenmesi ve sorunlara pratik çözümler üretilebilmesi bu stratejilerin başarıya ulaşmasında çok önemli yer tutmaktadır (s. 162). Bu noktada öğretmenin öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgi sahibi olması, özel gereksinimli çocuğu tanınması, pratik çözümler sunabilmesi genel alan ve alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yakından ilişkilidir (MEB, 2017).

2.2. Öğretimsel Uyarlamalarda Öğretmen Yeterliği

Okul öncesi eğitimde kapsayıcı eğitim uygulamalarının önemi bilimsel çalışmalarla desteklendikçe kapsayıcı eğitim uygulamalarının niteliği ve kalitesi tartışma konusu olmaya başlamıştır (Odom vd., 2011). Ülkemiz özelinde değerlendirildiğinde kaynaştırma eğitimi yakın yaş grubunda ilgileri, ihtiyaçları ve aile yapıları farklılık gösteren sınıflarda eş zamanlı eğitime dayanmaktadır (MEB, 2013). Özellikle böyle sınıflardaki eğitsel verimi en yüksek seviyeye taşımanın öğretmen açısından yüksek performans gerektirdiğini söylemek mümkündür.

Öğretimsel uyarlamaların keskin ve değişmez prensiplerle tanımlanan bir uygulama süreci yoktur. Bu durumdaki önemli etmenlerden biri uygulamanın dayandığı felsefi yaklaşıma göre uygulama amacının ve sürecinin değişkenlik göstermesidir (Ferri, 2012). Ancak bu durum ilgi ve ihtiyaçları değişkenlik gösteren çocuklar için büyük avantajlar doğurmaktadır. Öğretmen bulunduğu bölgenin, okulun ve çocuğun ihtiyaçlarına esnek planlamalar yapabilmektedir. Bu noktada öne çıkan iki temel felsefeye değinmek gerekir. Öğretimsel uyarlamalar konusunda öne çıkan önemli yaklaşımlardan ilki Müdahaleye Tepki (Response the intervention) yaklaşımıdır. Müdahaleye tepki yaklaşımı (MT) etki tepki esasına dayanmaktadır. Bu yaklaşımda eğitici çocuğun verdiği her tepkiden sonra yeniden planlama yaparak tepki temelli bir akış izler. Yani, eğitimin hızını ve şeklini özel gereksinimli çocuk belirler (Fletcher ve Vaughn, 2009). Bu yaklaşımın başarılı olmasında eğiticinin mesleki donanımı kadar çocukla geçirdiği süre de önemlidir. Başarılı bir MT için kalabalık sınıflar elverişli değildir (Bradley, Danielson ve Doolittle, 2005).

Bir diğer yaklaşım Çok Aşamalı Destek Sistemidir (Multi-Tiered System of Supports). Çok Aşamalı Destek Sistemi (ÇADS) çocuğun genel gelişiminin yanında, spesifik olarak geliştirilmesi gereken gelişim alanına odaklanarak hedef temelli bir

yaklaşım ile ilerlemektedir. ÇADS’ın başarıya ulaşmasındaki önemli basamak çocuğun tanınması ve kültürel özelliklerin göz ardı edilmemesidir. Örneğin anadili farklı olan, dil ve konuşma bozukluğu tanısı olan bir çocuğun gelişimindeki ilerleme değerlendirilirken anadilinin farklı olması mutlak suretle değerlendirilmelidir. ÇADS temel olarak üç aşamada ilerlemektedir. Birinci aşamada mevcut müfredattaki gelişimsel uygulamalar çocuğun katılımını arttırmak amacıyla eğlenceli forma getirilerek oyun temelli bir yaklaşımla sunulur (Barton vd., 2015). İkinci aşamada mevcut uygulamada başarısız olan bir çocuk varsa onun için ya destek sunulur ya da basitleştirme gibi uygulamalarla öğretimsel uyarlamalar yapılır. Üçüncü ve son aşama ise çocuk ilk iki uygulamada katılım sağlayamayacak kadar gelişimsel yetersizliğe sahipse uygulanır. Bu aşamada öğretmen çocukla birebir uygulamalar ile çalışır. ÇADS’ın üçüncü aşaması kalabalık sınıflar için elverişli olmayıp ayırık veya çoklu öğretim denemeleriyle sunulabilir (Barton ve Smith, 2015).

Barton ve Smith (2015) nitelikli bir kapsayıcı eğitimin çocukların gelişimlerini destekleyen, eğitsel faaliyetlere erişimini artırarak, müfredata bağlı kalarak ancak destekleyici müdahalelerle sabit olmayan eğitsel fırsatlar sunan uygulamalar olarak ifade etmiştir. Bu müdahaleler özel bir materyal sağlamak olabileceği gibi ortamın düzenlenmesi de olabilmektedir. En basit haliyle; engellerin azaltılmasını, erişimin artırılmasını ifade etmektedir. Öğretimsel uyarlama kavramıyla sıkça yanyana geçen bir diğer kavram “katılım” kavramıdır. Öğretimsel uyarlamaların öğretmenin kolaylaştırıcı ve destekleyici müdahalelerini içerdiği belirtilmiştir ancak bu müdahalenin etkililiği çocuğun ilgisini ve dikkatini çekmesi ve sürece dâhil olması ile ilişkilidir. Bu açıdan katılım, erişim fırsatları oluşturulduktan sonra çocuğun kendi istek ve ilgisi doğrultusunda meşgul olma davranışını ifade etmektedir. Katılım kavramıyla yanyana kullanılan kavramlardan bir diğeri de odaklanma süresidir. Bu kavram da benzer olarak çocuğun yönergesiz bir şekilde meşgul olma davranışının süresini ifade etmektedir. Bu kavramların uygulanmasındaki esas unsur öğretmendir. Öğretmenin kavramların farkında olması ve sınıf içindeki etkinliklere dâhil edebilmesi oldukça önemlidir. Tüm bu bileşenler, amacına hizmet eden bir eğitim sürecinin başarının ölçülmesindeki önemli ölçütlerdir (Aguiar, Moiterio ve Pimentel, 2010; vRaspa, McWilliam ve Ridley, 2001).

Öğretimsel uyarlamalar içindeki temel kavramlardan bir diğeri destektir. Destek için önemli ön koşullardan biri personeldir. Personelin mesleki yeterliliği, işbirlikli çalışma kapasitesi, sorun çözme becerileri ve pratik olması önemlidir (Winton, 2016). Şüphe yoktur ki bu kavramların sağlıklı işe koşulmasında tek değişken eğitici olmaları

değildir. Okulun bulunduğu ülke, bölge hatta sosyoekonomik koşulların ve genel eğitim düzeyinin önemi gözetildiğinde mikro düzeyde okulun bulunduğu muhit dahi müdahalelerin kalitesinde belirleyici olacaktır. Bu açıdan öğretimsel uyarlamalara ilişkin yapılan değerlendirmelerde beşeri özelliklerden kaynaklanan farkların da dikkate alınması çalışmaların güvenilirliği bağlamında elzemdir.

Bu yaş grubundaki eğitim süreci dinamik, değişken ve esnektir. Çocukların dikkat süreleri, hafızaları gibi özelliklerin yanı sıra özel çocuğun o güne has içinde bulunduğu ruh hali, hasta olması veya onun dikkatini etkileyecek sınıf içi bir unsur gün içinde etkinlikleri tamamen etkileyecektir. Bu noktada öğretmenin süreci gözlemleyerek doğru kararlar alması, bu kararların pratik ve uygulanabilir olması çok önemlidir. Bu karar mekanizmasının işletilmesi ancak öğretmenin bilgisi, motivasyonu ve yeteneği ile olabilmektedir (Fukkink ve Lont, 2007). Bu açıdan defaatle alanyazında vurgulandığı üzere (Fukkink ve Lont, 2007; Egert, Fukkink ve Eckhardt, 2018) bir asırlık süreçte, halen kapsayıcı sınıflardaki eğitimin kalitesi öğretmenin yeterliliklerinden doğrudan etkilenmektedir.

Özel Eğitim Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğünün (2012) kapsayıcı eğitim yoluyla eğitim uygulamalarıyla ilgili genelgesinde, kapsayıcı sınıflarda görevli öğretmenin görev ve sorumluluklarından bahsedilmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ilgi, yetenek, yeterlilikleri ve yetersizliklerinin farkında olması, bu farkındalık için ön hazırlık yapması ve kaydetmesi önerilmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bireysel farklılıkları ve eğitim ihtiyaçlarının da farkında olmalıdır. Sorumlu eğitim programları esas alınarak yeni bir planlama yerine öğretim yapılacak içerik basitleştirilmelidir. Bu süreçte tüm öğrencilerin bireysel farklılıkları ve eğitim ihtiyaçları öğretmenler tarafından dikkate alınmalıdır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2012).

Kapsayıcı eğitim sürecinde öğretmenlere gerekli desteğin verilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda kapsayıcı eğitim veren okullarda görevli öğretmenlerin müdahale programlarına ve kapsayıcı eğitim programlarına gereksinimleri olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarda çoğunlukla sistematik olmayan bireysel sosyal beceri öğretimi yaptığı görülmektedir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Özellikle sınıf yönetimini sağlamakta zorlanan öğretmenlerin buna bağlı olarak sınıf içi uygulamaların geliştirilmesine yönelik müdahale programlarına gereksinim duydukları vurgulanmaktadır (Aydın ve Tuğluk, 2020). Sonuç olarak öğretmenler kapsayıcı eğitim programlarına katılmayı gönüllü olarak istemektedir (Rhems ve Bain, 2005; Gettinger,

Stoiber, Goetz ve Caspe, 1999; Hamre ve Oyer, 2004; Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler, 2010; Voss ve Bufkin, 2011). Bu sonuçla yakından ilişkili olarak kaynaştırma eğitim programlarının öğretmenlerin kaynaştırmayla ilgili tutumları üzerinde etkili olduğuyla ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Araştırmalar kaynaştırma uygulamalarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmenlerin farklı düşüncelere sahip olduğunu göstermiştir (Karaca, 2018). Birçok araştırma öğretmenlerin yetersizliği olan çocuklara yönelik ilk başta kaygı ve olumsuz görüşlere sahip olduğunu ifade etmektedir. Özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmenlerin tutumları öğretmenlerin yaşı, okul yönetimi ve diğer personelden öğretmenlerin destek alma seviyesine bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu noktada öğretmenin mesleki donanımı, çalıştığı okulun şartları ve öğretmenlik becerileri önemli olsa da en belirleyici unsurun öğretmenin çocuğa nasıl müdahale edeceğine ilişkin donanımı ve tecrübesi olduğu görülmektedir (Dikici- Sığırtaç, Hoş ve Abbak, 2011; Dolapçı, 2013, Öncül, 2014; Evins, 2015).

Ülkemiz bağlamında okul öncesi öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri incelendiğinde (MEB, 2021) öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklara ilişkin uyarlamalar yapılmasının önemine değinildiği görülmektedir. Mevcut lisans eğitiminin öğretmenlere bu yeterlilikleri asgari ölçüde sunduğu vurgusu bulunmaktadır ancak kapsayıcı eğitim konusunda alan yazındaki çalışmalarda öğretmen yetersizliği neredeyse her çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır. Ancak mevcut çalışmalarda sadece kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere odaklanması dikkat çekicidir. Öğretmenin süreçteki kritik rolü bilimsel verilerle desteklenmiş, kabul edilmiştir ancak sınıf içi uygulamaları etkileyen tek unsur öğretmen değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar konusunda değerlendirilmelerinden evvel, öğrenme ortamına ilişkin koşulların objektif bir bakış açısıyla ortaya konulması okuyucuya yapacağı değerlendirmeleri hangi düzlem üzerinden yaptığı konusunda ışık tutacaktır. Örneğin; bağımsız eyalet sistemiyle yönetilen, sınıf mevcutlarının 6-7 öğrenciyle sınırlı olduğu, destek öğretmenlerinin ve eğitici hizmetlerin sınıfta bulunduğu bir okulda yürütülen uygulamalar ile sıklıkla göç alan, beslenme ve barınma sorunlarının olduğu 30 çocuğun eş zamanlı eğitim aldığı bir okuldaki uygulamalar arasında büyük farklılıklar olacaktır. Bu durumla beraber öğretmenin beşeri özellikleri, okulun ve sınıfın fiziksel özellikleri, yöneticiler, aileler hatta makro düzeyde bulunan ülkenin eğitim politikası da bu açıdan belirleyicidir. Öğretmenler süreçteki tek ve değişmez belirleyici unsur olmamalarına rağmen özel çocukla en fazla yakın temas kuran yetişkin olarak sahip oldukları bulunduğu bölgenin özelliklerine göre inisiyatif alma, çözüm üretme becerilerinin kritik olduğunu

söylemek (Hestenes ve Carroll, 2000) daha uygun bir yaklaşım olacaktır.

2.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimi

Kapsayıcı eğitsel faaliyetlerin başarıya ulaşmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin değişen dünya standartları gözetilerek desteklenmesi gerekmektedir (Villegas-Reimers, 2003, s. 11). Nitelikli bir mesleki gelişim sürecinde öğretmenlere verilen eğitimlerin alt yapısında çocukların potansiyellerinin keşfedilmesi ve desteklenmesi vardır (Guskey, 2002). Yoon ve diğerleri (2007) öğretmenin mesleki olarak desteklenmesinin sınıf içi faaliyetlerini zenginleştirdiğini; sınıf içi faaliyetlerin zenginleşmesinin öğrenci motivasyonunu arttırdığını; öğrencilerin öğrenmeye istekli olmalarının da öğretmeni güdülediğine değinmektedir. Yani mesleki gelişim, bir dinamo gibi çalışan sürekli değişim ve gelişim içindeki bir yapıdır. Kaynaştırma uygulamaları içinde değerlendirildiğinde ise sağlıklı bir mesleki gelişim için ailelerin sürece dâhil edilmesi, alan yeterliliğinin olması ve bilgilerin uygulamaya dökülmesi basamaklarını içermesi gerekmektedir. Bu süreçte öğretmen kendi gözlemlerinin yanında ailelerden çocuklara ilişkin sistematik bilgiler alarak ihtiyaçları tespit etmelidir (Broad ve Evans, 2006, s. 30). Sürekli değişen ve yenilenen öğretimsel faaliyetleri takip ederek kendi eğitsel içeriklerini zenginleştirmelidir (Broad ve Evans, 2006, s.4). Son olarak, planlamasını yapmış olduğu bu süreci dikkat çekici etkinliklerle uygulamaya dökülmelidir. Tüm bu sürecin en önemli kısmı olan değerlendirme basamağı için ise öğrencilerin gözlemlenmesi ve gözlem dokümanlarının ve öğrencilere ait materyallerin dosyalanması gereklidir (Akalin, 2014).

Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde zorlandıkları temel konuların başında hizmet içi eğitimlerin tek oturumlarla sınırlandırılan ve mentörlükten yoksun olması gelmektedir. Bir diğer söylemle öğretmenlerin bilgileri tartışarak, değerlendirerek ve uygulayarak içselleştirmek için zamana ve bir rehber ihtiyacı vardır (Broad ve Evans, 2006, s. 4; Tekin-İftar vd., 2017, s. 226; Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017, s.6).

Bu konuda alanyazın incelendiğinde, öğretmen eğitimlerinin kesin bir şablona oturtulmadığı görülmektedir. Uygulamanın tek seferlik atölyeler şeklinde olabileceği gibi bir eğitim yılı boyunca devam edebileceği belirtilmiştir. Bu durum tamamen hedef kitlenin özellikleri ve eğitim içeriğinin kapsamına göre şekillenmektedir. Alanyazın verilerinin de öğretmen talepleri ile örtüştüğü görülmektedir. Bilginin kalıcı hale getirilmesinde öğretmenlerin eğitim almalarının yanısıra kendi gündelik uygulamalarının

bir parçası haline getirmeleri önem kazanmaktadır (Barton vd., 2013; Fixsen vd., 2005). Wilson ve diğ. (2014) yürüttükleri çalışmada mentörlük desteği alan ve özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin yeni bilgileri kavrama, uygulama ve geliştirmede diğer öğretmenlerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim, gözlem ve geri bildirim açısından alanyazındaki öğretmenlere mentörlük yapılan çalışmalar incelendiğinde bu hizmeti alan öğretmenlerin başarı ölçütü olarak kabul edilen koşulları daha hızlı sağladığı saptanmıştır. Bu açıdan sürekli değişim ve dönüşüm halinde olan erken çocukluk eğitimi alanında öğretmenlerin yeni bilgileri içselleştirmesinde mentörlük yaklaşımı sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir.

2.3.1. Mentörlük

Sağlıklı bir mentörlük süreci hedef kitlesinin ihtiyaçlarını ve öğrenme özelliklerini dikkate alan, onlara uygulama ve öz değerlendirme fırsatı tanıyan ve geribildirimler sunan özellikte olmalıdır (Gupta ve Daniels, 2012). Mentörlük, kendi öğrenme sürecine aktif olarak katılma, tartışma, yansıtma, değerlendirme ve kendi öğrenme sürecini yapılandırma gibi yetişkin öğrenme özelliklerini de barındırmasıyla diğer mesleki gelişim yaklaşımlarından farklılaşmaktadır (Trivette, Raab ve Dunst, 2012). Geleneksel mesleki gelişim yaklaşımlarının düz anlatıma dayanması, kısa süreli eğitimlere dayanması ve genellikle uygulama boyutunu içermemesi özellikle erken çocukluk eğitiminde kanıt temelli uygulamalara uyarlanmasında sorunlara yol açmaktadır (Artman-Meeker, Fetting, Barton, Penney ve Zeng, 2015; Joyce ve Showers, 2002). Bu açıdan okul öncesi eğitimde oyun temelli yaklaşımların ve gelişim temelli uygulamaların sıkça kullanıldığı dikkate alındığında teorik bilgilerden daha çok mentörlük ve koçluk gibi somut destekler içeren uygulamalar daha faydalı olmaktadır (McCollum, Hemmeter ve Hsieh, 2013).

2.3.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerine Yönelik Mentörlük Yaklaşımı

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik sunulan mentörlük hizmetlerinin başarılı olması için eğitmenin niteliği, eğitim içeriğinin doğru sayıda ve kapsamda modüllere bölünmesi, süre ve uygulama ortamının özellikleri önemlidir. Bu detayların belirlenmesinde mentörlük için öncelikli olan hedef belirleme, gözlem, geri bildirim, yansıtma ve işbirliği yapma basamaklarının izlenmesi gereklidir. Hedef kitlenin kendine has özellikleri olan bireylerden oluştuğu unutulmadan gerektiğinde esnek ve eklektik bir

yaklaşım benimsenmelidir (Elek ve Page, 2019). Literatüre bakıldığında beş farklı mentörlük türüne rastlanmıştır (Kılınç ve Alparslan, 2014). Bunlar;

- Geleneksel mentörlük
- Grup mentörlüğü
- Takım mentörlüğü
- Akran mentörlüğü
- E- Mentörlük' tür.

Sıralanan mentörlük türleri uygulama biçimleri açısından farklılaşmaktadır. Geleneksel mentörlükte haftada bir kez altı saat süreyle mentörlük yapılmaktadır. Sürenin uzun tutulmasında öğretmenle mentörün kurduğu bağın kuvvetlenmesi esası vardır. Yine geleneksel mentörlükte tecrübeli- tecrübesiz ilişkisi vardır. Geleneksel mentörlükte sanal ortamlar değil, sınıf ortamı tercih edilir. Jest, mimik ve tonlamaları baskın kullanarak mentör dikkat çeken bir biçimde düz anlatım yapar (Kılınç ve Alparslan, 2014). Grup mentörlüğü, işinde tecrübeli bir çalışanın en fazla dört tecrübesiz çalışana karşı mentörlük yapmasıdır. Grup mentörlüğünde mentörün uzmanlık alanı değiştikçe gruba mentörlük eden kişi de değişebilir (Çelik, 2011). Bu mentörlük modelinde mentörler ve mentiler (eğitim alan kişiler) karşılıklı olarak ilişkilerini güçlendirirken, mentiler kendi aralarında yakın seviyede ilişki kurmaktadır (Scandura ve Pellegrini, 2007). Takım mentörlüğü, Manza ve Wiley'e (2005) göre bu mentörlük modeli grup mentörlük modeline benzemektedir. Takım mentörlüğünü grup mentörlüğünden ayıran hem rehberlik edilen grubun sayıca daha fazla olması hem de mentörlerin birden fazla olabilmesidir. Takım mentörlüğünde ortak bir amaç etrafındaki kişilerle sistematik çalışmalar yürütülür. Takımın her bir üyesi diğerine katkı sağlar (akt. Kılınç ve Arslan, 2014).

Akran mentörlüğü eğitim bilimlerinde en sık kullanılan mentörlüklerden biridir. Okul öncesi çağından lisansa kadar bireyselleştirilme özelliği en yüksek mentörlük tipi olduğu için tercih edilmektedir. Mentörle menti aynı veya yakın yaştadır. Mentör ve menti yakın ilişki içindedir ve birbirlerini tanımaktadır. Bu ön bilgi bilginin aktarılmasını kolaylaştıran önemli etmenlerdendir. Son olarak e- mentörlük, Manza ve Wiley'e (2005) göre, sanal ortam üzerinden gerçekleştirilen mentörlük modelidir (akt. Avcı, 2019). Bu mentörlük türünde ulaşılması zor gruplara kolaylıkla ulaşılabilir. Eğitim bilimleri alanı açısından incelendiğinde ise mentörlük uygulamaları özellikle deneyimi olmayan

veya az deneyimli öğretmenler açısından önemli olup öğretmenlik yeterliklerine dönük spesifik bilgiler verilmesinde oldukça etkili bir yaklaşımdır. Okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen çalışmalarda müdahalelerin koçluk/ mentörlük yaklaşımlarıyla desteklenmesi durumunda bilgilerin uygulanmasını belirgin ölçüde arttırdığı saptanmıştır (Brock ve Beaman-Diglia, 2018)

2.4. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelendiğinde; okul öncesi eğitiminde öğretimsel uyarlamalara ilişkin çalışmaların çok az sayıda olduğu, belirli bir grupla ve tek yönlü bir veri toplama anlayışı ile yürütüldüğü görülmektedir. İlgili çalışmalar yurtiçi ve yurtdışında yapılan çalışmalar olarak kronolojik bir şekilde verilmiştir.

2.4.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Yurtdışında yapılan çalışmalarda kaynaştırma sınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin süreçte yaşadıkları sorunlara odaklanıldığı görülmektedir. Bu konudaki ilk çalışmalardan biri Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011) tarafından yürütülen Adana ilinde gerçekleşen çalışmadır. Bu çalışmaya 15 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmada erken çocukluk dönemindeki kaynaştırma hakkında öğretmenlerin tutum ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik bilgi ve fiziksel donanım eksiklikleriyle ilgili sorunlar olduğunu göstermiştir. Kaynaştırma uygulamasında ise öğretmenler, öğretimsel uyarlamalar hakkındaki bilgilerinin yetersiz olduğunu aktarmışlardır. Bu yüzden uygulamada zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Metin (2013) tarafından tarama modeliyle gerçekleşen çalışmada ise Türkiye’de 1992-2013 yılları arasında erken çocukluk döneminde kaynaştırmayla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların dağılımları incelenmiştir. Araştırmaya dâhil edilen 54 çalışmanın analizi sonucunda, ilk yapılan çalışmaların çoğu kaynaştırmaya yönelik genel bilgilerin yer aldığı derleme çalışmaları olduğu saptanmıştır. Diğer zamanlardaki çalışmalar ise bu dönemde kaynaştırma hakkındaki görüş, bilgi ve tutumların değişkenlere göre incelenmesi şeklinde gerçekleşmiştir. İncelenen çalışmalarda herhangi bir müdahale veya geliştirmeye dönük bir eylem olmadığı, mevcut durumu ortaya koymaya yönelik çalışmalar olduğu görülmüştür.

Tufan ve Yıldırım'ın (2013) yaptıkları çalışmada ise okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma gibi kavramlar hakkındaki bilgi düzeyleri ve sınıflarında yapmış oldukları öğretimsel uyarlamaların öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Katılımcı grubunu, 24 ile 36 yaş aralığındaki ve en az 2 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip, 7 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Verileri elde etmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı kaynaştırma uygulamalarını yetersizliğe sahip çocukların, yetersizliğe sahip olmayan akranlarıyla aynı ortamda yer almaları ve onlarla etkileşime girmeleri olarak ifade etmişlerdir. Erken müdahale kavramına yönelik olarak, öğretmenlerin yalnızca erken müdahalenin özel gereksinimli çocuğu tanılama boyutuna yönelik görüş bildirdikleri saptanmıştır. Araştırmada dikkat çeken bir diğer bulgu da görüşme yapılan öğretmenlerden ikisinin öğretimsel uyarlamalar ile ilgili pek fazla bilgilerinin ya da fikirlerinin olmadığını görüşmenin başında açıkça ifade etmeleridir.

Çerezci (2015) çalışmasını 55 özel gereksinimli çocukla gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada okul öncesi kurumlarında uygulanan kaynaştırma faaliyetlerinin kriterleri değerlendirilmiştir. Çalışmada bu bireylerin aileleri, öğretmenleri ve kurum müdürleri de yer almıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi kurumlarında kaynaştırma faaliyetleri başlamadan bu eğitimde bulunacak kişilere yeterli bilgi verilmediği belirlenmiştir. Bu duruma dayalı olarak da öğretmenlerin pek çok sorunu dile getirdikleri, öğretme motivasyonlarında düşüş olduğunu belirttikleri, öğretmenlerin bu konuda desteklenmek istedikleri araştırmanın sonucunda vurgulanmıştır.

Aydoğdu, Akalın, Polat, İrice ve Akpınar (2016) çalışmalarına Erzincan il merkezinde çalışan 60 okul öncesi öğretmenini dâhil etmişlerdir. Bu çalışma yarı yapılandırılmış bir anket ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada, sınıflarında henüz tanılanmamış gelişimsel farklılığı olduğu tahmin edilen bireylerin tanılanabilmesi hakkındaki öğretmen görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin büyük bölümünün sınıfında gelişimsel farklılığı olan çocuk olmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte birçoğunun, çocukların davranışlarını gözlemleyerek gelişimsel farklılığa sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Fakat bu öğretmenlerin çocukların tanılanmaları için bir girişimde bulunmadıkları sadece farklı yöntemlerle(ne gibi) girişimler sergilediği belirlenmiştir.

Demir (2016) yaptığı çalışmada sınıflarında gelişimsel farklılığı olan çocukların bulunduğu 17 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Çalışma Ankara’da bir anaokulunda yaklaşık yarım saat süren ve önceden planlanan etkinlikler kamera ile kayıt altına alınarak yapılmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada sınıfında gelişim farklılığı olan ya da olduğu düşünülen çocukların ve öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlarda, öğretmenlerin planladıkları etkinliklerde gelişim farklılığı olan ya da risk altındaki çocukla etkileşim kurmalarının benzerlik gösterdiği, her iki etkinlikte de çocuğa yönelik benzer oranda olumlu davranış sergiledikleri, olumsuz davranışlarının çok az olduğu saptanmıştır.

Bayar ve Üstün’ün (2017) çalışmalarına 2015-2016 döneminde Amasya ilinde 502 öğretmen katılım sağlamıştır. Bu araştırmada ilkökul öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik duygu, tutum, kaygılarının çeşitli değişkenlerle incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyet durumlarının bu eğitime yönelik kaygılarıyla anlamlı bir ilişki gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin yaşları ile bu eğitimle ilgili duygu, tutum, kaygıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin mezuniyeti, eğitim almaları ve tecrübe değişkenleriyle duygu ve kaygıları arasında anlamlı farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

Gezer (2017) çalışmasını 2016-2017 döneminde Eskişehir ilinde gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya anaokullarında çalışan ve sınıflarında özel gereksinimli çocuk olan 19 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Bu çalışma nitel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Araştırmada sınıfında özel gereksinimli çocuk olan öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik rol algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bazı durumları kendi sorumlulukları çerçevesinde gördükleri belirlenmiştir. Bunlar arasında BEP hazırlama ve uygulama, bu öğrencilerin sosyal gelişimlerini destekleme yer almaktadır. Ayrıca özel gereksinimli çocuklar hakkındaki gerekli bilgileri akranlarıyla ve onların aileleriyle paylaşmalarını kendi sorumlulukları arasında gördükleri tespit edilmiştir.

Karaca (2018) yaptığı çalışmada kaynaştırmanın öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine etkisinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu çalışmada karma yöntem yolu ile iki aşamalı olarak okul öncesi öğretmenleriyle çalışılmıştır. İlk aşamada kaynaştırma öğrencisi olan 35 öğretmenle çalışılmıştır. Bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri “betimsel analiz tekniğiyle” analiz edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında da 126 öğretmenin katıldığı “Ön test-Son Test

Kontrol Gruplu” deneysel desen kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda uygulanan eğitim programının kaynaştırma eğitimi açısından öğretmenlerin mesleki yeterliklerini arttırdığı saptanmıştır.

Aydın ve Tuğluk’un (2020) çalışmasının amacı ise Uyarlama Eğitim Programı uygulanacak okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine uyum düzeylerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemine dayalı araştırmada durum çalışması deseni tercih edilmiş olup, araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve etkinlik planı kullanılarak elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu 6 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öğretim uyumlarının yetersiz düzeyde olduğu, eski davranış eğilimlerini sürdürme eğiliminde oldukları ve bu sürecin sınıf içindeki uygulamaları da etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Evyapan (2020) tarafından yürütülen araştırma okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerini tespit etmek ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkındaki görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 335 okul öncesi öğretmenin verileri değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca 9 okul öncesi öğretmeni Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında görüşleri tespit etmek amacıyla seçilmiştir. Araştırmada nitel ve nicel desenler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerini belirlemek için Aksüt, Battal ve Yıldız (2005)’ın hazırladıkları "Kaynaştırma Eğitimi Ölçeği" nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkındaki görüşlerini tespit etmek için hazırlanan görüşme formu nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları cinsiyet, eğitim düzeyi, okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan öğrenci sayısı ve kaynaştırma öğrencisi sayısı, lisans döneminde kaynaştırma dersi alıp almamaları, kaynaştırma ile ilgili hizmet içi eğitim alma durumları değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Turhan, Yıldırım ve Gülbetkin (2021) tarafından yürütülen çalışmada okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma öğrencilerinin öğretmen verimliliğine etkisinin incelemesi ve karşılaşılan güçlükleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Iğdır il genelinde 17 anaokulunda 126 öğretmene kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular tutumlar ve kaygılar ölçeği anketi uygulanmıştır. Öğretmenler genellikle kaynaştırma

eğitimine karşı olumsuz tutum g stermektg stermiştir. Bunun nedeni ise özel eğitime muhtaç çocuklar ve ihtiyaçları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları olarak açıklanmıştır. BU durumun öğretmenler üzerinde büyük kaygı ve stres yarattığı araştırmanın bir diğer sonucudur. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi kurs ve seminerler ile desteklenmesi önerilmiştir.

Kocaoğlu, Acartürk,  skenderoğlu ve  elenk (2023) tarafından yürütülen araştırmanın amacı, KBU'dan (kaynaştırma ve bütünleştirme uygulamaları) yararlanan öğrenciye sahip okul öncesi  ğretmenlerinin KBU'ya ilişkin görüş ve önerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda sınıfında en az bir KBU'dan yararlanan öğrenciye sahip sekiz okul öncesi  ğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Tema ve alt temalar incelendiğinde  ğretmenler KBU'nun özel gereksinimli öğrenciyi akademik ve sosyal açıdan desteklediğini ifade etmişlerdir. Bazı  ğretmenler sınıf içerisinde özel gereksinimli  ğrenci ile iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını belirtip bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini söylemişlerdir. Lisans eğitimlerinde “ zel eğitim ve kaynaştırma” dersi aldıklarını ancak ders içeriğinin yetersiz olduğunu belirten katılımcılar bu konuda desteklenmeleri gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Katılımcılar, tipik gelişim gösteren çocuğa sahip bazı velilerin KBU'ya karşı olumsuz tutumlara sahip olduklarını ifade etmiş ve bu durumu önyargı olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, velilerin KBU'ya karşı önyargılarını aşmaya yönelik çeşitli seminer ya da aile eğitimleri verilmesi gerektiği önermişlerdir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan  alışmalar

Yurtdışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin uygulamaları kadar tutumlarına ve mesleki motivasyon kavramına odaklanıldığı görülmektedir. Bu konuda yürütülen yakın dönem çalışmalardan biri Gal, Schreur ve Engel-Yeger (2010) yaptıkları çalışmadır. Bu çalışmada kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli bireyin çevreye uyumları ile  ğretmen tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini ve kaynaştırma eğitiminin önündeki çevresel engellerin tespit edilmesini amaçlamaktadırlar. Bu  alışma okul öncesi öğretmenleriyle yapılmış olup kaynaştırmaya yönelik tutumlarının ve kaygılarının önemine değinmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin kişisel özelliklerinin özel gereksinimli çocukların katılımına yönelik tutumlarını nasıl etkilediği

değerlendirilmiştir. Bu çalışmaya 53 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli çocukları kaynaştırmaya dâhil etmelerinin, yaş, deneyim, gereksinimleri, eğitim ve bu çocuklarla etkileşimleri gibi çeşitli öğretmen özellikleriyle bağıntılı olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarına dâhil edebilmeleri için gereksinimlerine uygunluğunu ve çevre çalışma koşullarını (örneğin çalışma saatleri, çocuk sayısı) dikkate almaları gerektiği önem arz etmektedir. Öğretmenlerin daha çok davranış problemi gösteren çocukların bu eğitimlere dâhil edilebilmesi konusunda endişeli olduğu belirlenmiştir.

Emam ve Mohamed (2011) çalışmalarını Mısır'da gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya anasınıfı ve sınıf öğretmenleri katılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki yeterlilikleriyle kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi saptamak amaçlanmıştır. Çalışmaya 95 ilkokul öğretmeni ve 71 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın başka bir amacı da öğretmenlerin deneyimlerinin tutumlarına etkisini belirlemek olmuştur. Öğretmenlere altılı likert tipinde 25 soruluk bir ölçek uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda mesleki yeterliliği arttıkça öğretmenlerin kaynaştırma tutumlarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Deneyimli olan öğretmenlerin kaynaştırma tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında kaynaştırma tutumları açısından okul öncesi öğretmenleri ile ilkokul öğretmenleri arasında fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca deneyimin, mesleki yeterliliğe doğrudan etkili olmadığı saptanmıştır.

Guo, Sawyer, Justice ve Kaderavek (2013) yaptıkları araştırmada ABD'deki okul öncesi kaynaştırma ortamlarının kalitesinin erken okuryazarlık boyutunda değerlendirmiş, sınıfların yapısal ve öğretimsel boyutlardaki kalite özelliklerinin sınırlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu araştırmada erken okuryazarlık ortamının kalitesini ortaya koymak üzere "Classroom Assessment Scoring System (CLASS)" (Pianta, La Paro ve Hamre, 2008) aracının erken okuryazarlık boyutu kullanılmıştır.

Evins (2015) öğretmenlerin genel durumlarını anlatmak ve öğretmenlerin kapsayıcı sınıflarda (kaynaştırma uygulaması yapılan) gördükleri gelişimi tanımlamak amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Dört öğretmenle yapılan görüşmelerde, iki öğrenci grubu arasındaki karşılıklı öğrenme, katılımın etkili bir biçimde yapılmasına ilişkin zorluklar ve kapsayıcılık ele alınmıştır. Araştırma sonucunda kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıflarda hem özel gereksinimli bireyin hem de diğer çocukların sosyal duygusal gelişiminin desteklendiği, öğrencilerin karşılıklı öğrenme

yaşadıkları ve sınıfın genel öğrenme atmosferinin olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir. Aynı çalışmanın önemli sonuçların biri de öğretmenlerin özellikle uygulamaya dönük bir eğitim planıyla desteklenmeleri gerektiği olmuştur.

Kjellmer ve diğerlerinin (2018) yaptıkları çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan yaşları 4 ila 6 yaş arasında değişen 83 çocuğun konuşma becerilerini izlemeyi amaçlayan bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmacılar iki senelik çalışmanı sonunda kaynaştırma sınıfında eğitim alan ve akranlarıyla etkileşim kuran çocukların alıcı ve ifade edici dillerinde büyük ölçüde iyileşmeler olduğunu saptamıştır. Kaynaştırma eğitimine devam etme süresinin alıcı ve ifade edici dildeki olumlu etkiyi arttırdığı belirtilmiştir.

Al-Khateeb, Beirat ve Alshurman (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise, Ürdün'deki özel gereksinimli öğrencisi olan öğretmenlerin eğitimsel yeterlilik düzeylerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının etkinliğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini otizm spektrum bozukluğu olan anaokulu öğrencilerinin öğretmenlerinden rastgele seçilen (40) kadın öğretmen oluşturmuştur. Kontrol grubu (20) ve deney grubu (20) öğretmenden oluşmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin kadın öğretmenlerinin eğitim yeterlikleri ölçeği ise (5) alan ve (63) paragraftan oluşmaktadır. Bulgular eğitime tabi tutulan ve araştırmacı tarafından eğitim ortamında desteklenen öğretmenlerin eğitimsel yeterlilikleri ve eğitim almayan öğretmenlerin eğitimsel yeterlilikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Ginner Hau, Selenius ve Björck Åkesson (2022) tarafından yürütülen araştırmanın amacı uygulayıcıların ekosistem modelinde tanımlanan kapsayıcı süreçlere ve destekleyici yapılara ilişkin bakış açılarını araştırmak, kapsayıcı uygulamanın nasıl etkinleştirilebileceği ve katılımın önündeki engellerin nasıl kaldırılabileceğine dair derinlemesine veri toplamaktır. Öz değerlendirme aracı İsveç'te kapsayıcı eğitim ortamların standart olduğu bir bölgede uygulanmıştır. Bu kapsamda 70 öğretmenden veri toplanmıştır. Ekosistem modeline dayalı olarak elde edilen dokümanlar nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analiziyle tekniği ile analiz edilmiştir. Sonuçlar grupla yapılan eğitimlerle ilgili süreçlere güçlü bir vurgu yapıldığını gösterirken, bireyle ilgili süreçlere ilişkin veriler zayıf veriler sunmuştur. Bu doğrultuda özel gereksinimli çocukların büyük gruplarla birlikte olmasına rağmen sürece dâhil edilmelerinde bireysel özelliklerinin ve ihtiyaçlarının geri planda kaldığı, daha yüksek desteğe ihtiyaç duyan çocukların bireysel eğitim süreçlerine çok az yer verildiği veya yer verilmediği saptanmıştır. Bu nedenle araştırmanın sonuçlarında çocuğa yönelik uyarılma çalışmalarının niteliğine ve önemine

dikkat çekilmiştir.

Uluslararası ve ulusal çalışmalarda, kaynaştırma sınıflarındaki eğitimin etkilendiği temel bileşenin öğretmen olduğu görülmektedir. Aile, öğretim ortamı, eğitim programının etkili uygulanması gibi değişkenlerin öğretmenden etkilendiği belirtilmiştir. Bu durumla beraber öğretmenlerin genel olarak öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmediği, bu konudaki eğitimlere ve rehberliklere açık oldukları görülmektedir. Özellikle eğitsel koçluk ve mentörlük hizmetlerinin sunulduğu okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda öğretmenlerin mesleki motivasyonlarının, özel gereksinimli çocuğun desteklenmesinin, eğitim programının etkili bir şekilde uygulanmasının bu müdahale ile ilerleme kat etmesi öne çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik hazırlanan mesleki gelişim programının kaynaştırma sınıflarındaki uygulamalarda yarattığı değişimleri incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; öncelikle okul öncesi öğretmenlerine yönelik uygulanmak üzere bir mesleki gelişim programı (ÖYEP) geliştirilmiştir. Hazırlanan programın geçerliliğini güçlendirmek amacıyla programın hedef kitlesinden güncel veri alınarak program güncellenmiş ve pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Tartışma bölümündeki başlıkların doğru anlaşılabilmesi için bu bölümde öncelikle yönteme ilişkin bilgilerin ardından ön hazırlık çalışmaları adıyla öğretmen eğitim programının geliştirilme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Ön hazırlık çalışmaları başlığı altında program geliştirilme süreci, program içeriğine yön veren öğretim yöntem ve teknikleri, felsefi yaklaşımlar yer almaktadır. Son olarak programı oluşturan modüller ve içerikleri tablolar halinde sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ile öğretimsel uyarlamalara ilişkin mevcut durumun ortaya konulması, öğretimsel uyarlamaları geliştirmek için bir uygulama gerçekleştirilmesi ve bu uygulamanın nasıl değişim yarattığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda mevcut çalışma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması sınırlı bir sistemin bir veya birden fazla durumun gerçek yaşam ve güncel bağlam içerisinde çoklu veri toplama araçları ile betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007; Merriam, 2013; Yin, 2017). Öğretimsel uyarlamalara ilişkin uygulamadaki sorunların tespit edilerek öğretmenlerle çözüm üretilmesi; bu sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin amaçlandığı mevcut çalışmada araştırma amacı doğrultusunda durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Öğretimsel uyarlamalara ilişkin uygulamadaki sorunların tespit edilerek öğretmenlerle çözüm üretilmesi; bu sürecin planlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin amaçlandığı mevcut çalışmada 4 öğretmenden ve 4 çocuktan oluşan

sınırlı bir grup vardır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, seçkisiz olmayan örnekleme yönteminden olan amaçlı örneklem başlığı altındaki ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme; araştırılacak problemle ilgili olarak belirlenecek nitelikleri taşıyan bireyler, olay, nesne ya da durumları kapsayacak örneklemin oluşturulmasıdır (Büyüköztürk 2010, s. 78). Elazığ ilindeki MEB’e bağlı okullardan anasınıfı öğretmenleriyle ön görüşmeler yapılarak, sınıfında özel gereksinimli çocuk olan ve öğretimsel uyarlamalar konusunda sıkıntı yaşayan, sınıf içi öğretim faaliyetlerini geliştirmek isteyen gönüllü öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlere ilişkin demografik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

Kod	Çalışma yılı	Sınıftaki özel gereksinimli çocuk sayısı	Sınıftaki özel gereksinimli çocuk tanısı	Sınıf mevcudu
Ö1	17	1	Serebral Palsi	20
Ö2	15	1	Otizm Spektrum Bozukluğu	23
Ö3	13	1	Dil ve Konuşma Bozukluğu	22
Ö4	2	1	Hafif-Orta Mental Retardasyon	27

Çalışma grubu ilk olarak aynı okulda görev yapan dört okul öncesi öğretmeni ile sınırlı tutulmuştur. Sınıf gözlemlerinin olduğu ilk hafta öğretmenlerden biri araştırmacının sınıfta olmasından rahatsızlık duyduğunu belirterek etkinliklerinin gözlenmesini istemediğini belirtmiştir. Öğretmen, ikinci hafta çalışmadan çekilmek istediğini beyan ederek araştırma kapsamı dışında kalmıştır. Araştırmacı; ilk veri toplanılan okulun özellikleri ile benzer demografik yapıdaki farklı bir okuldan bir okul öncesi öğretmenine ulaşmıştır. Ö1, Ö2 ve Ö3 aynı okulda; Ö4 farklı bir okulda görev yapmaktadır.

Ö1, Ö2 ve Ö3 uzun zamandır aynı okulda görev yapmaktadır. Çalışma süreleri birbirlerine yakındır. Aynı zamanda okul yöneticisi ve velilerle de uyum içinde çalışmaktadırlar. Ö4 ise bulunduğu okula tayin süreci sonunda farklı bir ilden gelmiştir.

Okulda uygulanan rotasyon sistemine (her öğrenme alanının tüm sınıflara açık olması ve istasyon sistemiyle her öğrenme alanının dönüşümlü kullanılması) uyum sağlamakta zorlanmaktadır. Bu nedenle okuldaki diğer öğretmenler ve yöneticilerle uyumlu değildir. Bu durumun kendisini mutsuz hissettirdiğini, sınıfındaki çocuklara odaklanmakta zorlandığını, istasyon sistemiyle sürekli hareket halinde olunmasının sürekli gürültülü, kaotik bir ortamda çalışıyor hissiyatı verdiğini ve kendini motivasyonsuz hissettiğini ifade etmiştir. Bu açıdan Ö4, genel ruh halinin olumsuz olması nedeniyle diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır.

Ö4 bu bağlamda araştırmaya iki hafta sonra dâhil edilmiş ve veri toplama süreci iki farklı okulda; dört okul öncesi sınıfında devam etmiştir. Bir hafta süreyle gözlemler sıklaştırılarak Ö4'ün Ö1, Ö2 ve Ö3 ile aynı hızda sürece dâhil olması sağlanmıştır. Araştırmanın bir diğer çalışma grubu olan özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgiler ise Tablo 2' de yer almaktadır.

Tablo 2.

Özel Gereksinimli Çocuklara İlişkin Demografik Veriler

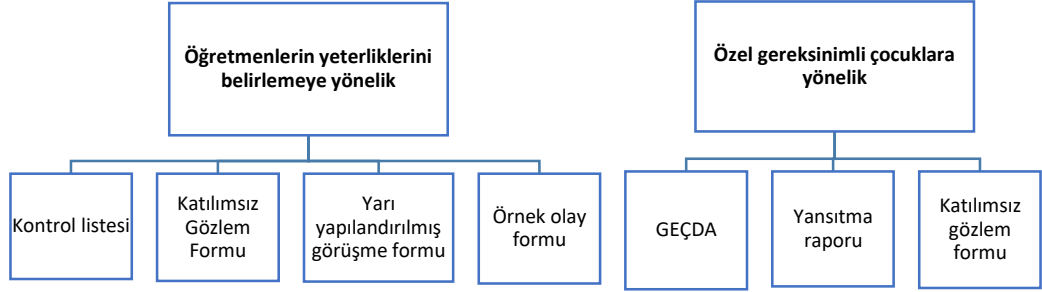
Kod	Tanısı	Eş zamanlı özel eğitim alma durumu	Ebeveyn Eğitim Düzeyi (Anne-Baba)
Ç1	Serebral Palsi	Evet	Lisans-Lisans
Ç2	Otizm Spektrum Bozukluğu	Hayır	Lisans-Lise
Ç3	Dil ve Konuşma Bozukluğu	Evet	İlkokul-Ortaokul
Ç4	Hafif-Orta Mental Retardasyon	Evet	İlkokul-İlkokul

Tablo 2'ye göre çocuklardan sadece birinin okul dışında destek eğitim hizmetlerinden faydalanmadığı görülmektedir. Çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ise lisans eğitimi ile ilköğretim kademesi arasında değişkenlik göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanmasında; öğretmenler için Demografik Bilgi Formu, Kontrol Listesi, Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik Yansıtma Raporu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Aynı zamanda hem öğretmen hem de çocuklar için Katılımsız Gözlem Formu kullanılmıştır. Özel gereksinimli çocuk

ölçümlerinde ise Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Şekil 1' de hedef kaynağa göre veri toplama araçlarının gruplandırılması görülmektedir.



Şekil 1. Hedef veri kaynaklarına göre veri toplama araçları

3.3.1. Demografik bilgi formu

Bu form katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Toplam dokuz sorudan oluşan formda katılımcıların cinsiyet, yaş, aktif görev yaptıkları süre, sınıftaki çocuk sayısı, sınıftaki özel gereksinimli çocuk sayısı, lisans eğitimi boyunca kaynaştırma uygulamaları sürecinde yapılabilecek düzenlemeler konusunda eğitim alıp almadıkları, göreve başladıktan sonra kaynaştırma uygulamaları sürecinde yapılabilecek düzenlemeler konusunda eğitim alıp almadıkları, görev yaptıkları okulun özel gereksinimli olan çocuklara sağladığı destek düzeyi bilgisi yer almaktadır (EK-1).

3.3.2. Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GEÇDA)

0-72 aylık küçük çocukların gelişimlerini ayrıntılı olarak değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan GEÇDA, çocukların gelişimlerinde gerilik ya da gecikme olup olmadığının belirlenmesini sağlamaktadır (Temel, Ersoy, Avcı ve Turla, 2005). Araç psikomotor (73 madde), bilişsel (60 madde), dil (60 madde) ve sosyal-duygusal (56 madde) gelişim olmak üzere dört alt testten oluşmaktadır. Gelişim, oyuncakların bulunduğu uygun ortamda yapılan gözlemler ve ebeveyn ya da bakıcı ile yapılan görüşmelerde çocuğun çeşitli davranışları ve becerileri hakkında bilgi toplanması ile değerlendirilmektedir. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, GEÇDA puanlarının Denver Gelişimsel Tarama Testi puanları ile orta ve yüksek düzeyde korelasyonu

olduğunu (.81-.98 arasında) ve Spearman-Brown korelasyon değerlerinin .47 ile .94 arasında değiştiğini (toplam puan için .82 ve .94; psikomotor gelişim için .57 ve .88; bilişsel gelişim için .47 ve .84; dil gelişimi için .47 ve .84 ve son olarak sosyal-duygusal gelişim için .47 ve .81) göstermiştir. Bir el kitabı olan aracın doğru kullanımı için sertifika alınması zorunludur. GEÇDA, normal gelişim gösteren çocuklar kadar prematüre doğan veya gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için de kullanılmaktadır (Temel vd., 1996). Ancak normal gelişim göstermeyen çocuklar için kullanılan ölçümlerde çocuğun yaşının bir alt yaş grubunun bulunduğu satır temel alınmaktadır (GEÇDA, 2016, s.17) Özel gereksinimli bir çocuk için mevcut çalışmadaki örnek ölçüm şöyledir;

Ç1'in yaşı: 8 gün/ 4 ay/ 4 yıl= 52 ay

Özel gereksinimli olması dolayısıyla hesaplanan ve dikkate alınan yaş: 52-12=40 ay

Ham puan: 63

Çocuğun madde bazında aldığı puan: 5

Toplam puan: 68 [Ham puan (63) + Çocuğun madde bazında aldığı puan (5)]

3.3.3. Öğretimsel Uyarlamalar İçin Öğretmen Yeterliliğine Dönük Kontrol Listesi

Kontrol listesi öğretimsel uyarlamaların nihai hedefi olan çocuğun sınıf içi süreçlere aktif olarak dâhil edilmesine olanak tanımasını değerlendirmek amaçlı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kontrol listesi dokuz alt boyuttan oluşan bir listedir. Araştırmacının eğitim programını uygulamasından önce ve sonra genel geçer bir değerlendirmeye olanak tanınması adına bu liste geliştirilmiştir. Kontrol listesi geliştirilmeden önce alan yazında kapsamlı bir tarama yapılarak var olan bir listenin kullanımı amaçlanmıştır. Ancak ülkemizde okul öncesi eğitimde öğretimsel uyarlamalara dönük bir kontrol listesine rastlanmamıştır. Bu bağlamda hem araştırma amacına hizmet etmesi hem de daha sonra planlanacak nitel araştırmalar için kaynak olması açısından alan yazına katkı sunacağı düşünülen Öğretimsel Uyarlamalar İçin Öğretmen Yeterliliğine Dönük Kontrol Listesi geliştirilmiştir (Ek-1).

Kontrol listesi için öncelikle kapsamlı bir alan yazın taraması yapılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Maddeler öğretimsel uyarlama esasları gözetilerek gruplanmıştır. Gruplar gerekli düzenlemeler sonrasında boyut haline getirilmiştir. İlk etapta 73 olan madde sayısı bazı maddelerin diğerlerini kapsaması üzerine elenerek 61'e düşürülmüştür. Kontrol listesi hazırlanırken öğretimsel uyarlamalar için önemli olan bazı

temel çevresel düzenlemelerin çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak yapılması durumu; öğretmenin var olan düzenlemeleri öğretimsel faaliyetlerde kullanma durumu; mevcut sınıf düzeni içinde özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla etkileşimi; özel gereksinimli çocuğun öğrenme sürecine katılımının çevresel düzenlemelerle ilişkisi; çevresel düzenlemelerin çocuğun bağımsızlığını destekleme durumu; çocuğun gelişim özelliklerine göre çevresel düzenlemelerin çocuğun olumsuz davranışlarını tetikleme durumu temel alınmıştır. 61 madde sekiz alt boyut altında gruplanarak ilgili yeterliğin olması veya olmaması durumlarıyla ilgili olarak “evet” ve “hayır” seçenekleri eklenmiştir. Bu bağlamda boyutlar sırasıyla; çevresel destek, materyallerin uyarlanması, etkinliği basitleştirme, çocuğun tercihleri, özel materyal araç/ gereç, yetişkin desteği, akran desteği, gizli destek başlıklarıyla isimlendirilmiştir. Son hali verilen kontrol listesi okul öncesi eğitimi alanından iki; ölçme alanından bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşler sonrasında bazı maddelerin gruplamalarında değişim yapılarak öğretim stratejilerine yönelik “öğretimsel stratejiler” adıyla bir boyut daha eklenmiştir. Böylece boyut sayısı toplamda dokuzaya çıkmıştır.

3.3.3.1. Öğretimsel Uyarlamalar İçin Öğretmen Yeterliliğine Dönük Kontrol Listesi Ön Uygulaması

Uzman görüşü alındıktan sonra son hali verilen kontrol listesinin ön uygulaması 25.05.2022 tarihinde, bağımsız bir anaokulundaki dört öğretmenin sınıfında gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlere gönüllülük ilkesi kapsamında ulaşılmıştır. Öğretmenler araştırma ile ilgili bilgilendirildikten okul yöneticisinin odasında görüşmeler yapılmıştır. Belirlenen günlerde sınıf gözlemleri gerçekleştirilmiştir. Gözlemler esnasında araştırmacı her bir maddenin kontrol edilmesinin mümkün olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda sınıfa girilmeden önce özel gereksinimli çocuğun gelişim özelliklerine göre bazı maddelerin elenmesi gerekliliği doğmuştur. Bu düzenleme sonrasında araştırmacı güne başlama zamanından eğitim süreci bitene kadar tekrar kontrol listesini puanlamıştır. Bu güncelleme sonrasında araştırmacının zaman kaybı yaşamadığı, ilgili tüm maddelerin izlenebildiği saptanmıştır.

Sonuç olarak; pilot uygulama sonrasında “evet” ve “hayır” seçeneklerinin yetersiz olduğu görülmüştür. Çünkü özel gereksinimli çocukların yetersizlik alanları ve özellikleri değişkenlik göstermektedir. Her boyut altındaki her madde her yetersizliği kapsamamakta veya hitap etmemektedir. Bu nedenle kontrol listesine “ölçme dışı” seçeneği de

eklenmiştir. Dolayısıyla araştırmacı bir maddeyi değerlendirirken “evet”, “hayır”, “ölçme dışı” seçeneklerini değerlendirerek daha doğru ve zengin veri toplayabilmiştir. Son hali bir kez daha uzman görüşüne sunulan kontrol listesi 09.07.2022 tarihi ile kesinleştirilmiştir.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenlerin sürece ilişkin deneyimlerini kendi ifadeleriyle ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur (EK-2). Bu formdaki sorular öğretmenin süreçte yaşadığı zorluklara, bu zorlukların olası nedenlerine, öğretmenin bu süreçte nelerden faydalandığına ve süreci deneyimlemiş biri olarak önerilerine ilişkin düzenlenmiştir. Formun ilk kısmı demografik verilerden, ikinci kısmı görüşme sorularından oluşmaktadır. Hazırlanan form okul öncesi eğitimi alanından iki, ölçme eğitimi alanından bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Okul öncesi eğitimi alanındaki uzmanların terimsel ifadelerle dikkat çektikleri, sorularda daha gündelik ve anlaşılır bir dil tercih edilmesini önerdikleri görülmüştür. Bu bağlamda sorular revize edilerek iki soru daha eklenmiştir. Soruların pilot uygulaması kontrol listesinin de sınındığı bağımsız anaokulunda yapılmıştır. Mesleki tecrübeleri 7-11 yıl arasında değişen ve çalıştıkları okulların merkezi olması nedeniyle neredeyse her yıl özel gereksinimli çocuklarla çalıştıklarını beyan eden öğretmenlere sorular tek tek yöneltilerek yorumları ses kaydı ile kaydedilmiştir. Daha önce revize edilmesine rağmen öğretmenlerin de bazı terimleri bilmedikleri/ anlamlandıramadıkları ve araştırmacıya sordukları görülmüştür. Ses kayıtlarında sıklıkla tekrar eden ifadelerle dikkat edilerek ilgili terimlerin yanına parantez açılarak anlaşılır ifadeler eklenmiştir. Revizyon sonrası öğretmenlerle tekrar görüşme yapılmış ve onay alınmıştır. Görüşme formları bir kez daha uzman görüşüne sunularak 11.05.2022 tarihinde kesinleştirilmiştir.

3.3.5. Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Katılımsız Yapılandırılmış Gözlem Formu

ÖYEP öncesinde doldurulan formlar öğretmen yeterliliklerine yönelik özel olarak hazırlanmıştır (EK-3). Formun ilk kısmı katılımı artırma; ikinci kısmı çocuk odaklı stratejiler üzerinedir. Katılımı artırma kısmında sınıf içindeki öğrenme merkezlerine yer verilmiş, merkezlerin özel gereksinimli çocuğun bağımsızlığını ve erişimini arttırmaya yönelik sahip oldukları özelliklerin not edilebileceği alanlar oluşturulmuştur. Çocuk odaklı stratejiler kısmında ise öğretmen müdahalelerinin çocuğun katılımını arttırmadaki

etkisine dair gözlem notlarının “yönerge verme, çocuk odaklı stratejiler ve sonuç stratejileri” başlıkları altında yazılacağı alanlara yer verilmiştir. Gözlem formunun son sayfası ise öğretmene ilişkin aydınlatıcı notlar için düzenlenmiştir. Çocuk odaklı stratejiler kısmında ise öğretmenin müdahalelerinin çocuğun katılımını arttırmadaki etkisi gözlem formunda farklı sütunlarda yer alan katılımı artırma stratejileri temel alınarak gözlemlenmiştir. Gözlem formunun son sayfasında bulunan notlar kısmına öğretmene ilişkin aydınlatıcı notlar alınmıştır. Gözlemlerin sınıf bazında tamamlanmasının ardından her öğretmen özelinde alınan notlar *destekleyici* ve *yapılandırıcı* dönütler olarak gruplanmıştır. Destekleyici ve yapılandırıcı terimleri Sandall ve Schwartz’ ın (2008) temel yapı taşları yaklaşımlarında bu şekilde yer aldığı için mevcut araştırmada aynı isimle kullanılması tercih edilmiştir.

3.3.6. Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik Hazırlanan Katılımsız Yapılandırılmış Gözlem Formu

Çocukların ÖYEP sonrasındaki gelişimlerini tartışabilmek amacıyla kullanılan bir diğer ölçme aracı çocuklara yönelik hazırlanan katılımsız gözlem formu olmuştur (Ek-4). Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik hazırlanan katılımsız yapılandırılmış gözlem formu tek kısımdan oluşmaktadır. Gözlem formu yönerge verme, çocuk odaklı stratejiler ve sonuç stratejilerine bağlı kalarak yapılandırılmıştır. Form; özel çocuğun meşgul olma, akran etkileşimi, ilgi alanlarına göre oyun, problem davranış ve özel alan kullanımı başlıklarını temel almıştır. Formun arka kısmındaki notlar bölümünde ise sütunlarda yer almayan, öngörülemeyen başlıkların not edilmesi amaçlanmıştır.

3.3.7. Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik Hazırlanan Yansıtma Raporu

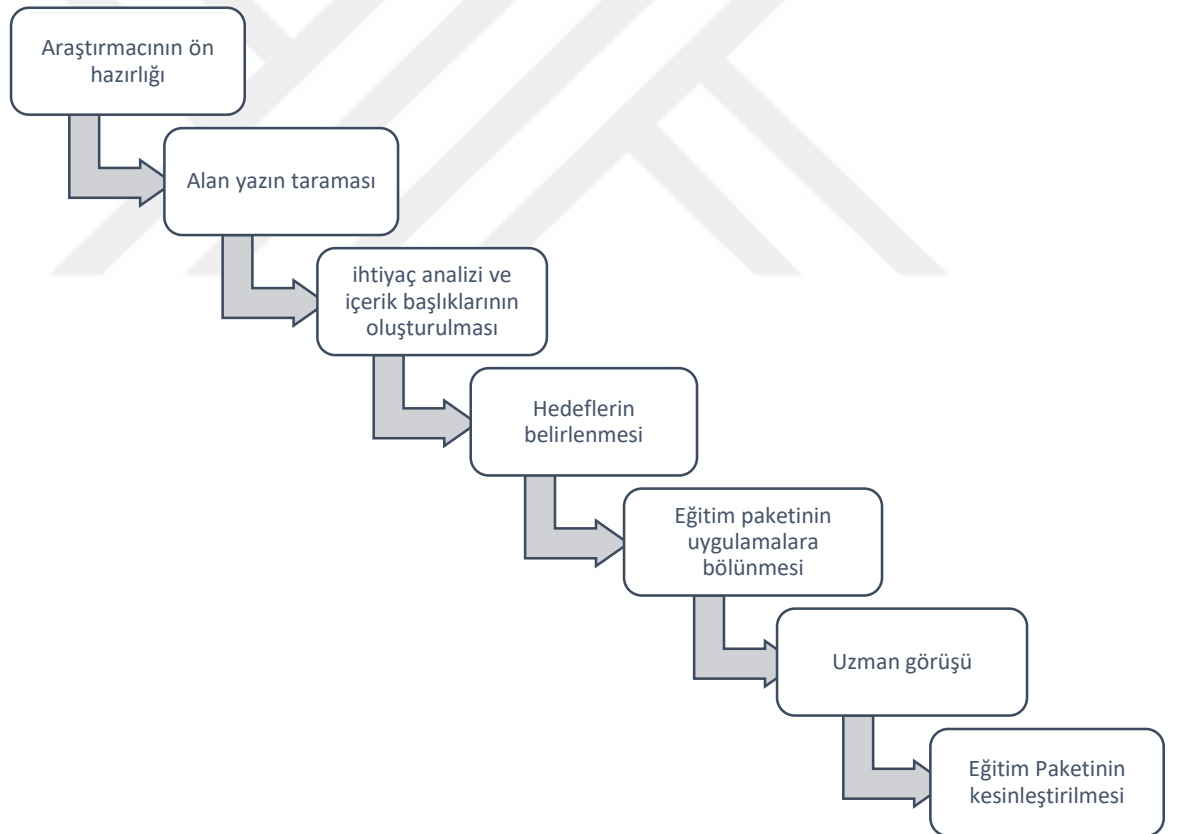
Özel gereksinimli çocuklara yönelik hazırlanan yansıtma raporu nitel araştırmaların doğasına uygun olarak, veri toplama süreci başladıktan sonra ihtiyaç üzerine araştırmacılar tarafından hazırlanan ek bir formdur. Öğretimsel uyarlamaların her sınıfa uygun olarak geliştirilebilmesi için öğretmenlerin sınıflarındaki özel gereksinimli çocukların özelliklerini doğru ve eksiksiz belirtmeleri gerekmektedir. Ancak araştırmacı öğretmenlerin betimleyici raporlar yazmalarını istediklerinde öğretmenlerin sadece çocuğun davranış sorunlarına odaklandıklarını görmüştür. Hem öğretmenlere hangi kriterler üzerinden gözlem yapılacağı üzerine rehberlik sunması hem de araştırma için doğru ve eksiksiz veri sağlaması adına yarı yapılandırılmış, boşluk doldurma ile

tamamlanan bir yansıtma raporu hazırlanmıştır. Rapor çocuğun farklı alanlardaki gelişim özelliklerini, ilgisini ve davranış sorunlarını sorgulamaktadır.

3.4. Veri Toplama Sürecinde Yapılan Ön Hazırlık Çalışmaları

3.4.1. Öğretimsel Uyarlamaları Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilme Süreci

Öğretimsel Uyarlamaları Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Eğitim Programı (ÖYEP), alanyazında sık sık tekrar eden öğretimsel uyarlamalara yönelik okul öncesi öğretmenlerin mesleki yetersizliklerinin vurgulanması üzerine pratik ve anlaşılır bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Şekil 7’de Öğretimsel Uyarlamaları Geliştirmeye Yönelik Öğretmen Eğitim Programı’nın geliştirilme basamakları gösterilmiştir.



Şekil 2. Eğitim Paketinin Oluşturulma Aşamaları

ÖYEP, yedi basamaktan oluşan aşamalı bir süreçle oluşturulmuştur. Her basamak bir başarı koşuluna sahiptir. Bir basamaktaki başarı koşulu sağlandıktan sonra diğer basamağa geçilmiştir. Bu bağlamda adım adım izlenen bu süreç uygulama kadar

araştırmacıya her basamağı değerlendirme fırsatı da sunmuştur. Program oluşturulurken her bir basamağın başarı koşulu ve neler yapıldığı ilgili basamağa ait başlık altında verilmiştir.

3.4.2. Araştırmacının Ön Hazırlığı

Araştırmacı doktora eğitim sürecinde özel eğitime ilişkin aldığı doktora dersleri ve bilimsel yayın süreçlerinden sonra öğretimsel uyarlama kavramına ilişkin spesifik araştırmalara başlamıştır. Öncelikle öğretimsel uyarlamanın önemi üzerine okumalar yapmış; daha sonra mevcut eğitim sistemi içindeki kullanımından doğan sorunlara eğilmiştir. Bu konudaki alan yazın taramasından sonra doktora tez çalışmasının ana teması olarak öğretimsel uyarlamalar belirlenmiştir. Bu doğrultuda tez danışmanının desteği ile alan yazın açısından da boşluğu dolduracak öğretimsel uyarlamaları geliştirmeye yönelik bir öğretmen eğitim programının geliştirilmesi hedeflenmiş; 11.02. 2022 tarihi ile bu konuya yönelik çalışmalar başlamıştır.

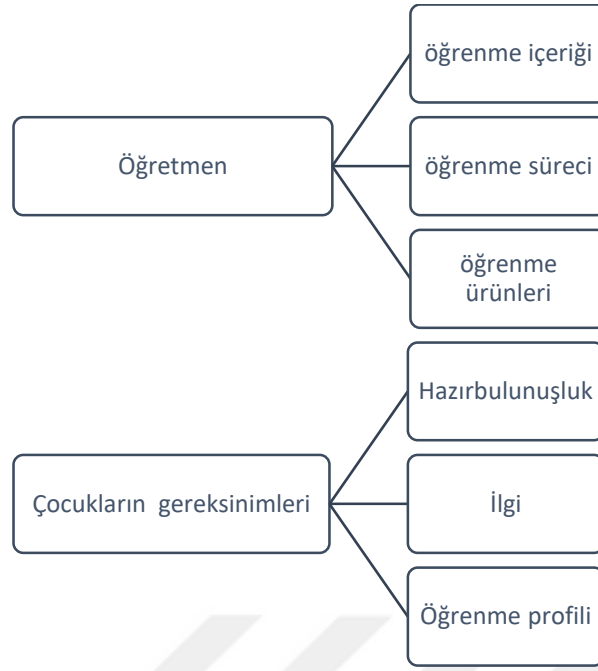
3.4.3. Alan Yazın Taraması

Kapsayıcı eğitsel faaliyetlere ilişkin çalışmaların ilk olarak kaynaştırma/ bütünleştirme kavramlarıyla ilişkili olarak yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalarda eğitsel uygulamaların başarıya ulaşmasındaki ön koşulun okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliği olduğu görülmüştür. Alan yazında yer alan birçok araştırmada özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitimin kalitesinin öğretmen tutumu, bilgisi, eğitimi, denetimi, öğretmenin mesleki yeterliği, öğretmene sunulan destekle yakından ilgili olduğu görülmektedir (Burke ve Sutherland, 2004; Frauzer Cross, Traub, Hutter-Pishgahi ve Shelton, 2004; Siagian ve Kurniawati, 2009). Bu noktada özellikle okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik uygulamalarda kendilerini yetkin hissetmelerinin uygulamaların sürekliliği ve kalitesi açısından en önemli unsur olduğu vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli çocukların okul öncesi kurumlarına devam etmelerindeki önemli etmenlerden birinin aidiyet duygusu ve katılım sağlama olduğu bilinmektedir (Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Kale, Sığırtmaç, Nur ve Abbak; 2016). Bu açıdan öğretmenlerin alanlarında yetkin olmaları özel gereksinimli çocukları ve ailelerini de etkileyen önemli bir durumdur. Öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmelerinde ise yapılandırılmış bir yol haritası niteliğindeki kaynaklardan yararlanmaları ve alan uzmanlarıyla iş birlikli çalışmalarının en etkili yöntem olduğu

görülmektedir (Barton ve Smith, 2015; Bakkaloğlu vd., 2018). Öğretimsel uyarlamalar bu yönüyle hem öğretmenin hem de özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarına yanıt veren bir yaklaşıma sahiptir. Öğretimsel uyarlamalar öğretmeni sınıftaki normal eğitsel akıştan koparmazken özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla birlikte süreçte olmasına fırsat sunmaktadır (Zeitlin ve Curcic, 2013). Bu bağlamda incelendiğinde mevcut araştırma açısından öğretimsel uyarlamaların öğretmen eğitim programlarında kullanımı oldukça elverişlidir. Bu bilgiler ışığında öğretimsel uyarlamaların temel özellikleri program geliştirme ilkeleri kapsamında bütüncül bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Öğretmen eğitim programı geliştirilirken modüllerin oluşturulmasında iki temel esas gözetilmiştir. Birincisi öğretmenlerin bu modüller sonrası daha pratik ve zengin uyarlamalar yapabilmeleri iken ikincisi modüllerin öğretmenlerin içselleştirmesini sağlayacak bir teknikle aktarılmasıdır. Bu bağlamda birinci amaca hizmet etmesi açısından son dönemde önem kazanan yaklaşımlardan biri olan Öğretimin Farklılaştırılması (The differentiated classroom) yaklaşımı; ikinci amaca hizmet etmesi açısından ise Dönüştürücü Öğrenme Kuramı temel alınmıştır.

Öğretimin farklılaştırılması öğretmenlere çocuğun gelişimini desteklemek ve tüm gereksinimlerini karşılamak üzere sınıftaki ortamı, öğrenme etkinliklerini, içeriği ve değerlendirme sürecini zenginleştirme olanağı tanıyan bir yaklaşımdır (Thousand vd., 2007). Bu farklılaşma temelde iki aşamalı olarak kabul edilebilir. Öğretmen öğrenme içeriğini, sürecini ve ürünlerini farklılaştırabilir. Diğer farklılaştırma öğretmenin müdahaleyi çocukların gereksinimlerine göre belirlemesidir. Bu gereksinimler çocukların hazırbulunuşlukları, ilgileri ve öğrenme profilleri olarak gruplanmıştır (Tomlinson, 2014). Özellikle kalabalık sınıflarda uyarlama yapmakta zorlanan öğretmenler için pratik bir yol haritası sunmaktadır. Şekil 8’ de öğretimin farklılaştırılması bir şema ile sunulmuştur.

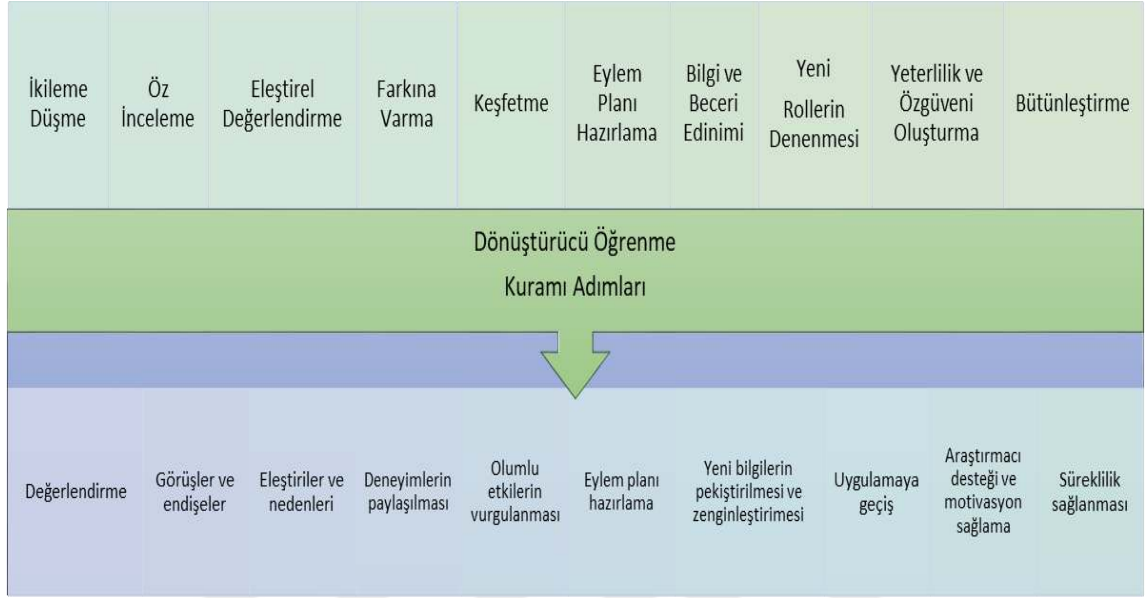


Şekil 3. Öğretimin farklılaştırılması

Bilgilerin içselleştirilmesi için ise Dönüştürücü Öğrenme Kuramı tercih edilmiştir. Mezirow tarafından geliştirilen 1970'lerden günümüze takip eden süreçte diğer araştırmacıların ilgisini çekmiş, farklı görüşlerle boyutları güçlendirilmiştir (Kok, 2014; Benson, Guy and Tallman, 2001; King, 2002). Mezirow bireylerin yaşamlarında değişikliğe yol açan olayların dönüştürücü dinamiğini kavramlaştırmaya çalışmıştır. Burada dönüştürücü öğrenme kuramında deneyimin rolü vurgulanmaktadır. Kuramın arka planında deneyimler aracılığıyla edinilmiş dönüşümler yer almaktadır. Bireylerin yaşantıları sonucundaki deneyimleri onları olaylar hakkında karar almaya sürükler. Bu kararlar neticesinde bireyler benzer durumlarla karşılaştıklarında aynı durumu bir daha yaşamaz; farklı tepkiler ve davranışlar sergilerler. Buradaki esas unsur dönüşümün geriye (eski davranışa) doğru gerçekleşmemesidir.

Yetişkin eğitimini temel alan öğretim süreçlerinde var olan yanlış bilgilerin tespit edilmesi, doğru bilgilerin tanınması ve yanlış bilgilerin dönüştürülmesi edinilen bilgilerin kalıcılığı bağlamında önemli süreçlerdir. Araştırmanın başında uygulanan ihtiyaç analizi basamağında öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara ilişkin bakış açılarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara ilişkin kalıplaşmış yanlış öğretileri somut verilerle belirlenmiştir. Dönüştürücü öğrenme kuramında değinildiği üzere önceki yanlış bilgilerin tespit edilerek

doğru bilgilere dönüştürülmesi öğretimsel uyarlamaların sürekliliğinin sağlanmasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle oluşturulması planlanan öğretmen eğitim programının temelleri dönüştürücü öğrenme kuramına dayandırılmıştır. Şekil 9’ da mevcut planda dönüştürücü öğrenme kuramının nasıl kullanıldığı özetlenmiştir.



Şekil 4. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı

3.4.4. İhtiyaç Analizi ve İçerik Başlıklarının Oluşturulması

Program geliştirme çalışmalarının önemli aşamalarından biri ihtiyaç analizi yapılmasıdır. İhtiyaç analizinin ana amacı; programa yön veren temel varsayımların gerçeklikle olan ilişkisinin tespit edilmesidir. İhtiyaç analizi ilgili meslek grubunun mesleğe yönelik ihtiyaçlarının anlaşılmasının yanı sıra mevcut durumun tespit edilmesinde de çok önemlidir (Barbazette, 2006). Bu bağlamda, okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesine ilişkin öğretmenlerin yapmakta oldukları ve iyileştirmeye yönelik gereksinimleri ortaya konularak, mesleki gelişim programının altyapısına ilişkin çalışmalar yapılmıştır.

3.4.5. İhtiyaç Analizinde Veri Toplama Yöntemi ve Aracı

Nitel yöntem kullanılarak, hazırlanan sorulardan oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile veri toplanmıştır (Merriam, 1998). İhtiyaç analizi sürecinde ihtiyaç belirleme esası olduğu için veri toplama yönteminin derinlemesine veri toplamaya elverişli olması beklenmektedir. Mevcut araştırmada araştırmacı alanyazındaki bir

eksiklik üzerine birtakım varsayımlar geliştirerek bir program oluşturma ihtiyacı duymuştur. Araştırmacının varsayımları alanyazında kabul gören yaklaşımlar ışığında ana başlıklar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerden alınan bilgilerin bu başlıklar altında sınırlandırılarak programa dönüştürülmesi hedeflendiği için betimsel bir teknik tercih edilmiştir. Bu açıdan mevcut araştırmada betimsel ihtiyaç analizi (Demirel, 2008) yöntemi ile öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmacının temel aldığı ana başlıklar şöyledir:

1. Çevresel destek
2. Materyallerin uyarlanması
3. Etkinliği basitleştirme
4. Çocuğun tercihleri
5. Özel materyal araç gereç kullanımı
6. Destek

Yukarıda belirtilen ana başlıkların ana amaçlarına vurgu yapacak sorular yazılmıştır. 6. Madde açımlayıcı sorularla derinleştirilmiştir. Sorular için öncelikle tez izleme komitesindeki uzman akademisyenlerden görüş alınmıştır. Bazı sorular revize edilerek araştırmacının kolay ulaşım sağlayabileceği 4 okul öncesi öğretmeninden soruların açık, anlaşılır olup olmadığı üzerine görüş alınmıştır. Görüşler öğretmenlerin izni doğrultusunda ses kaydı alınarak kaydedilmiştir. Öğretmenlerin tekrar okuyup anlamakta güçlük çektikleri sorular daha sade bir dil ile tekrar yazılmıştır. Bu görüşlerden sonra bazı terimlerin yanına parantez içinde açıklamalar eklenmiştir. Öğretmenlerin ailelerle ve yöneticilerle ilgili özel bir soru yazılmasını talep etmeleri üzerine destek başlığının altına özel olarak iki soru daha eklenmiştir (Ek-2).

3.4.6. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Süreci

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız okullarda devam edeceği için araştırma izinleri (Ek-7) alınmıştır. İhtiyaç analizi için araştırmacının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında iletişim kurduğu, okul iklimini bildiği, özel gereksinimli çocukların sayıca fazla olduğu okullara öncelik verilmiştir. Okul yöneticileri ile görüşmeler yapılarak öğretmenlerin ne kadar zamanını alacağı, araştırmanın içeriği ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Bu doğrultuda özel çocukla çalışan öğretmenler yönetici

odasına davet edilmiştir. Birebir bilgilendirme yapılarak katılmak isteyip istemediklerini okul yöneticilerine bildirmeleri istenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan tüm öğretmenlerin katılım sağlamak ve görüş belirtmek istemeleri öğretmenlerin bu konuda örtük olarak yansıttıkları ilk önemli veridir. Tüm görüşmeler yüzyüze yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerden sonra yönetici odasında gerçekleştirilmek üzere randevular oluşturulmuştur.

3.4.7. İhtiyaç Analizi Veri Toplama Sürecindeki Çalışma Grubu

İhtiyaç analizi doğrultusunda ulaşılan üç bağımsız anaokulunda çalışan 12 okul öncesi öğretmenine öncelikle sürece ilişkin bilgi verilmiştir. Öğretmenler çalışmaya gönüllülük esası kapsamında dâhil olmuştur. Öğretmenler İÖ1(İhtiyaç analizi, öğretmen, sıra no) şeklinde kodlanmıştır. Aşağıda ihtiyaç analizi süresince veri alınan öğretmenlere ilişkin demografik veri tablosu yer almaktadır.

Tablo 3.

İhtiyaç Analizi Sürecindeki Öğretmenlere İlişkin Demografik Veriler

Kod	Çalışma yılı	Sınıftaki özel gereksinimli çocuk sayısı	Sınıftaki özel gereksinimli çocuk tanısı	Sınıf mevcudu
İÖ1	17	1	Serebral Palsi	20
İÖ2	15	1	Otizm Spektrum Bozukluğu	23
İÖ3	13	1	Dil ve Konuşma Bozukluğu	22
İÖ4	12	1	Hafif-Orta Mental Retardasyon	27
İÖ5	11	0	-	23
İÖ6	10	0	-	24
İÖ7	9	0	-	25
İÖ8	13	0	-	21
İÖ9	14	0	-	17
İÖ10	11	1	Serebral Palsi	21
İÖ11	12	1	Dil ve Konuşma Bozukluğu	28
İÖ12	14	1	Dil ve Konuşma Bozukluğu	29

Öğretmenlerin çalışma yılları 9-17 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin tamamı kadındır. Öğretmenlerden İÖ1 ve İÖ6 önlisans eğitimi mezunu diğer öğretmenler lisans eğitimi mezunudur. Öğretmenlerden yedisinin sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunmaktadır. Tamamının özel gereksinimli çocukla çalışma geçmişi vardır.

3.4.8. İhtiyaçların Analizi

İhtiyaç analizi sürecinde görüşme yapılan öğretmenlerin ses kayıtları bilgisayar ortamında doküman haline getirilmiştir. Betimsel doküman analizi yaklaşımına uygun olarak sıklıkla tekrar ettikleri kelimeler farklı renklere boyanarak bu renklerin gruplandığı kelime havuzları oluşturulmuştur. Bu kelimeler öğretimsel uyarlamaların çıkış noktası olan altı temel başlık altında gruplanmıştır. Eşleşmeyen grup olmaması nedeniyle tüm kelimeler belli bir başlığa aktarılabilmektedir.

3.4.8.1. İhtiyaç Analizi Bulguları

Bulgular temel alınan sorular kapsamında betimsel analiz kapsamında, ilgili başlık altında incelenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçları genel olarak analiz edildiğinde, ana sorular kapsamında çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. “Sınıfınızda öğretimsel uyarlamalara ilişkin yaptığınız fiziksel düzenlemeler (alan oluşturmak, çocuğun boyuna göre ayarlamalar yapmak) var mı? Fiziksel düzenlemelerin sınıfınızdaki eğitim faaliyetlerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenler, daha çok öğrenme alanlarının düzenlenmesi konusunda yaptıklarıyla ilgili yanıtlar vermiştir. Fakat gerekli durumlarda (özel gereksinimli çocuk veya farklı bir çocuk için) değişim yapmadıklarını dönem başındaki haliyle devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruyu eğitim faaliyetleriyle ilişkilendirmediği, sınıfın fiziki ortamının yönetimin sağladığı maddi destek veya sınıfların fiziki büyüklüğü ile ilişkilendirmesi dikkat çekmiştir. Dört öğretmen ise kendi sınıflarındaki yetkin olan kişiyi yönetici olarak betimlemiştir. Bu öğretmenler sınıfın fiziki görünümünün sınıf içindeki alanlara göre bölündüğünü, bu görüntünün zorunluluk olduğunu hemen hemen her sınıfın birbirine benzediğini, bu durumun kendi inisiyatiflerinde olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlere yöneltilen “Uyarlamalar esnasında materyallerden yararlanırsınız mı? Özel olarak bir materyal var mı? Bu materyalin nasıl kullanıldığını örnekle anlatır mısınız?” sorusuna çekimser yanıt verdikleri görülmüştür. Yedi öğretmen sınıflarındaki çocukların “özel bir materyale ihtiyaç duyacak kadar kötü durumda” olmadığını ifade etmiştir.

Sınıftaki her materyalin her çocuğa açık olduğunu, özel bir materyal kullanmayı tercih etmedikleri ifade edilmiştir. Araştırmacının “özel çocuk bu materyalleri etkin biçimde kullanabiliyor mu? Özel ilgi ve ihtiyaçlarına göre kendini yanında rahat hissettiği bir oyuncak, minder, özel bir renk gibi şey var mı?” sorusuna aynı öğretmenlerin evet yanıtını verdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin çocukların kendilerini bazı materyallerle rahat hissettiklerini bildikleri ancak özel bir materyali etkinlik amaçlı kullanmadıkları/kaçındıkları/ihtiyaç duymadıkları/vakit ayıramadıkları sonucu dikkat çekmiştir. “Çocukları tanımak için neler yapıyorsunuz?” sorusu sorulduğunda çocukları tanımak için genelde doğrudan çocuktan gözlem yoluyla bilgi alma yoluna gittikleri veya ailelerinden çocukları hakkında görüşmeler ile bilgi almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler rehberlik hizmetinden gelen dokümanlara göre hazırlık yaptığını ifade etmiştir. Hangi dokümanları kullandıkları sorulduğunda, tüm çocukları için kullandıkları tanıma formlarını ailelere gönderdiklerini bu formlar dışında özel bir evrak kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. “Özel gereksinimli çocukla etkinlik süreci nasıl oluyor, bu süreç sizin için, normal gelişim gösteren çocuklardan hangi alanlarda farklılaşıyor?” sorusuna öğretmenler özel çocuğun o an içinde olduğu ruh durumunu, sınıfın genel durumunu, etkinliğin özelliğini dikkate aldıklarını belirtmiştir. Öğretmenler normal çocukla farklılık yaratmadığını, özel çocuğun “yapabildiği kadar yapmasına izin verdiklerini” ifade etmişlerdir. Öğretmenler “Çocukların diğer çocuklarla ve yetişkinlerle etkileşim kurmaları konusunda ne tür destek yöntemleri benimsiyorsunuz? Ne sıklıkta yer veriyorsunuz?” sorusuna yönelik çocukları sorumluklar ve görevler ile desteklediklerini, planlı etkinlikler ya da çocukları oyun etkinliklerine yönlendirerek, onlara rehberlik ederek sosyal etkileşimlerini desteklemeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin akran desteğine daha sık yer verirken yetişkin desteğini sadece “kendi destekleri” gibi algıladıkları görülmüştür. Öğretmenlere son olarak “öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirirken zorlandığınız konular var mı? Bunlar nelerdir?” Sorusu yöneltildiğinde öğretmenlerin ilk olarak lisans eğitimlerine değindikleri, bu eğitimde özel çocuklara ilişkin aldıkları eğitimlerin çok kısıtlı olduklarını düşündükleri ve uygulamada zorlandıkları ifade edilmiştir. En çok değinilen diğer başlık ailelerin özel çocuğun gelişim özelliklerini ilişkin öğretmenden çok yüksek beklenti duydukları; bu akılcı olmayan beklentinin yönetim tarafından desteklendiği durumda yoğun stres yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu durumlar dışında öğretmenlerin kalabalık mevcudu olan sınıflarda özel çocuğa kısıtlı zaman ayırdıkları, rehberlik hizmeti veren öğretmenlerin daha etkin ve yönlendirici olmalarını bekledikleri, özel çocuklara ilişkin özel olarak hazırlanmış bir

rehber ile ilerlemek istedikleri ve hizmet içi eğitimlerde bu başlıklara özellikle uygulama örneklerinin yoğun olarak sunulduğu oturumlarla yer verilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yoğun destek ihtiyacı duydukları dikkat çekmektedir. İhtiyaç analizi genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin fiziki ortamın eğitsel özelliğinin önemi, etkileşimi genişletme, çok yönlü destek sunma, çocuğu tanıma noktalarında desteklenmeleri gerektiği görülmüştür. İhtiyaç analizi sonucunda alandaki somut ihtiyaçların “pratik ve uygulama temelli” olması gerektiği sonucu belirgin biçimde analiz sonuçlarına yansımıştır. Bu doğrultuda ihtiyaç analizi eğitim programına şöyle yansımıştır:

Tablo 4.

İhtiyaç Analizi Bulguları

Mevcut Durum	Öğretmenlerin İhtiyaçları	Programa Yansıması
Sınıfın fiziksel ortamının özel gereksinimli çocuğa uygun olarak düzenlenmemesi. Sınıf yönetimi stratejilerinin güvenlik temelli/ otoriter kullanımı.	Sınıfın fiziki ortamının eğitsel faaliyetler açısından öneminin anlaşılması Özel materyal/alan kullanımının öneminin kavranması Erişebilirliği güvenli biçimde artırma Özel çocuğa göre ortama ekleme-çıkarma yapma	<i>Öğrenme ortamı</i>
Çocukların gereksinimlerine göre materyallerin etkin uyarlanmaması; tek tip kullanım.	Materyallerin ve ortamın çocukların ilgi, ihtiyaç ve özel gereksinimlerine göre uyarlanmasının öneminin anlaşılması Materyal uyarlamanın örneklendirilmesi	<i>Materyal uyarlanma</i>
Çocukların meşgul olma davranışlarını artırıcı etkinlikler yerine yoğun fiziksel etkinlerin yapılması.	Çocukların öğrenme gereksinimlerine göre farklılaştırma yaparak etkinliklerle meşgul olmalarının desteklenmesi.	<i>Basitleştirme</i>
Çocuğun ilgi duyduğu ve başarılı olduğu alanları zenginleştirmek yerine kendini rahat hissettiği aynı etkinliklerin sürekli tekrar ettirilmesi.	Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre materyal ve eğitim ortamının oluşturulması Çocuğun merakını ve odaklanma süresini arttıracak etkinlik seçilmesi.	<i>Çocuğun tercihleri</i>
Planlı, sistematik bir öğretim sürecinin olmaması. Akran, yetişkin ve gizli destek boyutlarına çok az yer verilmesi.	Çocukların gelişim ve öğrenme süreçlerinin planlı ve sistematik olarak geliştirilmesine yönelik destek sunulması. Destek türlerinin tanıtılması ve örneklendirilmesi.	<i>Destek</i>

İçerik başlıklarının oluşturulmasında öğretimsel uyarlamaların temel yapı taşı olarak kabul edilen adımlar temel alınmıştır (Sandall ve Schwartz, 2008). Bu doğrultuda 3 ana içerik başlığı oluşturulmuştur. Bunlar *Fiziksel Uyarlama*, *Etkinliği Uyarlama* ve *Destek*’ tir. Fiziksel uyarlama başlığı çevresel destek, materyallerin uyarlanması başlıklarını; Etkinliği Uyarlama başlığı etkinliği basitleştirme, çocuğun tercihleri ve özel materyal oluşturma başlıklarını; Destek başlığı ise yetişkin desteği, akran desteği ve gizli destek başlıklarını içermektedir. Her başlık bir veya birden fazla modülde yer alacak şekilde eğitim programında yer almıştır. Bu başlıklar belirlenen öğretmen grubuna öncelikle araştırmacı tarafından doğrudan anlatım yoluyla aktarılmış daha sonra uygulama süreçlerinde kullanılmıştır. Bu doğrultuda modül başlıkları şöyledir:

Modül 1: Temel Bilgiler

Modül 2: Öğretimi Farklılaştırma

Modül 3: Uygulama

Modül 4: Değerlendirme

Modül 5: Süreklilik

3.4.9. Hedeflerin Belirlenmesi

Eğitim programındaki her bir modül için bir hedef ve hedefin uygulama basamakları belirlenmiştir. Bu hedefler sırasıyla şöyle sıralanmaktadır;

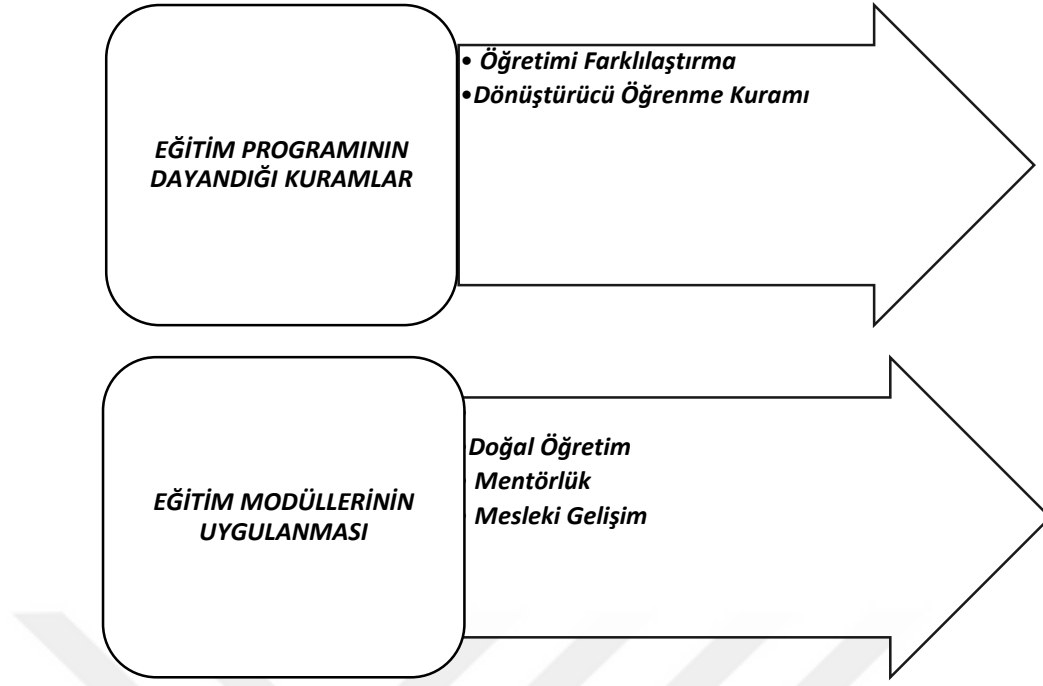
Hedef 1: Öğretimsel uyarlama hakkında detaylı bilginin sunulması.

Hedef 2: Öğretimin farklılaştırılmasına ilişkin ilkelerin tanıtılması; çocuk ve öğretmen açısından farklılaşmanın nasıl yapılabileceğine ilişkin bilgi sunulması.

Hedef 3: Öğretmenin edindiği bilgiler ışığında araştırmacı desteği ile bir eylem planı oluşturmaları. Araştırmacının diğer veri kaynaklarına dayanarak eylem planını amaca yönelik revize etmesi.

Hedef 4: Araştırmacının her bir uygulamayı izlemesi ve geri bildirim sunması.

Hedef 5: Öğretmenin 1 hafta boyunca her günlük akış için uyarlama yapmaya devam etmesi ve araştırmacının süreci değerlendirmesi.



Şekil 5. ÖYEP içeriği

Eğitim modüllerinin etkili biçimde uygulanması için ise üç farklı öğretim stratejisi belirlenmiştir. Bunlar Doğal Öğretim, Mentörlük ve Mesleki Gelişimdir. Bilgi aktarımı gerektiren aşamalarda mesleki gelişim tercih edilirken sınıf içi uygulamalarda pratik çözümler için doğal öğretim ve mentörlük tercih edilmiştir.

Dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de öğretmen adayları kısıtlı bir alan deneyimi ile öğretmenlik mesleğine başlamaktadır. Çoğu teorik bilgilerden oluşan lisans eğitimi başarılı bir meslek hayatı için çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim öğretimin verimliliğinin artmasında oldukça önemlidir (İlşan, 2017; Musset, 2010; OECD, 2005). Bu tür eğitimlerde ise Mesleki Gelişim faaliyetleri kıstas alınarak bu faaliyetlerin niteliğinin artırılması hedeflenmektedir. Eğitim programının mesleki gelişim üzerindeki etkisinin saptanmasında ölçüt olarak; öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar özelinde bilgi ve öğretim uygulamalarında ilerlemeyle sonuçlanması; öğrenci öğrenme çıktılarındaki artış kıstas alınmıştır. Alanyazında da benzer biçimde mesleki gelişimin saptanmasında öğretime ilişkin soyut tartışmalar yerine öğretimin somut görevlerine, ölçmeye, gözlem ve yansıtma çıktılarına odaklanılması önerilmektedir (Darling-Hammond ve McLaughlin, 1995). Bu açıdan eğitimden önce alınacak veriler, eğitim esnasındaki veriler ve değerlendirme için kullanılacak verilerde eğitimin niteliği açısından oldukça önemli olan mesleki gelişim faaliyetlerinin ne yönde değişim gösterdiğinin saptanması ve

desteklenmesi hedeflenmektedir. Modül 1 ve Modül 2 bu strateji üzerinden planlanmıştır.

Eğitim sürecinde faydalanılacak bir diğer strateji Doğal Öğretim yaklaşımlarıdır. Doğal Öğretim yaklaşımları erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların gelişim ve öğrenmelerinin doğal ortamlarda desteklenmesini amaçlayan yaklaşımlardır. Alan yazında gömülü öğretimin alt başlığı olarak da yer alabilmektedir. Bu yaklaşımlar, özel gereksinimli çocuklara öğrenme fırsatlarının günlük etkinlik, rutin ve geçişler sırasında sağlanmasının önemini vurgulamaktadır (Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall ve McLaughlin, 2013). Alan yazında çok sayıda doğal öğretim yaklaşımı yer almaktadır ancak eğitim programı için fırsat öğretimi (incidental teaching; Hart ve Risley, 1968), doğal bağlama dayalı dil öğretimi, etkinlik temelli müdahale (activity-based intervention; Bricker ve Cripe, 1989), geçiş temelli öğretim (transition-based teaching; Werts, Wolery, HolcombeLigon, Vassilaros ve Billings, 1992) ve gömülü öğretim (embedded instruction; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2001; Snyder ve diğ., 2013) tercih edilmiştir. Doğal öğretim yaklaşımlarının tümü dört ortak özellik taşımaktadır. Bunlardan birincisi, planlı ve sistematik öğretimin doğal sınıf ya da ev etkinlikleri, rutinleri ve geçişleri sırasında yapılmasıdır. İkincisi, öğretimde, özel gereksinimli çocukların doğal etkinlik, rutin ve geçişlere tam katılımını sağlayacak ve etkinlikler içerisinde bağımsızlıklarını destekleyecek becerilerin hedeflenmesidir. Üçüncüsü, öğretim denemelerinin genellikle çocuk tarafından ya da çocuğun tercih ve ilgileri doğrultusunda yetişkinler tarafından başlatılmasıdır. Dördüncüsü, planlı ve sistematik öğretimin özel gereksinimli çocuklarla düzenli olarak etkileşim halinde olan yetişkinler tarafından sağlanmasıdır (Rule, Losardo, Dinnebeil, Kaiser ve Rowland, 1998). Bu açıdan ele alındığında öğretmenlerin temel bilgileri edindikten sonra sınıfın fiziksel ortamının yeniden düzenlenmesinden çocuğun ihtiyaçlarına göre pratik çözümler üretilmesine; akran desteğinden aile katılımına kadar kadar tüm süreci eğitim sürecinin içinde verilmesi hedeflenmiştir. Modül 3, 4 ve 5'teki uygulamalar bu strateji üzerinden planlanmıştır.

Mentörlük, bir meslek alanında deneyimli olan bir kişinin daha az deneyimli kişiye mesleki destek sağladığı bir öğretim stratejisidir. Arrowsmith ve Daresh (2003) mentörlük sürecini, bir kurumdaki bireylerin kurumun amaçlarını daha iyi bir şekilde yerine getirebilmek için birbirlerine yönlendirme ve destek sağladıkları sürekli bir süreç olarak tanımlamaktadır. Eğitim disiplini özelinde ele alındığında ise mentör, öğretmenlik mesleğine yeni başlayacak olan ya da mesleğe yeni başlayan kişilere destek veren kişidir. Lisans sürecinde sağlanan bu destek hizmetiçi eğitim süreçlerinde de devam ettirilebilmektedir. Bu destek ile öğretmenlerin motivasyonlarının düşmesinin,

tükenmişlik yaşamlarının ve ilk yıllarında meslekten ayrılma durumlarının azaltılması mümkündür (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2009). Geliştirilen öğretmen eğitim programında mentör rolünü araştırmacı üstlenmiştir. Nitel araştırmaların doğasına uygun olarak; birebir ve derinlemesine veri alınabilecek ve gözlemlenebilecek bir grupta çalışılmıştır. Araştırmacı her modülden önce e-mentörlük ile Collaborate uygulaması üzerinden 60-90dk süren eğitimler vermiştir. Modül 4 ve 5'te hem günlük akışın uyarlanması hem sınıf içi uygulama aşamalarında öğretmene yol gösterici bir destek sağlanmıştır. Pazartesi günü olan çevrimiçi eğitimlerin uygulamaları Çarşamba ve Perşembe günleri yapılmıştır. Araştırmacı öğretmenlerle iletişim bilgilerini paylaşarak ihtiyaç olması durumunda ilgili dönemdeki eğitim öğretim süreci tamamlanana kadar öğretmenlere destek sunmaya devam etmiştir.

3.4.10. Eğitim Paketinin Modüllere Bölünmesi

Eğitim paketi beş oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturum için bir modül belirlenmiştir. Modül başlıkları sırası ile şöyledir: Temel Bilgiler, Öğretimi Farklılaştırma, Uygulama, Değerlendirme, Süreklilik.

Modül 1: Temel Bilgiler	
Hedef: Öğretimsel uyarlama ve önemi hakkında detaylı bilginin sunulması Örnek olay akışını öğretmenlerin tamamlamasının istenmesi, cevaplar üzerinden öğretmenlere bilgi sunulması.	Basamaklar: 1. Öğretimsel uyarlamanın tanıtılması 2. Öğretimsel uyarlama örneklerinin paylaşılması 3. Öğretimsel uyarlamanın 8 temel prensibinin açıklanması ve örneklendirilmesi
Öğretim stratejisi	Mesleki Gelişim.
Modül 2: Öğretimi Farklılaştırma	
Hedef: Öğretimi farklılaştırmanın basamaklarının tanıtılması Örnek olay akışını öğretmenlerin tamamlamasının istenmesi, cevaplar üzerinden öğretmenlere bilgi verilmesi.	Basamaklar: 1. Öğretmenlere evrensel tasarım kapsamında Ne zaman? Neden? Nasıl? Kime? Sorularının öneminin anlatılması. 2. Bu sorularla örnek hikâyelerin öğretmenlerle tamamlanması, öğretmenlerle var olan etkinlikler üzerinden tartışılması. 3. Öğretmenlerle soru sorma sürecinin sınıf içi uygulamalar üzerinden değerlendirilmesi.

Öğretim Stratejisi	Mesleki Gelişim.
Modül 3: Hedefe yönelik uygulama	
Hedef: Öğretmenlerin sınıflarında bulunan özel çocuğa ilişkin gelişim alanlarına, aile yapısına ve ilgi ve yeteneklerine göre detaylı yansıtma raporunu (Ek-6) doldurmalarının istenmesi. Bu rapor dikkate alınarak ve araştırmacının gözlem notlarındaki veriler ile bir eylem planı oluşturulması.	Basamaklar: 1. Araştırmacının öğretmen sınıfında bir öğretimsel uyarlama gerçekleştirilmesi. 2. Uygulamadan sonra öğretmen ve araştırmacının süreci değerlendirmesi.
Öğretim Stratejisi	Doğal Öğretim
Modül 4: Değerlendirme	
Hedef: Uygulama süresince araştırmacının detaylı gözlem yapması Uygulama sonunda sürecin öğretmenlerle birlikte değerlendirilmesi.	Basamaklar: 1. Öğretmenin sınıfındaki çocuğun ihtiyaçlarına göre günlük akış içinde bir öğretimsel uyarlama yapması. 2. Araştırmacının öğretmenin zorlandığı noktalarda destekler sunması 3. Uygulama sonrasında öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim halinde olmalarının sağlanması, yansıtma yazılması.
Öğretim Stratejisi	Doğal Öğretim, Mentörlük.
Modül 5: Süreklilik	
Hedef: Öğretmenlerle yürütülen çevrim içi uygulamalarda özel çocuğun tasvir edildiği raporlar değiştirilerek öğretmenden eylem planı yazması istenmesi, grup olarak her planın değerlendirilmesi. Öğretmenin 4 hafta boyunca her günlük akış için yeniden uyarlama yapmaya devam etmesi araştırmacının süreci değerlendirmesi	BASAMAKLAR 1. Özel çocuklar için yazılan her bir rapor 1-4 numara ile sıralanır. Gelişigüzel çekilen sayı ve öğretmen eşleşmesi tamamlanır. İlgili rapor ekrana yansıtılır. Araştırmacı ilgili çocukla ilgili örnek olay okur. Öğretmenin öğretimsel uyarlama ilkelerini gözeterek yapacağı uyarlamalar tartışılır. 2. Öğretmenin takip eden 4 hafta boyunca her günlük akış için yeniden uyarlama yapmaya devam etmesi araştırmacının süreci değerlendirmesi.
Öğretim Stratejisi	Doğal Öğretim, Mentörlük.

3.4.11. Uzman Görüşü Alınması

Öğretmen eğitim paketini oluşturan modüller hazırlandıktan sonra okul öncesi eğitimi anabilim dalından iki; program geliştirme anabilim dalından bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşler sonrasında programın felsefi temellerinin ağırlıklı olarak evrensel tasarım kapsamında öğretimin farklılaştırılmasına odaklı olması önerilmiştir. Bunun üzerinde modüllerin aktarımı esnasında kullanılan öğretim yöntemleri yetişkin eğitiminde sıklıkla tercih edilen öğretim yöntemleri ile değiştirilmiştir. Değişim yapılan her modül revize edilmiştir. İkinci kez teyit alındıktan sonra eğitim paketinin kesinleştirilmesi aşamasına geçilmiştir.

3.4.12. ÖYEP' in Pilot Uygulaması ve Kesinleştirilmesi

ÖYEP' i oluşturan her bir modül içeriği kesinleştikten sonra uzman görüşü alınarak programa son hali verilmiştir. İhtiyaç analizine katılım gösteren öğretmenlere anlık mesajlaşma uygulaması üzerinden oluşturan grup konuşması üzerinden programın pilot uygulamasına katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Bunun üzerine 6 okul öncesi öğretmeni olumlu yanıt vermiştir. Ancak pilot uygulama yüzyüze yapılacağı için aynı okulda görev yapan 3 öğretmen pilot uygulamanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Öğretmenler kesinleştikten sonra 04.03.2022 tarihinde uygulama süreci başlatılmıştır. Pilot uygulama sabah görev yapan öğretmenlerin öğrencilerini yolculadıktan sonraki 30 dakikalık süreçte, okulun yemekhanesinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte yemekhanenin veli toplantılarında kullanılan arka bölümü kullanılmıştır. Projeksiyon üzerinden yapılan eğitim sürecinde fiziksel koşulların olumsuzluğu dikkat çekmiştir. Kapıları kilitli kullanılamayan yemekhaneye sıcak içecek almak için sıklıkla gelen personeller/ veliler nedeniyle eğitim süreci bölünmüştür. Öğretmenlerin eve dönüş saatleri olması nedeniyle soru-cevap sürecinin kısa tutulduğu gözlenmiştir. Bu bilgiler, yüzyüze eğitim için ideal eğitim ortamı oluşturulması sonucunu doğurmuştur. Eğitim sürecinden sonra gerçekleştirilen gözlemlerde ölçme araçlarının sorunsuz kullanılabildiği, dönütlerin anlaşılır olduğu, dönütler için gün sonunda kullanılan sürenin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

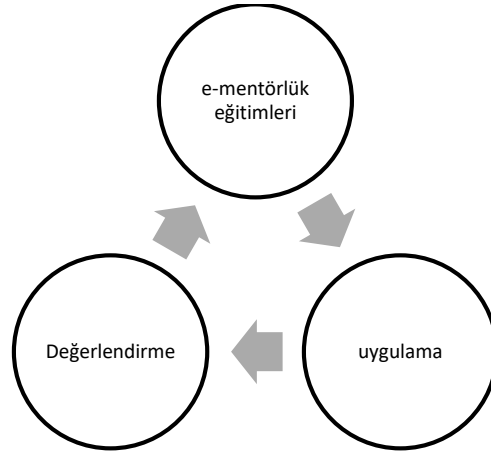
Öğretmenler her modül sonrasında işbirlikli çalışmaya açık bir tutum sergilemiştir. Bu tutumun gelişmesinde öğrenme ortamına yapılacak müdahalenin sınıf yönetimini kolaylaştıracağı ve veli katılımını arttıracığı ön bilgilendirmesinin etkili olduğu saptanmıştır. Bu sonuçla beraber öğretmenlerin sınıfı iki öğretmen olarak

kullanmalarından dolayı fiziki düzenlemeler yapmaktan çekindikleri görülmüştür. Bu durum üzerine öğleden sonra sınıfı kullanan öğretmenlerle yüzyüze ve telefonla görüşme yapılarak müdahalelerin niteliği ve önemi paylaşılmıştır. Bu konuşmalar sonucunda öğretmenler sınıfın fiziki ortamındaki değişimleri olumlu karşılamıştır. Bu durum öğretmenlerin ortak kullandıkları sınıflarda ön bilgilendirme yapılması konusunda önemli bir veri sunmuştur.

Eğitim paketi felsefi temellerinin belirlenmesi, amaca ilişkin modül içeriklerinin oluşturulması ve uzman görüşlerinin alınması sonucunda 23.05.2022 tarihinde kesinleştirilmiştir. Kesinleştirilme sürecinden sonra 2022-2023 Güz Yarıyılı itibarıyla veri toplama sürecine geçilmiştir.

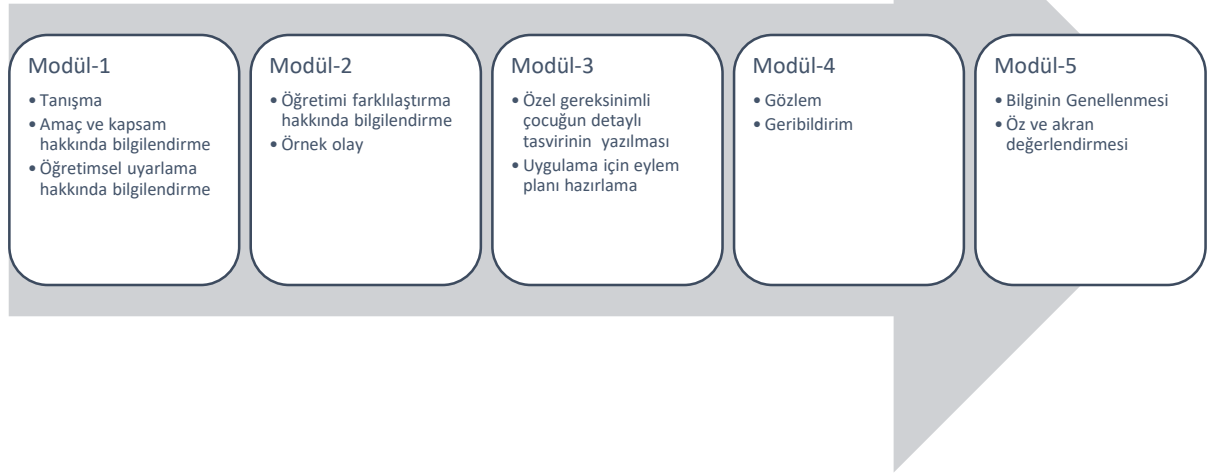
3.4.13. ÖYEP' in Esas Çalışma Grubu ile Uygulanma Süreci

Uygulama süreci öğretmen eğitim programının tezin esas çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle birlikte uygulanması sürecini ifade etmektedir. Bu süreç çocukların okula alışma süreleri de göz önünde bulundurularak 26.09.2022 tarihinde başlatılmıştır. Bu süreçte ilk olarak öğretmenlerin ortak kararı olan bir saat ve gün belirlendikten sonra e-mentörlük ile eğitimler verilmiştir. Mevcut araştırmanın amaçları doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak hazırlanmış öğretmen eğitim programının yüzyüze uygulanması planlanmıştır. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları okulda yansıtım kullanımına uygun, sessiz bir alan bulunmaması, öğretmenlerin gün sonunda yorgun olmaları nedeniyle öğrenmeye elverişli olmadıklarını beyan etmeleri ve okulun yarım gün eğitim vermesinden dolayı yoğun öğrenci sirkülasyonu içinde olması nedeniyle eğitim içeriğinin e-mentörlük yaklaşımı ile aktarılmasında karar kılınmıştır. Bu doğrultuda, öğretmenler tarafından hafta başında belirlenen günde ve saatte içerik bilgisi paylaşılmıştır. Uygulama kısmı aynı hafta içinde sınıf ortamındaki gözlemlerle devam ettirilmiştir. Eğitim akışı bilgilendirme ve örnek olay içerikleri ile etkileşim yüksek tutularak gerçekleştirilmiştir. ÖYEP uygulama süreci 28.11.2022 tarihinde sonlandırılmıştır.



Şekil 6. e-mentörlük eğitim süreci

Şekil 3’ de görüldüğü gibi e-mentörlük eğitim süreci bir döngü halinde sürdürülmüştür. Online eğitim sürecinden sonra öğretmenler bilgileri uygulamış ve bir sonraki eğitimde ilk olarak bir önceki haftanın değerlendirmesi yapılmıştır. Bu süreç her biri ayrı amaç doğrultusunda oluşturulmuş modüller üzerinden yürütülmüştür. Böylece öğretmenlerin öğrenme hızına ve ihtiyaçlarına uygun bir süreç olmuştur. Şekil 4’te her bir modülün uygulanma esasları ve içeriği paylaşılmıştır.



Şekil 7. Araştırmacının modülleri uygulama süreci

3.4.13.1. Modül-1’ in Uygulanma Süreci

Modül-1 için tanışma basamağı okul içinde bulunan müdür yardımcısı odasında gerçekleştirilmiştir. Tanışma toplantısında öğlenci olan öğretmenlerin zamanı kısıtlı olduğu için 11.30-12.30 arasında gerçekleştirilmiştir. Bu toplantıda öğretmenler

araştırmacıyla tanışmıştır. Araştırmanın içeriği ve kapsamı hakkında bilgi sahibi olmuştur. Tanışma toplantısının ardından çevrimiçi toplantı uygulaması üzerinden pazartesi günleri saat 18.00-20.00 saatleri arasında bilgilendirme toplantıları çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Modül-1 kapsamındaki toplantıda öğretimsel uyarlamalar hakkında bilgi verilmiştir.

3.4.13.2. Modül-2' nin Uygulanma Süreci

Modül-2 çevrimiçi olarak uygulanmıştır. İlk oturum Pazartesi günü saat 18.00-20.00 arasında gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda öğretimin nasıl, ne zaman, ne sıklıkta yapılacağına ilişkin bilgi sunulmuştur. Ertesi gün araştırmacı okulda öğretmenlere örnek olayda kullanacakları tabloları vermiştir. İkinci oturum Çarşamba günü saat 18.00-20.00 arasında gerçekleştirilmiştir. Bu oturumda örnek olay yazısını araştırmacı sesli olarak okumuştur. Okuma sonunda öğretmenlerin kendi el yazıları ile tabloları detaylı olarak doldurmaları istenmiştir. Bu esnada çevrimiçi oturuma devam edilerek öğretmenlerden gelen sorular yanıtlanmıştır.

3.4.13.2.1. Modülde kullanılan örnek olay içerikleri

Modülde kullanılan örnek olay içerikleri öğretimsel uyarlama ilkeleri kapsamındaki maddeler gözetilerek öyküleştirme tekniği ile yazılmıştır (Ek-5). Örnek olayda özel gereksinimli çocuğun hikâye içinde gelişimsel özelliklerine değinilmiştir. Bu özelliklerle ilişkili olarak öyküdeki öğretmenin yaklaşımları aktarılmıştır. Öğretmenin öğretimsel uyarlamalarla ilişkili olarak geliştirmiş olduğu uygulamaların özelliklerine de bu kapsamda yer verilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları gerçekleştirirken mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyen durumlara da değinilerek akılcı olmayan yaklaşımlar ve sonuçları üzerine bilgi verilmiştir. Öykü bitiminde öncelikle öyküdeki öğretmenin daha sonrasında kendilerinin uygulamalarını değerlendirebilecekleri tabloların doldurulması istenmiştir. Öğretmenlerin güncel öyküdeki öğretmeni değerlendiren bir gözle incelemeleri ardından kendi uygulamalarını değerlendirmeleri akran ve öz değerlendirme yapmalarına olanak tanımıştır. Son olarak neler yapabilirim sorusuna yanıt olarak öğretmenler öğrenmiş oldukları yeni bilgileri alana ne konuda ve nasıl aktaracaklarını somutlaştırmıştır.

Modül-2' nin sonunda araştırmacı öğretmenlerin hazırlamış oldukları tabloyu teslim almıştır. Tablonun son basamağında olan geliştirme kısmı her öğretmen için

değerlendirmiştir. Bu değerlendirme sonrasında her öğretmenle saat 11.30.12.30 saatleri arasında 15 dakika süren birebir görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde geliştirme kısmından yola çıkılarak öğretmenlerin eylem planlarında odaklanacakları ve değiştirecekleri maddeler somut bir zemine oturtulmuştur. Öğretmenle planlanan ve kesinleştirilen bu süreçten sonra araştırmacı sınıf içi gözlem sürecine başlamıştır.

Ö1	Ö2	Ö3	Ö4
•Öğrenme merkezlerinin etiketlenmesi •Etkinliği değiştirmek yerine basitleştirmek •Materyal ulaşılabilirliğini arttırmak •Etkin yetişkin desteği sunmak	•Ulaşılabilirliği arttırmak •Akran etkileşimini arttırmak •Çocuğu daha iyi tanımaya çalışmak	•Ç3 için sınıf içinde özel alan oluşturmak •Sınıf içindeki merkezlerin ve depo alanlarının etiketlenmesi •Ç3'ün meşgul olma davranışını arttıracak etkinlikleri arttırmak	•Sınıfın ses ve ışık açısından tetikleyici özelliğinin azaltılması •Ç4'ün katılımını arttırmak için akran desteğine yer vermek •Ç4'ün sözel ifade gücünü desteklemek için daha sık etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapmak

Şekil 8. Öğretmenlerin eylem planı odakları

3.4.13.3. Modül-3'ün Uygulanma Süreci

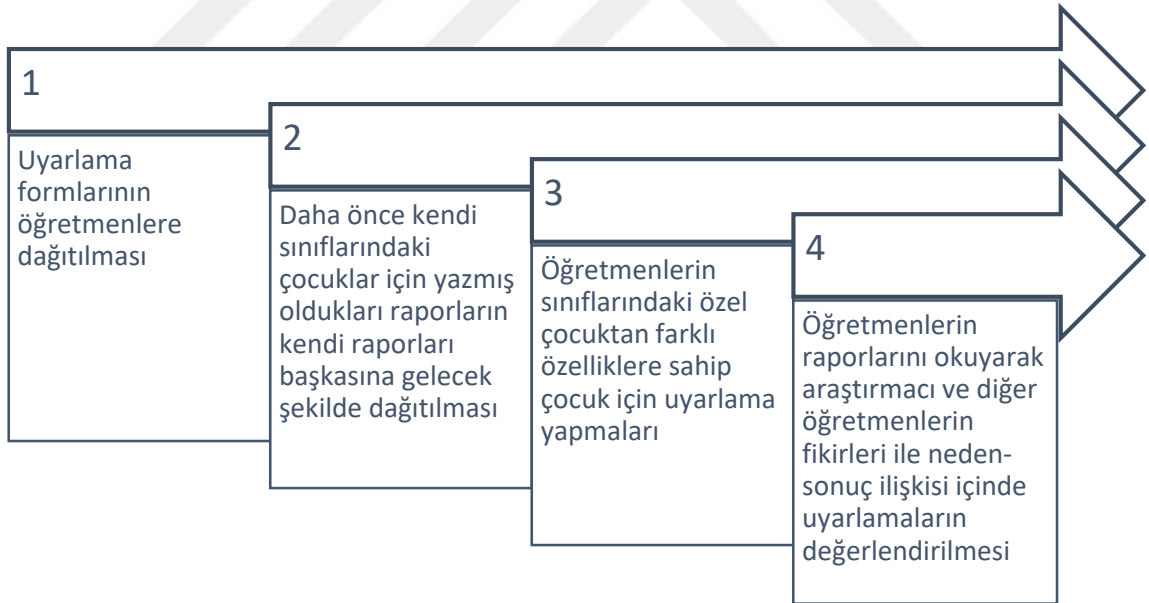
Özel gereksinimli çocukların özelliklerinin bilinmesinin öğretimsel uyarlama sürecinin çıkış noktası olmasının ilk iki modülden sonra öğretmenler tarafından fark edilmesi ile sınıflarındaki özel çocuğa ilişkin gelişimsel ve davranışsal detaylı bir yansıtma raporu yazmaları istenmiştir. Bu rapor için araştırmacı tarafından oluşturulmuş bir şablon verilmiştir (Ek-6). Böylece; öğretmenlerin çocukları tanıma noktasında önem göstermeleri gereken her nokta üzerinde düşünmeleri ve gözlem yapmaları hedeflenmiştir. Pazartesi günü 18.00-20.00 saatleri arasında gerçekleştirilen oturum sonrası (Salı günü) öğretmenlere verilen şablon Perşembe günü teslim alınmıştır. Bu şablonlar birer nüsha olacak şekilde çoğaltılarak el yazımı olanlar muhafaza edilmiştir. Çoğaltılan şablonlar takip eden modülde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin kendilerinin belirledikleri ve mentörlük yaklaşımı ile kesinleştirilen eylem planlarının uygulanması için sınıf gözlemleri yapılmıştır. Her

öğretmen için bir tam gün (çocukların geliş zamanından çıkış zamanına kadar olan süre) olmak üzere gözlemler yapılmıştır. Araştırmacı aynı okulda olan üç öğretmeni Pazartesi, Salı, Çarşamba günleri; ayrı bir okulda olan Ö4' ü ise Cuma günleri gözlemlemiştir. Her gözlem sonunda öğretmenle müdür yardımcısının odasında değerlendirme toplantıları düzenlenmiştir. Bu toplantılar 15-30 dakika arasında sürmüştür. Bu gözlem süreci 4 hafta boyunca sürdürülerek her öğretmenin uygulama süreci araştırmacının tuttuğu katılımsız gözlem notları ile kaydedilmiştir. Bu süreç 4 hafta boyunca kesintisiz sürdürülmüştür.

3.4.13.4. Modül-4' ün Uygulama Süreci

Son olarak uygulanan Modül-4 öğretmenlerin her sene yeni çocuklarla çalışmaları gerektiği gerçekliğinden yola çıkılarak “bilginin genellenmesi” esasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda bir aylık takip sürecinin sonunda öğretmenlerin okula çocukların okula geliş saatlerinden iki saat önce gelmeleri istenmiştir. Son oturum için okul müdürünün odasındaki toplantı masası kullanılmıştır. Şekil 6' da uygulanma aşamaları paylaşılmıştır.



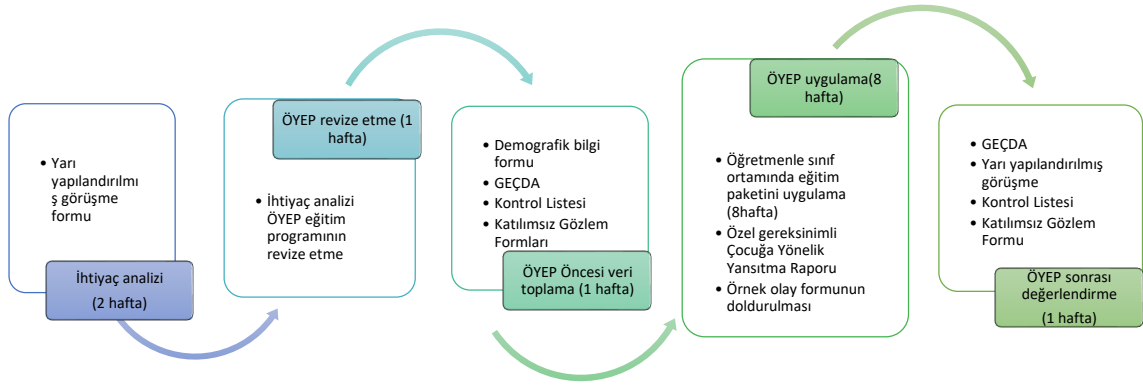
Şekil 9. Modül 4' ün uygulanma aşamaları

Öğretmenlere ilk olarak öğretimsel uyarlama uygulama formları verilmiştir. Daha sonra bir önceki modülde oluşturulan ve çoğaltılan özel gereksinimli çocuklara ait değerlendirme dokümanları kullanılmıştır. 1-4 rakamları arasında numaralandırılan bu notlar ile kura çekimi yapılarak her öğretmenin bu dokümanlardan biri ile eşleşmesi

sağlanmıştır. Ardından her öğretmenin 30 dakikalık süreçte çocuk bilgilerine göre öğretimsel uyarlama uygulama formlarını doldurmaları istenmiştir. Formlar yazıldıktan sonra her öğretmen önce çocuk özelliklerini ardından yazmış olduğu formu sesli okumuştur. Önce öğretmenler meslektaşlarına; ardından da araştırmacı öğretmene görüşlerini sunmuştur. Görüşler tartışılarak her çocuk için eylem planı odak noktaları formun alt kısmına maddeler halinde sıralanmıştır. Bu sürecin 15-20 dakikayı geçmemesine özen gösterilmiştir. Bu akış tüm formlar için tekrarlanmıştır. Öğretmenlere sundukları önemli katkılardan dolayı teşekkür edilerek Modül-4 oturumu sonlandırılmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, tüm ölçme araçlarının kesinleştirilmesinden sonra başlatılmıştır. İlk olarak görüşme formunun öğretmenler ile sınanması ve uzman görüşü alınarak kesinleştirilmesi sağlanmıştır. Bu doğrultuda sınıfta özel gereksinimli çocuk bulunan 4 öğretmenle görüşmeler yapılarak ölçme aracının geçerliği sınanmış ve soru sayısı arttırılmıştır. 7 Nisan 2022 tarihinde veri toplama araçları içinde yer alan yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formuna son hali verilmiştir. 14 Mart 2022 itibari ile öğretmenlere yönelik hazırlanan kontrol listesi 3 alan uzmanından alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenerek madde sayısında azalma sağlanarak yeniden düzenlenmiş; 25.05.2022 tarihi itibariyle ön uygulaması gerçekleştirilmiştir. Benzer bir süreç öğretmen eğitim programı için de izlenerek 2022-2023 güz yarıyılı başlangıcında, 19.09.2022 tarihinde, veri toplama süreci başlamıştır.



Şekil 10. Veri toplama süreci

Pilot uygulama sonrasında ÖYEP içeriği kesinleşmesiyle uygulama aşamasına geçilmiştir. İlk olarak öğretmenlerle 19.09.2022 tarihinde iletişim sağlanarak 21.09.2022 tarihinde okul yöneticisine ait odalardan birinde birebir görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 40 dakika sürmüştür, araştırmacıya ait ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Bilgilendirme oturumları görüşmelerin ardından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden sınıflarındaki çocuğa ilişkin detaylı bir yansıtma raporu yazmaları istenmiştir. Bu oturumlardan sonra eylem planları oluşturulmuştur. Eylem planları; araştırmacının ÖYEP öncesinde tuttuğu gözlem notları ile desteklenmiştir. Bilgilendirme oturumları çevrimiçi olarak haftada bir kez 2 saat olmak üzere 4 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Eylem planı sürecinde ise her öğretmenle birebir oturumlar gerçekleştirilmiştir. Her öğretmen için haftanın bir günü sınıfta gözlem yapılarak geribildirimler gün sonunda sunulmuştur. Sınıf içi geri bildirimler her öğretmen için 4 kez tekrarlanmıştır. Son olarak öğretmenlerle grup toplantısı yapılarak öğretmenlerin bilgilendirme toplantılarında sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğa yönelik yazmış oldukları yansıtmaları değerlendirmeleri istenmiştir. Grup toplantısı iki saat sürmüştür. Bu açıdan her bir öğretmen için çevrimiçi eğitimler 8 saat; birebir toplantılar 4 saat; grup toplantısı 2 saat olmak üzere toplam 14 saat eğitim verilmiştir. Araştırmacının her öğretmen için yürüttüğü odaklı gözlemler ise ÖYEP öncesinde ortalama 7.5 saat (6-9 saat aralığında veri seterasyonuna göre değişkenlik göstermiştir); ÖYEP sonrasında 12 saat olmak üzere her öğretmen için toplam 19.5 saat (1170 dk) sürmüştür.

Özel gereksinimli çocuğa ilişkin ilk ölçümler ise 22.09.2022 tarihinde alınmıştır. GEÇDA uygulaması için tekrar okul yöneticisinin odası tercih edilmiştir. GEÇDA

uygulaması en kısa (selebral palsy) 35 dakika; en uzun (otizm spektrum bozukluğu) 55 dakika aralığında tamamlanmıştır. Bu çalışmada araştırmacı sertifika eğitim sürecini tamamlayarak veri toplama sürecine başlamıştır. Daha sonra her çocuğun gelişimsel işlevlerini uygun ortamda hem gözlemleyerek hem de ebeveyni ile görüşerek değerlendirmiştir. Her çocuk için değerlendirme süreci en az 10 dk sürmüştür. Uygulama süreci sonrasında sınıf gözlemlerine geçilmiştir.

ÖYEP sonrası görüşmeler 25.11.2022 tarihinde gerçekleşmiştir. ÖYEP sonrası görüşmeler de benzer şekilde okul yöneticisinin odasında yapılmıştır. ÖYEP sonrası görüşmeler ses kaydı alınarak kaydedilmiştir. ÖYEP sonrası çocuğa ilişkin GEÇDA ölçümleri 23.11.2022 tarihinde tamamlanmıştır. GEÇDA ölçümleri için okul yöneticisinin odası tercih edilmiştir. Bu ölçümler de ortalama 40 dakika sürmüştür. Veli bilgilendirme süreci 10-15 dakika aralığında tamamlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analiz sürecinde öncelikle ses kaydıyla alınan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu süreçten sonra doküman halini alan bulgular ve gözlem notları betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizin, araştırmacılar için çalışmak istedikleri farklı olgu ve olaylar hakkında özet bilgi elde edebilmeleri için sıklıkla başvurulan bir yöntem olduğu belirtilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Betimsel analizde araştırmacıyı belirli bir çerçeve içinde tutan kıstaslar mevcuttur. Mevcut araştırmada analiz için araştırma alt amaçları temel alınmıştır.

Mevcut araştırmada farklı veri kaynakları ve veri toplama araçları mevcuttur. Dolayısıyla veri analizi her veri kaynağı için bağımsız olarak yürütülmüştür. Bu bağlamda açık ve anlaşılır olması adına her veri grubuna ait bulgular ayrı bir başlık altında incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

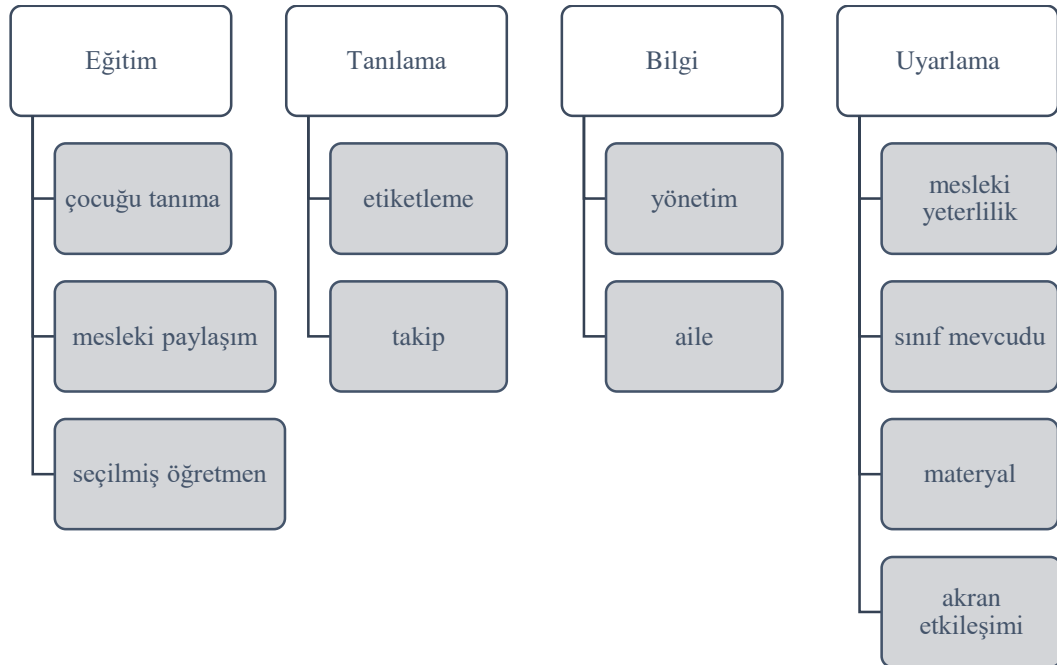
Araştırmada elde edilen bulgular araştırma alt amaçları doğrultusunda incelenmiştir. Bu doğrultuda dört başlık altında ilgili bulgular gruplanmıştır.

4.1. Öğretimsel Uyarlamaların Niteliğine İlişkin Bulgular

Araştırma amacı doğrultusunda ilk olarak öğretimsel uyarlamaların araştırmanın yürütüldüğü dört sınıftaki mevcut niteliğine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda temel alınan veri toplama aracı ilgili başlık altında incelenmiştir.

4.1.1. Öğretimsel Uyarlamaların Niteliğini Belirleyen / Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerden edinilen verilerin ilkinin yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla yüz yüze yapılan görüşmeler oluşturmaktadır. ÖYEP uygulaması öncesinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde temel olarak dört tema ortaya çıkmıştır. Tema ve alt temalar ilgili başlık altında incelenmiştir.



Şekil 11. ÖYEP öncesi öğretmenlere ait görüşme bulguları

Eğitim

Öğretmenlerle ÖYEP programı öncesinde yapılan ilk görüşmelerden sonra ortaya çıkan ilk ana tema eğitim olmuştur. Öğretmenler kendilerini de dâhil ederek öğretimsel uyarlamalara ilişkin genel bir bilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir. Bilgi eksikliği nedeniyle sınıflarına gelen çocukların bir rutin içinde dönemi tamamlamak zorunda kaldıkları, okulun fiziki koşullarının ve yönetiminden kaynaklı bir şikâyetleri olduğunda ciddiye alınmadığı belirtilmiştir. Eğitim teması üç alt tema halinde incelenmiştir.

Çocuğu tanıma

Çocuğu tanıma alt temasında öğretmenler sınıflarına gelen çocuğa dair kendileriyle çok genel bilgiler paylaşıldığını, rehberlik hizmeti veren kurumların çocukların takibini yapmadıklarını ve çocuklara ait raporların gelişigüzel hazırlandığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle çocuğu tanımak için uzun bir zaman ayırdıklarını ancak bu tanıma süreci tamamlanana kadar çocukların sınıfta sorun yaşadıklarını, kendilerinin de bu süreci oldukça stresli geçirdiklerini belirtmişlerdir. Çocuğu tanımanın çocuğa yönelik hazırlanacak etkinliklerde önemli olduğunu belirten Ö1' in bu konudaki ifadesi şöyledir:

“Uyarlama yaparken önce bunu bilmek lazım ama ilk bir ay hep çok zor geçer çünkü maalesef bunu deneyerek görmek zorunda kalıyoruz. Hem çocuk hem ben çok stres oluyorum.”

Bu açıdan kalabalık sınıflarda çalışan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa ilişkin daha fazla ön bilgiye, desteğe ve materyale ihtiyaç duydukları; bu durumla birlikte çocuğu tanımanın öğretim sürecini yakından etkilediğini vurguladıkları görülmüştür.

Mesleki paylaşım

Öğretmenlerin öğretimsel uyarlama sürecinde değindikleri bir diğer alt temanın mesleki paylaşım olduğu görülmüştür. Öğretmenler aynı okulda oldukları, daha önce özel gereksinimli çocukla çalışmış veya hali hazırda çalışan öğretmenlerle bilgi paylaşımı içinde olduklarını, bu durumun içinde oldukları sürece önemli katkı sunduğunu belirtmişlerdir.

“...genelde etkinlikleri ya da oyuncakları değiştirebiliyoruz. Ya da ben sormadan şöyle şöyle yap daha iyi olur diyebiliyor arkadaşım. Bazen de veliyle, yönetimle haksız yere sorun yaşıyoruz. Bu durumlarda da yine destek oluyor tecrübesi olan

arkadaşımız.” (Ö2)

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukla çalışırken ihtiyaç duydukları eğitsel ve manevi desteği birbirleri ile karşıladıkları, bu etkileşimi önemsedikleri görülmektedir.

Seçilmiş öğretmen

Öğretmenlerin özel çocukların sınıflarına kaydettirilme sürecine ilişkin örtük bir hiyerarşiye dikkat çektikleri görülmüştür. Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların daha önce özel gereksinimli çocukla çalışan öğretmenin sınıfına verildiğini, hiç özel gereksinimli çocuk ile çalışmayan bir öğretmenin tercih edilmediğini belirtmişlerdir.

“...dönem başlar, siz düzeninizi kurarsınız. Bir sabah müdür bey sınıfa bir çocukla gelir. Elbette hepsi başımızın tacı ancak her dönem üç öğretmen bu çocukları alıyor. Çünkü biz dört gözle izliyoruz, veliyle iyi geçiniyoruz. Bu büyük bir haksızlık çünkü özel çocuk daha fazla emek istiyor. Okul yönetimlerinin adaletli olması gerekir”

Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların sınıflara atanmasında yalnızca tecrübe faktörünün olmasını “adaletsizlik” olarak yorumlamıştır. Rotasyon sistemiyle her çocuğun eşit bir şekilde her öğretmene verilmesi gerektiğini belirten öğretmenler bu durumun motivasyonlarını bozduğunu belirtmiştir.

Tanılama

Öğretmenlerle ÖYEP programı öncesinde yapılan ilk görüşmelerden sonra ortaya çıkan diğer ana tema tanılama olmuştur. Bu tema altında öğretmenler tanılama sürecinin eğitim süreci üzerindeki belirleyici etkilerine değinmiştir. Tanılama teması iki alt tema halinde incelenmiştir.

Etiketleme

Öğretmenler tanılama sürecinin önemine dikkat çekerek bazı hastalık tanımlarının içine girmeyen ancak bu tanıya yakın olan çocukların hastalıkla tanılanarak okula geldiklerini; bu konuda uyarı yaptıkları halde çocukların tanılama süreçlerinin değişmediğini belirtmişlerdir.

“...örneğin çocuk Suriyeli ya da doğudan gelmiş Kürtçe konuşuyor. Yani Türkçeyi iyi konuşamıyor ve içe kapanık. Bunun dışında hiçbir sorunu yok. Yani organ kaybı zekâ geriliği vs hiçbir şey yok. Çocuğa işitsel yetersizlik veya dil ve konuşma bozukluğu yazılıyor. Oysa alakası yok. Ancak ben bu durumu ilettiğimde ‘Türkçe bilmiyor’

yazamayız diyorlar. Aile de inanın çocuğunu öyle kabul ediyor bir yerden sonra ve bu etiket yıllarca haksız yere kalıyor çocuğun üstünde.”

Öğretmenler tam olarak bir tanı kapsamına girmeyen çocuklar için tanılama yapılmasını yanlış bulduklarını, bu sürecin hem çocuğun hem de çocuğun ailesinin davranışlarını domine etmesi açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Takip

Görüşme yapılan öğretmenlerin vurguladıkları bir diğer önemli durum takip sürecidir. Öğretmenler tanılama sürecini “ezbere dayalı” veya “form doldurma” olarak nitelemiştir. Çocuklara rutin olarak yapılan bu ölçümlerin detaylı yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu ölçümlerin gerçekçi olması durumunda kendilerinin de süreci bu sonuçlara göre daha verimli sürdürebilecekleri ifade edilmiştir.

Bilgi

Görüşmeler sonucunda ulaşılan bir diğer tema, bilgi teması olmuştur. Bu temada özel eğitim ve özel gereksinimli çocuk hakkında bilgi sahibi olunmasının önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmenler kendilerini de sürece dâhil ederek tam bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak genel olarak uyarlama sürecinin sağlıklı yürütülmesinde çocuğun ailesinin ve okul yönetiminin bilgi sahibi olmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Bu tema iki alt tema halinde incelenmiştir.

Yönetim

Öğretimsel uyarlamalar konusunda öğretmenlerin vurguladığı alt temalardan ilki yönetim olmuştur. Öğretmenler çocukla olan ilişkilerinin, fiziki ortamı kullanmalarının kimi zaman da çocuğun ailesiyle olan ilişkilerinin okul yönetiminin genel tavrından etkilendiğini belirtmişlerdir. Yönetimin genel tavrında ise öğretimsel uyarlamalara ilişkin genel bilgi düzeylerinin belirleyici olduğunu belirtmişlerdir.

“...bu süreçte en önemli basamak yönetim. Aslında aile, yönetim ve biz birbirimizi etkiliyoruz. ‘Hocam sen bilirsin, hocam sen hallet’ tarzı bir yaklaşımdansa daha sürecin parçası olan, haberdar olan yöneticiler kesinlikle kolaylaştırıcı olacaktır. ” (Ö3)

Öğretmenler zorlandıkları konularda destek alabilecekleri bir yönetimi betimlemişlerdir. Ancak bu iletişim için de temel unsuru bilgi sahibi olmak olarak

belirtmişlerdir.

Aile

Öğretmenler bilgi söz konusu olduğunda ailelerin de süreçten haberdar olmalarının, takip etmelerinin ve daha gerçekçi beklentilere sahip olmalarının önemine değinmişlerdir.

“Ailenin süreci bilmemesi kötü bir durum. Çocuğundaki gelişmeyi takip edip bizimle iş birliği yapması önemli. Ama bununla birlikte çok uç beklentiler de olmaması lazım, her gün sınıfa gelen velimiz vardı. Bunun bir dengede olması bizim uygulamamız için de önemli. Aile bilgi sahibi olduğunda böyle sorunlar yaşamıyoruz” (Ö1)

Öğretmenler, ailelerin sınıf içi uygulamalara dolaylı müdahalesine dikkat çekerek bilgi sahibi olmalarının işbirliği yapmalarını kolaylaştırdığına değinmişlerdir.

Uyarlama

Görüşmeler sonunda ulaşılan son ana tema uyarlama teması olmuştur. Bu tema altında öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalara bakış açılarını, kullanım durumlarını, zorlandıkları durumları yansıttıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları dört alt tema altında değerlendirildikleri görülmüştür.

Mesleki yeterlilik

Öğretmenler öğretimsel uyarlamaların gerçekleştirilmesindeki en önemli durumun öğretmenin mesleki tecrübesi ve donanımı olduğunu belirtmişlerdir.

“...mesleki tecrübe önemli. Daha önce otistik bir çocukla çalışmak avantaj çünkü en azından davranış kalıplarını biliyorum.” (Ö2)

“Elimden geldiğince okuyup takip etmeye çalışıyorum. Sürekli yeni bilgiler geliyor. Onlara göre bizler de sınıfa aktarmaya çalışıyoruz.” (Ö1)

Öğretmenlerin mesleki yeterlilik içinde özellikle tecrübeye vurgu yaptıkları görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklarla vakit geçirdikçe onların ihtiyaçlarını daha iyi anladıklarını, bu durum için yaşantıların oluşmasının gerekli olduğu belirtilmiştir.

Sınıf mevcudu

Öğretmenlerin değindiği diğer konu özel gereksinimli çocukla birlikte toplam çocuk sayısının her sınıf için ortalama yirmi beş çocuk olmasıdır. Bu sınıflarda normal gelişim gösteren çocukların dahi zorlukla katılımlarının arttırıldığını belirten öğretmenler, özel gereksinimli çocuk için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

“Sınıflar çok kalabalık. Masa etkinliklerinde bile her çocuğun yanına gidemediğimiz oluyor. Özel bir çocukla ilgilenmek için ya mevcut azalacak ya da iki öğretmen olunacak.” (Ö4)

“Sınıflarımızı gördünüz. 10-15 çocuk olsa herşey daha farklı olur ama neredeyse 30 çocukla bir sınıfta 4-5 saat olmak kolay değil. Özel çocukla oturup ilgileneyim desem sınıfta muhakkak bir sorun olur. Biri düşer, kavga çıkar. O nedenle birinci sorun mevcudumuz.” (Ö1)

Öğretmenler özel çocukla ilgilenebilmeleri için diğer çocukların meşgul ve güvende olduklarına emin olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Sınıfların kalabalık olmasını sınıf içi uygulamaların niteliği açısından öncelikli sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Materyal

Öğretmenlerin değindiği bir diğer alt tema materyal temini olmuştur. Öğretmenler özel gereksinimli çocuğa göre onun dikkatini çekecek, öğrenim sürecini destekleyecek materyallere ulaşım zorluğuna dikkat çekmişlerdir.

“Materyaller senelerdir aynı. En az 6-7 senedir aynı oyuncaklar var. Bunların teminini okul yönetimleri genelde desteklemiyor” (Ö4).

Bu alt tema altında öğretmenlerin materyaller ile hazır ve tamamen yapılandırılmış materyalleri kastettikleri görülmüştür. Aynı zamanda öğretmenler, materyallerin her sene gelen çocuk için güncellenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Akran etkileşimi

Öğretmenlerin öğretimsel uyarılama konusunda dikkat çektikleri alt başlıklardan bir diğeri akran kabulü ve iletişimi olmuştur.

“... (özel) çocuk eğer saldırgan değilse zaten diğer çocuklar onu kabul ediyor. Etkinliklerde hiçbir sorun olmuyor.” (Ö4)

“ özel çocuk eğer diğer çocuklara ısındıysa benim fazla koşturmama gerek kalmıyor. Sınıftan bir çocuk etkinlikte ona çok yardımcı oluyor.” (Ö2)

Öğretmenler sınıf içindeki uygulamaların başarısında özel gereksinimli çocuğun diğer çocuklar tarafından kabul edilmesinin ve özel gereksinimli çocuğun diğer çocuklarla kurduğu iletişimin olumlu olmasının önemine değinmiştir.

4.1.2. Öğretmenlerin Öğretimsel Uyarlamalarla İlgili Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Öğretimsel uyarlamalar için öğretmen yeterliliğine yönelik kontrol listesi ilk olarak ÖYEP uygulaması öncesinde doldurulmuştur. Kontrol listesinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin temel unsurların tamamına yer verilmiştir. Ancak, her çocuk farklı bir özel gereksinim taşıdığı için araştırmacı özel çocuğun tanısı ve gelişim özelliklerine göre dikkate alacağı boyutları ve maddeleri önceden belirlemiştir. Buna göre 1-0 puanlama sistemi ile tavan puanlar her çocuk için ayrı ayrı belirlenmiştir. Tablo 5’te öğretmenlerin kontrol listesinden almış oldukları puanlar yer almaktadır.

Tablo 5.

ÖYEP Öncesi Kontrol Listesi Bulguları

Kod	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
Ö1	Serebral Palsi	58	31
Ö2	Otizm Spektrum Bozukluğu	46	31
Ö3	Dil ve Konuşma Bozukluğu	48	30
Ö4	Hafif-Orta Mental Retardasyon	48	15

ÖYEP’ten önce yapılan puanlamada öğretmenlerin düşük puan almaları dikkat çekmektedir. Puanların farklı öğretmenlerde benzer eğilim göstermesinin nedeni, kontrol listesindeki her boyutun çocuğun katılımını artırma ve destek temalarının ilgili başlık altındaki maddelerle sorgulanmasıdır. Bu açıdan öğretmenlerin genel olarak çevresel düzenlemeler, çocuğun katılımını artırma, destek ve farklı öğretimsel stratejiler kullanma konularında eksiklerinin olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlerin genel puan toplamalarının hangi boyutlarda yeterli hangi boyutlarda

yetersiz kalacaklarını göstermeleri konusunda kısıtlılık yaratacağı düşünüldüğü için her öğretmen için ölçümler ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 6.

Ö1 için puan hesaplaması

Ö1	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
	Serebral Palsi	58	31
	Boyutlar	Boyut İçin Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
B1	Çevresel Destek	9	4
B2	Materyallerin Uyarlanması	9	2
B3	Etkinliği Basitleştirme	4	2
B4	Çocuğun Tercihleri	8	4
B5	Özel Materyal Araç/ Gereç	4	0
B6	Yetişkin Desteği	7	6
B7	Akran Desteği	3	2
B8	Gizli Destek	6	4
B9	Öğretim stratejileri	8	7

Ç1'in gelişim özellikleri dikkate alındığında kontrol listesinden üçüncü boyuttan üç; sekizinci boyuttan bir madde olmak üzere toplamda dört madde değerlendirme dışı bırakılmıştır. Ö1'in en çok yetişkin desteği sağlamak konusunda başarılı olurken çevresel destek sunma, çocuğun tercihlerini dikkate alma ve materyallerin uyarlanması konusunda desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Tablo 7.

Ö2 İçin Puan Hesaplaması

Ö2	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
	Otizm Spektrum Bozukluğu	46	31
	Boyutlar	Boyut İçin Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
B1	Çevresel Destek	7	2
B2	Materyallerin Uyarlanması	3	1
B3	Etkinliği Basitleştirme	3	3
B4	Çocuğun Tercihleri	8	6
B5	Özel Materyal Araç/ Gereç	1	0

(Tablo 7'nin devamı)

B6	Yetişkin Desteği	7	6
B7	Akran Desteği	3	2
B8	Gizli Destek	4	2
B9	Öğretimsel stratejiler	10	9

Ç2'nin gelişim özellikleri değerlendirildiğinde birinci boyuttan iki, ikinci boyuttan altı, üçüncü boyuttan bir, beşinci boyuttan üç, sekizinci boyuttan iki, dokuzuncu boyuttan iki olmak üzere toplamda 16 madde değerlendirme dışı bırakılmıştır. Puanlama sonucunda Ö2'nin çocuğun tercihlerine göre planlama yapmakta, etkinliği basitleştirmede, öğretimsel stratejileri kullanmakta ve yetişkin desteği sunmakta başarılı iken çevresel destek ve gizli destek sunmakta desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Tablo 8.

Ö3 İçin Puan Hesaplaması

Ö3	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
	Dil ve Konuşma Bozukluğu	48	30
	Boyutlar	Boyut İçin Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
B1	Çevresel Destek	8	1
B2	Materyallerin Uyarlanması	3	0
B3	Etkinliği Basitleştirme	3	3
B4	Çocuğun Tercihleri	8	7
B5	Özel Materyal Araç/ Gereç	1	0
B6	Yetişkin Desteği	7	6
B7	Akran Desteği	3	3
B8	Gizli Destek	5	4
B9	Öğretimsel stratejiler	10	6

Ç3'ün gelişim özellikleri değerlendirildiğinde birinci boyuttan bir, ikinci boyuttan altı, üçüncü boyuttan bir, beşinci boyuttan üç, yedinci boyuttan bir, sekizinci boyuttan bir, dokuzuncu boyuttan iki olmak üzere toplamda 15 madde değerlendirme dışı bırakılmıştır. Puanlama sonucunda Ö3'ün çocuğun tercihlerine göre planlama yapmakta, etkinliği basitleştirmede, gizli ve yetişkin desteği sunmakta başarılı iken çevresel destek sunma konusunda desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür.

Tablo 9.

Ö4 İçin Puan Hesaplaması

Ö4	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
	Hafif-Orta Mental Retardasyon	48	15
	Boyutlar	Boyut İçin Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
B1	Çevresel Destek	8	0
B2	Materyallerin Uyarlanması	3	0
B3	Etkinliği Basitleştirme	3	2
B4	Çocuğun Tercihleri	8	3
B5	Özel Materyal Araç/ Gereç	1	0
B6	Yetişkin Desteği	7	3
B7	Akran Desteği	3	1
B8	Gizli Destek	5	1
B9	Öğretimsel stratejiler	10	5

Ç4'ün gelişim özellikleri değerlendirildiğinde ikinci boyuttan altı, beşinci boyuttan üç, altıncı boyuttan bir, yedinci boyuttan bir, sekizinci boyuttan bir, dokuzuncu boyuttan iki olmak üzere toplamda 14 madde değerlendirme dışı bırakılmıştır. Puanlama sonucunda Ö4'ün etkinliği basitleştirme dışındaki tüm alanlarda desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür.

4.1.3. Öğretmenlerin Öğretimsel Uyarlamalarla İlgili İhtiyaç Duydukları Desteklere İlişkin Bulgular

Öğretimsel uyarlamaların mevcut niteliğinin anlaşılması için kullanılan bir diğer veri toplama aracı katılımsız gözlem formları olmuştur. ÖYEP uygulaması öncesinde yapılan katılımsız gözlemin ana amaçlarından bir diğeri ise öğretmenlerle yapılacak eylem planında yol gösterici olmasıdır. Bu doğrultuda oturumlar sonunda öğretmenlerin hazırladıkları eylem planlarına bu gözlem notları referans alınarak katkı sunulmuştur. Elde edilen notlar her öğretmen için betimsel analiz tekniği ile analiz edilerek Tablo 10 elde edilmiştir.

Tablo 10.

ÖYEP Öncesi Gözlem Bulguları

KATILIMI ARTTIRMA		ÇOCUK ODAKLI STRATEJİLER	
<i>Destekleyici</i>	<i>Yapılandırıcı</i>	<i>Destekleyici</i>	<i>Yapılandırıcı</i>
Ö1 İletişim Akran desteği Akran kabulü	Erişimi arttırma Materyal ekleme	Yönerge verme Pekiştirme Geri bildirim sunma	İlgi alanına göre zenginleştirme
Ö2 İletişim Akran desteği Akran kabulü	Erişimi arttırma Materyal ekleme	Yönerge verme Geri bildirim sunma	İlgi alanına göre zenginleştirme Ayrımlı pekiştirme
Ö3 İletişim Akran desteği Akran kabulü	Erişimi arttırma Materyal ekleme Merkezleri etiketleme	Yönerge verme Pekiştirme Geri bildirim sunma	İlgi alanına göre zenginleştirme Ayrımlı pekiştirme
Ö4 Materyal zenginliği Merkezler	Merkezleri amacına uygun kullanma Akran kabulü Akran desteği İletişim	-	Yönerge verme Pekiştirme Geri bildirim sunma Rehberlik

Öğretmenlerin çocuğun gelişimsel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre farklı desteklere ihtiyaç duydukları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda genel olarak etkinliği basitleştirmeyi tercih ettikleri görülmüştür. Basitleştirme yapılan etkinliğe çocuğun devam etmemesi durumunda gösterip yapma tekniği ile çocuğun katılımının arttırılmaya çalışıldığı görülmüştür. Çocuğun etkinliğe devam etmek istemediği durumlarda etkinliği tamamlayıp tamamlamadığına bakılmaksızın çoğunlukla etkinlikten ayrılmasına müsaade edilmesi öne çıkan ortak bulgulardan bir diğeridir. Gözlemler esnasında var olan durumun betimlenmesi kadar desteklenmesi de amaçlanmıştır. Bu nedenle gözlemlerde öğretmenlerin başarılı olduğu ve desteklenmeye ihtiyaç duydukları alanlar her öğretmen için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Gözlemler sonucunda her öğretmen için iki önemli veri grubu elde edilmiştir: destekleyici ve yapılandırıcı geri bildirimler. Destekleyici geri bildirimler, öğretmenlerin sınıfta başarıyla sürdürdüğü eğitsel faaliyetleri içermektedir. Yapılandırıcı geri bildirimler ise öğretmenlerin kısmen veya tamamen uygulamakta başarısız oldukları eğitsel faaliyetleri içermektedir. Öğretmenlerin desteklenmesi gereken alanlar benzerlik gösterse de sınıflarındaki çocukların desteklenmesi gereken alanlar farklılık gösterdiği için diğer veri

kaynaklarından edinilen veriler dikkate alınarak eylem planları yazılmıştır.

4.1.4. Öğretmenlerin Öğretimsel Uyarlamaları Planlama, Uygulama ve Değerlendirmede Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, gözlem formlarından ve öğretmenlere yönelik kontrol listesinden alınan verilere göre öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları planlama sürecinde yok sayarak etkinlikleri gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları çoğunlukla basitleştirme yoluyla, günlük akış içinde uyguladıkları görülmektedir. Planlama süreci için ön koşul olan çocuğun gözlemlenmesi konusunda da öğretmenlerin eksiklikler yaşadıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, gözlem formlarından ve öğretmenlere yönelik kontrol listesinden alınan verilere göre öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları uygularken zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaların sınıf içinde kullanılmasında en çok kendilerinin, yöneticilerinin ve ailelerin bilgi sahibi olmamalarının etkili olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocukla çalışırken kendi aralarında fikir alışverişinde bulundukları, geçmiş yıllardaki tecrübelerinden yola çıkarak uygulama yaptıkları görülmektedir. Ayrıca çocuğun tanılama sürecinden sonra rehberlik hizmetlerinin kesildiği, süreci yalnız sürdürdükleri ifade edilmiştir. Sınıfın fiziksel düzenlemesinin özel gereksinimli çocuklar açısından uygun olmaması, materyal eksikliği ve özel gereksinimli çocuğun etkinliklerin büyük kısmına katılamaması (yalnız oynaması) araştırmacının gözlem bulguları arasında yer almıştır. Ayrıca gözlem bulguları sonrasında öğretmenlerin eğitim amacına uygun fiziksel düzenlemeleri yapmakta, erişimi arttırmakta, uygun materyal seçmekte, çocukla iletişim kurmakta, akran desteği sağlamakta zorlandıkları saptanmıştır. Uygulama esnasında özel gereksinimli çocuğa yönelik olarak ise çocuğun ilgi alanına göre zenginleştirme yapmakta, çocuğun eksik yönlerine odaklanmasını destekleyecek ayrımlı pekiştirme yapmakta, yönerge vermekte, rehberlik yapmakta ve geri bildirim sunmakta zorlandıkları saptanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, gözlem formlarından ve öğretmenlere yönelik kontrol listesinden alınan verilere göre öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları değerlendirme sürecinde de planlama ve uygulama süreçlerinde olduğu gibi zorlandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları gün içinde ön hazırlık ve planlama süreci olmadan uyguladıkları görülmüştür. Buna bağlı olarak öğretmenlerin özel

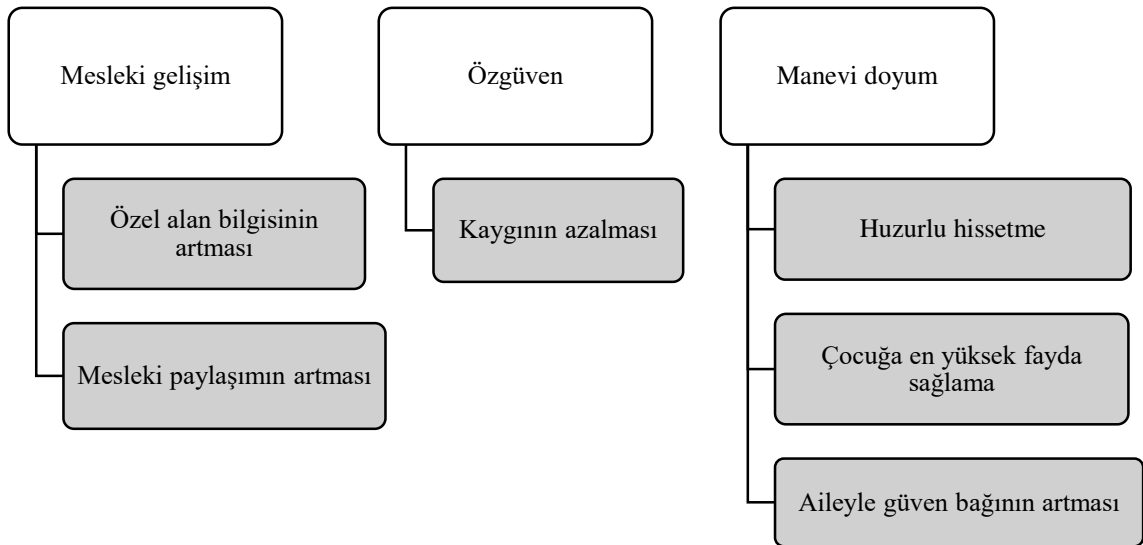
gereksinimli çocuğun süreçteki performansını sadece gözlemlerine dayanarak değerlendirdikleri; takip eden uygulamada bu değerlendirme sonuçlarını esas almadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin benzer etkinlikleri benzer yaklaşımlarla uygulamalarının açıklanmasında bu bulgunun önemli olduğu düşünülmektedir.

4.2. ÖYEP Uygulamasının Etkisine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin almış oldukları öğretmen eğitim programının sınıf içinde gerçekleştirmiş oldukları öğretimsel uyarlamalara ve özel gereksinimli çocuğa etkisi incelenmiştir. Öğretimsel uyarlamalardaki değişimin anlaşılabilmesi için öğretmenlerle yapılan görüşmeler, öğretmenlere yönelik hazırlanan kontrol listesi ve gözlem formları temel alınmıştır. Özel gereksinimli çocuk üzerindeki etkilerin anlaşılabilmesi için ise GEÇDA ve gözlem bulguları kullanılmıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitim programının etkisine ilişkin bulgular iki alt başlık ile incelenmiştir.

4.2.1. ÖYEP Uygulamasının Öğretimsel Uyarlamalar Üzerindeki Etkileri

Öğretmenlerle ÖYEP programı sonrasında yapılan görüşmelerde araştırmanın alt amaçlarına bağlı kalarak öğretimsel uyarlamaya ilişkin görüşleri sorgulanmıştır. Bu doğrultuda mesleki gelişim, özgüven ve manevi doyum temalarına ulaşılmıştır. Tema ve alt temalar ilgili başlık altında incelenmiştir.



Şekil 12. ÖYEP sonrası öğretmenlerle yapılan görüşme bulguları

Mesleki Gelişim

Öğretmenlerin ÖYEP uygulaması sonrasında öğretimsel uyarlamalarına yönelik doğrultulan sorulardan sonra ulaşılan ilk tema mesleki gelişim teması olmuştur. Mesleki gelişim temasında öğretmenlerin oturumlar ve uygulama sürecinde mesleki gelişimlerinin arttığını vurguladıkları görülmüştür.

Özel alan bilgisinin artması

Öğretmenler program sonrasında uyarlama olarak isimlendirdikleri kavram ile öğretimsel uyarlama kavramlarının farkına vardıklarını belirtmişlerdir. Öğretimsel uyarlama sürecinin uygulamada adım adım ilerlenmesinin kalıcılığını arttırdığını ifade etmişlerdir.

“Uyarlamayı elbette biliyoruz ama öğretimsel uyarlama diye kendi aramızda da bildiğimiz bir şey değildi. Şunu da gördüm. Kitaptan öğrenilecek gibi de değil. Yani her hafta uygulamak üzerine konuşmak unutmayı da engelliyor diye düşünüyorum” (Ö3)

“Baktığınız zaman zor karmaşık gibi ama kendi sınıfınızda adım adım yaptığınızda sonuçların güzel olduğunu gördük. Yani sadece çocuğa değil bana da zaman kazandırması bakımından çok fayda sağladı”(Ö2)

“Açıkçası bir rutini kırdık. Sınıflarımız değişti, oyuncaklar değişti, kitaplar değişti. Alan oluşturduk şimdi herşey daha düzenli benim gözümde” (Ö1)

Öğretmenlerin sınıftaki fiziksel uyarlamalardan sonra kendilerinin de yeni sınıflarına adapte oldukları, bu yeni sürece onların da uyum göstermeye çalıştıkları görülmektedir.

Mesleki paylaşımın artması

Öğretmenler bu süreçte birbirlerinin süreçlerine katkı sağlayarak, farklı gelişimsel yetersizliği olan çocuklara dair bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

“Eğitim sürecinde çok fazla konuştuk, birbirimizle çok şey paylaştık. Diğer çocuklar için de ne yapılabilir görmüş olduk.” (Ö2)

Öğretmenlerin yardımlaşma olarak adlandırdıkları bu süreçte sadece mesleki paylaşım değil manevi olarak da destek aldıkları görülmektedir.

Özgüven

Bu tema altında öğretmenler ÖYEP sürecinden sonra kendilerini daha yeterli hissettiklerini, özgüvenlerinin arttığını belirtmiştir.

“Uyarlama kutucuğunu hep dolduruyordum ama şimdi daha bilinçli doldurduğumu biliyorum. Özellikle sınıflarımızı düzenlemek ve sonrası içinde nasıl yapacağımızı bilmek bizim işimizi çok kolaylaştırdı.” (Ö4)

Öğretmenlerin özgüvenli hissetmelerinde öğretimsel uyarlamalara ilişkin bilgilerinin artmasını aileyle daha iyi iletişim kurmalarını temel gösterdikleri görülmüştür.

Kaygının azalması

Öğretmenler ÖYEP programı sonrasında dönem başlarında ani gelişen süreçlerden sonra sınıflarına gelen çocuklardan kaynaklı yaşadıkları stresin azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğitim sürecinde özellikle farklı çocuklar üzerine yaptıkları değerlendirmelerden sonra farklı çocuklarla çalışmaya ilişkin olan kaygılarının azaldığını belirtmişlerdir.

“Daha çok alışkın olduğumuz ya da daha az davranış sorunu gösteren çocuklarla çalışmak istiyorduk ama şimdi biraz daha yeterli hissediyorum. Yani en azından çocuğa bir alan oluşturmak, onun akran kabulüne önem vermek gibi şeylerin süreci kolaylaştıracağına inanıyorum” (Ö1)

Manevi doyum

Öğretmenlerin görüşmelerde vurguladığı bir diğer durum süreçten sonra kendi mesleki gelişimlerine ilişkin bir manevi doyum hissetmeleri olmuştur.

“... biz daha öncesinde de elimizden geleni yapıyorduk fakat hep bir eksiklik duygusu oluyordu. Şimdi de eksikliğimiz vardır fakat neyi ne için yaptığımı bilmek buna göre eksiklikleri görmek onları yok etmeye çalışmak kesinlikle iyi hissettiriyor” (Ö3)

“...emanet olarak gördüğünüz çocuklar. Sınıfta vicdanımızla baş başayız. Açıkçası zorlandık sizi de yorduk ama helal para kazanmak için işini iyi yapman lazım. O yüzden çok iyi oldu hocam biz çok memnunuz” (Ö4)

Öğretmenler, sürece ilişkin kaygılarının azalmasıyla ilişkili olarak “daha huzurlu

hissettiklerini” ifade etmiştir.

Çocuğa en yüksek faydayı sağlama

Manevi doyum teması altında öğretmenlerin eğitim sonrasında gerçekleşen sınıf içi uygulamalarındaki değişimlerden sonra özel gereksinimli çocukların daha fazla faydalandıklarını düşündükleri görülmüştür. Özel gereksinimli çocuğun sınıf içinde daha uyumlu davranışlar sergilemesi ve meşgul olma davranışında gözlenen süredeki artışın öğretmenlerin manevi doyumunu arttırdığı ifade edilmiştir.

“Bir uzay köşesi yaptı sınıfın köşesinde yeni başladık. Diğer çocuklar onun özel durumunu bildikleri için de anlayış gösteriyorlar. Bağırması ve vurması azaldı. Aidiyet hissinin arttığını düşünüyorum. Aileden de çok olumlu dönüş aldım” (Ö2)

Öğretmenlerin yaptıkları uygulamaların çocuklar üzerinde etkiler yarattığı ve bu etkilerin gözlenebildiği; öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu etkilediği görülmektedir.

Aileyle güven bağının artması

Öğretmenlerin ÖYEP eğitiminden önce yapılan görüşmelerde de aile temasına önem verdikleri görülmektedir. ÖYEP uygulaması sonrasında da ailelerin genel tutumuna dikkat çektikleri görülmüştür.

“Sınıf içinde yaptığımız değişimleri gösterdim. Bazılarına da çocuk oynarken video attım. Yani elle tutulur gözle görülür bir şey görmek onları da mutlu etti kesinlikle.” (Ö2)

“Aileyle aramız hep iyiydi ama şimdi çocuk da anlatıyor ve sınıfta da gördüler. Benim tabiri caizse bu işi bildiğim hissiyatı oldu..” (Ö1)

Sınıf içindeki değişimleri ailelerle paylaştıklarını belirten öğretmenler ailelerin genel tavrının oldukça olumlu olduğunu belirtmiştir.

4.2.1.1. ÖYEP Uygulaması Sonrasında Öğretmenlere Yönelik Kontrol Listesi Bulguları

ÖYEP uygulama süreci tamamlandıktan bir hafta sonra öğretmenlerin sınıflarına tekrar ölçüm amacıyla ziyaretler gerçekleştirilmiştir. Sınıf ziyaretleri her sınıf için tek gün

yapılmıştır. Tablo 5’te ÖYEP sonrasında uygulanan öğretimsel uyarlamalar için öğretmenlere yönelik kontrol listesi puanlamaları görülmektedir.

Tablo 11.

ÖYEP Sonrası Kontrol Listesi Puanları

Kod	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
Ö1	Serebral Palsi	58	45
Ö2	Otizm Spektrum Bozukluğu	46	37
Ö3	Dil ve Konuşma Bozukluğu	48	39
Ö4	Hafif-Orta Mental Retardasyon	48	36

ÖYEP sonrası öğretmenlerin aldıkları tüm puanların artış gösterdiği görülmektedir. Öğretmenler çevresel düzenleme, çocuğun katılımını artırma konusunda daha fazla ilerleme kaydederken; destek ve farklı öğretimsel stratejiler kullanma konusunda kısmen ilerleme kaydettikleri görülmüştür.

Tablo 12.

Ö1 İçin Puan Hesaplaması

Ö1	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
	Serebral Palsi	58	45
Boyutlar		Boyut İçin Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
B1	Çevresel Destek	9	7
B2	Materyallerin Uyarlanması	9	4
B3	Etkinliği Basitleştirme	4	2
B4	Çocuğun Tercihleri	8	8
B5	Özel Materyal Araç/ Gereç	4	2
B6	Yetişkin Desteği	7	6
B7	Akran Desteği	3	3
B8	Gizli Destek	6	5
B9	Öğretimsel stratejiler	8	8

Ö1’in çevresel destek sunma, çocuğun tercihlerini dikkate alma ve materyallerin uyarlanması konusunda desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Bu alanlarda geri bildirimler sağlanmıştır. Sürecin sonunda Ö1’in materyallerin uyarlanması konusunda zorlandığı görülmüştür. Materyallerin uyarlanması için ön koşul özel gereksinimli

çocuğun gelişim özelliklerinin bilinmesini, materyalin amacının bilinmesidir. Bu süreçten sonra çocuğun desteklenmesi gereken alanın bilinmesi ve materyal özelliğini kaybetmeden uyarlanması gerekmektedir. Bu açıdan öğretmenler açısından hem genel alan hem özel becerilerinin yanında özel çocuğa ilişkin detaylı bilgi sahibi olmasını da gerektirmektedir. Ö1'in çevresel destek sunmada ve çocuğun tercihlerini dikkate almakta zorlanmazken bu alanda zorlanması daha karmaşık beceriler gerektirmesi ile ilişkilendirilmiştir.

Tablo 13.

Ö2 İçin Puan Hesaplaması

Ö2	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
	Otizm Spektrum Bozukluğu	46	37
Boyutlar		Boyut İçin Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
B1	Çevresel Destek	8	6
B2	Materyallerin Uyarlanması	3	1
B3	Etkinliği Basitleştirme	3	3
B4	Çocuğun Tercihleri	7	6
B5	Özel Materyal Araç/ Gereç	1	1
B6	Yetişkin Desteği	7	6
B7	Akran Desteği	3	2
B8	Gizli Destek	4	3
B9	Öğretimsel stratejiler	10	9

Puanlama sonucunda Ö2'nin çevresel destek ve gizli destek sunmakta desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Ö2 ile sınıf Ç2'nin ilgisi ve merakı doğrultusunda destek almadan erişebilmesi amacıyla yeniden düzenlenmiştir. İlk sınıf konumunda Ç2'nin öğretmenin masasının hemen önünde bir minderde oturmaktadır. Bu alan kendisine aittir ve sıklıkla etrafı çevrili bu alanda bakit geçirmektedir. Fakat çevresel düzenleme sürecinden sonra kitap köşesine bir sessiz alan eklenmiştir. Bu alan sadece Ç2'nin stres yaşadığı zamanlarda gittiği bir alan olarak tasarlanmamıştır. Bu alan tüm çocukların kullanımına açıktır, bu çocuklardan biri de Ç2'dir. Ç2 minderinin sınıfta olmamasına ilk gün çok tepki göstermiştir ancak sessiz alanı öğretmeni ile birlikte oluşturmuştur. Öğretmenin masasının önündeki minder kalkmış olması Ç2'nin sınıfta bütünleşmesine önemli katkı sağlamıştır.



Şekil 13. Ç2' nin ÖYEP öncesi kullandığı özel alan



Şekil 14. Ç2' nin ÖYEP sonrası kullandığı özel alan

Ö2' nin gizli destek sunmak yerine yüksek sesle direk özel gereksinimli çocuğa yönelik yönergeler verdiği görülmüştür. Geri bildirim toplantılarında bazı durumlarda çocuğu sürekli uyarmanın kısıtlı odaklanma süresini daha da kısaltacağına değinilerek gizli destekler sunmanın avantajları anlatılmıştır. Ö2 bu uygulamalarda başarılı olmuştur.

Tablo 14.

Ö3 İçin Puan Hesaplaması

Ö3	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
	Dil ve Konuşma Bozukluğu	48	39
Boyutlar		Boyut İçin Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
B1	Çevresel Destek	8	7
B2	Materyallerin Uyarlanması	3	0
B3	Etkinliği Basitleştirme	3	3
B4	Çocuğun Tercihleri	8	7
B5	Özel Materyal Araç/ Gereç	1	0
B6	Yetişkin Desteği	7	6
B7	Akran Desteği	3	3
B8	Gizli Destek	5	4
B9	Öğretimsel stratejiler	10	9

Puanlama sonucunda Ö3'ün çevresel destek sunma konusunda desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Ç3'ün ilgi alanlarına göre öncelikle materyal tedarigi yapılmıştır. Daha sonra bu materyallerin konuşmasını destekleyecek etkinliklerde kullanımını arttırmak için farklı merkezlere yerleştirilmiştir. Ç3 hem ilgi duyduğu materyallere dilediği zaman ulaşmış hem de öğretmenin yönlendirmesiyle bu materyalleri (kukla oynatma, dramatik oyun, çiz-anlat) konuşmasını destekleyecek oyun ve etkinliklerde kullanmıştır.

Tablo 15.

Ö4 İçin Puan Hesaplaması

Ö4	Çocuğun Tanısı	Listede Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
	Hafif-Orta Mental Retardasyon	48	36
Boyutlar		Boyut İçin Dikkate Alınan Toplam Puan	Öğretmenin Puanı
B1	Çevresel Destek	8	6
B2	Materyallerin Uyarlanması	3	2
B3	Etkinliği Basitleştirme	3	3
B4	Çocuğun Tercihleri	8	7
B5	Özel Materyal Araç/ Gereç	1	0
B6	Yetişkin Desteği	7	7
B7	Akran Desteği	3	2
B8	Gizli Destek	5	3
B9	Öğretimsel stratejiler	10	6



Şekil 15. Ö4'ün ÖYEP sonrası yaptığı çalışma

Puanlama sonucunda Ö4'ün etkinliği basitleştirme dışındaki tüm alanlarda desteklenmeye ihtiyacı olduğu görülmüştür. Ç4 akran zorbalığına maruz kalan bir çocuktur. Sınıfta genelde duvar kenarlarında, sınıf köşelerine yakın alanlarda sesler çıkararak oyun oynamaktadır. Akranları (öğretmenin müdahalesi olmasına rağmen) fiziksel saldırganlık göstermektedir. Geri bildirim toplantılarında ilk olarak bu durum dile getirilmiştir. Ö4'e Ç4'ü sınıfa tanıtip tanıtmadığı, oyunlara katılıma teşvik edip etmediği gibi sorular sorulmuştur. Ö4, Ç4'ü sınıfa özel olarak tanıtmadığını, gelişimsel kısıtlılıklarını sınıftaki diğer çocuklara anlatmadığını ifade etmiştir. Ö4'ün Ç4'ü sınıfa tanıtmaması istenmiştir. Daha sonrasında oyunlarda Ç4 ile eş olması, sınıfta kendi yakınında bulundurması, görev ve sorumluluk vermesi, fiziki ve sözel yakınlık içeren davranışlarda bulunması istenmiştir. Daha sonra diğer çocukların oyunlarına Ç4 ile dâhil olarak birlikte oyun oynaması istenmiştir. 3. Haftanın sonunda süreci gözlemleyen diğer çocukların Ç4'e etkinlik ve geçiş zamanlarında destek oldukları, fiziksel saldırganlık davranışlarının tamamen sözel saldırganlık davranışlarının kısmen yok olduğu görülmüştür. Ö4'ün Ç4'ü gözlemleyerek ilgi alanlarını keşfetmesi bu konuda aile ile görüşme yapması istenmiştir.



Şekil 16.Ç4' ün ÖYEP sonrası yaptığı etkinlik örneği

Ç4'ün çiftlik hayvanlarına ilgili olduğu görülmüştür.

Sınıftaki diğer çocukların katılımıyla farklı günler yapılan materyaller birleştirilerek bir çiftlik oluşturulmuştur. Ö4 bu süreçte Ç4'e fiziksel destek sunarak materyalleri beraber yapmıştır. Yapılan çiftlik dönem sonuna kadar sınıfta sergilenmiş, erişime açık kalmıştır. Ç4 bu alanda sıkça vakit geçirmiştir. Bu süreç sonunda Ç4'ün sınıfa aidiyetinin arttığı gözlemlenirken diğer çocukların akran kabullerinde olumlu yönde değişimler olmuştur. Ç4'ü oyunlarına kabul eden çocukların farklı etkinliklerde Ç4'e akran desteği sağladıkları gözlemlenmiştir

4.2.1.2. ÖYEP uygulaması sonrası gözlem formu bulguları

ÖYEP uygulaması sonrasında gözlem formları eğitim süreci tamamlandıktan bir hafta sonra yapılan sınıf ziyaretlerinden sonra doldurulmuştur. Gözlem süresinin tamamlanmasında veri doygunluğu temel alınmıştır. Bu doğrultuda tüm gözlemler her sınıfta iki gün süreyle olmak üzere tamamlanmıştır. ÖYEP sonrası gözlem sonuçları Tablo 16' de yer almaktadır.

Tablo 16.

ÖYEP Sonrası Gözlem Bulguları

KATILIMI ARTTIRMA		ÇOCUK ODAKLI STRATEJİLER	
<i>Destekleyici</i>	<i>Yapılandırıcı</i>	<i>Destekleyici</i>	<i>Yapılandırıcı</i>
Ö1 İletişim Akran desteği Akran kabulü Erişimi arttırma Materyal ekleme	-	Yönerge verme Pekiştirme Geri bildirim sunma İlgi alanına göre zenginleştirme	-
Ö2 İletişim Akran desteği Akran kabulü Erişimi arttırma Materyal ekleme	-	Yönerge verme Geri bildirim sunma İlgi alanına göre zenginleştirme Ayrımlı pekiştirme	-
Ö3 İletişim Akran desteği Akran kabulü Erişimi arttırma Merkezleri etiketleme Materyal ekleme	-	Yönerge verme Pekiştirme Geri bildirim sunma Ayrımlı pekiştirme	-
Ö4 Materyal zenginliği Merkezler Merkezleri amacına uygun kullanma İletişim	Akran kabulü Akran desteği	Yönerge verme Geri bildirim sunma Rehberlik	-

ÖYEP sonrasındaki gözlemlerde yapılandırıcı desteklerin tamamen sağlandığı görülmüştür. Ö3'ün çocuğun ilgi alanına göre zenginleştirme yapmakta zorlandığı görülürken Ö4'ün akran kabulü ve desteği sağlamakta ve pekiştirme yapmakta zorlandığı görülmüştür. Geri bildirim gözlemleri esnasında Ö4'ün farklı alanlarda sorun yaşadığı ve bu sorunların birbirini tetiklediği saptanmıştır. Bunun için ilk olarak Ç4'ün sınıf içindeki konumunun yeniden yapılandırılması için Ö4 ile geri bildirim toplantıları yapılmıştır. Ö4 ile yürütülen eğitim sürecinde Ç4'ün akranlarıyla ve Ö4 ile olan etkileşimi öncelikli

olmuştur. Sürecin sonunda başarılı bir etkileşim ve iletişim sürecinin eğitsel faaliyetleri de olumlu etkilediği görülmüştür.

Öğretmenlerin genel olarak çevresel düzenlemeleri yapmakta ve çocukla iletişim kurmakta zorlanmazken, farklı öğretimsel stratejileri uygulama, akran kabulü ve ayrımlı pekiştirme sunmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin alan bilgisini çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre kullanarak planlama yapma, pratik ve işlevsel çözüm üretme noktasında zorlandıkları saptanmıştır.

4.3. ÖYEP'in Özel Gereksinimli Çocuklara Yansımalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenler temel alınarak yürütülen bu süreci hem etkileyen hem de bu süreçten etkilenenler özel gereksinimli çocuklardır. Bu nedenle ÖYEP öncesinde ve sonrasında öğretmenlerle eş zamanlı özel gereksinimli çocuklardan veri alınmıştır. Özel gereksinimli çocukların ÖYEP eğitim sürecinden önce ve sonra gelişimlerini izlemek için Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı ve yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

4.3.1. ÖYEP uygulaması öncesinde GEÇDA bulguları

ÖYEP öncesinde çocuklara ilişkin Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ndeki yetkililer tarafından ve öğretmen tarafından hazırlanan gelişim raporları ve öğretmenin çocuklar için tuttuğu gelişim raporları çocuğun belirgin gelişim geriliği gösterdiği, desteklenmesi gereken ve GEÇDA içinde yer alan gelişim alanına odaklanılmıştır.

Tablo 17.

ÖYEP Öncesi GEÇDA Bulguları

Gelişim Alanları	Ç1 HPA	Ç1 Puanı	Ç2 HPA	Ç2 Puanı	Ç3 HPA	Ç3 Puanı	Ç4 HPA	Ç4 Puanı
BG	-	-	-	-	-	-	46	5
DG	-	-	-	-	24	5	-	-
SDG	-	-	24	6	-	-	-	-
PMG	47	5	-	-	-	-	-	-

*HPA: Ham Puan Aralığı

BG: Bilişsel gelişim

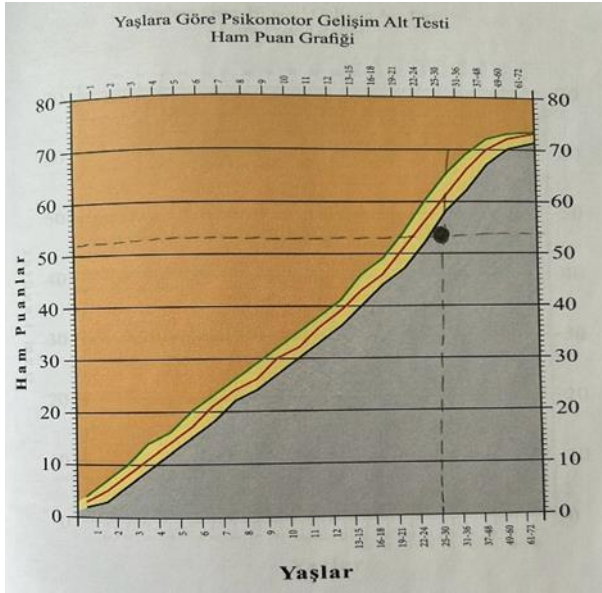
SDG: Sosyal Duygusal Gelişim

PMG: Psikomotor Gelişim

DG: Dil Gelişimi

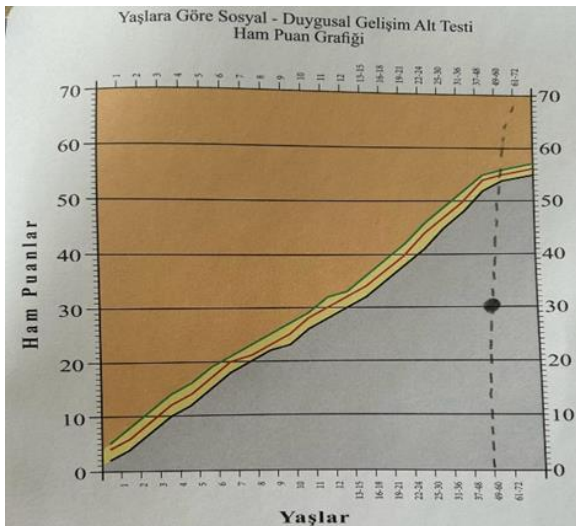
Bu doğrultuda, Tablo 8’de görüldüğü üzere, Ç1 için psikomotor gelişim, Ç2 için sosyal duygusal gelişim, Ç3 için dil gelişimi ve Ç4 için bilişsel gelişim temel alınmıştır. Her çocuğa ait grafikler tablolar halinde verilmiştir.

Ç1 için ham puan grafiği ve yorumu



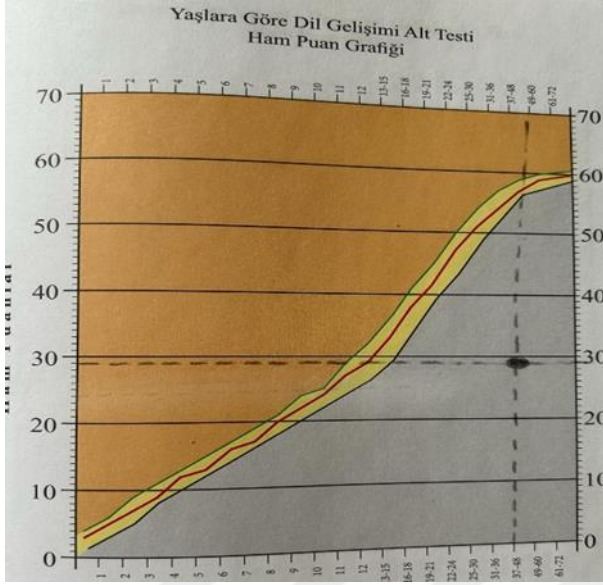
Ç1 için dikkate alınan alan psikomotor gelişim alanı olmuştur. Psikomotor gelişim alanı için alt sınır 40 puan, orta sınır 50 puan, üst sınır ise 60 puandır. Grafiğe göre Ç1’in ham puanı 47 puandır. Toplam 52 puanla alt sınırdaki kaldığı görülmektedir.

Ç2 için Ham puan grafiği ve yorumu



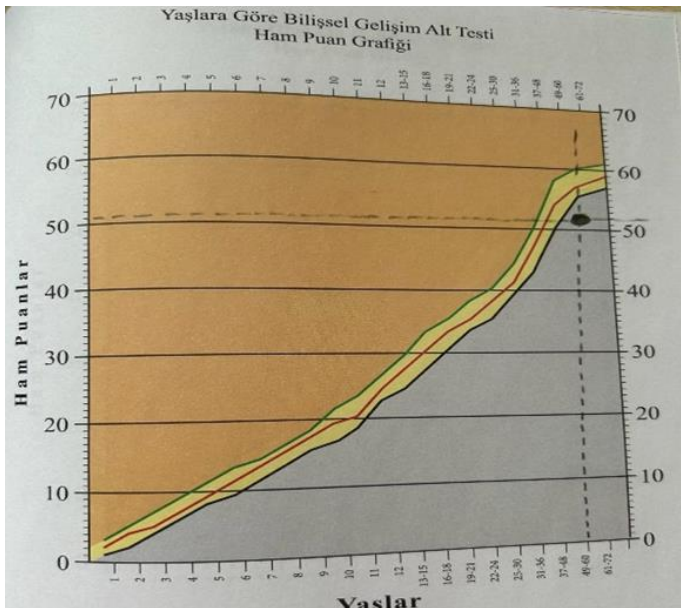
Ç2 için dikkate alınan alan sosyal duygusal gelişim alanı olmuştur. Sosyal duygusal gelişim alanı için alt sınır 40 puan, orta sınır 50 puan, üst sınır ise 60 puandır. Ç2'in ham puanı 24 puandır. Toplam puanı 30 puandır. Ç2'nin alt sınırdan kaldığı görülmektedir.

Ç3 için Ham puan grafiği ve yorumu



Ç3 için dikkate alınan alan dil gelişimi alanı olmuştur. Dil gelişimi alanı için alt sınır 40 puan, orta sınır 50 puan, üst sınır ise 60 puandır. Ç3'ün ham puanı 24 puandır. Grafiğe göre Ç3'ün toplam 29 puanla alt sınırdan kaldığı görülmektedir.

Ç4 için Ham puan grafiği ve yorumu



Ç4 için dikkate alınan alan bilişsel gelişim alanı olmuştur. Bilişsel gelişim alanı için alt sınır 40 puan, orta sınır 50 puan, üst sınır ise 60 puandır. Ç4' ün ham puanı 46 puandır. Grafiğe göre Ç4'ün 51 puanla alt sınırdan kaldığı görülmektedir.

4.3.1.1. ÖYEP sonrasında GEÇDA bulguları

ÖYEP sonrasında yapılan ölçümler, ilk ölçümlerden 8 hafta sonra yine çocukların annelerinin gözetiminde gerçekleştirilmiştir. Aradan geçen sürede bazı çocukların yaş grubunun bulunduğu grup değişkenlik gösterdiği için ay hesaplaması baştan yapılarak ölçümler tekrarlanmıştır. Bu doğrultuda ölçüm sonuçlarına Tablo 9' da yer verilmiştir.

Tablo 18.

ÖYEP Sonrası GEÇDA Bulguları

Gelişim Alanları	Ç1 HPA	Ç1 Puanı	Ç2 HPA	Ç2 Puanı	Ç3 HPA	Ç3 Puanı	Ç4 HPA	Ç4 Puanı
BG	-	-	-	-	-	-	51	7
DG	-	-	-	-	24	8	-	-
SDG	-	-	24	9	-	-	-	-
PMG	47	9	-	-	-	-	-	-

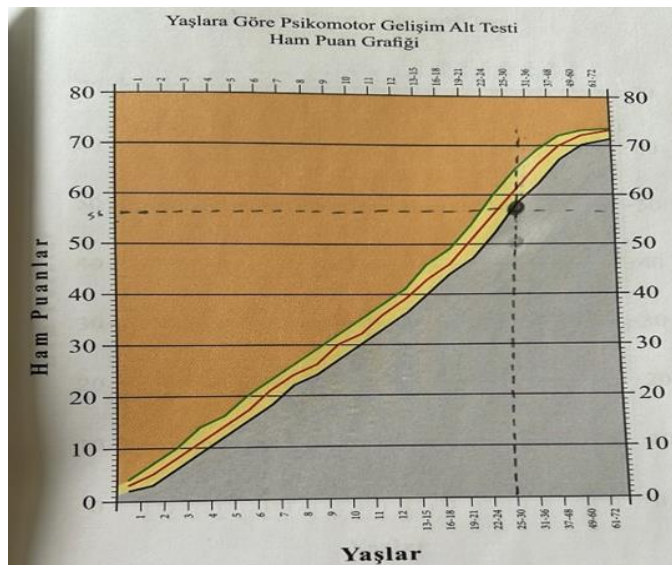
*HPA: Ham Puan Aralığı

BG: Bilişsel gelişim

SDG: Sosyal Duygusal Gelişim

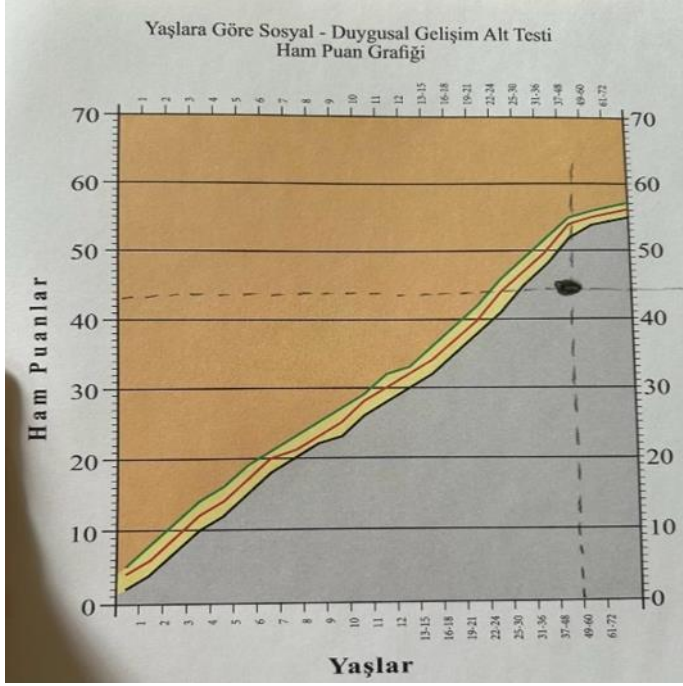
PMG: Psikomotor Gelişim

Ç1 için Ham puan grafiği ve yorumu



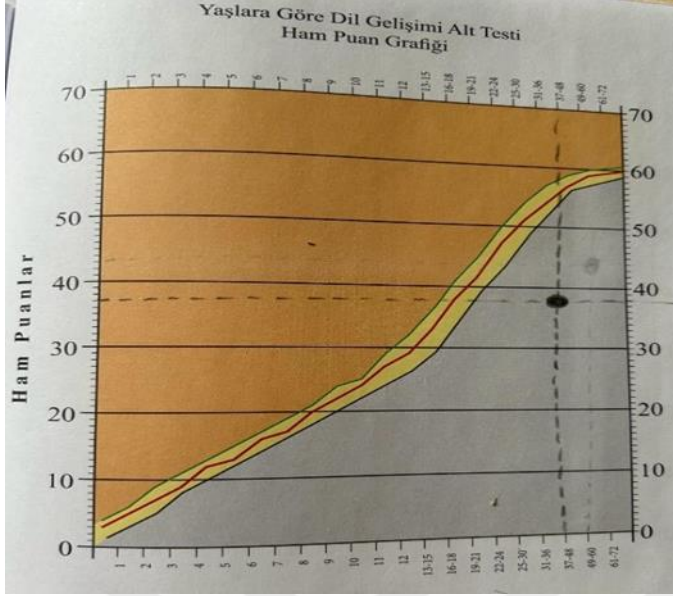
Ç1 için dikkate alınan alan psikomotor gelişim alanı olmuştur. Psikomotor gelişim alanı için alt sınır 40 puan, orta sınıf 50 puan üst sınır ise 60 puandır. Grafiğe göre Ç1'in ham puanı 47 puandır. Toplam puanı 56 puanla orta puan sınır çizgisinin üzerine konumlandığı görülmektedir.

Ç2 için Ham puan grafiği ve yorumu



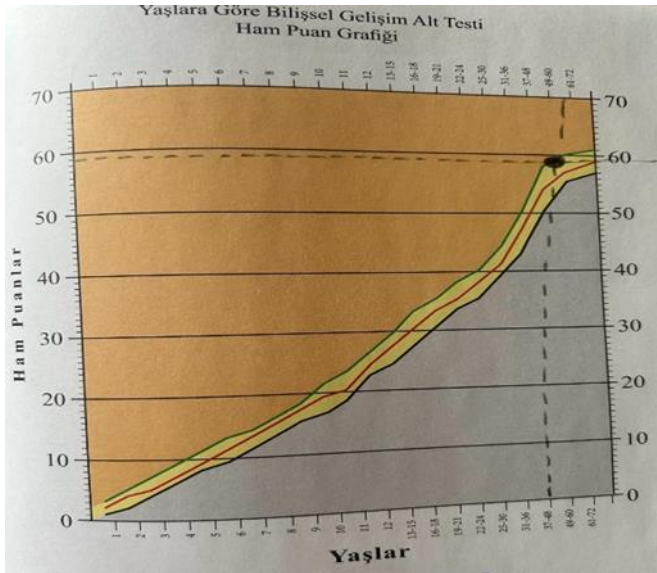
Ç2 için dikkate alınan alan sosyal duygusal gelişim alanı olmuştur. Dil gelişimi alanı için alt sınır 40 puan, orta sınıf 50 puan üst sınır ise 60 puandır. Ç2 için ham puan 43 puandır. Grafiğe göre Ç2' in hesaplanan toplam puanı 43 puanla alt sınırdaki kaldığı görülmektedir.

Ç3 için Ham puan grafiği ve yorumu



Ç3 için dikkate alınan alan dil gelişimi alanı olmuştur. Psikomotor gelişim alanı için alt sınır 40 puan, orta sınıf 50 puan üst sınır ise 60 puandır. Ç3 için ham puan 29 puandır. Grafiğe göre Ç3' ün 36 puanla alt sınırdan kaldığı ancak ortalama çizgisine yaklaştığı görülmektedir.

Ç4 için Ham puan grafiği ve yorumu



Ç4 için dikkate alınan alan bilişsel gelişim alanı olmuştur. Bilişsel gelişim alanı için alt sınır 40 puan, orta sınıf 50 puan üst sınır ise 60 puandır. Ç4'ün ham puanı 51

puandır. Grafiğe göre Ç4' ün toplam 58 puanla orta puan aralığında kaldığı görülmektedir.

Çocukların yaş aralığı ilk ölçümlerde olduğu gibi bir alt yaş aralığı olarak belirlenmiştir. 8 haftalık süreçte çocukların dâhil olacağı ay grubu değişkenlik gösterebileceğinden hesaplama yeniden yapılmıştır. Bu açıdan Ç4'ün ham puan aralığının değiştiği görülmüştür. Ölçüm sonuçlarında tüm çocukların madde bazında aldıkları puanlarda artış olduğu görülmektedir. Ç1, Ç2 ve Ç3'ün ham puan aralıkları değişkenlik göstermemesine rağmen ortalama çizgisine yaklaştığı veya orta puan aralığına çıktığı görülmektedir. Bu açıdan çocukların ilgili gelişim alanlarında olumlu yönde ilerleme kaydettikleri, bu alanlardaki gelişimlerinin desteklendiği saptanmıştır.

4.3.1.2. ÖYEP öncesinde katılımsız gözlem formu bulguları

Özel gereksinimli çocuğa yönelik hazırlanan katılımsız gözlem formu çocuğun meşgul olma, akran etkileşimi, ilgi alanlarına göre oyun, problem davranış ve özel alan kullanımı başlıklarını temel almaktadır. Formun arka kısmındaki notlar bölümünde ise sütunlarda yer almayan, öngörülemeyen başlıkların not edilmesi amaçlanmıştır. Gözlem formları doküman analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Analizlerde çocukların ilgileri ve desteklenmesi gereken alanlar gözlem formlarındaki notlara göre belirlenmiştir. Gözlemler sınıflarda öğretmen gözlemleri ile eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Gözlemlere veri doyumuna sağlandığında son verilmiştir. Tablo 19'da çocuklara ait ilk gözlem sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19.

ÖYEP Öncesi Çocuk Gözlem Bulguları

	Çocuğun ilgisi	Destek sunulması gereken konular
Ç1	Blok oyunları, sanat etkinlikleri.	İlgisine yönelik destekleyici etkinlikler
Ç2	Matematik, bloklar, manipülatif oyunlar, haritalar.	Akran desteği İlgisine yönelik destekleyici etkinlikler Davranış sorunlarını tetikleyicilerin azaltılması
Ç3	-	Özel ilgi ve seçimlerini belirlemeye dönük çalışma yapılması Yetişkin desteği (meşgul olma davranışının arttırılması)
Ç4	Dramatik oyunlar	Akran desteği Yetişkin desteği (meşgul olma davranışının arttırılması) Bireysel alan sağlanması Davranış sorunlarını tetikleyici unsurların azaltılması

ÖYEP öncesinde doldurulan çocuk gözlem formları öğretmenlerin program sonrasındaki eylem planlarının desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu açıdan her çocuğun ilgisinin ve ihtiyacının farklı olduğu; bu bilgilere göre her öğretmenin sürecinin farklı olması gerektiği görülmektedir. Genel olarak öğretmenlerin çocukların ilgi alanlarının belirlenmesinde ve desteklenmesinde sorun yaşadıkları; farklı şekillerde (akran, yetişkin, gizli) destek sunmakta zorlandıkları tespit edilmiştir.

4.3.1.3. ÖYEP Sonrasında Katılımsız Gözlem Formu Bulguları

Öyep sonrasındaki çocuk gözlemleri, öğretmenlerle eğitim süreci tamamlandıktan bir hafta sonra yapılmıştır. İlk gözlem çıktıları, öğretmenler eylem planı oluştururken kullanılmıştır. ÖYEP sonrasındaki gözlemler ise ilk gözlem notlarında belirlenen ve desteklenmesi gereken durumlara ilişkin (varsa) ilerlemelerin tespit edilmesi amacıyla aynı teknikte tekrarlanmıştır. Tablo20’de ÖYEP sonrası gözlem bulguları yer almaktadır.

Tablo 20.

ÖYEP Sonrası Çocuk Gözlem Bulguları

	İlgi	Destek sunulması gereken konular
Ç1	Blok oyunları, sanat etkinlikleri.	İlgisine yönelik destekleyici etkinlikler
Ç2	Matematik, manipülatif haritalar.	bloklar, Davranış sorunlarını tetikleyicilerin azaltılması
Ç3	Müzik ve ritim etkinlikleri	Yetişkin desteği (meşgul olma davranışını artırma)
Ç4	Dramatik oyunlar	Akran desteği

ÖYEP sonrası bulgulardan görüldüğü üzere; çocukların ilgi alanlarının belirlenmesindeki müdahalelerin başarılı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ÖYEP sonrasında çocuğun ilgisinin belirlenmesi ve desteklenmesinde yaşadıkları sorunların devam ettiği görülmüştür. Bunun üzerine çocuğun ilgisine göre destek sunulmasında (uçaklara ilişkin üç boyutlu kitap alınması), davranış sorunlarını tetikleyen unsurların azaltılmasında (OSB olan çocuk için sessiz alan oluşturma), meşgul olma davranışını destekleyecek yetişkin desteğinin sağlanmasında (sınıf içinde çiftlik oluşturma) ve akran desteği (öğretmenin rol model olarak akran kabulünü arttırması) sağlanmasında etkinlik temelli, öğretmenle işbirlikli yaklaşımlar uygulanarak başarı sağlanmıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırma okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine mentörlük yaklaşımı ile sunulan mesleki gelişim programının öğretimsel uyarlamaların kullanım sıklığına ve niteliğine etkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda programın ihtiyaca dönük olması amacıyla öncelikle ihtiyaç analizi gerçekleştirilmiştir. ÖYEP programı, okul öncesi sınıflardaki kaynaştırma uygulamalarında kritik yeri olan ancak üzerine az sayıda çalışma yürütülmüş okul öncesi kaynaştırma sınıfları için öğretimsel uyarlamalara odaklanmıştır. ÖYEP, anlatıma dayalı bir program olmaktan öte öğretmenin “neyin ne sebeple yapıldığını” açıkça kavrayabildiği, inisiyatif kullanılarak sorumluluk almaya iten bir mesleki gelişim programıdır. Bu açıdan ÖYEP kapsamında her aşama öğretmenlerle karşılıklı görüşlerin tartışıldığı ve yorumlandığı bir süreç olarak tamamlanmıştır. Aynı zamanda bu süreçte öğretmenler birbirlerinin sürecini desteklemelerinin ve değerlendirmelerinin yanı sıra farklı konuda özel gereksinimi olan çocukların da süreçlerini görmüştür. Böylece öğretmenler sürecin pasif bir bileşeni değil; merkezindeki kişiler olmuşlardır. Öğretimsel uyarlamaların okul öncesi eğitimi alanındaki bilinirliğinin az olması (Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016) kaynaştırma eğitiminin ülkemizde henüz gelişme aşamasında olması nedeniyle (Gök ve Erbaş, 2011) mesleki eğitim paketinde modüler bir yaklaşım benimsenmiştir.

Öğretmenlerden alınan ilk veriler görüşme verileridir. İlk görüşmelerden alınan bulgulara göre öğretmenlerin öğretimsel uyarlama kavramına uzak oldukları, uyarlama konusundaki yetersizlikleri genel olarak sınıf dışındaki (tanılama, okulun fiziki koşulları, diğer personellerin bilgi düzeyleri) durumlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin kaynaştırma kapsamındaki uyarlamalara ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalarda bilgi düzeylerinin düşük olmasının (Kale, Dikici Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Gök ve Erbaş, 2011) yanı sıra uygulama esaslarından önce engel olarak gördükleri diğer durumlara (yöneticiler, sınıf mevcudu, aileler, lisans eğitiminin yetersiz olması) odaklandıkları görülmektedir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014; Tufan ve Yıldırım, 2013; Aydın ve Tuğluk, 2020). Öğretmenlerin kavramlara, dolayısıyla bu kavramlarla ilişkili uygulamalara uzak olmaları sınıf içi uygulamalarını yakından etkilemektedir. Öğretmenlerin sınıflarında farklı etkinliklere yer vermelerine rağmen bu etkinliklerin amaca dönük uyarlamalardan bağımsız olduğu saptanmıştır. Bir

diğer söylemle, öğretmenler çocukların gereksinimlerine yönelik ihtiyaçlarını belirlemeden ve bir planlama yapmadan etkinlik yürütmektedir. Öğretmenlerin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerini uygun şekilde uygulamadıkları, bu süreçlerin tamamında zorlandıkları görülmüştür. Bu bağlamda sınıflarda yürütülen öğretimsel uyarlamaların yetersiz olduğu, kapsayıcı eğitsel uygulamaların niteliğinin olumsuz etkilendiği saptanmıştır.

Ancak ÖYEP uygulaması sonrasındaki görüşmelerde öğretmenlerin öğretimsel uyarlamalar kavramının içeriğine hâkim olmaları nedeniyle öğretimsel uyarlamalarla ilişkili temalara ve öğretimsel uyarlamaları sınıf içinde uyguladıktan sonra yaşadıkları mesleki ve manevi doyuma değindikleri görülmüştür. Bu açıdan öğretmenlerin öncelikle öğretimsel uyarlama kavramına hâkim olmalarının sorunların çözümüne yaklaşma biçimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretimsel uyarlamaların öğrenme ortamının amacına uygun ve yüksek verimle kullanılması, yetişkin müdahalesi ve akran etkileşimi gibi temel öğelerle ilişkili olması öğretmenin çözüm üretme noktasında kendi bilgisine ve müdahalelerine odaklanmasını sağlamıştır. Bu bulgu, uzun yıllardır kaynaştırma eğitiminde süregelen ve tekrar eden sorunlara çözüm teşkil edebilmesi açısından önemlidir.

Öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaların planlanması, uygulanması değerlendirilmesi konusunda yaşadıkları zorlukları yansıtan bir diğer veri kaynağı öğretmenlere yönelik hazırlanan kontrol listeleri olmuştur. ÖYEP uygulaması öncesindeki ölçümlerde dikkate alınan toplam puanlar 51-57 puan arasında değişkenlik gösterirken öğretmenlerin aldıkları puanların 31-15 puan arasında değişkenlik göstermiştir. ÖYEP sonrasındaki ölçümlerde ise öğretmen puanlarının 45-36 puan aralığına yükseldiği görülmüştür. Öğretmenlerin çevresel düzenleme, çocuğun katılımını artırma konusunda ilerleme kaydederken; destek ve farklı öğretimsel stratejiler kullanma konusunda kısmen ilerleme kaydettikleri görülmüştür. Öğretmenler merkezlerin isimlendirilmesi, uygun raf seviyeleri sağlanarak erişimin artırılması, merkezlerin kullanıma açık olması konusunda araştırmacı ile birlikte müdahaleleri gerçekleştirmiştir. Ancak alan bilgisi ve deneyimi gerektiren eğitsel destek sunma ve özel gereksinimli çocuğun etkinliklere dâhil olamadığı zamanlarda pratik bir yaklaşımla farklı bir öğretim stratejisi belirleme konusunda zorlandıkları saptanmıştır. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin merkez kullanımlarına ve materyal teminine ilişkin müdahalelerinin hızlıca sağlanırken alan bilgisi gerektiren konulardaki davranış değişimlerinin olumsuz sonuçlandığı (Bricker, 2000; Akalın ve Sucuoğlu, 2010) veya

sürece yayıldığı (Aydın ve Sapasağlam, 2019; Aydın ve Tuğluk, 2020) görülmektedir. Bu davranış değişimi için kısa kabul edilebilecek bir sürede davranış değişikliklerinin ölçülmesi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin geribildirim toplantılarında kendi müdahaleleri ile değişmiş olmasına rağmen kendilerinin de *yeni sınıflarına alışmaya (adapte olmaya) çalıştıklarını* ifade etmeleri bu bulguyu desteklemektedir.

ÖYEP uygulamasının öğretmenlerin sınıf içinde yürüttükleri öğretimsel uyarlamalar üzerindeki değişimleri incelemek amacıyla sistematik gözlemler yürütülmüştür. Öğretmenlere yönelik yapılan gözlemler temel olarak iki ana başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar katılımı artırma ve çocuk odaklı stratejilerdir. Bu başlıklardan öğretmenlerin başarılı oldukları destekleyici; başarısız oldukları yapılandırıcı destekler başlıkları altında gruplandırılmıştır. İlk ölçümlerde öğretmenlerin yapılandırılması gereken başlıkların fiziki ortamın niteliği, özel gereksinimli çocukla iletişim, öğretimsel stratejiler ve akran desteği/kabulü konularında kümелendiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin çevresel düzenlemeyi uyarlamaya uygun hale getirmekte, özel gereksinimli çocukla etkileşim kurmakta, akran desteği sağlamakta veya akran zorbalığını önlemekte zorlandıkları daha önce yapılan çalışmalarda da vurgulanmıştır (Menteş ve Arnas, 2019). Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin bütünleştirici etkinlikler yerine özel gereksinimli çocukla bireysel olarak çalıştığı veya özel gereksinimli çocuğun etkinlik esnasında kendi oyuncaklarıyla oynamasına müsaade ettikleri görülmektedir (Batu ve Odluyurt, 2009; Batu, Kırcaali-İftar, ve Uzuner, 2004; Gezer, 2017). Bu açıdan araştırmanın ilgili bulgusu, alayazın verileriyle benzerlik göstermektedir.

Sınıfında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin etkili öğretimsel uyarlamalar yapabilmelerindeki ön koşullardan bir diğeri akran kabulünün sağlanması; takip eden süreçte ise akran desteği olarak eğitsel süreçlere dâhil edilmesidir. Ancak kaynaştırma eğitime ilişkin yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin akran kabulünü akran zorbalığı olmamasıyla ilişkilendirdiği; dolayısıyla fiziksel sözel saldırganlığın olmadığı durumlarda öğretmenin müdahale ihtiyacı hissetmediği görülmektedir (Gezer, 2017). Benzer biçimde öğretmenin özel çocuğa dikkat çekmek istememesi nedeniyle çocuğu diğer çocuklara özel durumu ile tanıtmaması, ihtiyaçlarının uygun biçimde anlatılmaması diğer çocukların özel gereksinimli çocuğu “yetersiz” görmelerine neden olarak akran zorbalığını doğurmaktadır (Menteş ve Arnas, 2019). Oysa akran kabulünün ön koşulu çocukların birbirlerinin özelliklerini bilerek ve

sınırlarına saygı duyarak iletişim kurmalarına dayanmaktadır (Wheeler, 2004). Alanyazın bulgularıyla paralel olarak öğretmenlerin araştırmada vurguladıkları önemli durumlardan biri akran kabulü olmuştur. Öğretmenler özel gereksinimli çocuğu sınıfa tanıtarak ona destek sağlanmasının önemini vurgulamıştır. Akran zorbalığına maruz kalan Ç4'ün öğretmeni olan Ö4 ise bu konuya değinmemiştir. Ö4'ün sınıftaki diğer çocuklar gibi Ç4 ile olan etkileşiminin oldukça zayıf olduğu gözlenmiştir. Bu açıdan araştırmanın önemli bulguları arasında akran kabulü ile akran desteği arasındaki ilişkinin saptanması olmuştur. Öğretmenin özel gereksinimli çocuğu akranlarına yetersizliği olduğu alanı da açıklayarak tanıtması, özel gereksinimli çocuğun iyi olduğu alanları överek oyunlara ve etkinliklere dâhil etmesi, sınıfta lider rolü vermesi ve sürece yüksek katılımını teşvik etmesinin akran kabulünü arttırdığı görülmüştür. Akran kabulü olan sınıflarda öğretmenin müdahalesi olmadığı durumlarda normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuğu destekledikleri araştırmanın bir diğer önemli bulgusu olmuştur.

Öğretimsel uyarlamalarda öğrenme ortamı planlanan etkinliklerin başarıya ulaşmasındaki temel basamaklardan biri olarak kabul edilmektedir (Sandall ve Schwartz, 2008, s.14-17). Başarılı şekilde organize edilmiş bir öğrenme ortamının çocuğun gelişimini desteklemesinin yanı sıra zaman tasarrufu sağladığı bilinmektedir (Wolery ve Odom, 2000). Öğrenme ortamının önemli öğelerinden biri olan materyallerin çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanması veya özel materyal temini benzer biçimde uyarlamaya ilişkin müdahalelerin niteliğini belirleyen önemli unsurların başında gelmektedir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Akalın, Demir ve İşcan, 2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan kaynaştırma çocuğuna ilişkin müdahalelerde ortamı genellikle güvenlik unsurunu gözeterek düzenlemeleri (Bakkaloğlu, Kumaş ve Aykaç, 2017) bu bağlamda bir eksiklik olarak belirtmektedir. Bir diğer söylemle, çocuğun fiziki anlamda büyük bir yetersizliği yok ise öğretmenlerin çocuğun mevcut sınıfa adapte olmasını bekledikleri görülmektedir. Aydın ve Sapsağlam (2019) araştırmalarında öğretmenlerin, çocuklarda fiziksel yetersizlik olmadığı sürece sınıfta fiziksel düzenlemelere ve uyarlamalara yer vermediklerini belirtmişlerdir. Mevcut araştırma bulgularının bu yönüyle alanyazın bulguları ile benzer olduğu görülmektedir.

Alan eğitimi bilgisi ile ilişkili olarak öğretmenlerin farklı öğretimsel stratejiler kullanması ve öğretimsel uyarlamaların etkinliği arttıran boylamsal gözlemler, materyallerin uyarlanması, çocuğun tercihlerinin izlenmesi gibi adımlarda yetersiz olduğu görülmektedir. Mevcut araştırmada sınıf gözlemlerinde öğretmenlerin genel olarak çevresel düzenlemeleri araştırmacı desteğiyle yapmakta ve çocukla iletişim

kurmakta zorlanmazken, farklı öğretimsel stratejileri uygulamakta zorlandıkları görülmüştür. ÖYEP uygulaması öncesindeki bulgulara öğretmenlerin yönergeleri çocuğun davranışlarına göre vermedikleri belirlenmiştir. ÖYEP uygulaması sonrasında öğretmenlerin aşamalı rehberlik, geriye zincirleme stratejilerini uygularken zorlandıkları, bireysel eğitim uygulaması şeklinde yürütme eğilimi taşıdıkları, destek sunmak yerine çocukla her aşamayı birebir yürütme çabasına girdikleri görülmüştür. Bu nedenle çocuğun gözlemlenerek sadece ihtiyaç duyduğu alanlarda destek verilmesine yönelik geri bildirimlerden sonra öğretmenlerin tüm çocuk odaklı stratejileri uygulayabildikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin öğretimsel uyarlama sürecinde çocuğa karşı olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen öğretimsel uyarlamalara ilişkin stres tepkileri vermeleri ve süreçte zorlandıklarını ifade etmeleri (Gök ve Erbaş, 2011; Aydın ve Tuğluk, 2022) bu bulguyla benzerdir. ÖYEP uygulaması sonrasında tüm öğretmenlerin ilgili başlıkların tamamını yapılandırmayı başardıklarının saptanması programın etkililiğini göstermesi bakımından önemli bir bulgudur.

Öğretmenlerin ÖYEP uygulaması öncesinde çocukların tanıları olmalarına, çocuğun desteklenmesi gereken alanlar açıkça belirtilmiş olmasına rağmen tüm öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğu “neredeyse normal” olarak kabul ettikleri için sınıf içinde hiçbir özel müdahalede bulunmadıkları görülmüştür. Öğretmenler görüşmelerde tanılama sisteminin detaylı yapılmadığına, çocukların yetersizlik alanlarının “abartılı biçimde kötü gösterildiğine” vurgu yapmıştır. Bu bulgu öğretmenlerin tanılama sistemine olan güvensizliklerini göstermesi açısından önemlidir. Alanyazında öğretmenlerin tanılama sistemine eski sistemler kullanımasından kaynaklanan hatalara açık olması (Öksüz ve Göksoy, 2019) nedeniyle bu sisteme ilişkin kaygı ve güvensizlik yaşadıkları (Çetin ve Koç, 2021) görülmektedir. Kirk ve diğ. (2006) ise tanılama sistemindeki sorunların yetişkinlerin yeterince gözlem yapmadan öğrencileri tanılama sistemlerine yönlendirmeleri ile ilişkili olduğunu söylemektedir. Mevcut araştırmada da öğretmenlerin tanı üzerinden değil, kendi gözlemleri üzerinden bir değerlendirme yaparak inisiyatif aldıkları görülmüştür. Bu bulgu nitelikli bir eğitim akışı için tüm bileşenlerin bütünlük içinde ilerlememesi durumunda sınıf içi uygulamaların olumsuz etkilenmesini göstermesi açısından önemlidir.

Uyarlamalar, doğal öğretim ilkelerine uygun olarak güne başlama zamanında yapılabileceği gibi gün içinde daha uzun zaman alan etkinliklerde de kullanılmaktadır. Bu sınıflarda genellikle bir tane özel gereksinimli çocuk olmaktadır. Öğretmen tek başına olduğu için hem özel gereksinimli hem de normal gelişim gösteren çocukların eş zamanlı

eğitim alması ancak ortak etkinliklerle mümkün olmaktadır. Bu durum günlük bireysel eğitim planları oluşturmak yerine tüm çocuklar için olan etkinliğin basitleştirilmesi yaklaşımını doğurmuştur (Sandall ve Schwartz, 2008). Etkinliğin basitleştirilmesi aynı zamanda kaynaştırma (integration) yerine kapsayıcı (inclusive) bakış açısıyla da örtüşmektedir. Mevcut araştırmada öğretmenlerin etkinliği basitleştirirken özel gereksinimli çocuğun yapabildiği kadar etkiliğe dâhil olup daha sonra ayrılmasına izin verdikleri gözlenmiştir. Sıklıkla sınıftaki çocuklar bir etkinlik ile meşgulken, özel gereksinimli çocuğun farklı bir etkinlik (daha önce de yaptığı ve meşgul olmayı sevdiği) bir etkinlikle meşgul olması saptanan bir diğer durumdur. Öğretmenlerin etkinliği uygun şekilde basitleştirmek yerine bireysel etkinlik yapmayı seçtikleri, bu açıdan çocuğun katılımını sürdürecektir şekilde etkinliği basitleştirmede zorlandıkları görülmüştür. Etkinliğin basitleştirilmesinde öğretmenin alan bilgisinin yeterli olması ve özel çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarının iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Bu açıdan ÖYEP uygulaması sonrası öğretmenlerin özel çocuğun özelliklerine göre oluşturdukları eylem planları ışığında basitleştirme ile etkinliği bütüncül biçimde uygulayabildikleri; daha az zorlandıklarını ve sınıf yönetimini daha kolay sağladıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Sadece özel eğitim açısından değil, eğitimin tüm aşamaları için son çeyrek yüzyılda dikkat çekilen başlıkların başında çocuğun tercihleri doğrultusunda müdahaleler oluşturulması gelmektedir (Gürpınar, 2006; Williams-Brown ve Hodkinson, 2020; Leijen, Arcidiacono ve Baucal, 2021). Özel eğitim uygulamalarında öğretimsel uyarlamalar, çocuğun tercihlerine odaklanması (Akmeşe ve Kayhan, 2016) ve meşgul olma süresinin artmasını (Batu ve Odluyurt, 2021) desteklemektedir. Bu nedenle öncelikle çocuğun gereksinimi ve ilgisine göre eğitsel faaliyetlerin belirlenmesi gereklidir. Ancak bu konuda yürütülen çalışmalarda öğretmenlerin kendi uygulamalarını yeterli gördüğüne (Bakkaloğlu, Kumaş ve Aykaç, 2017), sınıfın fiziki koşullarını veya çocukların güvenliklerinin öncelikli olması gerektiğini öne sürerek (Gürpınar, 2006) çocuğun tercihlerinin değerlendirilmediğine değinilmiştir. Yürütülen çalışmada da öğretmenlerin sınıf mevcudunun kalabalık olması, çocukların güvenlikleri nedeniyle merkezlere erişimi kısıtladıklarını ifade etmeleri, özel materyal kullanımına ihtiyaç duymadıklarını belirtmeleri ve tek öğretmen olarak çalışılması nedeniyle çocukların ilgisine odaklanmadıklarını söylemeleri alanyazın bulgularıyla paraleldir. ÖYEP uygulaması sonrasında alınan verilerde ise öğretmenlerin çocukların ilgi duydukları alana önem vererek etkinlikler tasarladıkları görülmektedir. Bu etkinlikler ile sınıfın genel atmosferine katkı sunulduğu gibi özel çocuğun davranış sorunlarında da belirgin biçimde

azalmaya neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bu durumu deneyimleyen öğretmenlerin çocukların ilgilerine ve tercihlerine göre sınıfı düzenlemenin, öğrenme merkezlerine erişimi arttırmanın ve destek sunmanın fayda sağladığını belirterek ilerleyen süreçlerde de uygulayacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerle yapılan çalışmalarda süreklilik için önemli koşulların başında davranışın gözlenmesinin önemli olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2020). Mevcut araştırmada öğretmenlerin uygulayıp olumlu sonuç aldıkları davranışları tekrar etme eğilimi içinde oldukları belirlenmiştir.

Öğretimsel uyarlamalarda sadece öğretmen değil; öğrenme ortamı, akranlar veya çocuğun temas halinde olduğu başka bir yetişkin öğretmen rolünü üstlenebilir. Öğretmen çocuğun ihtiyaçlarına göre akranlarından veya diğer yetişkinlerden destek alabileceği gibi bu desteği kolaylaştırıcı müdahalelerle gizli olarak da sunabilir. Bu durumda önemli olan öğretmenin uygun desteği belirleyebilmesi ve planlamasıdır (Lawrence-Brown, 2004). Shevlin, Winter ve Flynn (2014) başarılı bir eğitim uygulaması için özel gereksinimli çocuğa yönelik destek belirlenirken gereksinim türü, özel olarak destek sunulacak alan, zaman, desteği kimin vereceği gibi kriterlerin önceden planlanmasını önermiştir. Mevcut araştırmada ÖYEP uygulaması öncesinde öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa çoğunlukla kendilerinin destek olduğu kısmen akran desteğinden de faydalandıkları görülmüştür. Öğrenme ortamına veya etkinliğe müdahale ile gizli destek sunulmasına ise kısmen yer verdikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Yıkılmış, Aktaş, Karabulut ve Terzioğlu'nun (2018) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin sınıfında bulunan özel gereksinimli öğrencilerine eğitim verirken model olarak birebir çalışmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Benzer biçimde Korkmaz ve Sönmez (2020) araştırma sonuçlarında öğretmenlerin çocuklarla birebir çalışmayı seçtikleri görülmüştür. Kale ve diğerleri (2016) ise araştırma sonuçlarında öğretmenlerin çocuğu etkinliğe dâhil etmek yerine birebir ilgilenmeyi seçtikleri belirtilmiştir. Bu açıdan bulgu alanyazın verileri ile paraleldir. ÖYEP uygulaması sonrasında ise öğretmenlerin akran ve yetişkin desteğini planlı olarak sağladıkları, öğrenme ortamına ve etkinliğe müdahale ile gizli destek sundukları görülmüştür.

ÖYEP uygulaması öğretimsel uyarlamalarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuk üzerinde de olumlu etkiler yaratmıştır. Çocuklardan alınan ilk veri grubunu Gazi Erken Çocukluk Ölçme Aracı verileri oluşturmuştur. İlk ölçümler ile ikinci ölçümler arasında 8 hafta vardır. Bu süresinin olabildiğince kısa tutulmasındaki amaç, çocuğun büyüme göstermesiyle ilişkili olarak ölçmeye karışacak hata payının en aza indirgenmesidir. Bu ölçümler çocukların belirgin gelişim geriliği gösterdiği alanla sınırlandırılmıştır. İlk

ölçümlerde çocukların ilgili alandaki puanlarının 5-6 puan aralığında olduğu; çocukların ham puanlarının alt sınırdaki kaldığı görülmüştür. ÖYEP uygulaması sonrasında ise çocukların puanlarının 7-9 puan aralığına yükseldiği saptanmıştır. Ham puanlarının ise alt sınırdaki kalmalarına rağmen orta sınıra çok yakın bir bölgeye kadar yükseldiği görülmüştür. 8 haftalık süreçte sınıf ortamı, öğretmenin tutumu, akranlarının tutumu, etkinlikler ve sınıf içi materyallerde değişimler olmuştur. Hangi değişimin çocuk üzerinde olumlu etki yarattığını tespit edilememiştir ancak; çocuğun ihtiyacına dönük uyarlamaların ve genel müdahalenin iyileştirici etkisi tespit edilmiştir. Biçer, Kasım ve Sarı (2017) yürütmüş oldukları çalışmada özel gereksinimli çocuğun ihtiyaçlarının ancak doğru tespit edilmesi durumunda bireysel eğitim planlarının ve müdahalelerin motivasyon üzerinde olumlu etki yarattığını belirtmiştir. Bu açıdan çocukların gelişim alanları üzerindeki artışın çocuğun ihtiyacının doğru belirlenerek ihtiyaca dönük yapılan müdahalelerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda incelenen bir diğer veri grubu ÖYEP öncesinde ve sonrasında uygulanan katılımsız gözlem formlarıdır. Formlar öğretimsel uyarlamalara özel olarak hazırlanmıştır. ÖYEP uygulaması öncesinde genel olarak öğretmenlerin çocukların ilgi alanlarının belirlenmesinde ve desteklenmesinde sorun yaşadıkları; farklı konularda destek sunmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. ÖYEP uygulaması sonrası çocukların ilgi alanlarının belirlenmesindeki müdahalelerin başarılı olmuştur. Bu durumla birlikte; çocuğun ilgisine göre destek sunulmasında, davranış sorunlarını tetikleyen unsurların azaltılmasında, meşgul olma davranışını destekleyecek yetişkin desteği ve akran desteği sağlanmasında eksiklikler olduğu saptanmıştır. Her bir eksiklik için geri bildirim ve alternatif çözümler sunulmuştur. Alternatif çözümler içinde öğretmen seçim yaparak uygulamıştır. Devinimli ilerleyen bu süreç sonunda öğretmenlerin başarılı olduğu görülmüştür. Korkmaz ve Sönmez'in (2020) yürütmüş olduğu çalışmada öğretmenlerin yetişkin desteği sağlayabilirken akran desteğini yalnızca etkinlik esnasında aldıklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerin gizli desteği hiç kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada çocuğun ilgisine yönelik öğretmenlere nasıl uyarlamalar yaptıkları sorulduğunda çocuğu etkinliğe katılmaya zorlamama teması vurgulanırken neredeyse öğretmenlerin tamamının çocuğun ilgisini tespit edemeleri belirtilmiştir. Alanyazında kaynaştırma eğitiminde çocuğun ilgisinin tespitine ilişkin yürütülen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin çocuğun ilgisini tespit etmekte ve ilgisi doğrultusunda destek vermekte yetersiz kaldıkları bilinmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008). Bu açıdan mevcut çalışmada öğretmenlerin yetişkin desteği sağlarken akran desteği ve gizli destek sağlamakta zorlanmış olmaları alanyazın bulguları ile

tutarlıdır.

Alanyazında yürütülen çalışmaların çoğu öğretmenlerin kapsayıcı eğitim faaliyetlerinin içeriğine, kavramsal boyutta bilgi düzeyine veya mesleki yeterliliğe odaklanmıştır (Harvey, Yssel, Bauserman ve Merbler, 2010; Voss ve Bufkin, 2011). Uluslararası alan yazında okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklara yönelik hazırlanan öğretmen eğitim programlarında spesifik yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Özel gereksinimli çocuklara ilişkin bilgi ve farkındalığın yanı sıra okulun bulunduğu konum, kültürel özellikler, sınıfın mevcudu gibi fiziki özelliklerin dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca eğitim süreci başlamadan hedeflerin açık olması süreç sonunda sınanması ve çocukların gelişimlerinin boylamsal olarak izlenmesi önerilmiştir (Lawrence, Smith ve Banerjee, 2016). Sonuç olarak, bu araştırmanın ülkemizdeki okul öncesi öğretmenlerine yönelik, araştırma sonuçlarında vurgulandığı üzere desteğe ihtiyaç duydukları sıklıkla ifade edilen kaynaştırma konusunda desteklenmelerine yönelik önemli bir bakış açısı sunduğu düşünülmektedir. Geleneksel mesleki eğitim yaklaşımlardan uzak, planlama ve uygulama aşamalarında bulundukları ve katkı sundukları bir eğitim süreci olmuştur. Öğretmenlerin süreç sonunda manevi doyumlarının, mesleki motivasyonlarının arttığının ifade edilmesi; özel gereksinimli çocukların gelişimlerinin desteklenmesi bu bağlamda bu tür eğitimlere devam edilmesi açısından dikkate değer bulgulardır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, ülkemizde okul öncesi eğitimde kaynaştırma sınıflarındaki öğretimsel uyarlamalara müdahale niteliği taşıyan, farklı veri kaynaklarından özgün veri toplama araçlarıyla farklı zamanlarda alınan ölçümlerle veri toplanan ilk araştırma olma özelliği taşımaktadır. Uluslararası bağlamda ise öğretmen, çocuk ve fiziksel ortamın eş zamanlı özgün veri toplama araçlarıyla boylamsal olarak incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda her bir alt amacı sınırlı çalışılan bir konuda alanyazına güncel veriler ile katkı sunması amaç edinilmiştir.

Mevcut araştırmada öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaları sınıf içi etkinliklerde uygulamakta zorlandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öğretimsel uyarlamaların planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında eksiklikleri olduğu; bu eksikliklerin bilincinde olmadıkları saptanmıştır. ÖYEP uygulaması sonrasında öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları öğretimsel uyarlamaların daha başarılı olduğu; bu uygulamadan özel gereksinimli çocuğun gelişiminin olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer önemli sonuç, öğretmenlerin ÖYEP uygulaması sonrasında manevi doyumlarının ve mesleki motivasyonlarının artmasının ifade edilmesidir. Bu araştırma ile ülkemizdeki yasal duruma göre okul öncesi eğitim alması zorunlu olan özel gereksinimli çocukların eğitim ortamlarını kaliteli hale getirebilecek kritik faktör olan öğretmenlerin rolü bir kez daha ortaya konulmuştur. Ancak özellikle uluslararası alan yazındaki çalışmaların öğretmenlerin kritik rolüne vurgu yaparken öğretmenin eğitim verdiği bağlamın önemine dikkat çektikleri görülmektedir. Bu açıdan öğretmenin kritik rolünü göz ardı edilmeden eğitim ortamının her bir bileşenin kapsayıcı eğitsel faaliyetler açısından belirleyici olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre onlara uygun desteğin sunulmasının ve iş birliği yapılmasının sürdürülebilir bir sonuç alınması konusunda önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çeşitli öneriler sunulmuştur.

Araştırmalara yönelik olarak;

1. Mevcut araştırma kontrol grubu da eklenerek boylamsal bir çalışma yürütülebilir.
2. Sadece öğretmenlere yönelik olarak sunulan eğitim bir eğitim yılı boyunca

izlenerek raporlanabilir.

3. Özel bir gelişimsel yetersizlik alanı belirlenerek ve ÖYEP içeriği daraltılarak derinlemesine veriler edinilebilir.
4. Mevcut çalışmaya okul yöneticileri veya aileler dâhil edilebilir.
5. Tecrübeli öğretmenlerin akran öğretimi yöntemiyle kaynaştırma sınıflarındaki deneyimlerinin paylaşılması temelinde araştırmalar tasarlanabilir.
6. Doğru uygulanan öğretimsel uyarlamaların sınıf yönetimine, çocuğun olumlu ruh haline, gelişimine ve aile katılımına olan katkısından yola çıkılarak ihtiyaca göre öğretmenlere yönelik farklı çalışmalar tasarlanabilir.
7. Öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki bilgilerini geliştirebilecekleri, aynı zamanda meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri akıllı uygulamalar/ programlar tasarlanabilir.
8. Evrensel tasarımın kaynaştırma sınıflarına olan önemli katkılarından yola çıkılarak mimarlık/ mühendislik gibi farklı disiplinlerle uzun vadeli projeler oluşturulabilir. Mevcut projelerde yerel yönetim desteği alınarak yaygın etkisi arttırılabilir.
9. Evrensel tasarımı desteklemek amacıyla sınıf içi/ dışı uygulamalarda mahalli işletmelerle (marangoz, peyzaj, boya işlemleri vb) işbirlikli çalışarak özel gereksinimli çocuklar için ideal öğrenme ortamlarının oluşturulması sağlanabilir. Bu uygulamalar yayınlanarak uygulamanın tekrarlanmasına ve sürekliliğine katkı sunulabilir.

Uygulamalara yönelik olarak;

1. Geleneksel hizmet içi eğitim yaklaşımlarından ziyade koçluk gibi öğretmenler ile birebir çalışılan modeller okul temelli mesleki gelişim çalışmaları olarak ele alınabilir.
2. Hizmetiçi eğitimlerde akademisyen desteği ile sistematik ÖYEP eğitimleri verilebilir.
3. Özel gereksinimli çocukların öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, öğretimsel uyarlamaların yaygınlaştırılması için Milli Eğitim Bakanlığı Ar-Ge birimleri ile üniversite işbirlikli projeler tasarlanabilir.
4. Okulların rehberlik servislerinde görevli öğretmenler ile özel gereksinimli çocukla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin işbirliklerini arttırmaya yönelik

uzun vadeli projeler yazılabilir.

5. Özel gereksinimli çocukların desteklenmesini arttırmak üzere dezavantajlı bölgelerde aile katılımını arttırmak için yerel yönetimlerin ilgili birimleri ile üniversitelerin ile işbirlikli çalışması sağlanabilir.



KAYNAKLAR

- Abbak Kaçar, B. S. (2019). *Okul öncesi kaynaştırma sınıfında akran ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik durum çalışması: Akran aracılı eğitim*.
- Acarlar, F. (2013). Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri. B. Sucuoğlu ve H. Bakkaloğlu (Ed.), *Okul öncesinde kaynaştırma* içinde (s. 21-73). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Aguar, C., Moiteiro, A. R., & Pimentel, J. S. (2010). Classroom quality and social acceptance of preschoolers with disabilities. *Infants & Young Children*, 23(1), 34-41.
- Akalın, S. ve Sucuoğlu, B. (2010). Kaynaştırma Sınıflarına Alternatif Bir Bakış: Çevresel Davranışsal Değerlendirme İle Öğretimsel Özelliklerin İncelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 19-37
- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 57-70.
- Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 474-482.
- Akın, G. & Sunagül, S. B. (2021). Okul öncesi dönem tipik gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıklarına ve sosyal kabulüne yönelik görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 226-249.
- Akman, B., Uzun, E. M., & Yazıcı, D. N. (2018). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 96-114.
- Akmeşe, P. P., & Kayhan, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin oyunlar ve kaynaştırma ortamlarında kullanımına ilişkin görüş ve önerileri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 45-58.
- Al-Khateeb, A. A., Beirat, M. A., & Alshurman, W. (2021). The Effectiveness Of A Training Program To Develop The Level Of Educational Competencies For Teachers Of Kindergarten Children With Integrated Autism Spectrum Disorder In Jordan. *Multicultural Education*, 7(6).
- Allington, R. L. (2002). Research on reading/learning disability interventions. *What*

research has to say about reading instruction, 3, 261-290.

- Arrowsmith, T., & Daresh, J. C. (2003). A practical guide for new school leaders. *A Practical Guide for New School Leaders*, 1-144.
- Rule, S., Losardo, A., Dinnebeil, L. A., Kaiser, A., & Rowland, C. (1998). Research challenges in naturalistic intervention. *Journal of Early Intervention*, 21(4), 283-293.
- Artan, İ., Uyanık-Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Artan, İ., & Uyanık Balat, G. (2003). Okul öncesi eğitimcilerinin entegrasyona ilişkin bilgi ve düşüncelerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Artman-Meeker, K., Fetting, A., Barton, E. E., Penney, A., & Zeng, S. (2015). Applying an evidence-based framework to the early childhood coaching literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(3), 183-196.
- Aslan, Y. G. (2016). Kaynaştırma ortamlarında ailelere yönelik eğitsel ve psikolojik hizmetler. *Sakarya University Journal of Education*, 6(3), 71-80.
- Ataman, A. (1995). *Özel Eğitim Gerektiren Çocukların Ailelerini Yönlendirmede Vakıfların Rolü*.
- Atman, B. Y., Altun, N., Elçi, A. N., & Karaahmetoğlu, B. (2023). Sınıfa Girmeden Öğretmenliği Deneyimlemek: Özel Eğitim Öğretmen Adayları ve Uygulama Öğretim Elemanları Neler Söylüyor?. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1257-1287.
- Aydın, D. ve Sapsağlam, Ö. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarında kaynaştırma uygulamalarının incelenmesi. Çinkır, Ş. (Ed.) *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı*. Ankara, 19-22 Haziran 2019, 277-286.
- Aydın, D. ve Tuğluk M.N. (2020) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretimsel Uyarlamalara Yer Verme Düzeylerinin Belirlenmesi”. *Ulakbilge*, 47 (2020 Mart): s. 423–433. Doi: 10.7816/ulakbilge-08-47-04.
- Aydoğdu, F., Akalın, A., Polat, B., İrice, N., & Akpınar, M. (2016). Okulöncesi Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukların Tanılanması Konusundaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13-21.
- Bakkaloğlu, H., Kumaş, Ö. A., & Aykaç, P. N. (2017). Okul Öncesi Kaynaştırma Sınıflarının Niteliğini Öğretmenler ve Bağımsız Gözlemciler Nasıl Değerlendiriyorlar?. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 229-249.
- Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tools, and techniques*. John Wiley & Sons.

- Barnett, W.S., Jung, K., Wong, V., Cook, T. ve Lamy, C. (2007). Effects of five state prekindergarten programs on early learning. NJ: National Institute for Early Education Research. Retrieved from https://highscope.org/wpcontent/uploads/2018/03/nieer-report-updated-analysis_2007.pdf
- Barton, E. E., & Smith, B. J. (2015). Advancing high-quality preschool inclusion: A discussion and recommendations for the field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2), 69-78.
- Batu, E. S., & Odluyurt, S. (2021). Bir okul öncesi eğitim sınıfındaki kaynaştırma uygulamalarının özel eğitim danışmanlığı desteğiyle iyileştirilmesi: bir eylem araştırması.
- Batu, S., & Kırcaali-İftar, G. (2007). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Baumann, J. F., & Williams, T. L. (2010). Teacher research and reading difficulties. *Handbook of research on reading disabilities*, 407-418.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Duygu, Tutum ve Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).
- Benson, A., Guy, T., & Tallman, J. (2001). Viewing online learning through the lens of perspective transformation. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(3), 251-269.
- Block, M. E. (1994). Including preschool children with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(6), 45-56.
- Bozarslan Malkoç, B. (2010). Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşleri (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Bradley, R., Danielson, L., & Doolittle, J. (2005). Response to intervention. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 485-486.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). Washington, DC: National academy press.
- Bredekamp, S. (2015). Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar. (Effective Practices in Early Childhood Education, 2nd Edition). (Çev. Hatice Zeynep İnan ve Taşkın İnan). 343-345. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19. Retrieved from

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/027112140002000103>

- Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 14-19
- Broad, K., & Evans, M. (2006). *A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. Toronto: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Brock, M. E., & Beaman-Diglia, L. E. (2018). Efficacy of coaching preschool teachers to manage challenging behavior. *Education and Treatment of Children*, 41(1), 31-48.
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2).
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cakiroglu, O., & Melekoglu, M. A. (2014). Statistical trends and developments within inclusive education in Turkey. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 798-808.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2014). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Higher Ed.
- Cook, E., Klein, M. D., & Tessier, A. (2004). Adapting childhood curricula for children in inclusive settings. *Ohio: Pearson Merrill Prentice Hall*.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, A. ve Koç, S. (2021). Özel gereksinimli göçmen öğrencileri tanılama, yerleştirme ve izleme sürecinde yaşanan sorunlar. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 516-536. <http://doi.org/10.33400/kuje.958056>
- D'Agostino, S., Douglas, S. N., & Horton, E. (2020). Inclusive preschool practitioners' implementation of naturalistic developmental behavioral intervention using telehealth training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 864-880.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*.

- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 141-162.
- Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(3), 479-511.
- Demirel, Ö. (2008). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (11. Basım), Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- Dewey, J. (1910). *The child and the curriculum* (p. 275). Chicago: University of Chicago Press.
- Diken, I. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, 29(3), 231-238.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(03).
- Dikici Sığırtmacı, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 205-223.
- Doğaroğlu, T., & Dümenci, S. B. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Dolapçı, S. (2013). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Driscoll, K. C., Wang, L., Mashburn, A. J., & Pianta, R. C. (2011). Fostering supportive teacher-child relationships: Intervention implementation in a state-funded preschool program. *Early Education & Development*, 22(4), 593-619.
- Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child

- outcomes: A meta-analysis. *Review of educational research*, 88(3), 401-433.
- Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567-585.
- Emam, M. M., & Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Eripek, S. (1990). İşitme engelli çocukların sözel iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. *Kurgu*, 8(2), 456-462.
- Ersan, V. D. K., & Kartal, M. S. (2020) Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(2), 74-100.
- Ersever, H. (1993). Kaynaştırmama: Özel eğitime bir alternatif olarak önleme ve erken müdahale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(03).
- Ertuğrul, B. Ö., & Kurtulmuş, Z. (2023). MEB Okul Öncesi Öğretmenleri İçin Etkinlik Kitabında Yer Alan Etkinliklerin Uyarlama Boyutlarının Değerlendirilmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 131-140.
- Evins, A. E. (2015). *The effects of inclusion classrooms on students with and without developmental disabilities: Teachers' perspectives on the social, emotional, and behavioral development of all students in inclusion classrooms*.
- Evyapan, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Felder, F. (2018). The value of inclusion. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 54-70.
- Fixsen, D., Blase, K., Naoom, S., & Wallace, F. (2005). *Stages of implementation: activities for taking programs and practices to scale*. Chapel Hill, NC: National Implementation Research Network.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30-37.
- Fogelman, K., & Comber, C. (2007). *CH8 in Research Methods in Educational Leadership and Management*, edited by A Briggs and M Coleman.

- Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children's social competence. *Topics in early childhood special education, 31*(3), 178-192.
- Frazeur Cross, A., Traub, E. K., Hutter-Pishgahi, L., & Shelton, G. (2004). Elements of successful inclusion for children with significant disabilities. *Topics in early childhood special education, 24*(3), 169-183.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2002). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teacher* (3rd ed.). USA, Boston: Allyn & Bacon.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early childhood research quarterly, 22*(3), 294-311.
- Gal, E., Schreur, N., & Engel-Yeger, B. (2010). Inclusion of Children with Disabilities: Teachers' Attitudes and Requirements for Environmental Accommodations. *International journal of special education, 25*(2), 89-99.
- Gettinger, M., Callan Stoiber, K., Goetz, D., & Caspe, E. (1999). Competencies and training needs for early childhood inclusion specialists. *Teacher Education and Special Education, 22*(1), 41-54.
- Gezer, M. S. (2017). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Ginner Hau, H., Selenius, H., & Björck Åkesson, E. (2022). A preschool for all children?—Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International journal of inclusive education, 26*(10), 973-991.
- Gökkaya, Y., & Duman, G. (2022). Okul öncesi eğitimde kullanılan eğitsel etkinlik uyarlamalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(Özel Sayı), 43-58.
- Guo, Y., Sawyer, B. E., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2013). Quality of the literacy environment in inclusive early childhood special education classrooms. *Journal of early intervention, 35*(1), 40-60.
- Gupta, S. S., & Daniels, J. (2012). Coaching and professional development in early childhood classrooms: Current practices and recommendations for the future. *NHSA Dialog, 15*(2), 206-220.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership, 59*(6), 45-51.

- Gümüş, M. M., Ekdi, E., Acar, H., Demir, M. C., Taruk, M., Ağaçhanlı, S. & Demir, Y. (2021). Türkiye’de Kaynaştırma Eğitimi, Uygulamaları, Tarihi ve Yıllara Göre Kaynaştırma eğitimi öğrenci sayıları. *International JOURNAL OF SOCIAL HUMANITIES SCIENCES RESEARCH*, 8(68), 903-914.
- Gürpınar, A.H. (2006). *Okul Öncesi Öğrenime Devam Eden Çocukların Tercih Ettikleri İlgi Köşeleri ve Tercih Etme Nedenleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Güven, E., & Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemi ile müzik dersleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-573.
- Hamre, B., & Oylar, C. (2004). Preparing teachers for inclusive classrooms: Learning from a collaborative inquiry group. *Journal of Teacher Education*, 55(2), 154-163.
- Hart, B. M., & Risley, T. R. (1968). Establishing use of descriptive adjectives in the spontaneous speech of disadvantaged preschool children 1. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1(2), 109-120.
- Harvey, M. W., Yssel, N., Bauserman, A. D., & Merbler, J. B. (2010). Preservice teacher preparation for inclusion: An exploration of higher education teacher-training institutions. *Remedial and Special Education*, 31(1), 24-33.
- Hedin, L., & Conderman, G. (2015). Shared promises and challenges of coteaching: General-special education and mentor preservice partnerships. *Action in Teacher Education*, 37(4), 397-417.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early childhood research quarterly*, 15(2), 229-246.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and teacher education*, 25(1), 207-216.
- Hoffman, J. V., & Duffy, G. G. (2016). Does thoughtfully adaptive teaching actually exist? A challenge to teacher educators. *Theory into practice*, 55(3), 172-179.
- Hummerstone, H., & Parsons, S. (2021). What makes a good teacher? Comparing the perspectives of students on the autism spectrum and staff. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 610-624.
- İnceler, H., & Özder, H. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk öğretmen akademisi-KKTC

- Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 719-739.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (Vol. 3). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kale, M., Sığirtmaç, A. D. Nur, İ., & Abbak, B. S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi Investigating Pre-school Teachers' Opinions about Inclusive Education Applications. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 35-45.
- Karabulut, H. A., Uçar, A. S., Yılmaz, Y., & Uçar, K. (2021). Öğretmenlerin Kaynaştırma Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Journal of Economic & Social Research* (2148-1407), 8(16).
- Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karaca, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karataş, K. (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B., & Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Kılınç, U., & Alparslan, A. M. (2014). Yükseköğretimde mentörlük: Mentör ve menti bakış açılarını belirlemeye yönelik bir uygulama. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(2), 91-101.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16(86), 45-50.
- Kış, H. (2013). Destek eğitim odalarındaki uygulamalara ilişkin rehber öğretmen ve özel eğitim sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi).
- Kızılaslan, İ. G., & Durukan, H. (2022). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 47-64.
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative

- learning opportunities. *Computers & Education*, 39(3), 283-297.
- Kirk, A. S., Gallagher, J.J., Anastasiow, J.N. and Coleman, R.M.(2006). *Educating exceptional children*. (12th ed). Boston: Houghton Mifflin
- Kjellmer, L., Fernell, E., Gillberg, C., & Norrelgen, F. (2018). Speech and language profiles in 4-to 6-year-old children with early diagnosis of autism spectrum disorder without intellectual disability. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 14, 2415.
- Kocaoğlu, A., Acartürk, H. T., İskenderoğlu, A., & Çelenk, H. B. (2023). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 47-69.
- Kok, J. K. (2014). Lifelong Learning: The Experiences of Malaysian School Teachers. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 22(1).
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2014). The social and emotional situation of first graders with classroom behavior problems and classroom learning difficulties in inclusive classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(2), 169-190.
- Lawrence, S. M., Smith, S., & Banerjee, R. (2016). *Preschool inclusion: Key findings from research and implications for policy*.
- Leijen, Ä., Arcidiacono, F., & Baucal, A. (2021). The dilemma of inclusive education: inclusion for some or inclusion for all. *Frontiers in Psychology*, 12, 3925.
- Lundqvist, J. (2023). Putting preschool inclusion into practice: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 95-109.
- Lundqvist, J. (2023). Putting preschool inclusion into practice: a case study. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 95-109.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E., & Mills, S. (2011). Special education teacher preparation. In *Handbook of special education* (pp. 58-69). Routledge.
- McBride, B. J., & Schwartz, I. S. (2003). Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(1), 5-17.
- McCollum, J. A., Hemmeter, M. L., & Hsieh, W. Y. (2013). Coaching teachers for emergent literacy instruction using performance-based feedback. *Topics in early childhood special education*, 33(1), 28-37.
- McLesky, J., Rosenberg, M.S., & Westling, D. L (2012). *Inclusion: Effective practices for all students* (2nd ed.). Pearson

- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. www.meb.gov.tr.
- Menteş, H. S., & Arnas, Y. A. Okul Öncesi Kurumuna Kaynaştırılan Otizimli Bir Çocuğun Akran İlişkilerinin İncelenmesi Investigation of the Peer Relationship of An Autistic Child in a Preschool. *Proceeding Book*, 146.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürlü çocuklar için kaynaştırma programları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1(02).
- Metin, Ş. (2013). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Nacaroğlu, Gönül (2014)). *Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Tutumlarına Göre İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2009). *Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi*.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20(1), 20-27.
- Oktay, A. (2007). Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi. Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği, *Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi*. 01 Şubat 2007. Antalya. İstanbul: Neta.
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2010). Teacher mentoring and early literacy learning: A case study of a mentor-coach initiative. *Early childhood education journal*, 37, 311-317.
- Öksüz, K., Göksoy, S. (2019) Eğitsel tanılama sürecinde rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri . *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*. 2 (20),65-80.
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de Erken Çocuklukta Özel Eğitim ile İlgili Yapılmış Makalelerin Gözden Geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2).
- Öncül, N. (2014). Türkiye’de Erken Çocuklukta Özel Eğitim ile İlgili Yapılmış Makalelerin Gözden Geçirilmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(2).
- Öncül, N. (2014). *Kaynaştırma uygulaması yapılan ilköğretim okuluna devam eden zihin özürlü öğrencinin bulunduğu sınıfta normal çocuk annelerinin kaynaştırma*

- uygulamasına ilişkin görüşleri* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(02), 37-54.
- Özdemir, H. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2012). <http://tkb.meb.gov.tr>
- Özgür, İ. (2008). *Özel eğitim* (2. Baskı). Adana: Karahan Kitapevi.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the Embedding Strategy during Daily Activities by Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Teachers. *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11(2), 111-28.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A., & Maher Ridley, S. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12(2), 209-224.
- Rheams, T. A. ve Bain, S. K. (2005). Social interaction interventions in an inclusive era: Attitudes of teachers in early childhood self-contained and inclusive settings. *Psychology in the Schools*, 42, 53–63.
- Sanır, H., & Özkubat, U. (2018). *Learning Disability During the Preschool Period*.
- Scandura, T. A., & Pellegrini, E. K. (2007). Workplace mentoring: Theoretical approaches and methodological issues. *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach*, 71-91.
- Schepis, M. M., Reid, D. H., Ownbey, J., & Parsons, M. B. (2001). Training support staff to embed teaching within natural routines of young children with disabilities in an inclusive preschool. *Journal of applied behavior analysis*, 34(3), 313-327.
- Senol, F. B., & Metin, E. N. (2021). Kaynastırma Uygulaması Yapılan Okul Öncesi Sınıflarında Drama Eğitim Programının Çocukların Etkileşimleri ve Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi. *Education and Science*, 46(208), 189-213.
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child development*, 81(1), 357-367.
- Shonkoff, J. P., Phillips, D. A., & National Research Council. (2000). The developing brain. In *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood*

- development*. National Academies Press (US).
- Siagian, P. E., & Kurniawati, F. (2019, December). Inclusive preschool teachers: their attitude and engagement toward inclusive education. In *3rd International Conference on Special Education (ICSE 2019)* (pp. 250-254). Atlantis Press.
- Snow, R. E. (1996). Aptitude development and education. *Psychology, Public Policy, and Law*, 2(3-4), 536.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., & McLaughlin, T. (2013). Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks. In V. Buysse & E. Peisner-Feinberg (Eds.), *Handbook of response-to-intervention in early childhood* (pp. 283-298). Baltimore, MD: Brookes.
- Sönmez, N. (2022). *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya Yönelik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi*.
- Strain, P. S., & Bovey, E. H. (2011). Randomized, controlled trial of the LEAP model of early intervention for young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 133-154.
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*, Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin bilgi düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1467-1485.
- Şenocak, R., & Akkaynak, M. (2021). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretime Devam Eden Öğrencilerin Kaynaştırma Öğrencilerine İlişkin Tutumlarının Resimler İle İncelenmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 719-746.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International journal of social research methodology*, 6(1), 61-77.
- Temiz, Z. ve Parlak-Rakap, A. (2018). Uyarlama çalışmaları ile kaynaştırma için hazırlanmak. *İlköğretim Online*, 17(3), 1738-1750.
- Trivette, C. M., Raab, M., & Dunst, C. J. (2012). An evidence-based approach to professional development in Head Start classrooms. *NHSA Dialog*, 15(1), 41-58.
- Tufan, M. & Yıldırım, Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education CIJE*, 2, 1-13.

- Turhan, İ., Yıldırım, S., & Gülbetekin, E. (2022). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Öğrencilerinin Öğretmenin Verimliliğine Etkisinin İncelenmesi. *Kafdağı*, 7(2), 54-77.
- Turnbull III, H. R., Turnbull, A. P., Wehmeyer, M. L., & Park, J. (2003). A quality of life framework for special education outcomes. *Remedial and Special Education*, 24(2), 67-74.
- UNESCO, I. M. (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. *Publicaciones Unesco. París*.
- Varlıer, G. (2004). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*.
- Voss, J. A., & Bufkin, L. J. (2011). Teaching all children: Preparing early childhood preservice teachers in inclusive settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(4), 338-354.
- Vural, M., & Yıkış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Weikart, D.P., Bond, J.T. ve Mcneil, J.T. (1978). The Ypsilanti Perry Preschool Project: Preschool years and longitudinal results through fourth grade. Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 3.
- Werts, M. G., Wolery, M., Holcombe-Ligon, A., Vassilaros, M. A., & Billings, S. S. (1992). Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback. *Education and Treatment of Children*, 320-334.
- Wilder, J., & Lillvist, A. (2022). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European journal of special needs education*, 37(2), 340-355.
- Williams-Brown, Z., & Hodkinson, A. (2020). Development of inclusive education in England: Impact on children with special educational needs and disabilities. *Handbook on promoting social justice in education*, 1561-1583.
- Wilson, A., Hunter, K., Spohrer, K., Bruner, R., & Beasley, A. (2014). Mentoring into higher education: A useful addition to the landscape of widening access to higher education?. *Scottish Educational Review*, 46(2), 18-35.
- Wilson, K. P., Dykstra, J. R., Watson, L. R., Boyd, B. A., & Crais, E. R. (2012). Coaching

- in early education classrooms serving children with autism: A pilot study. *Early Childhood Education Journal*, 40, 97-105.
- Winton, P. J. (2016). Taking stock and moving forward: Implementing quality early childhood inclusive practices. *Handbook of early childhood special education*, 57-74.
- Yıkımsı, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. & Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 18(3), 1841-1860.
- Yılmaz, B. (2020). Okul öncesi kaynaştırma sınıfı öğretmenlerine uygulama temelli koçluk ile sunulan mesleki gelişim programının sınıfların kalitesine, öğretmenlere ve çocuklara etkisinin incelenmesi [Investigating the effects of practice based coaching professional development program on the quality of inclusive preschool classrooms, teachers and children] (Tez Numarası: 612534)[Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi*.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. issues & answers. rel 2007-no. 033. *Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1)*.
- Yönter, S. (2010). *İlköğretim kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yönelik matematik öğretimi uyarlamalarına ilişkin görüşleri* (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Yüksel, B., & Kurt, A. D. (2021). Erken Çocukluk Döneminde Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Yapılan Çalışmaların Eğilimleri: Sistematik Derleme. *Journal of History School (JOHS)*.
- Zabeli, N., & Gjelaç, M. (2020). Preschool teacher's awareness, attitudes and challenges towards inclusive early childhood education: A qualitative study. *Cogent Education*, 7(1), 1791560.
- Zeitlin, M. V., & Curcic, S. (2013). *Parental voices on individual education programs*.

EKLER

Ek 1. Demografik Bilgi Formu

Değerli katılımcımız;

Öncelikle çalışmamda katılımcı olarak yer aldığınız için teşekkür ederim. Soruları şu an çalıştığınız kurumdaki deneyimlerinizi düşünerek yanıtlamanızı rica ediyorum. Teşekkürler.

1. Katılımcı kodu (araştırmacı tarafından doldurulacaktır) :

2. Cinsiyetiniz:

3. Yaşınız:

4. Aktif görev yaptığınız süre:

5. Sınıftaki öğrenci sayınız:

6. Sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayınız:

7. Lisans eğitimi boyunca kaynaştırma uygulamaları sürecinde yapılabilecek düzenlemeler konusunda eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

8. Göreve başladıktan sonra kaynaştırma uygulamaları sürecinde yapılabilecek düzenlemeler konusunda eğitim aldınız mı?

Evet

Hayır

BOYUT 1: ÇEVRESEL DESTEK			
MADDELER	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI
Öğretimsel uyarlamalara ilişkin sınıf ortamını ideal şekilde düzenlenmiş mi?			
Çevresel destek özel gereksinimi olan çocuğun katılımını arttıracak şekilde hazırlanmış mı?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun ilgisini arttırmak için sınıf ortamında kendiliğinden değişimler yapıyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğa göre etkinlikte kullanılacak materyallere eklemeler ya da çıkarmalar yapıyor mu?			
Özel gereksinimli çocuğa göre sınıf içi rafları, basamakları, dolapları yeniden düzenlemiş mi?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğa göre en uygun oyuncakları temin etmiş mi?			
Özel gereksinimli çocuk sınıf ortamında oyuncaklarına rahatlıkla erişebiliyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun yetersizliğine göre sınıf içi risk etmenlerini fark edip kaldırıyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuk sınıfı öğrenene kadar hazırladığı sınıfın hangi			

köşesinde ne olduğunu içeren çizimimler veya görseller kullanmış mı?			
BOYUT 2: MATERYALLERİN UYARLANMASI			
MADDELER	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun bir oyuncağı amacına uygun kullanması için ısrarcı oluyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuk materyalleri sabit tutmakta zorlanıyorsa yapıştırıcılar ve bantlar kullanarak sabitleme yapıyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun bireysel olarak kullanmak istediği materyalde bir değişiklik yapamıyorsa alternatif üretiyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuk sabit durmakta zorlanıyorsa çocuğu sandalyeye sabitleyecek bantlar vb. gereçleri kullanıyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun fiziksel yetersizliğine göre uygun materyalleri (makas, dokulu kâğıtlar vs.) temin etmiş mi?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun yetersizliğine göre kırtasiye malzemelerinde rahat kavranabilir olanları temin			

etmiş mi?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun yetersizliğine hikâye kitaplarında görselli veya büyük punto yazı içeren kitaplardan temin etmiş mi?				
Öğretmenin etkinlik için kullanacağı materyal özel gereksinimli çocuğun dikkatini çekmiyorsa ses çıkaran veya parlak materyaller vb. ekliyor mu?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun kas gelişimi yetersiz kalıyorsa materyali rahat kavraması için (örneğin eliyle) destek oluyor mu?				

BOYUT 3: ETKİNLİĞİ BASİTLEŞTİRME			
MADDELER	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI
Öğretmen kazandırılmak istenen beceriyi özel gereksinimli çocuk açısından daha yapılabilir hale getirebiliyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun zorlandığını fark ettiyse etkinliği daha küçük parçalara bölüyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun etkinliği anlamadığını fark ettiğinde etkinlik farklı bir teknikle anlatmayı deniyor mu?			
Özel gereksinimli çocuk etkinliğe devam etme noktasında hala sıkıntı yaşıyorsa ısrarcı olmadan oyundan ayrılmasına izin veriyor mu?			

BOYUT 4: ÇOCUĞUN TERCİHLERİ			
MADDELER	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI
Öğretmen özel gereksinimli çocuk etkinliğe odaklanmakta zorlanıyorsa rahat hissetmesini (sevdiği oyuncacı yanında tutması gibi) sağlıyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuk etkinliğe dâhil olamıyorsa onun sevdiği bir oyunla bütünleştirerek etkinliğe geçişini sağlamaya çalışıyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuk etkinliği sırasına göre izlemekte zorlanırsa zorlandığı yerde gizli destekler veriyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuk kapalı mekânda durmakta zorlanıyorsa sınıf dışı (koridor, bekleme salonu vb.) mekânlarda dolaşmasına izin veriyor mu?			
Öğretmen etkinlik esnasında özel gereksinimli çocuk söz konusu olduğunda imtiyaz göstermek yerine kurallara sadık mı kalmayı mı tercih ediyor?			
Özel gereksinimli çocuk bir mekândan bir mekâna geçmekte zorlanıyorsa bir görevliyle (stajyer, sınıf ablası vb.) sınıfta kalmasını mı tercih ediyor?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuk etkinliğe dâhil olma konusunda isteksizse etkinliği sevdiği bir akranının veya kişinin başlatmasına izin veriyor mu?			
Öğretmen özel gereksinimli çocuk etkinliği yönetmek istiyorsa yönetmesine izin veriyor mu?			

BOYUT 5: ÖZEL MATERYAL/ ARAÇ-GEREÇ				
MADDELER	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI	
Öğretmen sınıfında özel gereksinimli çocuğun etkinliğe katılımını arttırmak için özel materyaller veya araç-gereçler kullanıyor mu?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuk fiziksel bir kısıtlılığa sahipse yetersizliğine göre masa ya da sandalyeyi ayarlıyor mu?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuk için masa ya da sandalye gibi materyalleri düzenlemede marangozlardan yardım alıyor mu? (farklı bir yardım da olabilir)				
Öğretmen kullandığı materyaller konusunda aileyi ve okul personelini bilgilendirerek çocuk açısından en yüksek verimi sağlamaya çalışıyor mu?				

BOYUT 6: YETİŞKİN DESTEĞİ				
MADDELER	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI	
Öğretmen özel gereksinimli çocuk bir etkinliği yapma esnasında zorlanıyorsa yardımcı oluyor mu?				
Özel gereksinimli çocuk oyuna katılmakta isteksizse yanında durarak psikolojik destek sağlıyor mu?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuğa gerekli ise ek süre veriyor mu?				
Özel gereksinimli çocuğun etkinlik esnasında taşınması gereken eşyası varsa taşımasına, kaldırmasına veya erişmesine öğretmen yardımcı oluyor mu? (Sadece sözel yönerge mi kullanıyor?)				
Hızlı olunması gereken bir etkinlikse öğretmen özel gereksinimli çocuğu dışarda mı bırakıyor?				
Öğretmen ardışık basamakları olan bir etkinliği gerçekleştirmekte özel gereksinimli çocuk zorlanıyorsa model olarak taklit etmesine imkân sağlıyor mu?				
Öğretmen sık sık olumlu sözel pekiştireçler kullanarak özel gereksinimli çocuğu motive ediyor mu?				

BOYUT 7: AKRAN DESTEĞİ				
MADDELER	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI	
Öğretmen özel gereksinimli çocuk etkinliğe katılmaya isteksizse sınıf arkadaşlarının oyunu nasıl oynadıklarını izlemesine izin veriyor mu?				
Öğretmen ilgili kazanım konusunda iyi olan çocukla özel gereksinimli çocuğu etkinlikte eşleştirip kolaylaştırma yapıyor mu?				
Özel gereksinimli çocuğun sosyal becerisi yüksek çocukların oyununa katılmasını teşvik sosyal gelişimini destekliyor mu?				

BOYUT 8: GİZLİ DESTEK				
MADDELER	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI	
Öğretmen etkinlik esnasında önceden planlanan durumlar dışında çıkan olaylara karşı pratik çözümler üretebiliyor mu?				
Öğretmen etkinlikte özel gereksinimli çocuğa karşı oyun esnasında pozitif ayrımcılık yapıyor mu? (5sn kuralı, fazladan konuşma hakkı verme, dinlenmesine izin verme vb.)				
Fiziksel güç gerektiren bir oyunsa öğretmen özel gereksinimli çocuğun oyun eşini uygun bir çocuk olarak belirliyor mu?(Sınıftaki fiziksel olarak en güçsüz çocuk olarak denk getirmek vb.)				
Özel gereksinimli çocuk sakin etkinliklere uyum sağlamıyorsa koridora veya oyun odasına bir görevli (stajyer, sınıf ablası, güvenlik vb.) ile gitmesini engelleyerek alternatif üretiyor mu?				
Özel gereksinimli çocuğun dikkati sınıfta çok hızlı bir şekilde dağılıyorsa öğretmen oyunu durdurmadan tüm sınıfla, sınıf dışındaki boş geçiş alanlarında devam ediyor mu?				
Özel gereksinimli çocuk oyuna odaklanmakta güçlük yaşıyorsa oyun içinde daha farklı sorumluluklar vererek oyuna devam etmeye teşvik ediyor mu?				

BOYUT 9: ÖĞRETİM STRATEJİLERİ	EVET	HAYIR	ÖLÇME DIŞI	
Öğretmen özel gereksinimli çocuğun yaptıklarını veya isteklerini sözel veya jestleriyle kabul ettiğini belirtiyor mu?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuğu genel olarak katılıma teşvik ediyor mu?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuğa özel olarak geri bildirimde bulunuyor mu?				
Öğretmenin çocuğa model olma çabası var mı?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuğa sadece sözel olarak yönerge mi veriyor?				
Öğretmen özel gereksinimli çocuğa sorular sorarak dikkatini çekiyor mu?				
Öğretmen gerekli gördüğü durumda özel gereksinimli çocuğun talep etmesini beklemeden çocuğun yardım ediyor mu?				
Öğretmen sınıfında yardımcı teknolojilerden faydalıyor mu?				
Öğretmen çocuğa yönelik özel materyalleri sınıf içinde aktif olarak kullanıyor mu?				
Öğretmen aile, alan uzmanları veya yönetimle gerekli hallerde işbirliğine açık mı?				
Öğretmen akran desteğini kullanıyor mu?				
Öğretmen yetişkin desteğini kullanıyor mu?				

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Soruları

1. Özel gereksinimli çocuğu tanımak için ne tür yöntemler kullanırsınız?
 - 1.1.Çocuğu tanımaya çalışırken doküman, dosya vb. bir araç kullanır mısınız?
2. Eğitim öğretim sürecinde özel gereksinimli çocuğun sınıfınızda olması ile ilgili yaşadığınız olumsuz durumlar var mı?
 - 2.1.Bunları nasıl çözmeye çalışıyorsunuz? (Gelen cevaba göre detaylandırarak sondaj soru sorulur)
3. Özel gereksinimli çocuğun eğitim akışı içinde akranlarıyla etkileşimi nasıldır?
 - 3.1.Bu etkileşim nasıl oluyor, detaylandırır mısınız?
 - 3.2.Bu etkileşime sizin müdahale etmeniz gerekiyor mu?
 - 3.3.Bu müdahale nasıl oluyor?
4. Sınıfınızdaki özel gereksinimli çocuğun gereksinimlerine göre günlük eğitim akışını nasıl düzenlersiniz?
 - 4.1.Sizce bunun önemi nedir?
 - 4.2.Bu süreçte yaşadığınız problemler var mı?
5. Sınıfınızda özel gereksinimli çocuğun ihtiyacına göre yaptığınız fiziksel düzenlemeler nelerdir?
 - 5.1.Sizce bunun önemi nedir?
 - 5.2.Bu süreçte yaşadığınız problemler var mı?
6. Özel gereksinimli çocuğun ihtiyacına göre uyarılama yaparken ne tür materyallerden/araçlardan yararlanırsınız?
 - 6.1.Özel olarak kullandığınız bir materyal var mı? (materyal fotoğrafı çekilir).
 - 6.2.Bu materyalin nasıl kullanıldığını göstererek anlatır mısınız?
7. Sınıfınızda var olan materyalleri özel gereksinimli çocuğun rahatça kullanacağı şekilde yeniden yapılandırır mısınız?
 - 7.1.Sizce bunun önemi nedir?
 - 7.2.Bu süreçte yaşadığınız problemler var mı?
8. Özel gereksinimli çocuğun ailesinin süreçteki önemine ilişkin neler söylersiniz?
9. Özel gereksinimli çocuğun ailesini eğitim sürecinize nasıl dâhil ediyorsunuz?
 - 9.1.Bu konuda yaşadığınız sorunlar nelerdir?
 - 9.2.Bu konuda nelerin iyileştirilmesini isterdiniz?
10. Sınıfınızda özel gereksinimli çocuğunuz için akran desteğini kullanır mısınız?
 - 10.1. Akran desteği özel gereksinimli çocuğu sizce nasıl etkiliyor?

10.2. Bu konuda yaşıadığınız zorluklar nelerdir?

11. Okulunuzda özel gereksinimli çocuğu olan diğer öğretmenlerle zorlandığınız konularda yardımlaşıır mısınız?

11.1. Bu paylaşımlar nasıl oluyor?

12. Sizin gibi sınıfında özel gereksinimli çocukları olan diğer öğretmenlerinize tavsiyeleriniz neler olabilir? Paylaşıır mısınız?



Ek 3. Öğretmenlere Yönelik Hazırlanan Katılımsız Yapılandırılmış Gözlem Formu

KATILIMI ARTTIRMA					
Sanat merkezi	Blok merkezi	Dramatik oyun merkezi	Müzik merkezi	Kitap merkezi	Fen ve Doğa merkezi

ÇOCUK ODAKLI ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ KULLANMA

KATILIMI ARTTIRMA						
Yönerg e verme	Çocuk odaklı stratejiler			Sonuç stratejileri		
	Aşamalı rehberli k	Beklemel i Süreli Öğretim	Geriye Zincirlem e	Olumlu pekiştirm e	Ayrımlı Pekiştirm e	Yapılandırıc ı geri bildirim

NOTLAR

- [illegible]

Ek 4. Özel Çocuğa Yönelik Hazırlanan Katılımsız Yapılandırılmış Gözlem Formu

Meşgul olma davranışı	Akran etkileşimi	İlgi alanlarına göre oyun	Problem davranış	Özel alan kullanımı

NOTLAR

[illegible]

2.



A series of horizontal dotted lines for writing, starting from the first line below the number '2.' and continuing down to the bottom of the page.

Ek 5. Örnek Olay Öyküsü

Değerli Öğretmenim,

Mesleki yaşantınızın büyük bir bölümünü geçirdiğiniz sınıf ortamı, çocuklarla etkileşimlerinizi, öğretim süreçlerinizi, çocukların birbirleriyle etkileşimlerini ve öğrenme deneyimlerini şekillendiren pek çok değişkeni barındırmaktadır. Sınıf ortamının öğrenmeye elverişli olarak tasarlanması, çocukların meşgul olma davranışlarını doğrudan etkilediği için sizlerin de zamanı daha verimli kullanmanıza olanak tanımaktadır. Sizlerle paylaşılan bu öyküde her gün girdiğiniz, aşına olduğunuz, küçük farklılıkları fark edemeyecek kadar bütünleşen sınıf ortamına yeniden bakmanızı sağlamayı hedefliyorum. Bu öykü ile bir adım geri çekilerek objektif bir gözle sürece yaklaşmanız; ardından kendi sınıf içi uygulamalarınızla yan yana yazarak kendi sınıflarınız için de aynı objektif tutumu kazanmanız bu çalışmanın nihai hedefidir.

Bu doğrultuda öyküyü dikkatle dinlemeniz, ilgili yerlerde notlar almanız öyküdeki öğretmenimizin sınıfına katkı sunmanızı kolaylaştıracaktır. Bu noktada önceki bilgilendirme oturumunda değindiğimiz çocuğun özelliklerine, ihtiyaçlarına, ilgi ve yeteneklerine dikkat etmeniz, sınıf ortamında bunların nasıl desteklenebileceğine ilişkin fikir sunmanız yaptığınız katkıyı zenginleştirecektir.

Bu yaptığımız çalışmada bir puanlama veya sınıflama söz konusu değildir. Kendi sınıfınıza yeni ve güçlü bir bakış geliştirmeniz için hazırlanan bir içeriktir. Anlaşılmayan her noktada lütfen çekinmeden okumamı bölerek sorularınızı sorunuz. Aldığınız notlardan sonra sizlere daha öncesinde vermiş olduğum formu el yazınızla doldurunuz. Ayırdığınız süre ve sunacağınız katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Umut Öğretmenin Öyküsü

Umut öğretmen lisans yıllarından sonra heyecanla hiç bilmediği bu şehirdeki yeni okuluna atanmıştı. İlçede ona en yakın market birkaç km uzaktaydı, sobayla ısıniyordu, tek arkadaşı bile yoktu ama minik öğrencileriyle buluşacağını düşündükçe içi içine sığmıyordu. Okulun ilk günü nihayet gelmişti. Gün aymadan uyanmış okula doğru yol almıştı. Minik öğrencilerine kendi yaptığı sağlıklı kekten ikram etmek için sabırsızlanıyorken henüz öğrencilerin gelmediği sınıfa yan sınıfın öğretmeni Meliha Hanım girmişti. “ ... ah canım ne kadar da gençsin. Hoş geldin okulumuza. Sana bir iyi bir de kötü haberim var. İyi haber 15 öğrencin olacak şanslısın, kötü haberse biri otizimli...” dedi. Umut öğretmen duyduklarını bir daha düşündü. Neden otizimli çocuk kötü olsundu?. “ Hoş buldum. Yalnız neden otizimli çocuk için kötü haber dediniz? Onu anlayamadım açıkçası” deyince Meliha öğretmen kahkahayı patlatıverdi. “ Neden mi? Çok hoşsun be kızım! Otizimli çocuk demek on kat yorulmak, sınıfta kavga, her gün veli tantanası demek. Neyse hadi ben anlatmayayım sen gelir anlatırsın nasılsa...” diyerek çıktı. Umut öğretmen Meliha öğretmen için üzüldü. Mesleğinin belki de yarısını ancak manevi olarak hissedebiliyordu, manevi doyumdan mahrum kaldığı çok açıktı. Ancak bir yandan da bu bilgiyi çocuklar gelmeden aldığına sevindi. Dünyalar güzeli bir çocuk için en değerli kahraman kendisi olabilirdi. Ah neler yapacaktı onun için, şimdiden zihnine hücum ediyordu onlarca etkinlik... Umut öğretmen pencereden dalmış düşünürken çocuklar peşi sıra içeri gelmeye başlamıştı. Otizimli çocuğu daha sınıfa girmeden anlamıştı. Annesinin montuna tamamen saklanmış bu çocuğun gözündeki dev korku önündeki onlarca çocuğu geçip Umut öğretmenin kalbine saplanmıştı bile... Annesi çocuğu çeke çeke sınıfa getirebilmişti. Umut öğretmen artık sadece montu sıkı sıkıya kavramış minik parmakları görebiliyordu. Yavru bir kuş gibi ürkek annesinin kanatlarının içine saklamıştı. Korkusu kaygısı o kadar büyüktü ki duvar gibi tam aralarında duruyordu. Metehan 4 yaşındaydı. Üç çocuklu bir ailenin en küçüğüydü. Öfke nöbetleri çok sıkı, aşırı yemek ayırt ediyordu. Saldırgan davranışlarını hemen söndürmek mümkün olmuyordu. Sadece sesler değil yoğun renkler ve gün ışığı da nöbetleri tetikliyordu. Yalnız vakit geçirmeyi çok seviyordu. Arabaları tamamen söküp takabiliyor, buna uzun süre odaklanabiliyordu. Ailenin maddi imkânları çok sınırlıydı. Annenin gözündeki umut çağrısı göz ardı edilecek gibi değildi. Umut öğretmen Metehan’ ın annesiyle konuşurken diğer veliler arasında fısıldaşmalar başlamıştı bile... Sesler onlara kadar geliyordu. “Dövmese bari”, “Ayol bu çocuğun yeri burası mı? Hasta besbelli.”, “bende de hiç şans yok geçen sene de denk gelmiştim. Allah yüzümüze baksın da öğretmen dediğim dedik

olsun". Umut öğretmen duydukları karşısında şaşkınlıktan açılan gözleriyle çevreye bakıyordu. Bu nasıl bir empati yoksunluğu... Umut öğretmen kendince bir yol haritası zihninde oluşturmuştu. Çocukların hoşgörülü olma davranışlarının gözleme dayandığını çok iyi biliyordu. O nedenle ilk olarak sınıf ortamında akranlarından destek görecektir şekilde ılımlı bir iklim yaratmayı hedeflemişti. Kısa süre içinde bunu başarmıştı. Sınıfta Metehan'ın zorlandığı konularda onu ilgili etkinlikte başarılı bir arkadaşıyla eşleştirerek etkinliği başarıyla tamamlamasını sağlıyordu. Öyle ki; tıpkı diğer çocuklar gibi iyi yaptığı işler, kötü yaptığı işler vardı. Bir gün ruh hali olumlu ise diğer gün olumsuz olabilirdi. Metehan Umut öğretmenin hedeflediği üzere sınıfta "görünmez" olmuştu. Bu olumlu sınıf iklimi ailelere de yansımıştı. Başlarda kaygıyla takip eden veliler, bir zaman sonra hiçbir sorun olmadığına ikna olmuşlardı. Bu durum Metehan'ın annesini o kadar mutlu ediyordu ki ilk kez kendi çocuğuyla ilgili hayaller kurmaya başlamıştı ve bunları heyecanla Umut öğretmene anlatıyordu.

Umut öğretmenin bu başarısı okulda konuşulmaya başlamıştı. Kaos olacağına inanılan sınıf ortamındaki sıcak iklim ve huzur kapıdan bakınca görünüyordu. Umut öğretmen Metehan'a dikkat çekmek yerine onu "sıradanlaştırmıştı". Her çocuk gibi ilgi alanları, yetenekleri ve zayıf olduğu konular vardı. Sadece kendini ifade etmekte, karşısındaki insanları anlamakta güçlük çekiyordu ki o noktada kendisinin sağladığı destekle bu durumu da bir sorun olmaktan çıkarmıştı.

Sınıftaki çocukların gelişimsel düzeyi az çok birbirine yakındı. Nasıl etkinlikler yapacağına, neler öğretebileceğine az çok karar vermişti. Bazı çocukların el-göz koordinasyonu diğerlerine göre daha zayıftı, onlar için neler yapabileceğini düşünmüştü. Bazı çocukların dil gelişimleri daha ileri düzeyde idi, bazılarının ise sosyal olarak biraz daha desteğe ihtiyacı vardı. İrem'in de psikomotor ve dil alanında daha fazla ihtiyacı olduğunu düşünüyordu. Ona sınıfta güvenli bir ortam oluşturmuştu. Sandalyesini sınıfta kolaylıkla girip çıkabileceği bir masanın yanına yerleştirmişti. Metehan zaman zaman gerilebilen veya bir oyuncağa yüksek biçimde odaklanabilen bir çocuktur. Bu özelliklerini düşündüğünde onun sınıf içinde bir alana ihtiyaç duyduğunu fark etmişti. Ama bu alan ayrıştırıcı gözüksün istemiyordu. Bu nedenle bir minder ve tül örtüyle kitapların olduğu bölümdeki sessiz alanda bir yer oluşturmuştu. Bu yeri diğer çocuklar da zaman zaman kullanıyordu ama Metehan öfke krizi yaşamaya yaklaştığında bu alan onu sakinleştirmek için idealdi. Metehan için normal perdelerden daha kalın bir perde ile bu alanı ışıktan korumuştur. Yine oyuncakları renklerine göre topladıkları kutular ile hem Metehan'ı sakinleştiriyor hem de diğer çocukların görsel okuryazarlık becerileri ile renk öğrenimini

destekliyordu. Sınıf içinde yaptığı değişiklikler tüm sınıfın en yüksek faydasına olacak şekilde işe koşuluyordu. Okul yönetimi Umut öğretmenin hem Metehan üzerinde hem de veliler üzerindeki olumlu etkisi üzerine diğer okul öncesi öğretmenleri ile bir toplantı düzenlenmesini istemişti. Bu toplantıda Umut öğretmen meslektaşlarına özel gereksinimli bir çocukla çalışırken nerelere dikkat edilmesi gerektiğini sunumla anlatıyordu. Meliha öğretmenin utanca karışan şaşkınlığı Umut öğretmenin gözlerine bakmasını engelliyordu. Umut öğretmen son olarak yaşadığı büyük manevi doyumdan bahsetmişti. Metehan'ın ürkek bir yavru kuş gibi annesinin kanatlarının ardına saklanmasından kanatlarını açmış özgür bir güvercine dönüşmesini izlemenin büyüülü tarafını anlatmıştı. “Hani bize en çok her gün aynı şey, okula gel git. Bir yerden sonra boğulmamak, bıkmamak imkânsız diyorlar ya, aslında bu tükenmişlik de bizden kaynaklanıyor. Yeni çocuklar, özel çocuklar bizi heyecanlandırmalı, onlar bizim için bu rutini bozmak için bir şans. Bizim motivasyonumuzu bozacak önyargılardan, olumsuz bakış açısından kaçmayı felsefe edinmeliyiz ve bu minik ürkek kuşları yuvadan bizler uçurmalıyız kıymetli öğretmenlerim” diyerek ıslanan gözlerle bitirmişti. Meliha öğretmenin bile gözleri dolmuştu. Diğer öğretmenlerle yardımlaşarak, daha çok paylaşım yaparak her sene daha ileriye gitmişlerdi. Yolu bu okuldan geçen her çocuk artık gerçekten kendini şanslı hissediyordu...

		Umut Öğretmen ne yapmış?	Ben sınıfımda ne yapıyorum?	Geliştirmek için daha neler yapabilirim?
Öğrenme Ortamı	Sosyal çevreyi değiştirme			
	Geçici çevreyi değiştirme			
	Görsel kullanma			
	Uyarıcıları azaltma/arttırma			
	Çocuğun özelliğine göre özel alan oluşturma			
Materyal Uyarlama	Var olan materyali uyarlama			
	İlgi alanına göre materyal temin etme			
	Materyalleri ulaşılabilir kılma			
	Materyalleri sabitleme			
	Materyalleri dikkat çekici hale getirme			
Basitleştirme	Etkinliği parçalara bölme			
	Etkinlik süresini kısaltma			
	Basamak sayısını azaltma			
Çocuğun tercihleri	Sevdiği oyuncacı yanında tutmasına izin verme			
	Sevdiği etkinliği dönüştürerek kullanma			
	Sevdiği kişiyi/ arkadaşını oyuna dâhil etme			
Destek	Yetişkin desteği			
	Akran Desteği			
	Çevresel destek			

Ek 6. Özel Gereksinimli Çocuğa Yönelik Yapılandırılmış Yansıtma Raporu

.....sınıfa geldiğinde en çok.....dikkatimi çekmişti. Sonragözlemlene ihtiyacı hissettim. Sınıfta en sevdiği zaman..... zamanıdır. Bu değişkenlik..... En sevdiği arkadaşı..... En sevdiği oyun..... iken en sevdiği oyuncak..... bu oyuncakla..... Ayrıca alanına özel bir ilgisi var. Bu

ilgisini.....

.....

..... ile keşfettim. Keşfettikten sonra

.....yaptım. Bu ilgisini

önemsememin

nedeni.....

.....

.....

Bunlarla beraber birtakım ihtiyaçları da vardır. En çokihtiyaç duyar. Ben bu ihtiyacını.....

..... Şekilde desteklerim. Ayrıca bunun için

.....

..... yaparım. Onun için sınıf içinde yaptığım düzenlemeler de oldu. Örneğin

.....

.....

.....yaptım.konuda desteklenmeye ihtiyacı olduğu için..... gibi özel materyaller kullanmaktayım.

Olumsuz olarak niteleyebileceğim davranışı.....dır.

Bunun için ona

.....
..... şeklinde destek sunmaya çalışıyorum. Katılmadığı bir
etkinlikte.....

.....
... yaparım. Ben bu süreçte kendimihissediyorum.

Kendimi

.....konularda

yeterli

hissederken;.....

.....

..... yetersiz hissediyorum.

Ek 7. İzinler**ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ALANINDA
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU**

Toplantı Tarihi: 02.02.2024

Toplantı Yeri: Çevrimiçi-Microsoft Teams Sohbet

KARAR NO: 23

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 24/01/2024-E. 910844 tarih-sayılı yazısı ekinde Çukurova Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Alanında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ ve doktora öğrencisi Sinem İPEK tarafından gönderilen "Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretimsel Uyarlamalara İlişkin Öğretmen Eğitim Programının Geliştirilmesi" başlıklı çalışma kurulumuzca incelenmiş ve araştırmanın etik ilkelere uygun olduğu sonucuna varılmıştır.