



**ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ**

Yüksek Lisans Tezi

Selin Nur DEMİRBAŞ

Eskişehir 2025

**ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ
ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ**

Selin Nur DEMİRBAŞ



YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı/Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Selin Nur DEMİRBAŞ'ın "Özel Eğitim Anaokullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri" başlıklı tezi 20 Ocak 2025 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca **Özel Eğitim Anabilim Dalı Erken Çocuklukta Özel Eğitim programında, yüksek lisans tezi** olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Veysel AKSOY	
Üye	: Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN	
Üye	: Doç. Dr. Deniz AKDAL	

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA ÇALIŞAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN DENEYİMLERİ

Selin Nur DEMİRBAŞ

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2025

Danışman: Doç. Dr. Veysel AKSOY

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini belirlemektir. Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın verileri, dört farklı ilde yer alan yedi farklı özel eğitim anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen özel eğitim anaokulunda çalışan 14 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Toplanan veriler, fenomenolojik indirgeme, imgesel çeşitleme ve öz ana kategorilerine dayalı sekiz aşamalı yaklaşım kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin en çok problem davranışlarla baş etmede ve etkinlikleri çocuklara uyarlamakta zorlandıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda ayrıca öğretmenlerin kendilerine ve partnerlerine belirli roller tanımladıkları, özel eğitim alanında sürekli gelişime ihtiyaç duydukları ve bu doğrultuda çeşitli yollara başvurdıkları görülmüştür. Öğretmenlerin ortak düşüncesi, özel eğitim anaokulunda çalışırken özel eğitim alan mezunu partnere ihtiyaç duydukları yönündedir. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk ailesi ile çalışırken ailelerin henüz özel gereksinimi kabul etmemesinden kaynaklı iş birliği kurmada oldukça güçlük çekmeleri de araştırmanın bir diğer bulgusudur. Araştırmanın diğer sonuçları; özel gereksinimli çocukların ailelerin bilinçlendirilmesine, özel eğitim anaokullarında alan mezunu özel eğitim öğretmenlerinin çalışmasına, okulun fiziksel yapısında düzenlemeler yapılmasına, materyal eksikliklerinin giderilmesi ve mevcut materyallerin çeşitlendirilmesine, sınıflardaki çocukların düzeylerinin birbirine yakın olacak şekilde yerleştirilmesi gerektiğine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, özel eğitim anaokullarında henüz sistemli bir çalışma düzeninin oturmadığını ve birtakım düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, Özel Eğitim Anaokulu, Okul Öncesi Öğretmeni, Erken Çocukluk Eğitimi

ABSTRACT

EXPERIENCES OF PRESCHOOL TEACHERS WORKING IN SPECIAL EDUCATION PRESCHOOL

Selin Nur DEMİRBAŞ

Department of Special Education, Programme in Early Childhood Special Education
Anadolu University, Graduate School, January 2025

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Veysel AKSOY

The aim of this research is to determine the experiences of preschool teachers working in special education preschools. The data of this qualitative study were obtained through semi-structured interviews with preschool teachers working in seven different special education preschools in four different provinces. Interviews were conducted with 14 preschool teachers working in special education preschools determined by the criterion sampling method. The collected data were analyzed using an eight-stage approach based on phenomenological reduction, imaginative triangulation, and core main categories. As a result of the research findings, it was seen that preschool teachers had the most difficulty in coping with problem behaviors and adapting activities to children. The research also showed that teachers defined certain roles for themselves and their partners, needed continuous development in the field of special education, and resorted to various methods in this direction. The common thought of the teachers was that they needed partners who were graduates of special education when working in special education preschools. Another finding of the research was that teachers had great difficulty in establishing cooperation with families of children with special needs due to the families not yet accepting the special needs. Other results of the research; It shows that there is a need to raise awareness of families of children with special needs, to employ field-graduated special education teachers in special education preschools, to make arrangements in the physical structure of the school, to eliminate material deficiencies and diversify existing materials, and to place children in classes in a way that their levels are close to each other. The research results show that a systematic working order has not yet been established in special education preschools and that some arrangements need to be made.

Key words: Special Education, Special Education Preschool, Preschool Teacher, Early Childhood Education

ETİK İLKE VE KURALLARINA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Tez olarak yürüttüğüm bu araştırmanın özgün bir çalışma olduğunu; araştırmanın planlama, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında ulaştığım tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi, talep edilmesi durumunda tüm kaynaklarımı ispat olarak sunabileceğimi ve eriştiğim tüm bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması sonucunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki yaptırımları kabul ettiğimi beyan ederim.

Selin Nur DEMİRBAŞ

20/01/2025

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken (ChatGPT, Gemini, DALL-E vb.) üretken yapay zekâ programlarından destek almadığımı beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Selin Nur DEMİRBAŞ



TEŞEKKÜRLER

Öncelikle inişleri ve çıkışlarıyla, zorluğuyla ve heyecanıyla hayatımın en kıymetli bu serüveninde bana yol gösteren, sürecin en başından en sonuna desteğini bir an esirgemeyen, bilgi ve birikimiyle bana büyük katkılar sağlayan ve en önemlisi bana daima inanan çok kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Veysel AKSOY'a ne kadar teşekkür etsem azdır. Tez savunma jürimde yer alarak tezime katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN ve Doç. Dr. Deniz AKDAL'a teşekkür ederim. Tezimin her aşamasında beni dinleyip bana yol gösteren, bu yolda yürürken desteğini hiç esirgemeyen kıymetli hocam Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU'na teşekkürü borç bilirim.

Tüm tez sürecim boyunca kahvemi yapıp getiren, “Yemek hazır.” diye seslenen, düştüğümde kaldıran çok kıymetli ev arkadaşım Gülizar KURTARAN'a, çıktığım yolda bana yoldaşlık eden, terapi gibi gelen sohbetleriyle bana güç veren canım Tuğba SAĞLAM'a, akademik tecrübesiyle ve birikimiyle yolumu aydınlatan, desteğini hep hissettiren Arş. Gör. Elif ELUMAR EFE'ye, stresli anlarımda beni hoş görüp başaracağıma inandıran, kıymetli vakitlerini beni rahatlatmaya ayıran canım arkadaşlarım Cemalettin KALAY ve Samet Eren ŞİVİL'e, ne zaman yardıma ve desteğe ihtiyacım olsa bana hep vakti olan çok değerlim Musa KASAP'a, gerginliğimi mazur görüp neşesiyle enerjimi yükselten, gülen gözleriyle “Sen yaparsın.” diyen Özgür Tufan AKGÜLLER'e minnettarım.

Beni benden iyi tanıyıp bana benden çok inanan, birlikte büyüdüğüm biricik dostlarım Burcu BAYAR ve Merve ANBARCI AY'a, elimi hiç bırakmayan, attığım her adımda koşulsuz destek veren çok kıymetlim Merve UYSAL'a, en yorgun anlarımda beni dinlendiren, her ihtiyacım olduğunda varlığını hissettiren Dr. Psk. Dan. Rana TURAN'a teşekkür ederim.

Azmetmeyi, yorulmadan çalışmayı, nihayetinde başarmayı öğrendiğim biricik annem Nesrin DEMİRBAŞ'a, iyi insan olmayı, insanı insan olduğu için sevmeyi ve saymayı öğreten kıymetli babam Erol DEMİRBAŞ'a, bana nefes olan, hayatıma anlam katan, gökkuşağım biricik kardeşim Sıla DEMİRBAŞ'a bu süreçte her an, her saniye yanımda olup beni her konuda destekledikleri için minnetlerimi sunmak isterim. İyi ki varsınız.

Benimle daima gurur duyan, mezuniyetimi sabırsızlıkla bekleyen, mezuniyetime az kala kaybettiğim canım, canımın içi anneannem Fatma BARUT'a bana olan inancı için ne kadar teşekkür etsem azdır. Seni hep gururlandıracağım...

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ETİK İLKE VE KURALLARINA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	v
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vi
TEŞEKKÜRLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	5
2. ALAN YAZIN	6
2.1. Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi.....	6
2.2. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim	6
2.3. Özel Eğitim Anaokulları	7
2.3.1. Özel eğitim anaokullarının tarihsel gelişimi	8
2.3.2. Özel eğitim anaokullarında çalışan personeller	10
2.4. Okul Öncesi Özel Eğitimde Öğretmen	11
2.4.1. Okul öncesi özel eğitimde okul öncesi öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları	

2.5. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitimde Öğretmen Olmak İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	17
2.5.1. Ulusal araştırmalar	17
2.5.2. Uluslararası araştırmalar	21
3. YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Modeli.....	25
3.2. Araştırmanın Katılımcıları.....	26
3.2.1. Katılımcıların belirlenmesi.....	26
3.2.2. Okul öncesi öğretmenleri.....	27
3.2.3. Araştırmacı	28
3.2.4. İnanırcılık komitesi.....	29
3.3. Veri Toplama Teknikleri	30
3.3.1. Demografik bilgi formları	30
3.3.2. Yansıtılmalı araştırmacı günlükleri	30
3.3.3. Görüşmeler	31
3.4. Verilerin Analizi.....	40
3.4.1. Verilerin dökümü	43
3.4.2. Verilerin dökümünün geçerlik ve güvenilirliğinin alınması	43
3.5. İnanırcılık	43
3.6. Araştırma Etiği.....	44
4. BULGULAR.....	46
4.1. Başlangıç	46
4.1.1. Özel eğitim anaokulunda çalışmayı neden tercih ettim?	46
4.1.2. İlk deneyimlerim	48
4.2. Yeni Öğrendiğim Bir Şey: Partnerle Çalışmak	49

4.2.1. Alışkın olmadığım bir şey	50
4.2.2. Arzu ettiğim partner	50
4.2.3. İkimiz de eğitim fakültesi mezunuyuz.....	54
4.3. Özel Gereksinimli Çocuk Ailesi İle Çalışma	56
4.3.1. Aile benden ne bekliyor?	56
4.3.2. Aile beni nasıl görüyor?	57
4.3.3. Aileyle yaşadığım sorunlar	58
4.3.4. Aileye sunduğum hizmetler	61
4.4. Bir Gereksinim Olarak Gelişme	62
4.4.1. Rutinleşen bir durum: Gelişme.....	62
4.4.2. Gelişirken başvurduğum yollar	63
4.4.3. Gelişirken karşılaştığım engeller	65
4.4.4. Gelişmenin ödülü.....	66
4.4.5. Gelişmenin bedeli	70
4.5. Dönüşüm	71
4.5.1. Yeni kimlik	72
4.5.2. Kendini partneriyle anlatma	73
4.6. Özel eğitim anaokulları nasıl gelişir?	76
4.6.1. Bilgilendirme.....	76
4.6.2. Mevzuat değişiklikleri.....	77
4.6.3. Okulun fiziki imkanları	78
4.6.4. Yerleştirme	79
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	81
5.1. Sonuç	81

5.2. Tartışma	82
5.3. Öneriler	90
5.3.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	90
5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	90
KAYNAKÇA.....	91
EKLER.....	101



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2. 1. Özel Eğitim Okul Öncesi Kurumlarda Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı.....	8
Tablo 3. 1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özellikleri	27
Tablo 3. 2. Pilot Görüşme Katılımcılarının Özellikleri	33
Tablo 3. 3. Görüşmelerin Yapıldığı Ortamlar, Görüşme Tarihi ve Görüşme Süresi	37



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2. 1. Türkiye'de Özel Eğitim Anaokulları Kurum Sayıları	10
Şekil 3. 1. Verilerin Analizinde Takip Edilen Basamaklar	41



KISALTMALAR DİZİNİ

BAHP	: Bireyselleştirilmiş Aile Hizmet Planı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
IDEA	: Individuals with Disabilities Education
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEİ	: Milli Eğitim İstatistik
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SP	: Serebral Palsi

1. GİRİŞ

1.1. Sorun

Ülkemizde erken çocukluk özel eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler geçmişten bugüne hız kazanmış olup gelişmiş ülkelerle paralellik göstermektedir. Bu doğrultuda erken müdahale programları geliştirmek ve kapsayıcı erken çocukluk eğitiminin kalitesi gibi konularda da çalışmaların ivme kazandığı ifade edilmektedir (Tomris ve Çelik, 2022). Türkiye’de özel eğitim anaokullarının 2017 yılında açılmış olup 2020 yılı itibariyle hızla yaygınlaştığı görülmektedir (MEB, 2023). 2021 yılı itibariyle ise her ile en az bir özel eğitim anaokulu açılmıştır. Özel eğitim anaokullarının çalışma yapısında yer alan özellikler itibariyle tipik gelişim gösteren öğrencilerin devam ettiği anaokullarından farklı olarak sınıflarda özel eğitim öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin birlikte çalıştığı ifade edilmektedir (Giriş, 2023).

Özel eğitim anaokullarında görev alan okul öncesi öğretmenleri, yaşamın kritik dönemi olan erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda hassas bir rol üstlenmektedir. Öğretmenler, özel eğitim anaokullarında özel gereksinimli çocuklara eğitim verme sorumluluğu taşımaktadır. Öğretmenlerin özel eğitim anaokullarındaki olumlu ve olumsuz yaşantıları, bu okulların başarısı üzerinde büyük etkiye sahiptir. Bricker vd. (2018), özel eğitim anaokullarında sağlanacak hizmetlerin hem özel eğitim öğretmenleri hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından sunulmasının ise eğitim niteliğini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu ifade etmektedir.

Özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin yaşantılarına ilişkin ulusal alan yazında karşımıza yalnızca öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ele alan iki araştırma çıkmıştır. Gönen vd. (2024) özel eğitim anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin yaşadığı güçlüklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin birden fazla alanda sorun yaşadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar çocukların yetersizlik türünün ve yaş grubunun farklı olması, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazla olması, öğrencilerle uyum sorunu olması gibi öğrenciler ile ilgili sorunlar; fiziki ortamın öğrenciler için uygun olmaması, materyallerin yetersiz olması, okul idaresinin özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliği olması gibi okulla ilgili sorunlar; öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin olmaması, bilgi eksikliği yaşamaları, öğretmenlerin özel eğitim alan öğretmeni olmaması, okulda danışabilecekleri uzman öğretmenlerinin olmaması gibi öğretmenler ile ilgili sorunlar; ailelerin beklentilerinin yüksek olması, ailelerin özel

eğitime ve özel gereksinime ilişkin bilgi eksikliği olması gibi aileler ile ilgili sorunlar, rehberlik ve araştırma merkezleri (RAM)'nin çocukları yanlış değerlendirmesi, yönetmelik hakkında bilgi eksikliklerinin olması gibi diğer sorunlar temaları altında toplanmıştır. Bunun yanı sıra araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu sorunlarla karşılaştıklarında daha tecrübeli olan öğretmenleri veya partnerini gözlemliyor ya da danışıyor ve iş birliği kuruyor iken bir kısmı okullarda alanında uzman özel eğitim öğretmeni eksikliğinden kaynaklı olarak iş birliği yapmamaktadır. Gene öğretmenlerin büyük çoğunluğu çevrelerindeki uzmanlardan yardım alıyorken bir kısmı okulda özel eğitim öğretmeni olmadığı için yardım almadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin özel eğitim alanına ilişkin seminer almaya, ailelerin bilgilendirilmesine, özel eğitim alan öğretmeni ile çalışmaya ve okulun fiziki ortamının iyileştirilmesine yönelik beklentileri ve ihtiyaçları olduğu görülmektedir.

Özdoğru (2021) yaptığı çalışmada özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunları ve bu sorunlarla baş etme stratejilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin ailenin kendilerine yeteri kadar destek olmaması, okulda başlatılan eğitimin evde devam ettirilmemesi, çocuğun özel gereksinimine dair yeterli bilgiye sahip olmaması, beklentilerinin fazla olması gibi aileden kaynaklı; çocukların düzeyine uygun yeterli materyal bulunmaması, sınıf büyüklüklerinin hareket gerektiren etkinlikler için küçük olması gibi fiziki ortamdan kaynaklı; çocukların dikkat süresinin kısa olması, ifade edici dili zayıf olan öğrenciler ile iletişim kurmada güçlük, fazla davranış problemleri olması, grup etkinlikleri yaptırmada zorlanma, çocukların öz bakım becerilerinin zayıf olması gibi öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar yaşamakta olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerle baş etme stratejileri ise çocukla etkili iletişim kurma, etkinlikleri çocukların dikkat sürelerini göz önünde bulundurarak hazırlama, meslektaşlarıyla iş birliği yapma, problem davranışın nedenini tespit etme ve müdahalede bulunma, aile eğitimi faaliyetleri düzenleme, gerekli materyalleri imkan dahilinde kendileri tasarlama, öz bakım eğitimine daha fazla zaman ayırma, uyum süreçlerini uzun tutmak şeklin ifade edilmiştir.

Ulusal ve uluslararası yapılan çalışmalar incelendiğinde özel eğitim anaokullarında yapılan çalışmaların genellikle özel eğitim anaokullarında çalışan bütün öğretmenler ile ilgili olduğu görülmüş, okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. 2017 yılı itibariyle hızla yaygınlaşmakta olan özel eğitim

anaokullarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin çalışma deneyimlerini derinlemesine inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu bağlamda özel eğitim anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi, özel gereksinimli çocukların okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmesi ve bu okulların kalitesinin ve başarısının artırılması için kritik öneme sahiptir. Bu araştırma ile Türkiye’deki özel eğitim anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin yaşantılarını inceleyerek öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara, ihtiyaç duydukları iyileştirmelere, kendilerini geliştirmek için gereksinim duydukları destek hizmetlere yönelik derinlemesine bir anlayış oluşturulabileceği düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim anaokulunda özel gereksinimli çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini derinlemesine inceleyerek mevcut durumu betimlemektir. Bu amaçla, araştırmada aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Okul öncesi öğretmenleri için özel eğitim anaokullarında çalışmanın anlamı nedir?
- 2) Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim anaokullarında eğitim öğretim süreçlerine yönelik deneyimleri nelerdir?
- 3) Okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuk ailesi ile çalışma deneyimleri nelerdir?
- 4) Okul öncesi öğretmenlerinin partner öğretmen ile çalışma deneyimleri nelerdir?
- 5) Okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için kendilerini nasıl geliştiriyor?

1.3. Önem

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda elde edilecek bulgularla birlikte özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çalışmaya başladıklarındaki ilk deneyimleri, özel gereksinimli çocukların aileleriyle ve alışık olmadıkları bir uygulama olan aynı sınıfta partner öğretmen ile çalışma deneyimleri, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim anaokulunda çalışma konusunda gelişme süreçleri ve bu gelişmenin öğretmenler için çıktılarının okul öncesi öğretmenin gözüyle incelenmesi, özel eğitim anaokullarının nasıl daha iyi öğretim kurumları olabileceğine dair okul öncesi öğretmenlerinin yaşantılarından doğan gereksinimlerinin ve düşüncelerinin

derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın en önemli sorunlarından biri olan okul öncesi döneminde büyük rolü olan okul öncesi öğretmenlerinin, özel eğitim anaokullarındaki yaşantılarının ve ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesinin, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuğun gelişimine ve özel eğitim anaokullarının başarısına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Özel eğitim anaokulları yeni açılmış kurumlar olsa da okul öncesi dönemde özel eğitime gereksinim duyan çocuklar için oldukça büyük önem taşımaktadır. Ayrıca günümüzde özel eğitim anaokulları hızla yaygınlaşmaktadır. Bu yüzden bu kurumlarda belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi ve öğretim kalitesinin artırılabilmesi için özel eğitim anaokullarında hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin yaşantılarının derinlemesine incelenmesine ve ihtiyaçlarının tespit edilmesine gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları ve deneyimledikleri başarıları anlamaya yardımcı olacağı; bu deneyimlerin incelenmesinin hem öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye hem de özel eğitim anaokullarının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin deneyimlerinin sunduğu bilgiler ışığında çocukların başarılarını arttırabilecek yeni stratejiler geliştirilebileceği, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda kendilerini geliştirmeleri için yeni olanaklar sağlanabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın aynı zamanda öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk ailesi ile çalışma deneyimlerini anlamaya yardımcı olacağı, aile ile çalışma ile ilgili olası sorun ve zorluklara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu sebeplerden ötürü, özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini anlamaya yönelik bir araştırma hem öğretmenler hem çocuklar hem de aileler için önemli sonuçlar doğurabilir. Araştırma, özel eğitim anaokullarını güçlendirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek açısından kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan, özel eğitim anaokullarında özel gereksinimli çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sorulara samimiyetle cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Görüşmelerde katılımcıların soruları yanıtlarken bazı çekinceleri olma ihtimali söz konusudur.
2. Araştırma, katılımcılara yöneltilen görüşme soruları ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın katılımcıları, özel eğitim anaokullarına özel gereksinimli öğrencilerle çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.



2. ALAN YAZIN

2.1. Erken Çocukluk ve Okul Öncesi Eğitimi

İnsan hayatının temellerinin atıldığı yaşlar, “erken yaşlar” olarak adlandırılan 0-6/8 yaş, insan hayatının diğer tüm dönemlerini oluşturan; çocuğun kişilik gelişimi ve diğer tüm gelişim alanlarının (bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal-duygusal gelişim ve fiziksel gelişim) gelişiminin en hızlı olduğu dönem olarak ifade edilmektedir. Bu sebeple erken yaşlarda sunulan eğitimin amacı çocukların en iyi şekilde büyümesi ve gelişmesine olanak tanıyacak uygun ortamı ve desteği sunmaktır. Erken çocukluğun, gelişmenin ve büyümenin en hızlı olduğu dönem olması gerekçesi ile yaşamın kritik dönemlerinin başında geldiği bildirilmektedir (Güven ve Azkeskin, 2020). Buradan hareketle erken yaşlarda sağlanacak zengin uyarıcının olduğu ortamın ve sunulacak kanıta dayalı uygulamaların çocukların gelişimi üzerinde büyük etkisi olacağı ve ilerleyen yaşlar için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasına olanak tanıyacağı ifade edilebilir.

Türkiye’de erken çocukluk eğitimi kavramının okul öncesi eğitimle eş anlamlı olarak kullanıldığı ve 3-6 yaş arası çocuklara yönelik eğitim hizmetlerini içerdiği görülmektedir (Tomris ve Çelik, 2022). Oysa en geniş tabiriyle çocuğun doğumundan ilköğretime başlayana kadar geçen süreye okul öncesi dönem, bu dönemde sunulan eğitsel faaliyetlerin tümüne ise okul öncesi eğitim adı verilir (Biber, 2014). Bir başka tanıma göre okul öncesi eğitim, çocukların bu dönemdeki tüm gelişim ve öğrenme alanlarını destekleyen, yaşam boyu sürecek eğitim süreçlerinin temelini oluşturan, sistematik ve planlı bir şekilde yürütülen eğitim faaliyetlerini kapsar (Feyman, 2006).

2.2. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim

Tıpkı tipik gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi özel gereksinimli çocuklar için de okul öncesi eğitimi büyük önem taşımaktadır. Öyle ki Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (ÖEHY) özel eğitim hizmetlerine erken dönemde başlanmasının önemine vurgu yapılmakla beraber erken müdahale, özel eğitimin temel ilkelerinden biri olarak ele alınmaktadır (ÖEHY, 2021). Okul öncesi dönemde çocuğun zihinsel kapasitesinin çok geniş olduğu ve en fazla gelişme potansiyeline sahip olduğu; bu dönemde sunulan özel eğitimin çocuğun yalnızca gelişim alanlarını desteklemekle kalmayıp aynı zamanda çocukları topluma ve ilköğretime hazırladığı bildirilmektedir (Akçamete vd., 2012). Literatür incelendiğinde, gelişimin kritik bir dönemi olan okul öncesi yıllarda, çocukların ihtiyaçlarının erken tespit edilip uygun müdahalelerin erken

dönemde yapılmasının, onların potansiyellerine ulaşmalarını ve akranlarıyla aralarındaki farkların en aza indirilmesini destekleyebileceği ifade edilebilir.

Tipik gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların eğitim ihtiyaçları farklılık gösterebilir. Okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklarla çalışırken sürecin bireyselleştirilmesine daha fazla ihtiyaç duyulmakta ve aile desteği merkeze alınmaktadır. Bu nedenle özel eğitim, genel okul öncesi eğitimden ayrılmaktadır. Özel eğitimde, genel akademik becerilerden ziyade, çocukların gelişimsel becerilerini desteklemeye daha fazla önem verildiği ifade edilmektedir (Sullivan ve Field, 2012). Bir diğer deyişle okul öncesi eğitimde tipik gelişim gösteren çocuklar için örgün eğitime hazırlığa öncelik verilirken okul öncesi özel eğitimde çocuğun yetersizlikten en az etkilenmesine ve aileyi sürece olabildiğince fazla dahil etmeye öncelik verildiği söylenebilir. Er-Sabuncuoğlu ve Diken (2010), okul öncesi özel eğitimi, çocuğun ve ailesinin karşılaştığı veya karşılaşılabileceği zorlukları en aza indirmeyi, aynı zamanda hem çocuğun hem de ailenin yaşam kalitesini artırmayı hedefleyen kapsamlı bir destek sistemi olarak tanımlamaktadır. Bu yaklaşım, çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkarırken aileyi de güçlendirmeyi amaçlamakta; bu doğrultuda, ailenin ve çocuğun ihtiyaçlarına göre gerekli hizmetlerin planlanmasını ve sunulmasını içermektedir.

ÖEHY (2021)'de erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik verilecek okul öncesi eğitiminin, il ya da ilçelerde bulunan milli eğitim müdürlükleri bünyesindeki özel eğitim hizmetleri kurulunca planlanacağı ve koordine edileceği ifade edilmektedir. Bu kapsamda özel eğitime gereksinim duyan erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olarak özel eğitim hizmetleri, farklı ortamlarda/kurumlarda sunulmaktadır. Bu ortamların/kurumların neler olduğuyla ilgili bilgiler ÖEHY (2021)'nin 30. Maddesinde “36 ayını tamamlayan ve 66 ayını doldurmayan çocuklar için özel eğitim anaokulu açılabilmesi gibi bu çocuklar için, ilköğretim kademesinde eğitim veren özel eğitim okulları, bağımsız anaokulları ve diğer ilköğretim bünyesinde özel eğitim sınıfları da açılır.” şeklinde bildirilmektedir.

2.3. Özel Eğitim Anaokulları

Erken çocuklukta özel eğitim veren kurumlardan biri olan özel eğitim anaokulları 2017 yılında açılmış, 2020 yılı itibariyle yaygınlaşmaya başlamıştır. 2021 yılı itibariyle ise her ilde en az bir özel eğitim anaokulu açılmıştır. Milli Eğitim İstatistik (MEİ) Örgün Eğitim

(MEB, 2023) sonuçlarında özel eğitim anaokullarına yönelik yer alan 2023/24 eğitim-öğretim yıllarına ait okul, öğrenci ve öğretmen sayısı aşağıda verilmiştir (Tablo 2.1.).

Tablo 2. 1.

Özel Eğitim Okul Öncesi Kurumlarda Okul, Öğrenci ve Öğretmen Sayısı

Okul Türü	Okul/Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı			Öğretmen Sayısı		
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam	Erkek	Kadın
Bünyesinde Anasınıfı Olan Özel Eğitim Okulu	130	1251	851	400	270	30	240
Kaynaştırma Eğitimi (Okul Öncesi)	-	1305	828	477	-	-	-
Özel Eğitim Anaokulu	340	8704	5606	2468	1565	229	1336
Özel Özel Eğitim Anaokulu	23	38	30	8	161	29	132
Özel Eğitim Anaokulu Toplam	363	8742	5636	2476	1726	258	1468

Tablo 2.1 incelendiğinde MEİ Örgün Eğitim sonuçlarına göre 2023-2024 eğitim öğretim yılında okul türlerinin 340'ını özel eğitim anaokullarının oluşturduğu görülmektedir. Özel eğitim anaokullarının öğrenci sayısına bakıldığında ise toplam 8704 öğrenci olduğu; bu öğrencilerin 5606'sının erkek, 2468'inin kız öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. Özel eğitim anaokullarının öğretmen sayısı incelendiğinde ise toplam 1565 öğretmen olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin 229'unun erkek, 1336'sının ise kadın öğretmenlerden oluşmaktadır.

2.3.1. Özel eğitim anaokullarının tarihsel gelişimi

Türkiye’de özel eğitim anaokulları henüz yeni sayılabilecek uygulamalardır ve tarihi çok eskiye dayanmamaktadır. Özel eğitim anaokulları yeni yeni gelişmekte ve yaygınlaşmakta olup ülkemizde özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin erken dönemde eğitim alabilmelerine gerekli olduğu ilk kez 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu”nda belirtilmiştir (Sazak-Pınar, 2006; Akçamete, 1998). Türkiye’de özel gereksinimli çocukların erken dönemde eğitim almasına yönelik

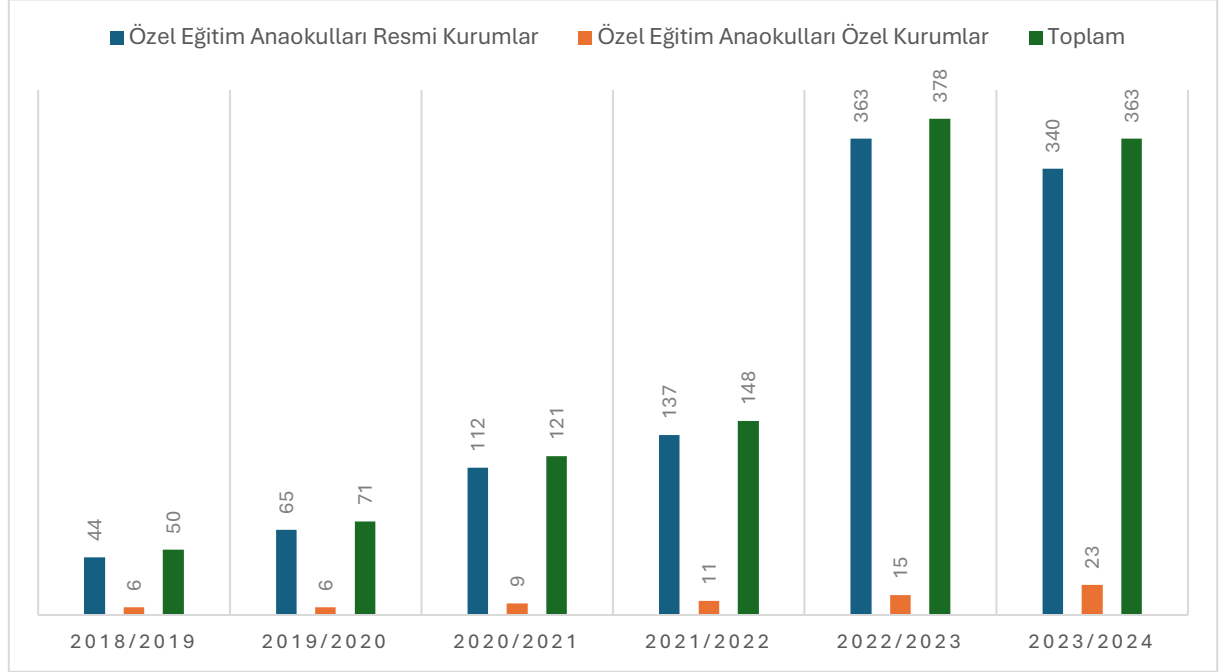
yasal düzenlemeler ise ilk olarak 1987 senesinde yapılmıştır. Erken dönemde eğitimi temel ilke olarak benimseyen bu yasadan sonra yine aynı sene “Özel Gereksinimli Çocukların Okulöncesi Eğitimleriyle İlgili Genelge” yürürlüğe girmiştir. Söz konusu genelgede, özel gereksinim tanısı almış çocukların bireysel özellikleri ve ihtiyaçlarına uygun olarak uyarlanmış programlar çerçevesinde özel eğitim anaokulları ve anasınıflarından eğitim hizmeti almalarının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca, dört yaş altı özel gereksinimli çocuğa sahip ebeveynlerin rehberlik hizmetlerinden faydalanmasının da önemli olduğu belirtilmiştir (Cevahir, 2023; Sazak Pınar, 2006).

Türkiye’de özel gereksinimli çocukların erken dönemdeki eğitimlerine ilişkin önemli değişiklikler ve gelişmelerin bir kısmı 90’lı yılların sonlarına doğru yaşanmıştır. Bunlardan biri okul öncesi eğitimi zorunlu hale getiren 1997 yılında onaylanan 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”dir. (Cevahir, 2023; Sazak Pınar, 2006). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimine ilişkin 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”yi takip eden bir diğer önemli gelişme ise 2000 yılında yürürlüğe giren “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği” olmuştur. Bu yönetmelikle birlikte aile eğitim hizmetleri, eğitsel tanılama süreçleri ve özel gereksinimli çocukların sosyal gelişimlerin desteklenmesi üzerine kararlar alınmıştır. Ardından 2005 yılında konu ile ilgili geliştirici değişimler yapabilmek adına 5378 sayılı “Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun” yürürlüğe girmiştir. Hemen ardından 2006 yılında yapılan güncelleme ile erken çocukluk eğitim döneminin tanımı yapılmıştır. Son olarak ise 2018 yılında yayımlanan genelge ile birlikte erken çocukluk dönemindeki tanımlar belirginleştirilmiş, görev tanımları netleştirilmiş ve bu sayede özel eğitim anaokullarının yaygınlaşması sağlanmıştır (ÖEHY, 2018).

MEB’in resmi istatistik verileri incelendiğinde 2007 yılında Türkiye’de bünyesinde anasınıfı bulunan 61 tane okul öncesi özel eğitim kurumu olduğu görülmektedir (MEB, 2007). Zaman içerisinde hem yasal düzenlemeler hem de ihtiyacın artması ile bu rakam günümüzde 130’dur (MEB, 2023). Özel eğitim anaokulu ise ilk kez 2018-2019 eğitim öğretim yılında faaliyete geçmiştir (MEB, 2018). MEB’in yayımladığı resmi rakamlara göre 2018 yılı itibarıyla özel eğitim anaokullarının sayılarına dayalı veriler Şekil 2.1’de verilmiştir.

Şekil 2. 1.

Türkiye'de Özel Eğitim Anaokulları Kurum Sayıları



MEB (2023)'in resmi istatistiklerine yansıyan özel eğitim anaokulu sayılarının gösterildiği Şekil 2.1 incelendiğinde ilk okul öncesi özel eğitim kurumlarının 2018-2019 eğitim öğretim yılında faaliyete geçtiği ve toplamda 50 kurumun olduğu görülmüştür. Bu kurumların 44 tanesinin resmi, altı tanesinin ise özel özel eğitim anaokulu olduğu görülmektedir. Özel eğitim okul öncesi kurum sayılarının 2018'den bu yana büyük artış gösterdiği görülmektedir. 2023-2024 eğitim öğretim yılında ise toplam 340 resmi, 23'ü özel özel eğitim anaokulu olmak üzere toplamda 363 özel eğitim anaokulu kurumu hizmet vermektedir.

2.3.2. Özel eğitim anaokullarında çalışan personeller

ÖEHY (2021) incelendiğinde, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklara yönelik eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü özel eğitim anaokullarında; özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, okul yöneticileri, rehber öğretmenler ve diğer destek personelin görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca, yönetmelikte özel eğitim anaokullarının, tipik gelişim gösteren çocukların devam ettiği anaokullarından farklı olarak özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin aynı sınıfta birlikte çalıştığı bir model

benimsendiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, sınıf içi etkinliklerin her iki öğretmen tarafından iş birliği içinde yürütülmesi öngörülmektedir.

2.4. Okul Öncesi Özel Eğitimde Öğretmen

Okul öncesi dönemde çocukların gelişim açısından ulaşabileceği en üst noktaya ulaşmalarındaki aileden sonraki en önemli görevin öğretmene düştüğü ifade edilmektedir. Öğrencilerin gelişiminde, öğrenmelerinde ve akademik başarılarında öğretmenin en önemli faktörlerden biri olduğu yaygın şekilde kabul gören bir kanıdır (Dağlıoğlu ve Genç, 2020). Öğrenci başarısını etkileyen faktörleri keşfedebilmek amacıyla çeşitli değişkenler (derslik sayısı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı vb.) üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonuçları ise öğrenci başarısını etkileyen en önemli değişkenin öğretmen niteliği olduğunu göstermiştir (Glewwe vd., 2013). Gene aynı şekilde erken çocukluk özel eğitimi uygulamalarının niteliği ve sürdürülebilirliği söz konusu olduğunda süreçte yer alan öğretmenlerin yeterlilikleri, bilgi ve becerilerinin kritik önem taşıdığı ifade edilmektedir (Orum Çattık, 2022).

Özel eğitim anaokullarında istihdam edilmekte olan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuk üzerindeki önemi ve etkisi Bronfenbrenner (1979) tarafından ortaya atılan Biyoekolojik Sistemler Kuramı merceğinden daha iyi anlaşılabilir. Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistemler Kuramı'na göre çocuğun içinde bulunduğu, karşılıklı olarak etkilediği ve etkilendiği sistemler bulunmakta olup bu sistemler en yakın çevreden en uzak çevreye doğru sıralanmaktadır. Sistemin içerisinde bireyler ve diğer unsurlar bulunmakta ve sistemin çekirdeğinde çocuğun kendisi yer almaktadır. Sistemin içerisindeki diğer bireyler ve unsurlar, çekirdekteki çocuğun gelişimini doğrudan ya da dolaylı yollarla etkilemektedir. Okul ve öğretmen ise çekirdekteki çocuğu etkileyen ilk sistemde yani mikrosistemde yer almaktadır. Biyoekolojik Sistemler Kuramı'na dayanarak özel eğitim anaokullarında istihdam edilen okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk döneminde çocuğun gelişimini yakından ve büyük ölçüde etkileyen bireyler arasında yer aldığı söylenebilir.

ÖEHY (2021)'de özel eğitim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları açık biçimde belirtilmiştir:

Öğretmenlerin görev ve sorumlulukları

MADDE 57 – (1) Öğretmenler; kendilerine verilen şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim, öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda ilgili mevzuat hükümlerinde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.

(2) Öğretmenler bu görevlerinin yanında aşağıdaki görevleri de yürütürler:

- a) BEP'in hazırlanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapar.
- b) BEP'i uygular ve değerlendirir.
- c) Okuldaki aile eğitim çalışmalarına katılır, sınıftaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlar ve yürütür.
- ç) Öğrencilerin eğitim performansları doğrultusunda başka bir okula yönlendirilmesinde BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapar.
- d) Öğrencilerin özel gereksinimlerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirleri alır.
- e) Özel eğitim okulları ile özel eğitim sınıflarında grup eğitimi esastır. Ancak öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda birebir eğitim de yapar.
- f) Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okullarda, alan öğretmenleri tarafından okutulan teorik ve uygulamaları derslerin işlenişine destek vermek üzere derslere katılır.
- g) Bireysel gelişim raporu, eğitsel değerlendirme istek formunun düzenlenmesinde diğer öğretmenler ile iş birliği yapar.
- ğ) Özel yetenekli öğrencilerin danışman rehber öğretmeni veya öğretmenleriyle iş birliği içinde gelişimi takip eder.

(3) Görev alanı ile ilgili müdürün vereceği diğer görevleri yapar.

Buradan hareketle öğretmenlerin görevleri, hem eğitimi planlama ve uygulama süreçlerini hem de öğrencilerin bireysel ve özel ihtiyaçlarına odaklanan destekleyici sorumlulukları kapsadığı ifade edilebilir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin ailelerle yakın iş birliği kurarak eğitimi daha etkili hale getirmeye ve öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmaya çalışmasının gerekliliği bildirilmiştir. Bu görevler, özel eğitimdeki öğretmen rolünün hem pedagojik hem de bütünsel bir bakış açısı gerektirdiğini ortaya

koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde yönetmelikte belirtilen rol ve sorumlulukların dışında erken çocukluk özel eğitimde hizmet veren öğretmenlerin kendi disiplin alanına ilişkin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmesi gerektiği ifade edilmektedir (Orum Çattık, 2022). Özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin görevleri hem genel eğitim sorumluluklarını hem de özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik spesifik yükümlülükleri içerdiği söylenebilir.

2.4.1. Okul öncesi özel eğitimde okul öncesi öğretmenlerinin rol ve sorumlulukları

Özel eğitim anaokullarında sağlanacak hizmetlerin hem özel eğitim öğretmenleri hem de okul öncesi öğretmenleri tarafından sunulacak olmasının eğitimin niteliğini etkileyen önemli bir faktör olduğu ifade edilmektedir (Bricker vd., 2018). Özel eğitim anaokullarında erken çocukluk özel eğitimlerine etkili bir şekilde katılma imkanı olan okul öncesi öğretmenlerinin birtakım rol ve sorumlulukları olduğu ifade edilmektedir (Gürsel, 2011). Bu rol ve sorumluluklar aşağıda mesleki yeterlilik ve sürekli gelişim, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve eğitim süreci, doğal ortamlarda eğitim, çevresel zenginleştirme ve etkinlik tasarımı yapma, ailelerin desteklenmesi ve ailelerle iş birliği yapma, farklı disiplinlerle iş birliği yapma başlıkları altında toplanmıştır.

2.4.1.1. Mesleki yeterlilik ve sürekli gelişim

Okul öncesi öğretmenlerinin, erken çocukluk özel eğitiminde etkin olabilmek için özel bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Er-Sabuncuoğlu ve Diken, 2010). Ayrıca, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim fırsatlarına katılmaları, kendi disiplin alanlarına dair bilgi ve becerilerini geliştirmeleri beklendiği ifade edilmektedir (Orum Çattık, 2022).

2.4.1.2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve eğitim süreci

Ülkemizde, 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile BEP hazırlanması yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Ardından, 2000 yılında yayımlanan ve yıllar içinde çeşitli değişikliklerle güncellenen ÖEHY, BEP'in ne olduğu ve nasıl planlanması gerektiği konusunda rehberlik etmiştir. Bu yönetmelik, özellikle 2021'de yapılan son güncellemeyle daha net ve uygulanabilir bir çerçeve sunmayı amaçladığı ifade edilmektedir (Kargın, 2007; Aldemir-Fırat ve Ergenekon, 2023).

Türkiye'de BEP geliştirmek amacıyla oluşturulan BEP geliştirme ekibi, geniş bir uzman kadrosundan oluşmaktadır. Bu ekip, okul müdürünün veya onun görevlendirdiği bir

müdür yardımcısının liderliğinde çalışır. Ekipte rehber öğretmen, çocuğun sınıf öğretmeni, branş öğretmenleri, özel eğitim öğretmeni, psikolog, dil ve konuşma terapisti gibi çocuğun ihtiyaçlarına yönelik farklı uzmanlar yer alır. Ayrıca, çocuğun ailesinin sürece aktif olarak katılması ve mümkünse çocuğun kendisinin de bu ekibe dahil edilmesi önem taşır (Aldemir-Fırat, 2019; ÖEHY, 2021). Buradan hareketle özel eğitim anaokullarında da özel gereksinimli çocukla doğrudan temas halinde olan okul öncesi öğretmenlerinin de özel gereksinimli çocuk için hayati önem taşıyan BEP'in hazırlanması sürecinde BEP ekibinin doğal bir üyesi olması gerekir. Çocuğun bireysel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak müfredatı her çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirmenin özel eğitim anaokullarında BEP ekibinin bir parçası olarak okul öncesi öğretmenlerinin önemli bir sorumluluğu olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin, her öğrencinin nasıl öğrendiğini anlaması ve bu doğrultuda öğrenme hedeflerini destekleyecek planlamalar yapması önemlidir. Bu planlamalar; günlük rutinler, etkinlikler ve öğrenme ortamlarıyla bütünleştirilmelidir. Alan yazında özel gereksinimli çocukların hangi etkinliklere ilgi duyduğunu veya katılmak isteyip istemediğini belirlemenin zor olabildiği ancak çocukların davranışlarını ve ifadelerini dikkatle gözlemleyen öğretmenlerin, onların motivasyon kaynaklarını keşfedebildiği ve etkinlikleri çocukların ilgilerine uygun şekilde düzenleyebildiği ifade edilmektedir (Sardohan-Yıldırım, 2021). Buradan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin iyi birer gözlemci olup çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemesi; öğretimi bu doğrultuda bireyselleştirmesi gerektiği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimli çocuklarla oyun yoluyla etkileşime girerek öğrenmelerini teşvik etmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Çelik ve Daşcan, 2023; Körükçü, 2020). Oyun aracılığı ile öğretmenin çocuklara yalnızca akademik beceriler kazandırmakla kalmadığı; aynı zamanda sosyal roller, sosyal beceriler, öz denetim ve öz düzenleme gibi yaşam kalitesini artıran diğer becerileri edinmeleri ve uygulamaları için de bir fırsat sağladığı belirtilmektedir (Nicolopoulou vd., 2010). Bunun yanı sıra okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara olumlu geri bildirimde bulunmaları gerektiği, çocuklar ile uygun ses tonu ile konuşmalar yapması gerektiği vurgulanmaktadır (Snyder vd., 2013). Ayrıca, öğretmenlerin çocukların sözsüz iletişim girişimlerini takip etmesi ve anlamaya çalışması önemlidir (Şeker, 2018). Okul öncesi dönem yaşamın kritik evrelerinden olduğundan ve diğer dönemlere kıyasla gelişim alanlarının birbiri ile

ilişkinin en fazla olduğu dönem olduğundan okul öncesi öğretmeninin okul öncesi dönemdeki çocukların gelişim özelliklerine hakim olması gerektiği (Kartal, 2008), çocukların gelişim alanlarına katkı sağlayacak sınıf içi etkinliklerin planlanması, oyun ve etkinlik temelli öğretim uygulamalarında özel eğitim öğretmenlerine destek olma noktasında da rol almaları gerektiği ifade edilmektedir (Orum-Çattık, 2022).

2.4.1.3. Doğal ortamlarda eğitim, çevresel zenginleştirme ve etkinlik tasarımı yapma

Bruder (2010) doğal ve kapsayıcı öğrenme ortamlarının okul öncesi özel eğitiminde temel bir ilke olduğunu vurgular. Çocukların becerilerini geliştirmek ve günlük yaşamlarında bu becerileri sergileyebilmeleri için kendi doğal çevrelerinin (ev, park vb.) eğitim ortamı olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Doğal ortamların kullanımının çocukların gerçek hayatta karşılaşacakları durumlara uyum sağlaması ve bu becerileri genellemesini kolaylaştırdığı belirtilmektedir. Sınıf içi etkinliklerin yanı sıra çevre uyaranlar bakımından ne kadar zengin olursa öğrenme ve gelişmenin o kadar hızlı olacağı ifade edilmekte ve bu sebeple bir okul öncesi öğretmenin öğrencilerin gelişimini sağlamak için her türlü çevresel olanakları (park, bahçe vb.) etkin bir şekilde kullanması gerektiği, çocuklara zengin uyaran içeren ortamlar sunması gerektiği bildirilmektedir (Karademir, 2019).

2.4.1.4. Ailelerin desteklenmesi ve aile ile iş birliği yapma

Ebeveynlerin çocuklarının ilk ve en uzun süreli eğitimcileri olduğu ve dolayısıyla okul öncesi dönemin önemli bir parçası olduğu ifade edilmektedir (İlhan-Ildız, 2020). Bu yüzden ailelerin okula güven duyması ve sürece dahil olmaya gönüllü olmaları için çeşitli etkinlikler düzenlemenin ve ailelere çocuklarının gelişimi ve eğitimi ile ilgili doğru, açık ve net paylaşımlarda bulunmanın da okul öncesi öğretmenlerinin görev tanımları arasında yer aldığı ifade edilmektedir. Zira erken çocukluk özel eğitiminin amaçlarından birinin, özel gereksinimli çocuğun gelişimini desteklemek, özel gereksinimin ya da gelişimsel gecikmelerin etkisini en aza indirebilmek ve önlemek amacıyla aileye bilgi, destek ve hizmet sağlamak olduğu bildirilmektedir (Guralnick, 2005; Odom vd., 2003). Benzer şekilde Engelli Bireyler İçin Eğitim Yasası'nın C Bölümü'nde ailelerin çocukların gelişiminde önemli bir rol oynadığını kabul edilmiş ve hizmetlerin ailelerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesine dikkat çekerek aile odaklı yaklaşımlara önem atfedilmiştir. Bu bölümde ailelerin çocuklarının eğitiminde yalnızca destekleyici olarak değil aynı zamanda eğitimin her aşamasında aktif bir rol üstlenmesi gerektiği ifade edilmektedir

(Individuals with Disabilities Education [IDEA], 2004, Part C). Benzer şekilde IDEA'nın B Bölümü'nde (2004) de özel gereksinimli çocuklarla çalışan uzmanların çocukların eğitiminde ailelere nasıl daha destek sağlayacaklarına ilişkin rehberlik etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Bir diğer deyişle alan yazında okul öncesi öğretmeninin süreci aile ile iş birliği içinde yürütmesi ve aileyi sürece dair daima bilgilendirmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Dağlıoğlu ve Genç, 2020).

Aileler çocuğun gelişimini desteklemek ve yaşam kalitesini arttırmak gibi sorumlulukları üstlenirken okul öncesi özel eğitimde hizmet sunan profesyonellerinin sorumluluğu da ailenin endişelerini ve önceliklerini dikkate alarak öğretimi planlamak ve aileyi muhakkak bu sürece dahil etmektir. Ailelerin sürece dahil olmasının yalnızca çocuğun gelişimine katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda aileleri de daha güçlü ve yetkin hale getireceği ifade edilmektedir (Bruder, 2005). Bu durumda okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukların ailelerinin öğretmen tarafından desteklenmesinin etkili bir eğitim süreci için temel bir gereklilik olduğu; aile ile güçlü bir iş birliği kurulduğu takdirde, sunulan hizmetlerin hem sürdürülebilirliğinin hem de başarı düzeyinin önemli ölçüde artacağı söylenebilir.

2.4.1.5. Farklı disiplinlerle iş birliği yapma

Erken çocukluk döneminde sağlanan özel eğitim hizmetlerinin etkinliğinin, çeşitli disiplinlerden uzmanların iş birliğine dayandığı ifade edilmektedir. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimi ve sağlığı alanında uzmanlaşmış öğretmenler, doktorlar ve hemşireler gibi farklı disiplinlerden profesyonellerin oluşturduğu multidisipliner ekipler, kapsamlı ve bütüncül destek sunabilmektedir. Bu tür ekip yapıları, çocukların bireysel ihtiyaçlarına yönelik özelleştirilmiş eğitim ve sağlık hizmetlerinin sürdürülebilir bir şekilde sağlanmasına olanak tanımaktadır (Yıldırım-Doğru, 2018).

Erken çocukluk özel eğitim hizmetlerinin niteliğinin, uzman bir ekip tarafından planlanıp sunulan disiplinlerarası bir yaklaşımla doğrudan bağlantılı olduğu belirtilmektedir. Tek bir disiplin, risk altındaki veya özel gereksinimli çocukların tüm ihtiyaçlarını karşılamak için gerekli bilgi, beceri ve kaynaklara tam anlamıyla sahip olamayabildiği ve bu nedenle, etkili bir programın planlanması ve uygulanması sürecinde, farklı alanlardan uzmanların iş birliği içinde çalışmasının büyük önem taşıdığı ifade edilmektedir (Çelik, 2023). Öyle ki IDEA Part C, ekip temelli bir yaklaşımı önererek uzmanların ve ailelerin çocuk için

hedeflerin belirlenmesinde ve hizmetlerin sunulmasında farklı disiplinlerden uzmanların iş birliği içerisinde çalışmasını zorunlu kılar (IDEA, 2004). Erken çocukluk özel eğitimde çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin bu alanda hizmet veren tüm paydaşlar (dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist vb.) ile iş birliği yapmaları gereklidir (Orum-Çattık, 2022) Bruder (2010); disiplinlerarası çalışmanın erken çocukluk müdahalesi için daha etkili ve kapsamlı bir hizmet sunmayı sağladığını, disiplinlerarası yaklaşımın hem hizmetlerin kalitesini arttırdığı hem de ailelerin sürece katılımını güçlendirdiği ifade etmiş, farklı disiplinlerden gelen uzmanların bilgi ve deneyimlerini birleştirerek çocukların ve ailelerin tüm gelişimsel ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak tanıdığını belirtmiştir. Buradan hareketle özel eğitim anaokullarında görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin disiplinlerarası çalışma modelini benimsemesi gerektiği söylenebilir.

2.5. Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitimde Öğretmen Olmak İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

2.5.1. Ulusal araştırmalar

Özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerini konu alan araştırmalar incelendiğinde doğrudan özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşantılarına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Erken çocukluk özel eğitiminde görev yapan öğretmenler ve özel eğitim anaokullarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Okuyucuya genel bir fikir vermek için ulaşılan araştırmaların konusu, araştırmada kullanılan yöntem ve araştırmanın katılımcı özellikleri hakkında kısaca bilgi verilecektir.

Gönen vd. (2024) okul öncesi eğitime devam eden özel gereksinimli çocukların eğitiminde karşılaşılan sorunları ve öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini belirlemek amacıyla 29 öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulguları öğretmenlerin sıklıkla çocukların yetersizlik türü ve yaşlarının farklı olması, fiziki ortamın elverişsiz ve materyallerin yetersiz olması, öğretmenlerin yanlarında çalışan öğretmenlerin özel eğitim mezunu öğretmen olmaması ve RAM'ın yanlış değerlendirmesi gerekçeleri ile sorun yaşadıklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun paydaşlar ile iş birliği yaptığını ve çevrelerindeki uzmanlardan özel eğitim ile ilgili yardım aldığını göstermektedir.

Aras (2023), bir özel eğitim anaokulundaki BEP geliştirme ekibinde yer alan ekip üyelerinin BEP hazırlama sürecine ilişkin deneyimlerini derinlemesine incelemeyi amaçladığı çalışmada sekizi öğretmen sekizi ebeveyn olmak üzere toplam 16 katılımcı ile görüşmeler yapmıştır. Nitel yöntemle sürdürülen bu çalışma sonunda, BEP hazırlama sürecinde görev dağılımı hususunda genel kanının özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla rol ve sorumluluk alması gerektiği yönünde olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise BEP geliştirme toplantılarının kağıt üzerinde yapıp idari onay alıyor fakat fiziki olarak gerçekleştirilmiyor olmasıdır. Bunların yanı sıra fiziki imkanların elverişsiz olması, materyallerin yetersiz olması, ailelerin henüz özel gereksinimi kabul etmemiş olması gibi faktörlerin de BEP hazırlama sürecini güç haline getirdiği bulgusu elde edilmiştir.

Durmaz (2023), özel eğitim anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarını ve özel eğitim anaokullarında görev yapmaya ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı amaç doğrultusunda karma yöntem ile özel eğitim anaokullarında görev yapan 227 okul öncesi öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma bulgularına göre. Öğretmenlerin özel eğitim anaokulunda çalışmaya yönelik dışsal doyumları yüksek, içsel doyumları orta ve genel doyumlar ortalamanın üzerindedir. Araştırmanın diğer bulguları incelendiğinde ise özel eğitim anaokulunda çalışmak okul öncesi öğretmenleri için iki öğretmen ile derse girmek, fikir alışverişi yapabilmek, daha esnek planlama yapabilmek, öğrenci sayısının az olması, çeşitli yetersizlik gruplarıyla çalışma imkanı olması gibi özellikleri itibarıyla mesleki boyutta olumlu yan olarak ifade edilirken öz yeterlilikte eksiklik hissetme, çocuklarla iletişim kurmada güçlük yaşama, daha fazla anlayış gerektirmesi, yüksek gözlem gücü gerektirmesi gibi sebepler ile kişisel boyutta olumsuz yanlardır.

Giriş (2023), özel eğitim anaokullarında aynı sınıfta birlikte çalışan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının öğretmen ve okuldaki diğer paydaşların (okul rehber öğretmeni, okul yöneticileri vb.) görüş ve deneyimlerine dayalı derinlemesine incelemeyi ve mevcut durumu betimlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu doğrultuda 27 öğretmen ve dört veli ile görüşmeler yapmış, metaforik algı formları kullanmış ve gözlemler yapmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim hakkındaki bilgilerini yetersiz buldukları ve bu yüzden çalışma ortamlarında özellikle davranış problemleri ile baş etme, BEP hazırlama gibi konularda zorlandıkları;

partnerlerini gözleyerek kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır. Bir diğer bulgu ise özel eğitim öğretmenlerinin çocuk gelişimi ve etkinlik planlama başta olmak üzere okul öncesi eğitime yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu ve eğitime ihtiyaç duydukları yönündedir.

Kol ve Tokdakaya (2022), okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim kurumlarındaki okul öncesi dönemi çocuklarının eğitim sürecinde karşılaşılabilecekleri muhtemel davranışlar hakkındaki görüşleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu doğrultuda okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocukla çalışmakta olan 30 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulguları, özel eğitim kurumlarında eğitim hizmetinden faydalanan okul öncesi çağındaki çocukların sergilemiş olduğu problem davranışlar ile baş etmede aile ile iş birliğinin ve aile eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

Yazçayır vd. (2022) erken çocukluk özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin erken çocukluk özel eğitim programlarına ilişkin deneyimlerini incelemek amacıyla özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 18 öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulguları erken çocukluk özel eğitimde çalışan öğretmenlerin çoğunun erken müdahale/erken çocukluk özel eğitim programlarından faydalanmadıklarını göstermiştir.

Yıldıran (2022), erken çocukluk döneminde gelişimsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin oyun becerilerine yönelik görüşlerinin belirlenmesini ve bu görüşleri karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmacı bu doğrultuda sekiz okul öncesi öğretmeni ve sekiz özel eğitim öğretmeni ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonuçları okul öncesi öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin oyun becerilerine yönelik tanımlamaları ve oyun etkinliklerine programlarında yer verme sıklığında benzerlikler bulunduğunu, bir diğer yandan oyun davranışlarına yönelik gözlemleri, programda yer verdikleri oyunlar, programlarında oyuna yer verme amaçları, öğrencilerin oyun etkinliklerine katılımı hakkındaki düşünceleri, öğrencilerin oyun becerilerini destekleme hakkındaki düşüncelerinde farklılıklar olduğu göstermiştir.

Güner-Yıldız vd. (2021) bir özel eğitim anaokulunda görev yapmakta olan okul müdürünün araştırmacıyı arayıp okulun henüz yeni kurulmuş olmasından kaynaklı personelin bilgi ve desteğe ihtiyacı olduğunu, özellikle davranış yönetimi ve etkili öğretim konusunda öğretmenlerin deneyim eksikliği yaşadığını, görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel eğitim alanında değil okul öncesi öğretmenliği alanında uzmanlaşmış olmasından kaynaklı özel eğitime ilişkin yöntem ve teknik

bilmediklerini ve bu sebeple ilgili sorunları çözemediklerini bildirmesi üzerine Türkiye’de devlete bağlı bir özel eğitim anaokulundaki örgütsel yönler ve eğitim planlama ve uygulama ile ilgili sorunları çözmeyi amaçlamış ve bu doğrultuda bir eylem araştırması planlamıştır. Araştırmaya özel eğitim anaokulunda görev yapmakta olan dördü özel eğitim öğretmeni, dokuzu okul öncesi öğretmeni olmak üzere 13 öğretmen, bir okul müdürü, özel eğitim alanında doçent olan iki öğretim üyesi ve bir araştırma görevlisi katılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde başlangıçta okula hakim olan kaosu giderek rahatlamaya dönüştüğü, öğretmenlerin eylem araştırmaları sonucunda ailelerle iletişimlerinde olumlu değişimler olduğunu ifade ettikleri, öğretmenlerin davranış problemlerini kontrol etmede ilerleme kaydettiği ve davranış problemlerde azalmalar olduğu, araştırmaya katılan tüm katılımcıların eylem araştırmalarının yaygınlaştırılması gerektiğini ifade ettiği görülmüştür.

Özdoğru (2021), okul öncesi dönemde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla özel eğitim anaokullarında görev yapan 17 öğretmenle görüşmüştür. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yeterli aile desteği olmaması, okulda başlatılan eğitimin evde devam etmemesi gibi ailen kaynaklı sorunlar; yeterli materyal olmaması, sınıfların küçük olması gibi okulun fiziki imkanlarından kaynaklı sorunlar; çocukların dikkat sürelerinin az olması, davranış problemlerinin fazla olması gibi öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ile karşı karşıya kaldıkları görülmüştür. Araştırma bulguları öğretmenlerin bu sorunlarla öğrencinin dikkat süresini göz önünde bulundurarak etkinlik sürelerini kısa tutma ve etkinlikleri çeşitlendirme, istenmeyen davranışın nedenini tespit etme ve müdahale etme, gerekli materyalleri imkanlar dahilinde kendi hazırlama, aile eğitimi faaliyetleri düzenleme gibi stratejiler ile baş etmeye çalıştığı göstermektedir.

Ergüven (2019), özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni ve çocuk gelişimi öğretmeni olmak üzere toplam 30 öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda lisans eğitimi özel eğitim olmadığı halde özel eğitim alanında çalışan alan dışından öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliğinden kaynaklı kendini yetersiz hissettiği, alanda çalışma süresi arttıkça öz yeterliliği arttığı ve alan bilgisi konusunda kendisini daha yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır. Lisans alanı farklı

öğretmenlerin özel eğitim alanında kendilerini, sürekli çalışarak geliştirdiği saptanmıştır. Deneyim edinme ile kendini alanda yeterli hissetmeleri arasında doğrudan bir bağ olduğu sonucuna varılmıştır.

2.5.2. Uluslararası araştırmalar

Uluslararası kaynaklarda özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerini konu alan araştırmalar incelendiğinde doğrudan özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin yaşantılarına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak erken çocukluk özel eğitiminde görev yapan öğretmenler ile ilgili çalışmalara rastlanmıştır. Okuyucuya genel bir fikir vermek için ulaşılan araştırmaların konusu, araştırmada kullanılan yöntem, araştırmanın katılımcı özellikleri ve araştırmanın bulguları hakkında kısaca bilgi verilecektir.

Jean vd. (2024) erken çocukluk eğitimi öğretmeni ve erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin iş talepleri ve kaynakları, algılanan stres, iş tükenmişliği ve depresif semptomları arasındaki ilişkiyi incelemek için yaptığı çalışmada 143 erken çocukluk eğitimi öğretmeni, 121 erken çocukluk özel eğitim öğretmeninden anketler aracılığıyla veri toplamıştır. Araştırma bulgularına göre erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin eğitim düzeyi ve iş deneyimi ile algılanan stres, iş tükenmişliği ve depresyon semptomları olumsuz ilişkilidir. Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli çocuk sayısı ile iş tükenmişliği ve depresif semptomlar olumlu ilişkili iken erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin eğitim düzeyi veya sınıflarındaki özel gereksinimli çocuk sayısı; algılanan stresleri iş tükenmişlikleri veya depresif semptomlar ile ilişkili değildir.

Sheppard ve Moran (2022) gerçekleştirdiği araştırmada erken çocukluk özel eğitimde hizmet veren profesyonellerin erken müdahale ve erken çocukluk özel eğitimi hakkında bakış açılarını anlamayı amaçlamıştır. Amaç doğrultusunda erken çocukluk özel eğitimde çalışan 12 profesyonel ile görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulguları ise erken çocukluk özel eğitimde hizmet veren profesyonellerin tamamının ailelere endişelerini ve çocuklarının ilerlemelerini aktarmayı kendi rolü olarak tanımladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra uzmanların, çocuğa hizmet veren tüm paydaşlar ile iş birliği yapmayı ve çocukların ihtiyaç duyduğu hizmetler ve almaları gereken en iyi uygulamalar konusunda çocuklar ve ailelerin hak savunuculuğunu yapmalarını da kendi görevleri olarak tanımladığı görülmektedir.

Stites vd. (2021), erken çocukluk özel eğitimde çalışan alan dışı/genel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerini anlamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda üç genel eğitim öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulguları erken çocukluk özel eğitimde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan genel eğitim öğretmenlerinin endişeleri olduğunu, öğretim için bilgi eksikliği yaşadıklarını ve özel gereksinimli çocuk ile çalışmak için yeterli deneyime sahip olmadıklarını göstermiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise öğretmenlerin özel gereksinimli çocukla çalışma deneyimleri arttıkça özel gereksinimli çocuk ile çalışma konusundaki kaygı düzeyinin azalmasıdır.

Nyorambi ve Ntuli (2020)'nin erken çocukluk gelişimi öğretmenlerinin erken müdahalenin faydaları ve fırsatları hakkında erken çocukluk gelişimi programlarına ilişkin algılarını incelemek amacıyla 81 erken çocukluk gelişimi öğretmeni ile yaptığı çalışmanın bulguları öğretmenlerin genelinde derinlemesine bilgi eksikliği olduğu ve çoğu öğretmenin gelişimsel olarak uygun müfredatı takip etmediği yönündedir. Aynı zamanda öğretmenlerin çocuklardaki gelişimsel geriliği veya özel eğitim ihtiyacını değerlendirmek için de gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukları gelişimsel olarak desteklemek için ilgili öğretim için materyal eksikliği olduğu da elde edilen bir diğer bulgudur. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin yaşı, deneyim süresi, konumu ve eğitim düzeyi değişkenlerinin erken çocukluk gelişimi eğitiminin algılanan faydalarını açıklamakta önemli değişkenler olduğu görülmektedir.

Spear vd. (2018) erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ve erken çocukluk özel eğitimcilerinin arasındaki benzerlikler ve farklılıkların incelenmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda anket aracılığıyla 147 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ve 78 erken çocukluk özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 225 öğretmenden veri toplamıştır. Araştırma bulguları genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin hem benzer yönlerinin hem de önemli farklılıklarının olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmenleri daha özelleştirilmiş bir yaklaşım ile yaklaşp bireysel öğrenci ihtiyaçları hakkında derinlemesine bilgiye sahipken genel eğitim öğretmenleri daha geniş kapsamlı öğretim stratejilerine odaklanıyor. Bunların yanı sıra erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu ve bilgi edinimine ihtiyaç duyduğu da araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Engstrand ve Roll-Pettersson (2014) İsveç’te otizmlı okul öncesi çocukların eğitime dahil edilmesine ilişkin okul öncesi öğretmenlerin tutumlarını ve algılanan yeterliliklerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 21 okul öncesi öğretmeninden toplanan verilerin sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuklara yönelik olumlu tutumlara sahiptir ve bu olumlu tutumlar ile hizmet öncesi eğitim sırasında özel eğitim alanı ile ilgili alınan dersler arasında anlamlı düzeyde ilişki vardır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım düzeyi ile karar verme yeterliği arasında da anlamlı ilişki olduğu da araştırmanın bir diğer bulgusudur.

Fyssa vd., (2014) yaptığı araştırmanın amacı erken çocukluk eğitimcilerinin özel gereksinimli çocukların günlük rutinlere/etkinliklere katılımı hakkındaki görüşlerini ve eğitimcilerin çocukların sınıf etkinliklerine katılımını kolaylaştırmak için kullandığı stratejileri belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda özel gereksinimli çocuklarla çalışan 77 erken çocukluk eğitimi öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin serbest oyun ve yapılandırılmış/yarı-yapılandırılmış etkinlikler sırasında çocukların katılımını sağlamada güçlük çektiğini; öğretmenlerin çocukların katılımını sağlamak amacıyla öğretimde ve etkinliklerde uyarlamalar yaptığını ve etkinliklerin hızını çocuğa göre ayarlama stratejilerini kullandığını göstermiştir.

Bruder vd. (2011) 0-5 yaş arası özel gereksinimli çocuklara hizmet veren uygulayıcıların altı farklı uygulama türü (aile merkezli uygulamalar, ekip ve iş birliği, ölçme ve değerlendirme, bireyselleştirilmiş aile hizmet planı (BAHP) ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP), öğretimsel uygulamalar, doğal ortama genelleme) konusunda yeterlilikleri ve güven duygularını yargılama şekillerini ortaya çıkartmak amacıyla yürüttüğü çalışmada erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocuklara hizmet veren 1892 erken çocukluk özel eğitim uygulamacısından anket aracılığıyla veri toplamıştır. Araştırma bulguları prosedürel uygulamalardan aile merkezli uygulamalar ve ölçme ve değerlendirmede uygulamacıların yetkinlikten ziyade kendinden emin olduğunu göstermiş olup iş birliğinde uygulamacıların kendilerini diğer uygulamalara kıyasla daha yetkin hissettiğini göstermiştir. Müdahale uygulamalarına (BAHP ve BEP, öğretimsel uygulamalar, doğal ortama genelleme) gelindiğinde ise uygulamacıların kendini yetkinden ziyade kendinden emin gördüğü ortaya çıkmış fakat BAHP ve BEP hazırlama

ve uygulama konusunda hem yetkinlik hem de kendine güven puanlarının oldukça düşük olduğu gör÷lmüştür.

Giovacco-Johnson (2005) erken çocukluk özel eğitimde ilk senesini çalışan erken çocukluk özel eğitimi öğretmeninin deneyimlerini tespit etmek istemiştir. Bu amaçla altı erken çocukluk eğitimi öğretmeniyle görüşmeler yapmış, eğitimcileri iş başında gözlemlemiştir. Araştırma bulguları erken çocukluk özel eğitimcinin başarısının aileler ve meslektaşlarıyla etkili bir şekilde iletişim ve iş birliği kurabilmesi için gerekli bilgi, beceriye sahip olması ve yeni eğilimlerin geliştirilmesi ile mümkün olduğunu göstermiştir.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi süreçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Fenomenoloji, birkaç kişinin bir fenomen ya da belli bir kavram hakkında deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkarmayı amaçlayan bir modeldir. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı, bir fenomen hakkında bireylerin yaşadığı ortak deneyimleri çözümlemeye çalışır ve katılımcıların deneyimlerinin alınmasıyla yapılan bu araştırmalarda araştırmacı, elde ettiği veriler sayesinde araştırmada ulaşmak istediği öze ulaşmış olur (Creswell, 2021). Bir diğer ifadeyle araştırmacı, fenomenolojik çalışmada kişilerin belirli bir fenomene ilişkin verdiği çeşitli tepkileri ve algıları araştırır. Araştırmacılar, bu araştırmalarda farklı kişiler tarafından tecrübe edilen olgulara ilişkin pek çok algıyı inceler ve bu olgulara ilişkin ortak algıların ne olduğunu belirlemeye çalışır. Araştırmacılar genellikle kişilerin benzer deneyimleri ortak bir şekilde yorumladıklarını varsayarlar ve bu sebeple bu ortak deneyimleri tanımlamayı ve anlamayı hedefler (Fraenkel vd., 2023).

Fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmakta olup bu olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Fenomenolojik araştırmaların, kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymadığı ancak araştırmada yer alan fenomenin daha ayrıntılı ele alınmasına ve anlaşılmasına olanak sağladığı ifade edilmektedir. Bu sayede hem bilimsel alan yazına hem de uygulamalara önemli katkılarda bulunabileceği düşünülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Bu araştırmada özel eğitim anaokulları/anasınıflarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin ortak deneyimlerinin, algılarının ve bu fenomene ilişkin verdikleri çeşitli tepkilerin derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseninin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmada fenomen, “okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olmaya yönelik algıları” olarak açıklanabilir.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını; MEB'e bağlı özel eğitim anaokullarında çalışan 14 okul öncesi öğretmeni, araştırmacı ve inandırıcılık komitesi oluşturmaktadır. Araştırmanın doğrudan katılımcılarını 14 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın dolaylı katılımcıları ise araştırmacı ve inandırıcılık komitesidir. İzleyen bölümde bu katılımcılara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3.2.1. Katılımcıların belirlenmesi

Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı fenomeni yaşayan ve bu fenomeni dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler veya gruplar olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Fenomenolojik araştırmalarda hareket noktası kişisel tecrübelerdir. Bu sebeple örneklemi bu tecrübeleri yaşamış ya da yaşamakta olan kişiler oluşturmaktadır (Baş ve Akturan, 2017). Fenomenolojik araştırmalarda ilk elden ve sübjektif bilgi toplanması amaçlandığı için örnekleme stratejisi amaçlı örneklemedir. Buradan hareketle araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda özel eğitim anaokulunda çalışma deneyimi olan, bir başka deyişle özel gereksinimli çocuklarla çalışma olgusunu yaşayan okul öncesi öğretmenleri çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde nitel araştırmalarda pek çok amaçlı örnekleme türünün bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme türünden yararlanılmıştır. Fenomenolojik araştırmalarda katılımcıların fenomene ilişkin deneyimlerinin olması ve araştırmaya gönüllü olmaları en önemli iki unsurdur (Ersoy, 2019; van Manen, 1990). Bu bağlamda öğretmenlerin okul öncesi öğretmeni olması, özel eğitim anaokullarında en az bir senelik çalışma deneyiminin olması, araştırmaya katılmaya gönüllü olması ölçüt olarak kabul edilmiş ve bu ölçütleri karşılayan okul öncesi öğretmenleri araştırmaya katılımcı olarak dahil edilmiştir.

Araştırmanın amacı ve fenomenolojik araştırmaların katılımcı seçiminin doğası gereği araştırmanın katılımcıları belirlenirken MEB'ten lisansüstü araştırma için çalışma izni alındıktan sonra özel eğitim anaokulları ziyaret edilmiş ya da aranmış, okullarında ölçütleri karşılayan 27 okul öncesi öğretmenlerinin iletişim bilgileri alınmıştır (Yansıtılmalı araştırmacı günlüğü 12, 30.01.2024).

Araştırmacı 27 okul öncesi öğretmeninin tümünü aramış ancak üç tanesine ulaşamamıştır. Kalan 24 öğretmene kendisini tanıtmış ve araştırma amacını belirterek tez araştırmasına gönüllü olarak katılmak isteyip istemediğini sormuştur. Telefonla aranan 24 okul öncesi öğretmenin dokuzu bu isteğe olumsuz yanıt vermiş, vakti olmadığını ve iş yoğunluğu sebebiyle katılmak istemediğini dile getirmiştir. Kalan 15 okul öncesi öğretmeninden 14'ü gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul etmiş ve görüşme için randevulaşmayı beklediklerini ifade etmiştir. Bir okul öncesi öğretmeni ise katılacağını belirtmesine rağmen üç kez randevulaşılan saatte başka işinin çıktığını söylemiş ve sonraki randevu için geri dönüş yapmamıştır (Yansıtılmalı araştırmacı günlüğü 41, 07.03.2024). Başlangıçta araştırmacının amacı doğrultusunda 24 katılımcıya ulaşan araştırmacı, yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı araştırmasını 14 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirmiştir.

3.2.2. Okul öncesi öğretmenleri

Araştırma etiği ve gizlilik ilkesi nedeniyle araştırmaya katılan tüm okul öncesi öğretmenlerinin gerçek isimleri gizlenmiş, her bir okul öncesi öğretmenine kod adlar verilerek araştırma boyunca bu kodlarla sunulmuştur.

Tablo 3. 1.

Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Görev Yaptığı Şehir	Toplam Mesleki Deneyim Süresi	Özel Eğitim Anaokulundaki Mesleki Deneyim Süresi	Öğrenim Durumu
Ayşe Öğretmen	Kadın	40	Eskişehir	12	1	Lisans
Burcu Öğretmen	Kadın	38	Eskişehir	4	4	Y. Lisans
Ceren Öğretmen	Kadın	29	İstanbul	4	4	Lisans
Çağrı Öğretmen	Erkek	31	Düzce	9	1	Y. Lisans
Derya Öğretmen	Kadın	28	İstanbul	2	1	Lisans
Elif Öğretmen	Kadın	42	Eskişehir	18	2	Y. Lisans

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özellikleri (devam).

Furkan Öğretmen	Erkek	28	İstanbul	2	2	Lisans
Gökhan Öğretmen	Erkek	27	İstanbul	2	2	Lisans
Hülya Öğretmen	Kadın	27	İstanbul	3	3	Lisans
Işıl Öğretmen	Kadın	36	Eskişehir	11	2	Lisans
İpek Öğretmen	Kadın	26	İstanbul	2	2	Lisans
Kübra Öğretmen	Kadın	40	İzmir	16	6	Y. Lisans
Leyla Öğretmen	Kadın	55	İzmir	33	6	Lisans
Merve Öğretmen	Kadın	31	Düzce	5	3	Lisans

Tablo 3.1 incelendiğinde; yaşları 26 ile 55 arasında değişen on biri kadın üçü erkek olmak üzere toplam 14 katılımcı okul öncesi öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden dördü Eskişehir, ikisi Düzce, ikisi İzmir ve altısı İstanbul'da görev yapmaktadır olup 10 katılımcısı lisans mezunu iken dört katılımcı yüksek lisans derecesine sahiptir. Okul öncesi öğretmenlerinin toplam mesleki deneyim süreleri 2-33 yıl arasında değişmekte olup özel eğitim anaokulundaki deneyim süreleri ise araştırmanın amacına uygun olarak 1-6 yıl arasındadır. Okul öncesi öğretmenlerinin üç tanesinin 1 yıllık, beş tanesinin 2 yıllık, iki tanesinin 3 yıllık, iki tanesinin 4 yıllık ve iki tanesinin de 6 yıllık özel eğitim anaokulunda mesleki deneyimi vardır.

3.2.3. Araştırmacı

Araştırmacı lisans eğitimi Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği programında 2020 yılında tamamlamıştır. 2021 yılında Anadolu Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programında tezli yüksek lisans eğitimine başlamıştır. Yüksek lisans eğitimi boyunca hem erken çocuklukta özel eğitime yönelik hem de bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili pek çok ders almış ve aldığı dersleri başarı ile tamamlamıştır. Yüksek lisans süreci boyunca aldığı bazı dersler şunlardır: Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemleri, bilim etiği ve araştırma teknikleri, erken çocuklukta özel eğitimin kuramsal temelleri, erken çocuklukta özel eğitimde değerlendirme, erken çocuklukta özel eğitimde çağdaş yaklaşımlar, erken çocuklukta özel eğitimde bilimsel

dayanaklı uygulamalar, okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamaları vb. Ayrıca araştırmacı veri analizi sürecinde kullanabilmek için veri analizi yardımcı programı olan NVivo için NVivo eğitimlerine katılıp “NVivo ve Nitel Veri Analizi” sertifikasına sahip olmuştur (EK-1). Araştırmacı araştırma süreci boyunca verilerin toplanması, verilerin analize uygun hale getirilmesi, veri analizi, bulguların oluşturulması ve tartışılması kısmında yer almıştır.

3.2.4. İnandırıcılık komitesi

Araştırma sürecinin sistematik olarak ilerleyebilmesi, araştırmacıya gerekli yol gösterici bilgilendirilmelerin yapılabilmesi ve ortaya çıkabilecek olası sorunların çözüme kavuşturulabilmesi için geçerlik ve güvenilirlik komitesi oluşturulmuştur. Oluşturulan bu komitede; tez danışmanı Doç. Dr. Veysel AKSOY ve hem erken çocukluk özel eğitimi alanında hem de nitel yöntembilimde uzman ve Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU yer almaktadır.

Tez danışmanı Doç. Dr. Veysel AKSOY: Yüksek lisans çalışmasının danışmanı ve komite üyesi olan AKSOY, Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü, Zihin Engelliler Anabilim Dalı’nda öğretim üyesidir. Bunun yanında Engelliler Araştırma Enstitüsü’nde enstitü müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Doç. Dr. Veysel AKSOY, bu çalışmada araştırmacının kendisini bilim uzmanı olarak yetiştirmesinde büyük rol oynamıştır. Araştırma konusunun seçilmesi, araştırma sürecinin planlanması, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve raporlaştırılması aşamalarını hem ikili görüşmelerde hem de geçerlik güvenilirlik komitesi toplantılarında denetlemiş; uygun dönütler vererek araştırmacıya rehberlik etmiştir.

Komite üyesi Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU: Komite üyesi olan Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü’nde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Erken çocukluk özel eğitimde ve nitel yöntembilimde uzman olan Çavuşoğlu, bu çalışmada fenomenolojik araştırmanın yürütülmesinde araştırmacı ve danışman ile birlikte geçerlik güvenilirlik toplantıları yapmıştır. Bu toplantılarda fenomenolojik desene uygun olarak araştırma sürecinin planlanması, verilerin toplanması, veri toplama tekniklerinin belirlenmesi, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarını denetlemiş, verdiği dönütler ile araştırmacıya yol göstermiştir. Bunların yanında elde edilen verilerin analizini inceleyerek danışman ile birlikte geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını yürütmüştür.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Fenomenolojik araştırmalarda gözlem, görsel araçlar, yazılı materyaller, yansıtmaı araştırmacı günlükleri vb. pek çok veri toplama tekniğinden yararlanılabildiğı gibi görüşmeler temel veri toplama tekniğı olarak ifade edilmektedir (Ersoy, 2019). Alan yazında fenomenolojik desen kullanılan araştırmalarda kişilerin deneyimlerinin altındaki özü ve gerçeğı elde etmek amacıyla kullanılabilen en uygun veri toplama yönteminin görüşme olduğı belirtilmektedir (Merriam, 2018). Fenomenolojik desende kullanılan tüm veri toplama tekniklerinin esas amacı, araştırmanın odaklandığı fenomene ilişkin katılımcıların algılarının ve anlamlandırmalarının özüne inebilmektir (Güler vd. 2015). Bu araştırmada veri toplamak için demografik bilgi formları, yansıtmaı araştırmacı günlükleri ve yarı-yapılandırılmış görüşme soruları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik bilgi formları

Araştırmaya gönüllü olarak katılan okul öncesi öğretmenlerine dair araştırmanın amacı doğrultusunda cinsiyet, özel eğitim anaokulundaki deneyim süresi, öğrenim durumu gibi bilgileri edinebilmek amacıyla demografik bilgi formu oluşturulmuş ve uzman görüşü alınmıştır. Demografik bilgi formu EK-2’de verilmiştir.

3.3.2. Yansıtmaı araştırmacı günlükleri

Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalardaki veri toplama tekniklerinden biri de yansıtmaı araştırmacı günlükleridir. Günlükler araştırmacının görüşlerini, açıklamalarını, yorumlarını, araştırmaya dair başarısızlıklarını, başarılarını veya yeni stratejiler gibi durumları derlediğı bir yer olarak kabul edilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007; Glesne, 2015). Araştırma günlükleri, araştırma sürecinde araştırmacının kendini rahatlatacağı aynı zamanda araştırmaya yönelik görüşlerini yansıtmaı olarak yazabildiğı bir tartışma metni olarak düşünülebilir. Günlüklerin, araştırmacı için geçmişe yönelik analiz yapabileceğı bir ürün özelliğı taşımakta olduğı bildirilmektedir (Glesne, 2015).

Araştırmacı bu araştırmada, katılımcılarla gerçekleştireceğı görüşmelerin öncesinde ve sonrasında, tez danışmanı ve uzmanlarla gerçekleştirdiğı toplantıların sonrasında ve araştırma süreci ile ilgili aşamalara yönelik yansıtmaı araştırmacı günlüğü yazmıştır. Araştırmacı veri toplama sürecinde yaşadığı olumlu ve olumsuz durumları, karşılaştığı güçlükleri ve bu karşılaşılan problemleri çözme süreçlerini günlüğüne yansıtmıştır. Bu

sayede araştırmacının araştırma sürecini yakından takip edebildiği, olası sorunlara çözüm odaklı yaklaşabildiği varsayılmıştır. Araştırmada toplam 87 adet ve 50 sayfa günlük tutulmuştur. Yansıtmaalı araştırmacı günlüğünün örnek üç tanesi EK-3'te gösterilmiştir.

3.3.3. Görüşmeler

Nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşmeler pek çok farklı amaca hizmet etse temel olarak insanların belirli konular hakkında tutum, görüş ve davranışları hakkında bilgi elde edebilmek amacıyla yapılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 2007; Güler vd., 2015). Görüşmeler barındırdığı açık uçlu sorular ile araştırmanın alt problemlerini ele alabilmekte ve katılımcıların yaşantılarına ilişkin derinlemesine bilgi verip kişisel bakış açılarını ortaya koyabilmektedir (Creswell, 2021). Alan yazın incelendiğinde görüşmelerin yapısı bakımından üç farklı şekilde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlar yapılandırılmış görüşmeler, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve yapılandırılmamış görüşmelerdir (Ekiz, 2020; Cemaloğlu, 2014).

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, yarısı yapılandırılmış yarısı da yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanır. Görüşme sırasında grşmeciın vereceği tepkilere bağlı olarak görüşme formu açık uçlu sorulara ve farklı seçeneklere yer verecek şekilde esnek bir formda hazırlanır (Cemaloğlu, 2014). Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından önceden hazırlansa da hazırlanan form, araştırma yapılan konuya ilişkin katılımcıların vereceği tepkiye bağlı olarak araştırmacının sorabileceği açık uçlu soruları, detaylı ve alternatif soruları içeren esnek bir görüşme formu olarak tasarlanır. Böylece yarı-yapılandırılmış görüşme formunun hem net yanıtlar almayı hem de derinlemesine bilgi edinmeyi sağlayan soruları bir arada bulundurduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2024).

Bu araştırmada veri toplamak için temel yöntem olarak görüşme teknikleri kullanılmıştır. Görüşmeler sırasında yapılandırılmamış ve yarı-yapılandırılmış görüşme türlerinden faydalanılmıştır. Araştırmanın desenine uygun olmadığı ve derinlemesine veri sağlamadığı için yapılandırılmış görüşmelere yer verilmemiştir. Yapılandırılmamış görüşmeler, doğaları gereği araştırma süreci boyunca öğretmenlerle yapılan spontane sohbetler, bilgi paylaşımı, telefon görüşmeleri ve evrimii yazışmalar şeklinde gerçekleşmiştir. Bu görüşmeler sırasında, araştırmanın amacına uygun olan ifadeler, araştırmacının tuttuğu yansıtmaalı günlükte kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın ana veri toplama yöntemi ise yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir. Bu yöntem, katılımcılardan

zengin ve detaylı bilgiler elde etmeye olanak tanırken, aynı zamanda sürecin esnek bir şekilde ilerlemesini ve ortaya çıkabilecek yeni verilerin keşfedilmesini sağlamıştır. Ayrıca, öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş olması, bu görüşmeleri bireysel görüşme özelliğiyle ön plana çıkarmaktadır.

3.3.3.1. Görüşme sorularının hazırlanması

Alan yazında fenomenolojik araştırmalarda odaklanılan fenomeni tüm yönleriyle anlayabilmek ve derinlemesine inceleyebilmek için soruların titizlikle hazırlanması gerektiği ifade edilmektedir. Hazırlanan sorular katılımcıların fenomene ilişkin algılarını, yaşantılarını ve fenomene bakış açılarını betimlemeye olanak tanımanın yanında fenomenin bağlamını ve ortaya çıktığı koşulları keşfetmeyi de sağlamalıdır (Smith vd., 2009). Bu doğrultuda araştırmacı, alan yazını ve araştırmanın amaçlarını dikkate alarak odaklandığı fenomene ilişkin derinlemesine veri toplamak ve konuyu tüm yönleriyle ele alabilmek için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturmuştur. Bu form, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin gereklilikleri ile fenomenolojik araştırmaların temel özellikleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu kapsamda, hazırlanan sorular okul öncesi öğretmenlerinin düşünmesini teşvik ederken, algılarını ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde ifade edebilmelerine olanak tanımaktadır.

Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu daha sonra geçerlik-güvenirlik komitesi tarafından incelenmiş; araştırmanın amacına hizmet edip etmediği, fenomenolojik desenin ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin gerekliliklerine uygun olup olmadığı tartışılmıştır. Araştırmacı, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorularında gerekli değişiklik ve düzenlemeleri yapılmıştır. (Yansıtma araştırması günlüğü 8, 22.10.2023). Görüşme sorularına son hali verildikten sonra pilot görüşme için gönüllü katılımcıdan randevu alınmıştır.

3.3.3.2. Pilot görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Alan yazında asıl uygulamaya başlamadan önce görüşme formu üzerindeki kusurları ortadan kaldırma konusunda avantaj sağlayacağı için taslak görüşme formu üzerinden pilot görüşmeler yapılması önerilmektedir (Willis, 2015). Pilot görüşmeler sayesinde hem görüşme formunun geçerliği ve güvenilirliği denetlenmiş olacak hem de araştırmacı ileriki görüşmelere hazırlanmış ve deneyim kazanmış olacaktır (Silverman, 2015). Pilot çalışmalarda asıl amaç araştırma verisi toplamak değil, araştırma süreci ve araştırmacı hakkında birtakım bilgiler elde etmektir. Bu doğrultuda pilot çalışmalar görüşme

sürecinin niteliğini ve görüşme formundaki soruların işlerliğini kontrol etmek amacıyla yapılmaktadır (Glesne, 2015).

Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formuna uzman görüşleriyle son hali verildikten sonra araştırmacı üç pilot görüşme gerçekleştirmiştir. İlk pilot görüşmeden sonra görüşme formundaki sorularda değişikliğe gidilmemiş ancak araştırmacı, araştırmacı davranışlarını kazanana kadar pilot görüşme yapılmasına karar verilmiştir. Pilot görüşme için katılımcılar, araştırmanın katılımcı grubundaki okul öncesi öğretmenlere benzer özellik gösteren üç okul öncesi öğretmenidir. Aşağıdaki tabloda araştırma etiği ve gizliliği ilkeleri gereğince pilot görüşme katılımcılarının gerçek adı verilmemiş, öğretmenlere takma isimler verilmiştir.

Tablo 3. 2.

Pilot Görüşme Katılımcılarının Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Görev Yaptığı Şehir	Özel Eğitim Mesleki Deneyim	Anaokulunda	Öğrenim Durumu
Tuğba Öğretmen	Kadın	27	İstanbul		1	Lisans
Yaren Öğretmen	Kadın	40	Eskişehir		3	Lisans
Zeynep Öğretmen	Kadın	28	İstanbul		2	Y. Lisans

Tablo 3.2 incelendiğinde, pilot görüşmeler üç katılımcı ile yapılmış olup katılımcıların yaş aralığı 27-40 arasında değişirken tamamı kadındır. Katılımcılardan ikisi İstanbul’da birisi Eskişehir’de görev yapmaktadır. Katılımcıların özel eğitim anaokulundaki mesleki deneyim süreleri bir tanesinin 1, bir tanesinin 3, bir tanesinin ise 2 senedir. Katılımcıların ikisi lisans mezunu iken birisi yüksek lisans derecesine sahiptir.

Araştırmacı, ilk pilot görüşmeyi yapacağı Tuğba Öğretmen ile Tuğba Öğretmen’in evinde buluşmuş ve pilot çalışmasını gerçekleştirmiştir. Daha önce aldığı nitel araştırma dersi kapsamında yaptığı görüşme uygulamasındaki deneyimlerinden yola çıkarak görüşmesini gerçekleştiren araştırmacı, görüşmeyi herhangi bir sorun yaşamadan bitirmiş ve Tuğba

Öğretmen'in yazılı ve sözlü izni dahilinde görüşmeyi kayıt altına almıştır. Pilot görüşmeden elde edilen veriler yazıya aktarılmış ancak analiz sürecine dahil edilmemiştir. Diğer iki pilot görüşmede de (Yaren Öğretmen ve Zeynep Öğretmen) aynı süreç izlenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının son hali izleyen bölümde ele alınmıştır.

3.3.3.3. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları

Araştırmanın katılımcısı okul öncesi öğretmenlerine sorulan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

- 1- Özel eğitim anaokulunda çalışmaya nasıl başladınız? (neden tercih etti, neler onu burada çalışmaya yönlendirdi)
- 2- Özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olmak sizin için ne anlama geliyor?
 - a. Okul öncesi öğretmeni olarak rolünüz nedir?
 - b. Sizce neden böyle bir rol üstleniyorsunuz?
 - c. Sizden beklentiler nedir? (Aileler, partner öğretmen)
 - d. Bir okul öncesi öğretmeni olarak sizin ailelerden ve partner öğretmenden beklentileriniz nelerdir?
- 3- Özel eğitim anaokulunda çalışırken
 - a. Neler mutlu ediyor?
 - b. Neler zorluyor? Bu zorlukların nedenleri sizce nelerdir?
- 4- Mesleki anlamda özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
 - a. Özel eğitim anaokulunda çalışma konusunda kendinizi ne kadar rahat/yeterli hissediyorsunuz?
 - b. Sizce okul öncesi öğretmeni olmak özel gereksinimli öğrencilere ne gibi katkılar sağlıyor?
 - c. Okul öncesi öğretmeni olarak bir özel eğitim öğretmeninden farkınız sizce nedir?
- 5- Okulunuzdaki eğitim öğretim sürecine yönelik deneyimlerinizden bahsedermisiniz?
 - a. Okulda tipik bir eğitim gününüz nasıl geçiyor?
- 6- Sınıfınızın genel durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a. Fiziki ortam
- b. Materyal yeterliliği
- c. Öğrencilerin gruba uygunluğu
- d. Öğrencilerin değerlendirme, izleme ve yönlendirmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?

7- Partnerle çalışma deneyiminizden bahseder misiniz?

- a. Partnerinizin sorumlulukları/rolü nedir? Neden?
- b. Partnerinizle çalışmanın olumlu yanları nelerdir? Olumsuz yanları nelerdir?

8- Özel eğitim anaokulunda ailelerinize sunduğunuz hizmetler nelerdir?

9- Özel eğitim anaokulunda çalışmak sizi nasıl etkiledi?

- a. Başladığınız günden bugüne okul öncesi öğretmeni olarak sizi nasıl değiştirdi?

10- Özel gereksinimli çocuklarla çalışma için kendinizi nasıl geliştirdiniz?

- a. Lisans eğitiminiz özel eğitim anaokulunda çalışmanızı nasıl etkiliyor?
- b. Ne tür gereksinimleriniz var?

Yarı-yapılandırılmış bu görüşme formunun araştırma sürecinde kullanılan örneği EK-4'te verilmiştir.

3.3.3.4. Görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Görüşmeler 10 Şubat-20 Mart 2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, görüşme verileri okul öncesi öğretmenlerinin verdiği randevu zamanları dikkate alınarak 40 günlük bir süreçte toplanmıştır. Gerçekleştirilen 14 görüşme 52 dakika ile 160 dakika aralığında sürmüş olup ortalaması 93 dakikadır. Araştırmacı görüşmelere gitmeden önce ilgili okul öncesi öğretmenini arayıp görüşmenin gerçekleşeceğine dair teyit almış ve randevulaşılan saatte görüşmenin gerçekleştirileceği ortamda bulunmaya özen göstermiştir. Görüşme yapılacak okul öncesi öğretmeni ile karşılaştıktan sonra daha samimi bir görüşme sürecinin oluşması için araştırmacı kendini tanıtmayıyla genel geçer sohbet edilerek okul öncesi öğretmeni rahatlatılmaya ve kısa sürede karşılıklı güven sağlanmaya çalışılmış, görüşmelere bu sohbet sonrasında geçilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce okul öncesi öğretmenlerine etik kurul araştırma izni (EK-5) ve MEB araştırma izni (EK-6) gösterilmiş, araştırma gönüllü katılım formunun (EK-7) içeriği okunarak araştırmanın amacına ve gizliliğine yönelik gerekli bilgilendirmeler yapılmış, gönüllülük onayları

alınmış ve form imzalatılmıştır. Akabinde katılımcıdan demografik bilgi formunu doldurması istenmiş, katılımcının anlamadığı yerlerde gerekli yardımlarda bulunulmuştur.

Formların doldurulmasından sonra görüşme sürecine yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Görüşme sırasında ses kaydı alınacağı, rahatsız olduklarında kaydın durdurulabileceği, izin vermedikleri takdirde verilerin imha edileceği ve kullanılmayacağı gibi bilgilendirmeler yapıldıktan sonra görüşme sorularının bir kopyaları okul öncesi öğretmenleri ile paylaşılmış ve gözden geçirmeleri için süre tanınmıştır. Gözden geçirme işlemi bittikten sonra ses kaydı başlatılmış ve ses kaydı alınacağına dair katılımcılardan sesli olarak da izin alınarak görüşmelere başlanmıştır. Sorular her okul öncesi öğretmenine aynı sıra ile sorulmuş, tüm görüşmeler bu aşamalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında görüşmeyi kesintiye uğratan ve dikkatini dağıtan çok az durumla karşılaşmış ve hemen ardından görüşmeye kaldığı yerden devam edilmiştir.

3.3.3.5. Görüşmelerin gerçekleştirildiği ortamlar

Görüşmelerin doğası gereği görüşmenin yapılacağı ortama karar verilirken görüşülen kişiye uygun bir zaman ve ortam seçilir. Bu sebeple görüşmeler için belirli bir ortam yoktur ve görüşmenin tekniğine uygun bir biçimde herhangi bir ortamda yapılabilir. Görüşmelerin yapılacağı ortam kafe, çalışma ofisi, ev gibi herhangi bir ortam olabilir ve bu ortamlar katılımcıların isteği doğrultusunda çeşitlilik gösterebilir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Alan yazın incelendiğinde gerçek ve geçerli veriler toplayabilmek için görüşme yapılacak ortamın büyük önem taşıdığı ve ortamı seçerken dikkat edilmesi gereken belli hususlar olduğu görülmektedir. Öncelikle, görüşme yapılacak kişinin kendini rahat hissedeceği bir yer tercih edilmelidir. Seçilen ortam, görüşme yapılacak kişinin kendini rahat ifade edebilmesine olanak tanımalı; kişinin görüşme esnasında herhangi bir fiziki ya da psikolojik baskı hissetmeyeceği bir alan olmalıdır. Gürültülü, riskli ya da toplum baskısının hissedilebileceği ortamlarda katılımcının kendini huzursuz hissetmesi olasıdır. Bu nedenle sessiz, güvenli ve katılımcının aşına olduğu mekanların görüşmeler için ideal ortamlar olduğu ifade edilmektedir (Güler vd., 2015; Moustakas, 1994).

Alan yazında belirtilen öneriler dikkate alınarak bu araştırmada görüşme yapılacak okul öncesi öğretmenlerinden kendilerine en uygun yer ve saat için randevu talep edilmiştir.

Öğretmenlerin tümünün kendi tercihleri doğrultusunda görüşme yerleri belirlenmiştir. Araştırmacı da bu doğrultuda sözleşilen tarih ve saatte belirtilen mekanlara giderek görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Tablo 3. 3.

Görüşmelerin Yapıldığı Ortamlar, Görüşme Tarihi ve Görüşme Süresi

Katılımcı	Ortam	Tarih	Görüşme Süresi
Ayşe Öğretmen	Katılımcının Evi (Eskişehir)	10.02.2024	79 dakika
Burcu Öğretmen	Dinlenme Tesis (Eskişehir)	12.02.2024	73 dakika
Ceren Öğretmen	Katılımcının Evi (İstanbul)	14.02.2024	90 dakika
Çağrı Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (Düzce)	16.02.2024	56 dakika
Derya Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (İstanbul)	20.02.2024	69 dakika
Elif Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (Eskişehir)	23.02.2024	81 dakika
Furkan Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (İstanbul)	27.02.2024	53 dakika
Gökhan Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (İstanbul)	01.03.2024	69 dakika
Hülya Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (İstanbul)	04.03.2024	74 dakika
Işıl Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (Eskişehir)	07.03.2024	61 dakika
İpek Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (İstanbul)	11.03.2024	52 dakika
Kübra Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (İzmir)	14.03.2024	120 dakika

Tablo 3.3. *Görüşmelerin Yapıldığı Ortamlar, Görüşme Tarihi ve Görüşme Süresi (devam).*

Leyla Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (İzmir)	18.03.2024	115 dakika
Merve Öğretmen	Katılımcının Görev Yaptığı Okul (Düzce)	20.03.2024	160 dakika

Tablo 3.3. incelendiğinde katılımcıların talebi doğrultusunda görüşmelerden ikisinin katılımcının kendi evinde, birinin dinlenme tesisinde on birinin ise katılımcının görev yaptığı okulda yapıldığı görülmektedir.

3.3.3.6. Görüşme ortamlarına ilişkin yaşantı ve duygular

Bu araştırmada araştırmacı okul öncesi öğretmenlerinin algılarını ve deneyimlerini keşfedebilmek amacıyla bulunduğu ortamlarda, ortamın ve okul öncesi öğretmenin özelliklerine göre farklı duygular yaşamıştır. Araştırmacı görüşmelerine yönelik yaşantı ve duygularını görüşmelerden hemen sonra yansıtmalı araştırmacı günlüğüne de yazmıştır. Katılımcılar ile yaşantılar aşağıda ifade edilmiştir:

Ayşe Öğretmen: Görüşme katılımcının tercihi ile Eskişehir’de katılımcının evinde gerçekleşmiştir. Katılımcı çok sıcakkanlı ve sevecen bir tavırla araştırmacıyı ağırlamış, görüşme öncesi ikramlarda bulunmuştur. Bu sebeple araştırmacı kendisini katılımcının arkadaşı gibi hissetmiştir.

Burcu Öğretmen: Katılımcı araştırmacıdan yaşça büyük ve statü olarak yukarıda olduğu için araştırmacı kendisini öğrenci gibi hissetmiştir.

Ceren Öğretmen: Görüşmeye başlamadan önce yapılan sohbet esnasında katılımcının çalıştığı öğrencilere yönelik bazı söylemleri araştırmacıya sert gelmiş ve araştırmacı kendisini tuhaf hissetmiştir.

Çağrı Öğretmen: Görüşme esnasında katılımcının rahat tavırları, süreci sohbet havasında ilerletmesi ve yaptığı şakalar araştırmacıyı da rahatlatmış, kendisini katılımcının mesai arkadaşı gibi görmesini sağlamıştır.

Derya Öğretmen: Katılımcı görüşme boyunca pek çok soruya kısa cevaplar vermiş, araştırmacının derinlemesine veri elde edebilmek amacıyla yönelttiği ilave sorular ile görüşme ancak ilerleyebilmiştir. Görüşmeci bu görüşmede kendisini röportaj yapan bir spiker gibi hissetmiştir.

Elif Öğretmen: Katılımcı görüşme öncesinde ve görüşme esnasında çok kez anne olmaya yönelik vurgu yapmıştır. Yaş olarak da araştırmacıdan büyük olması ve araştırmacıya hitap biçimleri gerekçesiyle araştırmacı kendisini çocuk gibi hissetmiştir.

Furkan Öğretmen: Katılımcı ile görüşme öncesinde sohbet edilmiş ve görüşmeciye ikramlarda bulunulmuştur. Bu sebeple görüşmeci kendisini misafir gibi hissetmiştir.

Gökhan Öğretmen: Katılımcı soruları dikkatle dinlemiş, sorulara özenle ve samimiyetle cevap vermiştir. Görüşmeci süreç boyunca kendisini katılımcının arkadaşı gibi hissetmiştir.

Hülya Öğretmen: Araştırmacı bu görüşmede kendisini yanlış anlaşılmış hissetmiştir çünkü katılımcı yargılanma endişesi ile sorulara savunma yapar gibi cevaplar vermiş ve sık sık kendi yeterliklerinden bahsetmiştir.

Işıl Öğretmen: Katılımcı araştırmacıyı çok içten ve samimiyetle karşılamış, ikramlarda bulunmuş, görüşme sürecinde de mustarip olduğu durumlardan bahsederken hislerini açıkça ifade etmekten kaçınmamıştır. Araştırmacı bu görüşmede kendisini katılımcının dostu gibi hissetmiştir.

İpek Öğretmen: Katılımcı sorulan sorulara kısa ve tek kelimelik cevaplar vermiştir ve araştırmacı sürekli cevapları genişletmeye çabalamıştır. Görüşme boyunca kendisini haber spikeri gibi hissetmiştir.

Kübra Öğretmen: Katılımcı araştırmacıyı güler yüzle karşılamış ve ikramlarda bulunmuştur fakat görüşme esnasında sürekli yanlış anlaşılma endişesi ile cümlelerini yarım bırakmış, araştırmacının teşvikiyle cümlesini tamamlamıştır. Araştırmacı bu görüşmede kendisini yönlendirici gibi hissetmiştir.

Leyla Öğretmen: Araştırmacı görüşme esnasında kendini ara ara yetersiz hissetmiştir çünkü katılımcı çok deneyimli bir öğretmendir ve görüşme öncesinde de sonrasında da bunu sıkça vurgulamıştır.

Merve Öğretmen: Araştırmacı görüşme esnasında ara ara kendini çaresiz hissetmiştir çünkü katılımcının sorulara hızlı ve kendine özgü cevaplar vermesi araştırmacının farklı duygular arasında savrulmasına sebep olmuştur.

Araştırmacı 14 görüşmenin tümünde de farklı etkileşimlerde bulunmuş, farklı duygular ve yaşantılar deneyimlemiştir. Hissettiği bu duygular ve deneyimlenen bu yaşantılar

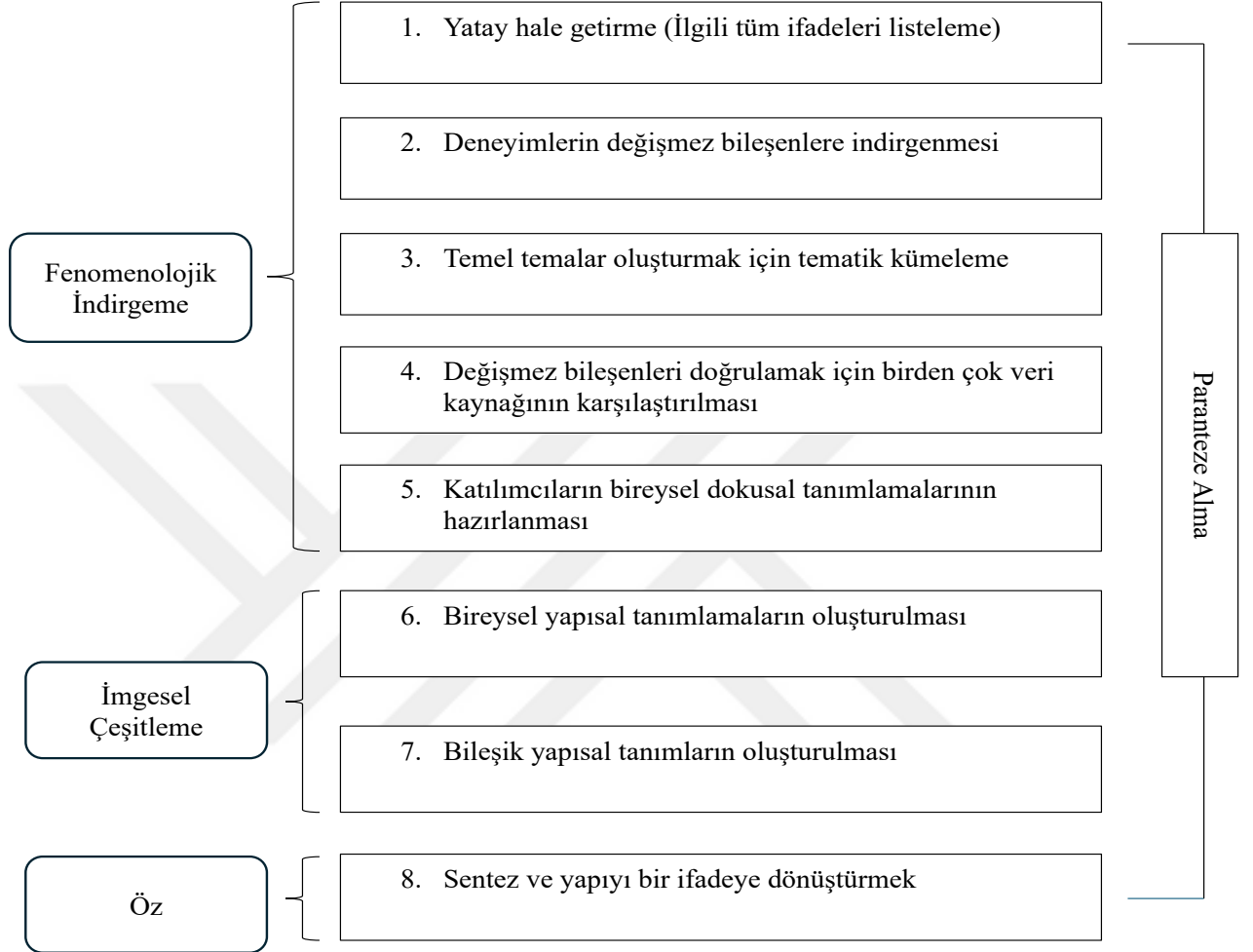
araştırmacının katılımcıların dünyasında bir yere konumlanma çabasıdır. Araştırmacı bu duygularla geçerli veri toplayabilmek amacıyla görüşme tekniğinden ödün vermeden görüşmelerini tamamlamıştır. Bunların yanı sıra araştırmacı veri toplama süreci boyunca sabırlı, algıları ve deneyimleri keşfetmeye gönüllü, katılımcıların fenomene ilişkin yaşantıları yönelik meraklı, yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin doğası itibarıyla katılımcıları yönlendirmeden irdeleme soruları soran, anlamadığı yerlerde örnek yaşantı isteyen, soruların cevaplarını anlamadığı kısımlarda katılımcıları daha fazla konuşmaya teşvik eden, kısacası tekniğin tüm gerekliliklerini zengin veri toplamak amacıyla yerine getirmeye çabalayan kişi olmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda veri analizinin amacı fenomeni tanımlamak ve fenomene ilişkin algıları ve deneyimleri ortaya çıkartmaktır (Bogden ve Biklen, 2007; Creswell ve Poth, 2018). Bu araştırmada veri analizi yapılırken Moustakas (1994)'ın sekiz aşamalı yaklaşımı kullanılmıştır. Bu analizin aşamaları Şekil 3.1'de verilmiştir.

Şekil 3. 1.

Verilerin Analizinde Takip Edilen Basamaklar



Yukarıda verilen şekilde bu araştırma verilerinin analizinde takip edilen basamaklar şekilsel olarak özetlenmiştir (Yüksel ve Yıldırım, 2015). Fenomenolojik analize bağlı olarak tüm veriler araştırmacı tarafından harfî harfine transcribe edilmiştir. Transcribin doğruluğu Doç. Dr. Veysel AKSOY ve Arş. Gör. Tezcan ÇAVUŞOĞLU tarafından kontrol edilmiştir. Yazar veri toplama sürecinde olduğu gibi analiz boyunca epoché sürecinde yer almıştır. Epoché (bloklama/baskılama) işlemi, fenomene ilişkin ön yargılarımızı ve fenomen hakkındaki ön yargılı fikirlerimizi bir kenara bırakmamızı, fenomen ile ilgili önceki bilgi ve deneyimlerimizi engellememize bir başka deyişle geçersiz kılmamıza olanak tanır. Epoché işleminin aynı zamanda, fenomenolojik araştırmacıların araştırdığı fenomene yönelik algıları ve deneyimleri incelerken kendi

algısını ve bakış açısını işin içine katmaması anlamına geldiği ifade edilmektedir. Yani epoché, araştırmacıların analiz sürecinde kendi algılarını ve deneyimlerini bloklaması bir diğer ifadeyle baskılaması demektir (Moustakas, 1994). Bu araştırmada araştırmacı epoché işlemi için fenomene ilişkin öznellik bildirgesi (EK-8) hazırlamış ve öznelliğini bir kenara bırakmıştır, verilere karşı yeni bir bakış açısı benimsemiştir. Böylece tüm ifadelere, özünü ortaya koyacak şekilde eşit değer verilmiştir. Fenomenle ilgili ifadeler kaydedilmiştir. Fenomenle ilgisi olmayan ifadeler elenmiştir. Bu ifadeler çıkarıldıktan sonra geri kalan ifadeler “ufuklar” (horizons) adı verilmiştir. Tüm veriler her katılımcı için yatay hale getirilmiştir. Daha sonra yataylaştırılan veriler benzerliklerine göre kodlanmış ve düzenlenmiştir. Benzer kodlar yapısal temalar halinde kümelenebilir. Daha sonra tekrarları ve örtüşmeleri ortadan kaldırmak için kodlar gözden geçirilmiştir. Güvenirlik toplantılarında kodlar ve yapısal temalar kontrol edilmiştir ve bileşenler hakkında fikir birliğine varılmıştır.

Araştırmacı, değişmez kodları kullanarak her katılımcı için bireysel deneyimin sözel açıklamalarını akıcı hikayeler olarak yazmıştır. Sözel açıklamalar, katılımcıların yaşadıklarını aydınlatmakta ve değişmez kodları temsil eden birebir ifadelerini içermektedir. Bu bireysel sözel açıklamalara araştırmacının yorumları dahil edilmemiştir. Metinsel açıklamalar, yaratıcı çeşitlilik içeren dokusal açıklamalar temel alınarak geliştirilmiştir. Araştırmacı, metinsel açıklamalarda katılımcıların algılarını ve yaşadıkları deneyimleri yorumlamıştır. Yorumlar katılımcıların bu algıyı nasıl deneyimlediklerini açıklamıştır ve yaşanan deneyimlerin yapılarını tanımlamıştır. Son olarak metindeki ifadeler arasında bağlantılar kurulmuştur. Böylece her katılımcı için tutarlı bir hikaye elde edilmiştir. Sözel açıklamaların bir örneği EK-9, metinsel açıklamalar bir örneği EK-10’da verilmiştir.

Olayın özünü ortaya çıkartmak için tüm katılımcılar için ortak kodlar araştırılmıştır. Bileşik sözel ve metinsel açıklamalar bu ortak kodlara dayandırılmıştır. Daha sonra, olgunun evrensel bir tanımını oluşturmak için bileşik sözel açıklama, bileşik metinsel açıklamayla birleştirilmiştir. Sözel-metinsel açıklamalar katılımcılar ile paylaşılmıştır. Yaşantılarına ilişkin tanımlamaların doğruluğuna ilişkin görüşlerine yönelik geri bildirim alınmıştır. Özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olmanın evrensel özü ortaya çıkmıştır. Ancak bir deneyimin evrensel özünün bir gerçeği temsil etmediği, bireysel bir araştırmacının bakış açısından yalnızca belirli katılımcıların belirli bir konumdaki ve

belirli bir zamandaki deneyimlerini yansıttığı ifade edilmektedir. Bu nedenle özün hiçbir zaman tam olarak ortaya çıkmayacağı bildirilmektedir (Moustakas, 1994).

3.4.1. Verilerin dökümü

Bu araştırmada görüşmelere başlamadan önce görüşme sürecinin ses kaydına alınacağına dair okul öncesi öğretmenleri bilgilendirilmiş, ses kaydı alınmasına dair yazılı ve sözlü olarak kendilerinden izin alınmış ve böylece veriler ses kayıt cihazı ile toplanmıştır. Görüşme esnasında kaydedilen bu dijital veriler görüşme sonrasında tek tek dinlenmiş ve kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır. Döküm işlemi araştırmacının sorusu ve görüşülen okul öncesi öğretmenin cevabı şeklinde sıralanarak konuşma dilindeki ifadeler üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan, olduğu gibi kabul edilerek yazıya aktarılmıştır. Dökümler bilgisayar ortamında yapılmış ve toplamda 136.093 sözcükten oluşan veri dijital ortamdan yazıya aktarılmıştır.

3.4.2. Verilerin dökümünün geçerlik ve güvenirliğinin alınması

Araştırmacı tarafından yazıya aktarılan verilerin tamamı nitel araştırma yöntemleri dersi almış ve süreci bilen başka biri tarafından dinlenmiş, döküm doğruluğu kontrol edilmiştir. Verilere yapılan döküm doğruluğunun ardından 136.093 sözcüğün tamamında uzlaşmıştır.

3.5. İnandırıcılık

Bilimsel bir çalışmanın alan yazında kabul görmesi araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından da teyit edilebilir olması ile mümkündür. Bu durum ise araştırmanın geçerli ve güvenilir bir çalışma olmasıyla yakından ilişkilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu fenomenolojik araştırmada inandırıcılığın gereklilikleri yerine getirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan önlemler alınmıştır (Ersoy, 2019; Glesne, 2015):

- Araştırmacı verilerini derinlemesine toplamaya özen göstermiş ve elde ettiği bulguları ayrıntılı bir şekilde betimleyerek sunmuştur.
- Veriler toplanırken demografik bilgi formu, yarı-yapılandırılmış görüşmeler ve araştırmacı günlüğü gibi farklı veri toplama yöntemlerinden yararlanarak çeşitlendirilmiştir. Araştırmacı hem görüşme öncesinde hem de görüşmenin hemen ardından araştırmacı günlüğünü tutmuştur.

- Araştırmacı katılımcılarla yaptığı görüşmelerde katılımcının da izniyle ses kaydı olarak veri kaybının önüne geçmeye çalışmıştır.
- Araştırmacı elde ettiği veriler ile uzun süre vakit geçirmiş, verilerin dökümlerini defalarca okuyarak incelemiş ve verilerin tümünü kapsamlı bir şekilde anlamaya çalışmıştır.
- Araştırmanın her aşaması, özel eğitim alanında uzman tez danışmanı tarafından denetlenmiştir ve gene araştırmanın her aşaması, inandırıcılık komitesi tarafından gözden geçirilmiş, araştırma dışından uzman görüşleri alınmıştır.
- Veri analizinde elde edilen dökümler inandırıcılık komitesi tarafından incelenmiş ve sonuçlar üzerinde uzlaşmıştır.
- Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, birbirleriyle ve alan yazınla ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.
- Araştırmacı, görüşme tekniği ve fenomenolojik araştırmanın gerektirdiği niteliklere uygun bir role bürünerek süreci bu role uygun şekilde yürütmüştür.

3.6. Araştırma Etiği

Araştırmanın türü ve yöntemine bakılmaksızın katılımcıların insanlardan seçildiği tüm araştırmalarda uyulması gereken bazı kurallar ve dikkat edilmesi gereken bazı etik ilkeler söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Günümüzde araştırmalardaki yanlış ve çıkarıcı uygulamaların önüne geçebilmek amacıyla bu etik ilkeler kabul görmüştür. Bunlar; bilinçli onay, gizlilik, özel hayata saygı duymak ve zarar vermemek, aldatmamak/yanıltmamak ve araştırma verilerine sadık kalarak dürüst olmaktır (Creswell, 2021; Glesne, 2015).

Bilinçli onay bir diğer deyişle bilgilendirilmiş onay, araştırma öncesinde katılımcıların araştırmanın amacı, önemi, sağlayacağı yararlar ve olası riskleri hakkında bilgilendirilmesini içeren; katılımcıların araştırma gönüllü olarak katılacaklarına dair yazılı ve sözlü onayının alındığı süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada, araştırma öncesinde okul öncesi öğretmenlerinin tümüne araştırmanın amacı, yöntemi ve önemi açıklanmış; araştırmanın amacı doğrultusunda ses kaydı alınacağı, kayıtların yalnızca araştırmacıda kalacağı ve elde edilen verilerin yalnızca bilimsel araştırmalarda kullanılacak olup araştırmanın öncesinde, sırasında ya da sonrasında istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcı olan okul öncesi

öğretmenlerine araştırmaya gönüllü katıldıkları ve ses kaydına izin verdiklerine dair beyanları hem yazılı hem de sözlü olarak alınmıştır.

Gizlilik, özel hayata saygı duymak ve zarar vermemek; katılımcı kimliklerinin ve bulundukları toplumsal ve kültürel ortamlarının gizli tutulması, bunlara yönelik tanımlayıcı bilgilerden kaçınılması ve katılımcıya dair alınan bilgilerin kimse ile paylaşılmamasıdır (Baş ve Akturan, 2017). Bu araştırmada gizlilik ilkesinin gerektirdiği üzere okul öncesi öğretmenlerinin her birine kod isimler (Ayşe Öğretmen, Burcu Öğretmen gibi) verilmiştir. On bir katılımcının talebi doğrultusuyla görüşmeler görev yaptıkları okulda yapıldığı için ortamları belirlerken açık bilgi vermekten kaçınılmıştır. İlke gereğince katılımcıların kimlikleri ve görev yaptıkları okullar gizlenmiş ve böylece olası zararların önüne geçilmiş, özel hayata saygı duyulmuştur.

Aldatmamak/yanıltmamak ilkesi bilinçli onay ilkesi ile yakından ilişkili olup araştırma boyunca katılımcılara her koşulda doğru bilgilendirmenin yapılması, araştırmanın çıkarı doğrultusunda katılımcıların aldatılmaması anlamına gelmektedir (Ekiz, 2015). Araştırma sürecinde tüm katılımcılara araştırmanın her aşaması ile ilgili doğru bilgilendirmeler yapılmış, bilgilendirmelerin yapıldığı araştırma gönüllü katılım formları kendilerine verilmiş, sordukları sorulara içtenlikle ve dürüstlikle cevap verilmiştir.

Araştırma verilerine sadık kalmak/dürüstlük ilkesi araştırma verilerinin elde edilmesinde, dijital kayıtların yazıya dökülmesinde, verilerin analizinin yapılmasında ve sonuçların raporlaştırılmasında araştırmanın çıkarı doğrultusunda herhangi bir çarpıtma ya da uydurma yapılmamasını gerektirir (Christensen vd., 2015). Bu araştırmada elde edilen verilen doğrultusunda daima yazım, bilgilendirme ve raporlaştırma yapılmıştır.

Bunlara ek olarak *adil paylaşım ilkesi* uyarınca görüşme sonrasında katılımcı öğretmenlerin zorluk çektikleri konularda kaynaklara ve eğitime yönlendirmeler yapılmış, bilgi gereksinimleri karşılanmaya çalışılmıştır. Bulguların tamamı katılımcılara okutulmuş, katılımcı onayı alınmıştır.

4. BULGULAR

Araştırma etiği ve gizliliği ilkeleri gereğince araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcılara Ayşe Öğretmen, Burcu Öğretmen gibi kod isimler verilmiş olup tüm katılımcılara verilen kod isimler araştırmanın “Yöntem” kısmında verilmiştir. Metinde sadeleştirme yapabilmek adına takip eden bölümde katılımcılara ilişkin doğrudan alıntılar verilirken parantez içlerine her öğretmenin kod adının baş harfı (Ayşe Öğretmen için A, Burcu Öğretmen için B olacak şekilde) yazılmıştır.

4.1. Başlangıç

“Mezun olduktan sonra direkt rehabilitasyon merkezinde işe girdim. Daha sonra özel eğitim ilgimi çekti. Normal anaokulundan daha çok ilgimi çektiği için buraya yöneldim. Rehabilitasyon merkezinde çalışırken çocukların düzeyi daha hafifti. Orta ve ağır bir kurumu tercih etmişim. Buraya gelirken onu bilmiyordum. O yüzden zorlandım.” (İ)

Özel eğitim anaokulunu tercih etme; öğretmenlerin özel eğitim kurumlarındaki geçmiş çalışma deneyimleri, okulun konumunun avantajlı olmasıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenler ilk defa karşılaştıkları bu kurumda geçmiş okul deneyimlerinden farklı durumlar deneyimlemişler, yeni zorluklarla karşılaşmışlardır. Bu bölümde, öğretmenlerin özel eğitim anaokulu tercih etme nedenleri ve kurumda yaşadıkları ilk deneyimlerine yer verilmiştir.

4.1.1. Özel eğitim anaokulunda çalışmayı neden tercih ettim?

Özel gereksinimli çocukla çalışma deneyimi, öğretmenlerin özel eğitim anaokulunu tercih etmelerinin önemli bir sebebidir (C, D, G, H, İ, K). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu geçmiş deneyimlerini *mezun olduktan sonra atanana kadar olan süreçte rehabilitasyon merkezinde çalışma* ile kazanılmıştır (D, G, H, İ, K). Rehabilitasyon merkezinde kazanılan deneyim öğretmenlere, *özel gereksinimli çocuklarla çalışabileceğini* düşündürmüştür (D). Gökhan Öğretmen, özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyimi olduğu için özel eğitim anaokulunda çalışmayı tercih etmesine ilişkin yaşantısını *“Atama yılımda KPSS puanımda özel eğitim okuluna atanmayı kendi isteğimle tercih ettim. Öncesinde zaten rehabilitasyon merkezinde çalışıyordum. Mesleki açıdan biraz deneyimim olduğunu düşündüm ve sonrasında da özel eğitim anaokullarında çalışma isteğinde bulundum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Okulun konumu, öğretmenlerin özel eğitim anaokulunu tercih önceliklerinde etkisi olan bir diğer unsurdur (A, E, I, K, L). Bazı öğretmenler *kurum ve işleyiş hakkında bilgi sahibi olmasalar da* okulun konumu, özel eğitim anaokulunun tercihinde önemli rol oynamıştır (I, K, L). Özel eğitim anaokulunun konumu, bazen *evine daha yakın olması*, bazen *çocuğunun okuluna daha rahat erişim sağlaması* bazen de halihazırda *görev yaptığı ilden daha imkanlara sahip bir ilde bulunması* ile ilgilidir (A, E, L, I). Leyla öğretmen, özel eğitim anaokulunu tercih ederken konumun tercih sürecini nasıl etkilediğini şu sözleriyle açıklamıştır;

“...bilmediğim bir bölümdü özel eğitim. Tayin isterken karşıma çıktı. Önce bir araştırmaya çalıştım fakat çok fazla yaygın değildi çalıştığım ilde. Kayseri’de yoktu. Çok da bilgi sahibi değildim ama hani Bornova bölgesinde olduğu için bana en uygun yer burası olduğunu düşündüğüm için açık olduğunu düşündüğüm için hani hasbelkader karar verdiğim bir bölüm oldu bu okul. Öyle geldim. İlk önce konum itibarıyla tercih ettim. Böyle bu dünyaya girmiş bulundum.”

Özel gereksinimli çocukla çalışma deneyimini merak etme, bazı öğretmenlerin özel eğitim anaokulunu tercih etme sebebidir (A, B). Öyle ki Ayşe Öğretmen kendisini özel eğitim anaokuluna yönlendiren bu merakı şu cümlelerle ifade etmiştir; *“Ben o okula atandığımda iki tane tercihim vardı. Biri okul öncesi biri özel eğitim. Dedim ‘Neden olmasın?’ . Empati kurmak amaçlı. Yani o özel eğitim öğrencisi nedir? Nasıldır? Nasıl yaşanır? Onlarla neler yapılabilir?”*

Bazı öğretmenler için aile üyelerinde özel gereksinimli birey olması, özel eğitim anaokulunu tercih etmelerindeki bir diğer unsurdur (Ç, M). Özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları zorluklara şahit olmak, onlarla büyümek öğretmenlerin bu tercihinin yön vermiştir (Ç, M). Merve Öğretmen, kardeşinin özel gereksinimli olmasının özel eğitim anaokulunu tercih etmesine etkisini şu sözlerle ifade etmiştir; *“...’nin (özel gereksinimli kardeşi) eğitim hayatında karşılaştığı zorlukları şahit oldum. Özel gereksinimli çocuklara bir şeyler katmalıyım mantığıyla yazdım.”*

“Daha fazla mesleki doyum yaşama istenci de bazı öğretmenlerin özel eğitim anaokullarını tercih etmesinde etkilidir (F, İ). İpek Öğretmen bu istenci *“...mesleki doyum açısından daha iyi olabileceğini düşündüm ve bu tarz çocuklarla çalışmayı daha çok sevdiğimi fark ettim.”* ifadeleriyle desteklemiştir (İ). Başka bir katılımcı aynı nedenselliği

özel gereksinimli çocuğa bir şey kattığı zaman daha fazla mutlu olacağını düşünmesi ile açıklamıştır (F).

4.1.2. İlk deneyimlerim

Özel eğitim anaokulunda çalışmaya başlayan öğretmenler, daha önce tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışma yaşantılarından farklı durumları deneyimlemiştir. Bu ilk deneyimler, çalışmaya başladıktan sonra karşılaştıkları alışık olmadıkları durumlar ile ilgilidir. Çalışmaya yeni başlayan öğretmenler için problem davranışa müdahale edememe, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun paylaştığı bir deneyimdir (B, C, D, F, G, H, I, K, L, M). Problem davranışa müdahale edememe pek çok öğretmenin ilk deneyimlerinde ortaklaşsa da kaynaklar farklılaşabilmektedir. Problem davranışa müdahale edememe ile ilgili yaşantılar *problem davranışın kaynağını anlayamama, problem davranışı önleyememe, kriz esnasında çocuğa nasıl yaklaşması gerektiğini bilememe* ile ilişkilendirilmiştir (D, F, M). Burcu Öğretmen, problem davranışın kaynağını belirleyememesi ile ilgili yaşantısını “...Mesela çocuğun kulağına hafif tiz gelecek bir ses geldi. Ağlıyor. Yani ben ne olduğunu keşfetmekte zorlandım. Ne istiyorsun? Su mu istiyorsun? Başka bir şey mi istiyorsun? Hani onu keşfetme aşaması beni çok zorladı.” diyerek örneklemiştir.

Özel gereksinimli çocuğa nasıl eğitim sunacağını anlamamı pek çok öğretmen için ilk kez deneyimledikleri bir durumdur (D, E, F, G, H, I, İ, M). Bu yaşantılar öğretmenlerin *her çocuğun gereksinimine yönelik uyarlama yapamaması, doğru yöntem ve tekniği belirleyememesi* ile ilişkilidir (E, İ). İpek Öğretmen doğru yöntem ve tekniği belirleyemediği bir anı “*Nasıl ilerleyebilirim, bu çocuğa nasıl ulaşabilirim konularında zorluk çektim. Yani o çocuğa uyarlama konusunda. Çünkü çocukların hepsi birbirinden çok farklı düzeyde. O çocuk için onları bulmada, uyarlamada zorluk çektim.*” cümleleriyle paylaşmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun özel gereksinimli çocuğa nasıl eğitim sunacağını anlayamaması ile ilgili ilk yaşantısına “*yetersizlik hissi*” eşlik etmiştir (Ç, D, E, F, G, M). Özel gereksinimli çocuklarla nasıl çalışması gerektiğine karar veremediği durumlarda özel eğitim anaokulunu tercih ettiği için zaman zaman pişmanlık duyduğunu ifade eden Hülya Öğretmen, böyle anlarda “*Neden burada öğretmenlik yapıyorum ki?*” diye kendini sorguladığını aktarmıştır (H). Benzer şekilde başka bir öğretmen, deneyimli bir öğretmen olmasına vurgu yaparak buna rağmen özel

gereksinimli çocuğa “nasıl eğitim sunacağını kestiremediğini” ve bu noktalarda “Benim burada ne işim var?” şeklinde bir düşünceye kapıldığını ifade etmiştir (Ç).

Özel gereksinimli çocukla iletişim kuramama, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun deneyimlemiş olduğu ilk yaşantıları arasındadır (A, Ç, F, G, I, K, M). Öğretmenlerin bu yaşantıları *çocuğun sözsüz iletişim girişimini fark edememe, çocuğun düzeyine uygun dil kullanamama* olarak çeşitlenmektedir. (A, K). Işıl Öğretmen, “Çocuk su istiyormuş mesela ben görmedim. Fark edemedim. Benim yüzümden mesela yarım saat susuz kaldı. Bu vicdan azabı da oluyor. Bu beni etkilemişti mesela.” cümleleriyle çocuğun sözsüz iletişim girişimini fark edemediği bir anını paylaşmıştır.

Bazı öğretmenler ise göreve ilk başladığında halihazırda biliyor oldukları etkinlikleri özel gereksinimli çocuklar ile yapamamıştır (A, B, C, Ç, E, G). Öğretmenler ilk etapta çocuğun yapabileceğinden *daha fazla sayıda ve daha uzun süren* etkinlikler hazırlamıştır (Ç, E). Çağrı Öğretmen çocuklar için olması gerekenden fazla sayıda etkinlik hazırlayarak sınıfa geldiği bir yaşantısını; “Ben bu okula ilk geldiğim zaman okul öncesi öğretmeni olduğum için doğal olarak bir sürü etkinlikler falan çıkartarak gelmiştim. Mesela ben çıkarttım normal çocuklarla bir günde yapabileceğim etkinlikleri burada. Kendi sınıfımızda neredeyse bir dönem boyunca yapabildim.” diyerek aktarmıştır. Öğretmenlerin hemen hepsi bu ilk yaşantıyı *özel gereksinimli çocukların dikkat sürelerinin çok kısa olması* ile ilişkilendirmiştir (G). Dikkat süresinin kısa olduğunu göz önünde bulundurmadan etkinlik ile sınıfa gelen başka bir öğretmen bu yaşantısını şu cümleleriyle paylaşmıştır; “Dikkat süreleri çok kısaydı. Getirdiğim etkinlik iki dakikada bitti.” (A).

4.2. Yeni Öğrendiğim Bir Şey: Partnerle Çalışmak

“Partnerle çalışmak farklı bir duygu. Sebebine gelecek olursak daha önce hiç partnerle çalışmadım. Partnerle nasıl çalışılır çok fazla bilmiyordum. Ama okula ilk geldiğim zaman yanımda çok iyi bir partnerim vardı, o da özel eğitim öğretmeniymi zaten kendisi. Bana her zaman destek oldu. Ben de ona elimden geldiğince destek oldum. Partnerle çalışmak güzel.” (Ç)

Okul öncesi öğretmenleri için partnerle çalışma, özel eğitim anaokulunda çalışma yaşantısı ile ilk kez deneyimledikleri bir olgudur. Öğretmenler, olumlu özelliklerle karakterize ettikleri partner deneyimlerine sahip oldukları kadar olumsuz özellikler ile andıkları partnerle çalışma deneyimlerine de sahiptir. Bu deneyimler sonucunda öğretmenler, birlikte çalışmak istedikleri ve birlikte çalışmaktan kaçındıkları partneri

betimlemiştir. Öğretmenler sınıftaki rol ve sorumluluklarının alan farkı gözetmeksizin ortaklaştığını vurgulasalar da çalışma yaşantılarında alana bağlı rol paylaşımı yaptıkları görülmüştür. Bu başlık altında öğretmenlerin partnerle çalışmaya alışma, deneyimlere bağlı betimlenmiş arzu edilen partner özellikleri ve eğitim fakültesi mezunu olan iki farklı alan öğretmenin sınıf içerisindeki rol paylaşımlarına yer verilmiştir.

4.2.1. Alışkın olmadığım bir şey

Okul öncesi öğretmenleri için sınıfta iki kişi çalışmak alışkın olmadıkları bir deneyimdir. Öğretmenler gerek staj yaptıkları gerekse görev yaptıkları okul öncesi kurumlarındaki çalışma yaşantılarında sınıftaki tek öğretmendir. Öğretmenlerin bir kısmı, iki otorite çalışmanın *alışık olmadıkları bir yaşantı olduğunu* ve tipik gelişen çocukların devam ettiği okullarda yanında ikinci bir otorite istemediğini ifade etmiş olup gene bu öğretmenler, özel eğitim anaokulunda partnerle çalışmanın bir zorunluluk olduğu konusunda hemfikirlerdir (A, B, F, H, I, K, L, M). Öğretmenler için bu zorunluluğa kaynaklık eden bazı unsurlar söz konusudur. Bu unsurlar *kriz anına müdahale etmek için, çocuklarla aynı anda birebir çalışmalar yapabilmek için ve çocukların can güvenliği sağlayabilmek için* ikinci bir kişiye ihtiyaç duymaları ile açıklanmıştır (H, I, K). Leyla Öğretmen, özel eğitim anaokulunda tek başına çalışmanın *“yıpratıcı olduğunu”* ifade ederken Furkan Öğretmen, tek başına çalışmanın özel gereksinimli çocuk için *“verimli olmadığını”* vurgulamıştır. Öğretmenler, özel eğitim anaokulunda partnerle çalışmanın avantajlarından bahsederken geçmiş deneyimlerindeki tek başınalığın zorluklarına vurgu yapmıştır. Öyle ki öğretmenler, tipik gelişen çocukların devam ettiği anaokulunda çalışırken çoğu zaman kişisel ihtiyaçlarını bile karşılama imkânı bulamamıştır (C, Ç, D, E, F, G, H, İ). Öğretmenlerin bazen *lavabo ihtiyacını bile karşılayamadığı, yemek yemeye vakit bulamadığı*, bazen biraz *nefes almak* bazen de *çay içmek istediği* anlar olmuştur (Ç, D, E, H). Fakat özel eğitim anaokulunda sınıfı paylaşabiliyor olmak, buna alışmak öğretmenler için avantajlı ve arzu edilen bir çalışma biçimine dönüşmüştür (K, L) Elif Öğretmen partner ile çalışmaya alıştıktan sonra partnerle çalışmanın avantajlarından bahsederken *“...En azından bir lavaboya gidebiliyoruz. Yani en büyük nimet belki de benim için.”* ifadelerini kullanmıştır.

4.2.2. Arzu ettiğim partner

Özel eğitim anaokulunda çalışmak öğretmenlere çeşitli partnerlerle çalışma şansı sunmuştur. Öğretmenlerin olumlu özelliklerle betimledikleri partnerle çalışma

deneyimleri olduğu kadar olumsuz özelliklerle bahsettikleri yaşantıları da mevcuttur. Öğretmenlerin tamamı, partnerle çalışma deneyimlerinden bahsederken “iyi özellikleri” sebebiyle çalışmayı arzu ettikleri partnerler kadar “kötü özellikleri” sebebiyle çalışmayı arzu etmedikleri partnerlerden de söz etmiştir.

İyi Partner. Öğretmenler için birlikte çalıştıkları ve ilerleyen süreçte de birlikte çalışmak istedikleri partnerlerin bazı “iyi” özellikleri vardır. Öğretmenlerin hemen hepsinin deneyimlerinde partneri “iyi partner” yapan şey fikir birliği yapabilmesidir (A, B, C, Ç, E, F, G, I, İ, K, L, M). Öğretmenler için fikir birliği yapmak *fikir alışverişi yapmak, ortak karar almak, uyumlu çalışmak, aynı dili kullanmak* anlamına gelmektedir (A, C, I, L). Bir öğretmen partnerle fikir birliği yapmaya ilişkin deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir; “...birimiz kızgın öğretmenken ya da işte kuralcı öğretmenken ‘Yapacaksın!’, ‘Edeceksin!’ deme noktasından ziyade, ikimiz de aynı şeyleri söylüyoruz. Aynı dili kullanıyoruz.” (L). Gene aynı şekilde Leyla Öğretmen “Uyum olmazsa zor. Yani anlaşılamayan karı kocalar gibi olur. Birbirimizin ‘Ak.’ dediğine birimiz ‘Kara.’ deriz. Yani birbirimizin zıttını yaparız.” ifadeleriyle partner ile aynı dili kullanmanın önemine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde bir başka öğretmen *anlaşamadığı, fikir birliği yapamadığı partnerle çalışırken çok zorlandığını* dile getirmiştir (H). Kübra Öğretmen fikir alışverişi yapabildiği partner ile olumlu çalışma deneyimini şu şekilde ifade etmiştir;

“Okul öncesiyle ilgili birçok şeyi o bana soruyordu. Ben tamamlıyordum oraları. Benim eksikliklerimi de o tamamlıyordu. Öyle müthişti işte o karşılıklı diyalogla. Çünkü onun alanı okul öncesi değil, benim alanım özel eğitim değil. Biz birbirimizi fikir alışverişi yaparak tamamladık.”

Sözsüz iletişim kurabilmek öğretmenlerin neredeyse tamamı için olumlu partner deneyimlerinden biridir (A, B, C, D, E, G, H, İ, K, L, M). *Aynı öğrenciyle dönüşümlü olarak çalışma, görevi paylaşma, görev ayrımı yapmadan çalışma* öğretmenler için sözsüz iletişim kurma yaşantısına karşılık gelmektedir (A, C, G). Öğretmenler, çocukla çalışırken ne yapılması gerektiği üzerine konuşmadan anlaşıyordur. Burcu Öğretmen, görev paylaşımı yaparken bunu “*konusulmuş bir biçimde yapmadıklarına*” dikkat çekmiştir. Bir diğer öğretmen üzerine konuşmadan aynı öğrenciyle dönüşümlü olarak olumlu yaşantısını şu şekilde betimlemiştir;

“...genelde böyle bir uyarıda bulunmaya gerek duymadık ikimiz de. Ne ben onu yönlendirdim ne o beni yönlendirdi. Biz bir şey yapıyorsak birlikte oturduk

çocuğun yanına. Eğer bireyselse o bireysel çalıştı, ben diğerleriyle ilgilendim. İşte görev paylaşımı; bir çocuğu o aldı, bir çocuğu ben aldım.” ifadelerini kullanmıştır (A).

Birçok öğretmen için partneri “iyi” kılan bir diğer husus, partnerin iş yükünü azaltmasıdır (A, B, C, Ç, İ, K, M). Öğretmenler için *öğrenci dağılımı yaparak çalışan, eşit iş bölümü yapan, sorumluluk almaktan kaçmayan* partner iş yükünü azaltan partnere karşılık gelmektedir (A, İ, K). Bir öğretmen partneri ile eşit iş bölümü yaptıkları yaşantısını şu ifadelerle örneklemiştir; “...iş olarak da hani her şey benim üstümde değil, biraz o da yapıyor ya da işte yani bülteni bile ben her hafta yapmak yerine işte bir hafta rahatım. Pazar akşamları hiç düşünmüyorum bu hafta ne çalışacağız diye. Biliyorum ki partner öğretmenim yapıyor.” (C). Benzer şekilde Ayşe Öğretmen iş yükünün eşit bölündüğü partner ile çalışma yaşantısını “...iki öğrenci ona iki öğrenci bana. Sorumluluk ortak bir şekilde ayrılmış oluyor. İş yüküm azalıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler *sorumluluk almadığı durumlarda iş yükünün arttığını*, böylece *sınıf düzeninin bozulduğunu* ve dolayısıyla *stres yaşadıklarını* ifade etmiştir. İş yükünü azaltmayan partner, öğretmenler için partner ile olumlu yaşantıların dışında kalmaktadır (A, Ç, K). Kübra Öğretmen partner öğretmeni sorumluluk almadığı için yaşadığı olumsuz deneyimini şu şekilde aktarmaktadır:

“O çocuklardan aynı derecede ikimiz de sorumluyuz ama bir tarafta birazcık daha o sorumluluğun farkında olmayan bir partnerdi. Böyle olunca orada bir sorun oluştu tabii. İş yüküm arttı, stresim arttı.”

Alan ayrımı yapmadan çalışan partner, öğretmenler için partneri “iyi” kılan bir diğer özelliktir. (A, C, İ, K, M). Öğretmenler, “iyi” olarak anımsadıkları partnerle çalışırken partner “*Sen okul öncesi öğretmenisin, ben özel eğitim öğretmeniym.*” şeklinde ayrıma gitmemiş ve öğretmenler *yardımcı öğretmen konumuna düşmemiştir* (A, M). Işıl Öğretmen alan ayrımına gitmeyen partner ile çalışmasını şu ifadelerle paylaşmıştır; “*Sınıf ikimizin. ‘Sen okul öncesi.’, ‘Sen özel eğitimci.’ şeklinde değildi. Çünkü bu ayrışma olur. Hoş değil.*”. Öğretmenler tarafından *alan ayrımı yaparak çalışmanın çocuklar için de verimli olmadığına* vurgu yapıldığı dikkat çekmiştir (K). İpek Öğretmen’in alan ayrımı yapan partnerle olumsuz yaşantıları için “...*partnerim alan ayrımı yapıyordu. Kendimi sanki yardımcı öğretmen gibi olduğumu hissetmiştim. Şu anda partnerim alan ayrımı yapmıyor. O yüzden öyle hissetmiyorum.*” şeklinde örneklemiştir (İ).

Partnerinden psikolojik açıdan destek görmek de öğretmenler için arzu edilen bir özelliktir (B, Ç, D, H, I, M). Öğretmenler mutsuz oldukları anlarda partnerin *duygusal bir dayanak olduğunu*, partnerle çalışmanın kendilerini *psikolojik olarak rahatlattığını* ifade etmiştir (Ç, H). Burcu Öğretmen partnerinin kendisini psikolojik olarak rahatlığına yönelik yaşantısını “...iş başka normal hayatımız başka ama bazı günler oluyor ki hani hayatta bazen gerçekten modumuzun düştüğü anlar olabiliyor. O gün öyle bir andı ve partnerim benim modumu yükseltmişti.” cümleleriyle paylaşmıştır.

Kötü Partner. Öğretmenlerin geçmiş yaşantılarından çıkardıkları dersler göz önünde bulundurulduğunda çalışmayı arzu ettikleri partnerler kadar çalışmayı arzu etmedikleri partnerinin de bazı ortak “kötü” özellikleri vardır. Aynı sınıfta iki farklı otorite çalışmanın zor olduğunu ifade eden pek çok öğretmen için otoriteyi bölen partnerle çalışmak olumsuz yaşantılar ile sonuçlanmıştır (B, C, Ç, D, E, F, G, H, I, İ, K, L, M). Öğretmenler için partnerlerin *iki kişi çalışmayı bir güç savaşı haline getirmesi, sınıfı eşit paylaşmama, fikir çatışması yaşanması* sınıfın otoritesini bölen faktörlerdir (H, L). Leyla Öğretmen sınıfı eşit paylaşmayan partner ile ilgili yaşantısını; “...Çocukların alanı dar olduğu için masayı çıkarttım ama partnerim bir hışımla sınıfa gelip ‘Bana sormadan neden sınıfın masanın yerini değiştiriyorsun? Neden masayı sınıftan dışarı çıkarıyorsun?’ dedi. Bu durum sınıf atmosferini olumsuz etkiledi.” Bir başka öğretmen fikir çatışması yaşadığı partneri ile ilgili yaşantısını “Bir şey için ben ‘Hayır!’ derken diğer öğretmen ‘Evet.’ dedi. Çocukta da denge bozuldu. Kazandırmaya çalıştığımız davranış kazanılmamış oldu yani.” cümleleriyle aktarmıştır (D).

Özel eğitim alan uzmanı olmayan partner, pek çok öğretmen için çalışmayı arzu etmedikleri partnerdir (A, B, C, I, İ, H, K, M). Öğretmenler *sertifika alarak ücretli özel eğitim öğretmeni olan veya alan değiştiren* partnerlerle çalışmak istememektedir (A, K). Öğretmenler, alan dışı partnerle çalışırken “daha fazla sorumluluk almak zorunda” kalmıştır (C). Bazı öğretmenler alan dışı partnerle çalışırken *hem okul öncesi hem de özel eğitim öğretmeni rollerini üstlenmek durumunda kalmış* olup Burcu Öğretmen bu yaşantısını şu şekilde paylaşmıştır; “...Alan dışı öğretmenin zaten bilgi donanımı olmadığı için yarı özel eğitim yarı okul öncesi öğretmeni olarak ben çalıştım. İki rolü de üstlendim. Bu da zor geldi”. Benzer şekilde Hülya Öğretmen alan dışı öğretmen ile çalışırken yaşadığı olumsuz deneyimini “Yeterince alana hakim olmayan biriyle çalışmak

aslında beni yordu. Çünkü benim eğiteceğim, yönlendirmem gereken bir kişi daha olmuş oldu. Bu da bana bir yükü maalesef.” ifadeleriyle örneklendirmiştir.

4.2.3. İkimiz de eğitim fakültesi mezunuyuz

Eğitim fakültesi mezunu olan iki alan öğretmeni ile sınıftaki her şey ortak yapılmakta ve yapılan işlerde bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenler, *her iki alan öğretmeninin de neticede eğitim fakültesi mezunu olduğunu* ifade etse de aslında özel gereksinimli çocukla çalışma deneyimlerinde alan farkına göre rol ve sorumlulukların farklılaştığı görülmüştür.

Benim rol ve sorumluluklarım. Oyun ve sanat etkinliklerini kendi rolü olarak tanımlama, öğretmenlerin tümü için ortaklaşan bir ifadedir. Öğretmenler oyun ve sanat etkinlikleri kapsamında *oyun ile öğretme, kesme-yapıştırma yapma, ortaya ürün çıkartma, tekerleme ve şarkı söyleme* rollerini üstlenmektedir (A, C, I, K). Kübra Öğretmen kendine tanımladığı rolden bahsederken *“Oyunda bize ihtiyaç var. Oyun ile ilerliyorsun. O oyun eğitimi de aslında bizde var. Oyun eğitimi okul öncesinin işi bence. Onu da ben yapıyorum.”* ifadelerini kullanmıştır. Bir başka öğretmen, okul öncesi öğretmeni olarak kendine tanımladığı rolden bahsederken *“kesinlikle öncelikle oyunlar”* ifadesini kullanmıştır (H). Bunun yanı sıra kendi rolünü oyun ve sanat etkinlikleri olarak tanımlayan öğretmenlerin pek çoğunun deneyimlerinde partnerlerinin de kendisinden oyun ve sanat etkinliklerini beklediği görülmüştür (A, D, G, H, I, K). Elif Öğretmen, partnerinin kendisinden oyun ve sanat etkinlikleri ile ilgili beklentisine yönelik yaşantısını *“...Partnerim genellikle müzikli oyunlarda ‘Hocam ben çocuk şarkılarını bilmiyorum. Bu konuda sizin desteğinizi alacağım.’ ya da ‘Siz bu konuda daha iyisiniz hocam. Siz yapın.’ diyor.”* şeklinde aktarmıştır.

Gelişimi desteklemek öğretmenlerin büyük çoğunluğu için onların sorumluluğudur (A, B, C, Ç, D, H, I, K, L). Öğretmenlerin gelişimi desteklemek için özellikle üzerinde çalıştıkları alanlar *motor beceriler, öz bakım becerileri, sosyal becerilerdir* (A, B, L). Bunların yanı sıra Işık Öğretmen, *“Konuşmaları da çok önemli benim için. Kelime çıktıları da çok önemli.”* ifadeleriyle kendisi için çocukların *iletişim becerilerini desteklemenin* önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Bir başka öğretmen gelişim alanını desteklemenin kendi rolü olduğunu *“...mesela ince motor becerilerini desteklemek için makasla kesmek benim işim ya da kalemi doğru tutmak benim işim okul öncesi öğretmeni olarak. Bunları ben yapıyorum.”* cümleleriyle ifade etmiştir (C). Hülya Öğretmen bu

durum için “...Daha çok sosyal beceriler, ilişki kurmadaki ön beceriler mesela benim sorumluluğumda. O yüzden sosyal becerileri ben çalışıyorum.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmenlerin bazıları için aile ile iletişim kurmak kendi sorumluluklarıyken özel eğitime yönelik ailelere bilgilendirmeler yapmak özel eğitim öğretmenin sorumluluğudur (B, C, Ç, G, H, K). Öğretmenler aile ile kurdukları iletişimde, aileye *çocuğun gelişimine ve çalıştıkları kazanıma yönelik bilgi aktarımı* yapmaktadır (B, H). Öğretmenler bu rolü üstlenmelerinin sebebini *erken çocukluk dönemindeki çocuğun ailesiyle daha iyi iletişim kurabilmeleri* ile açıklamıştır (K). Burcu Öğretmen aileyi bilgilendirmeyi kendi rolü olarak gördüğünü “...erken çocukluk kısmına daha çok hakimiz. Aileyi ben bilgilendiriyorum o yüzden.” cümleleriyle ifade etmiştir. Fakat aileyi bilgilendirmeyi kendi rolü olarak gören bazı öğretmenler özel eğitim alanına dair aile bilgilendirmelerinin partnerleri tarafından yapılmasını gerektiğini düşünmektedir (B, C, G). Bu bilgilendirmeler *davranış problemlerinin nasıl söndürüleceğine, özel gereksinimin ne olduğuna dair bilgilendirmelerdir*. Ceren Öğretmen, “*davranış probleminin nasıl söndürüleceğine ilişkin aileye yeterli açıklamayı yapamadığını*” ifade etmiştir. Bunun nedenini ise “...belki duyu bütünleme alması lazım, belki ergoterapi alması lazım. Ben bunları bilmiyorum. Ben bu kavramları bu okula geldiğimde öğrendim.” cümleleriyle açıklamıştır.

Grup eğitimi yapmak bazı öğretmenler için kendilerine tanımladıkları rollerdendir (H, M). Hülya Öğretmen, *grupla çalışmada okul öncesi öğretmeni olduğu için daha iyi olduğunu düşünmekte olup* bu sebeple bu rolü üstlenmiştir. Bir başka öğretmen ise *grup eğitiminde okul öncesi öğretmenin rolünün büyük olduğuna* vurgu yapmıştır (M).

Partnerimin rol ve sorumlulukları. Öğretmenlerin yaşantılarında büyük çoğunluğunun partnerlerinin rolü davranış değiştirmedir (A, B, C, F, G, H, I, İ, M). Öğretmenlerin deneyimlerinde *davranış problemlerinin söndürülmesi, kriz anına müdahale* partnerinin işidir (I, İ). Burcu Öğretmen *davranış değiştirmede özellikle partnerine büyük görev düştüğünü* ifade etmiş olup benzer şekilde bir başka öğretmen bu deneyimi “*Davranış problemlerinde daha çok özel eğitim öğretmenim rol alıyor. Çünkü yani nasıl bir yönlendirme yapılır bu davranışın bitmesi için ya da farklı yöne çevirmek için ne etkili olur, hangi yöntem daha etkili olur ben bilmiyorum.*” ifadeleriyle aktarmıştır (A). Bunların yanında öğretmenler, davranış problemi olan çocuklar ile *partnerlerinin bireysel çalışması gerektiğini* düşünmektedir (F, H, M). Bir katılımcı bu durumu “...davranış

problemi var bu öğrencinin. Ne yapalım? Özel eğitimiye 'Hocam o zaman sen bu çocuğu bireysel al.' diyorum. O daha iyi çalışıyor." cümleleriyle açıklamıştır (M).

BEP hazırlamanın partnerinin sorumluluğu olduğunu ifade eden öğretmenler *bilgi ve deneyimleri olmadığı için BEP hazırlamayı bilmediklerini* ve bu sebeple BEP'i partnerinin hazırlamasının daha doğru olacağını bildirmektedir (A, C, M). Ceren Öğretmen bu durumu şöyle aktarmıştır; *"Mesela BEP hazırlamak özel eğitimcinin işi. Ben yapamıyorum. Ne yapacağımı bilmiyorum. O yapıyor."*

4.3. Özel Gereksinimli Çocuk Ailesi İle Çalışma

"...Örneğin ilk başta veliye form doldurttuk. 'Çocuğunuzdan bir dönem sonra ne bekliyorsunuz?' diye, 'Normal bir çocuk olmasını istiyorum.' diyen bile olmuştu. Yani o kadar beklenti fazlaydı ki kabullenme süreci gecikmiş olduğu için. Ama ona gerekli bilgilendirmeler yapıldığında ya da seminerler vesaire yapıldığında sonrasında bu fikir değişti. Yani 'Tamam, benim özel gereksinimli bir çocuğum var.' dedi." (B)

Öğretmenler, özel gereksinimli çocukların aileleri ile çalışırken ailelerin birtakım beklentileri ile karşılaşmıştır. Öğretmenler, ailelerin kendisine bakış açısının partner öğretmen ile alan farkına bağlı olarak değişmesine ilişkin yaşantılara sahiptir. İlk kez özel gereksinimli çocuk ailesiyle çalışan öğretmenler bu süreçte ailelerle, önceki yaşantılarında deneyimledikleri sorunlardan farklı sorunlar deneyimlemiştir. Öğretmenler aynı zamanda özel eğitim anaokulunda çalışırken ailelere çeşitli hizmetler sunmaktadır.

4.3.1. Aile benden ne bekliyor?

Ailelerin çocukları ile ilgili öğretmenden bazı beklentileri vardır. Ailelerin bu beklentileri, çocuklarının gelişimi ile ilgili olabildiği gibi kendileri ile de ilgili olabilmektedir. Öğretmenlerin ailelerin beklentileri ile ilgili yaşantısı büyük oranda ortaklaşsa da farklılaşan deneyimlerin de olduğu görülmüştür.

Ailelerin öğretmenlerden çocuklarının eğitime ilişkin beklentileri büyük oranda, çocuklarının bağımsız yaşayabilmesi için gerekli olan temel becerilerin kazandırılmasıdır (B, C, Ç, D, E, F, H, İ, K, L). Bu beklentiler çocuğun bağımsız olarak *yemek yiyebilmesi, tuvalet ihtiyacını giderebilmesi, can güvenliğini gözetmesi ve sosyalleşmesi* olarak çeşitlenmektedir (C, E). Hülya Öğretmen ailelerin kendisinden beklentisine yönelik yaşantısını şu cümlelerle ifade etmiştir; *"Ailelerin öncelikli beklentisi genellikle bağımsız*

olarak çocukların hareket edebilmesi oluyor. Tuvalet eğitimi, yeme becerisi gibi temel ihtiyaçlar oluyor.”

Bazı öğretmenler ise ailelerin kendilerinden psikolojik destek beklediklerini deneyimlemiştir (A, E, G, I, M). Aileler öğretmenlerden *sorunlarının dinlenmesini, psikolojik olarak rahatlatılmayı* beklemektedir (G). Elif Öğretmen ailenin bazen *kendisini aileden biri gibi, bir abla gibi gördüğünü* ve *dertleşmek istediğini* ifade etmiş olup Ayşe Öğretmen, ailelerin *çocukları ile ilgili güzel şeyler duymak istediğini* söylemiştir. Kendisinden psikolojik destek beklenen öğretmenlerin tümü, ailenin bu beklentisinin *çocuğunun özel gereksinimini henüz kabul etmemiş olması* ve *şok evresinde olmasıyla doğrudan bağlantılı olduğunu* belirtmiştir. Merve Öğretmen, sorunlarının dinlenmesini bekleyen aile ile karşılaştığı yaşantısını “... *annenin anlatmaya ihtiyacı oluyor. Dinlemenizi istiyor. Eşi çocuğu kabul etmemiş, kayınvalidesi de bu çocuğu çok kabul etmiyor. Anne tek başına çabalıyor ve sadece çabasını anlatmaya ihtiyaç duyuyor, dinlememi bekliyor.*” cümleleriyle aktarmıştır.

4.3.2. Aile beni nasıl görüyor?

Öğretmenlerin aile ile ilgili çalışma yaşantılarında ailenin kendilerini nasıl gördüğüne ilişkin fikir edinmelerine olanak tanıyan yaşantıları olmuştur. Ailelerin öğretmeni nasıl gördüğü bazı öğretmenlerin yaşantılarında partneriyle alan farkına bağlı olarak değişmezken bazı öğretmenlerin yaşantılarında ise bu durum tam tersidir.

Öğretmenlerin pek çoğunun deneyimlerinde aileler, alan farkını bilseler de öğretmenler arasında ayırım yapmamaktadır (A, C, D, E, F, I, K, L). Ailelerin *talepleri öğretmenin alanına göre değişmemiş*, aileler *genel öğretmen algısıyla* yaklaşmıştır (A, C). Bir öğretmen bu deneyimini “...*ben okul öncesi öğretmeniyim diye benden bir şeyler talep etmiyor. Öğretmen algısıyla geliyorlar.*” cümleleriyle aktarmıştır (C).

Bazı öğretmenlerin deneyimlerinde öğretmenler ailenin gözünde bakıcıdır (B, C, G, H, İ). Aileler çocuklarını *kendine vakit ayırabilmek* ve *çocuğun temel ihtiyaçlarının karşılanması için* okula göndermektedir. Ailelerin çocuklarının *okulda yalnızca vakit geçirmesi için bıraktıklarını* ifade eden Gökhan Öğretmen, bakıcı rolü üstlenmesinin “*bir öğretmen için kötü bir duygu olduğuna*” vurgu yapmıştır. Bir başka öğretmen aynı durum için “...*aile başından atmak için okula gönderiyor. Hani bakıcı rolüne girmemizi istiyor.*” ifadelerini kullanmıştır (İ).

Öğretmenlerin bazılarının aile ile çalışma yaşantılarında aileler, okul öncesi öğretmenlerine öğretmen olarak yaklaşmamaktadır (C, Ç, G, İ, M). Öğretmenler, ailelerin kendileriyle iletişime geçtikleri zaman *özel eğitim öğretmenin nereden olduğunu sorduklarını* ifade etmiştir (İ). Merve Öğretmen özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olarak *aile tarafından görmezden gelindiği* belirtmiştir. Benzer durumu ifade etmek için bir başka öğretmen “*Aile okul öncesi öğretmeni olduğum için beni kale almıyor.*” ifadesini kullanmıştır (C).

4.3.3. Aileyle yaşadığım sorunlar

Öğretmenlerin aile ile çalışırken yaşadığı çeşitli sorunlar vardır. Ailelerin öğretmenden çocuğun yapabileceğinden fazlasını beklemesi, öğretmen ile iş birliği yapmaması, engeli henüz kabul etmemesi öğretmenlerin aile ile yaşadığı sorunlardandır. Öğretmenlerin aile ile yaşadığı sorunlar öğretmenlerin çalışma yaşantılarını zorlaştırdığı gibi çocukta ilerleme kaydetmelerini de güç hale getirdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin deneyimlerinde büyük çoğunluğunun aile ile çalışırken yaşadığı önemli bir sorun ailelerin beklentilerinin gerçekçi olmamasıdır (A, B, C, Ç, D, F, G, H, I, İ, L, M). Aileler öğretmenlerden *çocuğun hazırbulunuşluk düzeyinin üzerinde şeyler beklemekte, çocuğunun çabucak öğrenmesini* istemektedir (D, G). Bir öğretmen ailenin gerçekçi olmayan beklentileri ile ilgili yaşantısını şu şekilde paylaşmıştır; “*Aile benden harf öğretmemi istedi. Harf öğrenmesi mümkün değil. Anaokulunda, okul öncesinde sadece sesli harflerin farkındalığı öğretilir. Onun dışında gösterilmez, yazması beklenilmez.*” (A). İpek Öğretmen ise bu yaşantısını; “*...Mesela çok ağır bir çocuktan üç yaşındaki bir çocuktan; hiç konuşamayan, hareket edemeyen bir çocuktan tuvalet eğitimi kazanmasını ve konuşmasını bekledi aile.*” cümleleriyle paylaşmıştır. Ailelerin gerçekçi olmayan beklentileri öğretmenlerin yaşadığı ortak bir sorun olsa da bu sorunların doğurduğu sonuçlar farklılaşabilmektedir. Örneğin Furkan Öğretmen aile ile iş birliğinin önemine vurgu yapmış, *ailelerin yüksek beklentileri karşılanmadığı takdirde aile ile iş birliği kurulamadığını* ve dolayısıyla *sürecin olumsuz etkilendiğini* belirtmiştir. Benzer şekilde bir başka öğretmenin, ailenin gerçekçi olmayan beklentilerinden kaynaklı aileyle iş birliğinin kurulamamasına ilişkin yaşantısından bahsederken *uygun beklentiyle gelmeyen ailenin uyum sağlamayı reddettiğini* ifade ettiği görülmüştür (H). Bazı öğretmenler ise ailenin gerçekçi olmayan beklentilere karşılık *ailelere çocuğun yapabileceği şeyleri anlatmak zorunda kaldığını* belirtmiştir (B, C, D, İ). Bir öğretmen

bu zorundalıktan bahsederken olumsuz etkilendiğine vurgu yapmış, “...*Bu durum beni olumsuz etkiliyor. Ailelerle daha çok uğraşıyoruz açıkçası çocuktan ziyade.*” ifadelerini kullanmıştır (İ).

Ailelerin okulda çalışılan kazanımı okul dışında devam ettirmemesi, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aile ile çalışırken deneyimlediği ortak bir problemdir (A, B, D, F, G, I, İ, K, L, M). Öğretmenlerin deneyimlerinde aileler *okulda çalışılan kazanımı evde desteklememekte, okul dışındaki öğretim fırsatları değerlendirmemekte ve çocukların mevcut performansını sergilemesi için fırsat tanımamaktadır* (B, I, L). Bir öğretmen okulda çalıştığı kazanımın aile tarafından evde devam ettirilmemesine yönelik yaşantısını şu cümlelerle paylaşmıştır; “*Biz burada kaşıkla yeme çalışıyoruz, az bir şey kaşıkla tutup yiyebiliyorken eve gittiğinde aile buna devam etmiyor. Ağlıyor diye kaşığı alıp eliyle yemesine izin veriyor.*” (F). Benzer şekilde Ayşe Öğretmen, ailelerin çocukların performansını sergilemesine izin vermemesinden kaynaklı yaşadığı sorunu “*Çocuk parmaklarını bükemiyor çünkü hiçbir şey yapmamış, hiçbir sorumluluk verilmemiş. Fırsat verilmemiş. Ben aileden destek görmüyorum o zaman. Burada tek başıma kalmış oluyorum. Yalnızlaşıyorum. Bu da çocuk açısından eksiye dönüşüyor.*” cümleleriyle anlatmıştır. Aileyle yaşanan bu sorun ile ilgili öğretmenlerin tümü “*okulda yapılan uygulamalar aile tarafından okul dışında desteklenmediğinde çocukta ilerleme kaydedemediğini*” ifade etmiş ve öğretmenlerin pek çoğu bu nedenselliği “*çocukların vaktinin büyük bir kısmını okul dışında ailesiyle geçirmesi*” ile açıklamıştır (İ). Gökhan Öğretmen ailenin çocuğun performansını sergilemesine fırsat tanımadığı takdirde yaşadığı soruna ilişkin deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır; “*...çocuk burada öğrendiğiyle kalıyor ve evde aile bunu sürdürmeyince unutuyor. Bu sefer de en başa dönmek zorunda kalıyoruz.*”

Öğretmenlerin birçoğunun aile ile çalışırken yaşadıkları bir diğer problem ailenin çocuğunun engelini kabul etmemesidir (A, B, D, E, H, İ, K, L, M). Leyla Öğretmen bu yaşantısını şu şekilde örneklendirmiştir; “*...bir anneanne gelmişti çocuğun. Anneanne ‘Hocam, elimize bir kağıt verdiler. Çocuğa bu tanıyı koymuşlar. Benim çocuğum da böyle bir şey yok.’ noktasında kaldı. Sürekli bunu söyledi.*” Öğretmenlerin deneyimlerinde aile engeli kabul etmediği takdirde *çözüm odaklı yaklaşmıyor ve öğretmen ile iş birliğine direnç gösteriyordur* (A, H). Hülya Öğretmen bu yaşantısını şu şekilde paylaşmıştır; “*Aile içerisinde bir direnç var. Koşulsuz kabul olmamış oluyor henüz. Onu gördüğüm zaman*

da tabii ben... O çaresiz hissettiğimiz noktalardan bahsettik ya biri bu oluyor. Bu beni çok zorluyor. Gerçekten bütün moralim, motivasyonum inanılmaz kırılıyor.”. Bir başka öğretmen, engelin kabul edilmemesinden kaynaklı yaşadığı sorunu “...bazıları da çocuğunun durumunu tam olarak kabullenemediği için onunla ilerlemeyi reddediyor.” cümleleriyle dile getirmiştir (İ).

Öğretmenlerden bazılarının aile ile yaşadığı sorunların arasında babaların sürece dahil olmaması yer almaktadır (E, L, M). Öğretmenler *babaların toplantılara katılmadığından, çocuklarının eğitiminde rol almadıklarından* yakınmıştır (L). Bir öğretmen babaların sürece dahil olmamasına yönelik yaşantısını şu şekilde ifade etmiştir; “...Genelde zaten hani çocuklarla anneler daha çok ilgileniyor. Annelerle daha çok muhatap oluyoruz. Ben şu ana kadar yani bir kere baba gördüm. Yani kendi öğrencilerimi bir veli toplantısına sadece bir baba katıldı. Haricinde babalar çok dahil olmuyor. Ne yaparsak yapalım katılmıyorlar.” (M).

Yaptığı yönlendirmelerin aile tarafından dikkate alınmaması, aile ile yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenler, doktor tarafından reçetelendiği halde ailenin ilacı kullanmamasından kaynaklı çeşitli sorunlar yaşamaktadır (B, D, K). Öğretmenler, çocukların çok fazla dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olmasına rağmen aileler ilaç kullanımını reddettikleri için çocuklarla *masa başı etkinlik yapma ve etkinlikleri sürdürme konusunda güçlük çekmektedir* (K, D). Derya Öğretmen, ilaç kullanmayan aile ile olumsuz yaşantılarını “*Çocuğun çok fazla dikkat eksikliği var, odak problemi yaşıyor. Takviye ilaç alması gerekiyor masa başı etkinliğe oturması için ama bunu anlatmak çok güç oldu. Aile ‘Hayır, ilaçsız devam etsin.’ dedi. O zaman masa başı süremiz çok uzamadı, verimli geçmedi dersler.*” ifadeleriyle paylaşmıştır.

Ailelerin çocukları hakkında öğretmenlerle bilgi paylaşımı yapmadığı takdirde öğretmenler sorun yaşamaktadır (D, K). Öğretmenler *çocuğun ihtiyaçlarını daha iyi belirleyebilmek ve daha işlevsel amaç belirleyebilmek* ailenin bilgilendirmesine ihtiyaç duymaktadır (K). Bir öğretmen bu yaşantısına yönelik deneyimini şu şekilde ifade etmiştir;

“Mesela bir öğrencimin sürekli dışarı çıktıkları anda, çıktıkları yerde ayakkabılarını çıkartıp terliklerini çıkartıp gezme gibi bir davranışı varmış ama okulda bunu çok yapmıyordu. Zaten yemekhaneye gidiyoruz maksimum, bunu bilemezdim. Aile bana bunu söylemedi. Söylemeli ki biz buna çalışabilelim.” (D).

4.3.4. Aileye sunduğum hizmetler

Öğretmenler gerek aileyle iş birliği yapabilmek için gerekse ailelerle yaşadığı sorunlara çözüm bulabilmek için ailelere çeşitli hizmetler sunmaktadır. Öğretmenlerin sunduğu hizmetler fırsat oluştuğunda sunulan hizmetler ve düzenli olarak sunulan hizmetler olarak ayrılmıştır.

Öğretmenlerin tümü fırsat oluştuğunda bazı hizmetler sunmaktadır. Fırsat oluşukça sunulan hizmetler *seminerlere katılmaları için aracı olmak, ev ziyaretleri yapmak, sosyal faaliyetlere katılmaları için aracı olmak, ebeveyn koçluğu yapmak ve danışıldığında yönlendirme yapmak* şeklinde çeşitlenmektedir. Öğretmenler tarafından fırsat olduğunda sunulan hizmetlerin başında ailelerin seminerlere katılmaları için aracı olmak gelmektedir (A, E, F, G, H, İ, L). Furkan Öğretmen'in bu yaşantısını “*Bu okulun ailelere yönelik çeşitli seminerleri oluyor. Ailelere bilgi veriyoruz. ‘Bugün şu seminer var.’, ‘Bugün bu seminer var.’ diye.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Ailelere fırsat oldukça sunulan hizmetler kapsamında bazı öğretmenler ev ziyaretleri yapmaktadır (B, C, Ç). Ceren Öğretmen, “*ev ziyaretleri yapmaktaki temel amacının çocuğun ev durumunu gözlemlemek*” olduğunu ifade etmiştir. Bir başka öğretmen ise “*aile yetkin olmadığı bir konuda kendisine danıştığında aileyi o konuda uzman kişi veya o alanda yetkin kuruluşlara yönlendirdiğini*” ifade etmiştir (A).

Öğretmenlerin çok büyük çoğunluğu ailelere düzenli hizmetler de sunmaktadır (A, B, C, Ç, D, E, F, G, H, İ, K, L, M). Bu hizmetler; *çocuğu teslim ederken aileye günü anlatma, aile için her zaman erişilebilir olma, eve ödevlendirmeler yapma* şeklindedir (C, K). Öğretmenler “*her çocuğun gereksinimi birbirinden farklı olduğu için*” ailelerle ortak veli toplantıları değil, aileye günü anlatmak amacıyla birebir görüşmeler yapmaktadır (L). Öğretmenler bu günlük aktarımları, sabah *aile çocuklarını okula bırakırken* ya da *gün sonunda aileye çocuğu teslim ederken* yapmaktadır (K, H). Kübra Öğretmen ailelerin için sürekli erişilebilir olmayı şu şekilde anlatmıştır; “*...Ailelerle sürekli temas halindeyiz. Çünkü günden güne bile çocukların durumu değişen bir alan. Hani ‘Toplantıdan toplantıya.’ diyemiyorsun. Velilerimizle kişisel olarak sürekli iletişim halindeyiz.*”. Bazı öğretmenler, okulda çocukla çalıştığı çalışmalarla ilgili ailelere düzenli olarak *ödevlendirmeler* yapmakta ve çalışmaların evde nasıl çalışılacağına dair ailelere bilgi vermektedir (D, E, G, M). Bir öğretmen ailelere ödevlendirme yapma yaşantısını şu şekilde paylaşmıştır;

“...Atıyorum bir görsel etkinlik koyuyoruz, eve gönderiyoruz ama hani anne bunu nasıl çalışacağını bilmiyor sonuçta. Yazıyoruz işte; ‘İlk olarak görselleri tek tek siz söyleyin. Şu şekilde söyleyin. Ondan sonra ondan söylemesini isteyin. Parmağınızla şurayı takip edin. Gerekirse onun parmağını tutun, tek tek gösterin, üstüne koyun.’. Bunları yazarak açıklamaya çalışıyoruz.” (D).

4.4. Bir Gereksinim Olarak Gelişme

“Burada çocuklarla çalışırken aslında bizler de kendini sürekli yenileyen bireyler olmalıyız. Çünkü yenilemezsek, olduğumuz yerde sayarsak çocuklar açısından da bu belli bir süre sonra sıkıcı bir konuma gelebiliyor. Ama kendimiz okuyup araştırıp veya bir şeyler tasarlayıp bunları çocuğa farklı şekillerde aktarabildiğimizde hem çocuk mutlu oluyor hem de bizler mutlu oluyoruz.” (G)

Gelişmek, öğretmenler için özel eğitim anaokulunda çalışmaya başladıktan sonra rutin bir durum haline gelmiştir. Gelişmenin rutin hale gelmesiyle birlikte öğretmenler kendilerini geliştirmek için çeşitli yollara başvurmuş fakat bu süreçte birtakım engellerle de karşılaşmışlardır. Öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda kendilerini geliştirdikçe bazı kazanımlar elde etmiştir. Fakat bu gelişmeyle birlikte öğretmenlerin yaşantılarında bazı olumsuz değişimler yaşadığı da görülmüştür.

4.4.1. Rutinleşen bir durum: Gelişme

Öğretmenler çalışmaya başladıktan sonra mevcut bilgi ve birikimlerinin üzerine sürekli yenilerini eklemesi ve çeşitlendirmesi gerektiğini fark etmiş; gelişim onlar için bir *rutin* haline gelmiştir (M). Deneyim kazandıkça gelişen öğretmenlerin deneyim ile gelişimi ilişkilendirdiği, geliştikçe mesleki olarak daha yeterli hissettiği görülmüştür.

Öğretmenlerin pek çoğu, okul öncesi öğretmenliği lisans programı kapsamında özel eğitime yönelik aldığı derslerin özel gereksinimli çocuklarla çalışmak için yetersiz olduğunu deneyimlemiştir (A, B, C, Ç, D, E, I, İ, K, L, M). Öğretmenler için özel eğitime dair aldıkları dersler *yüzeyseldir* ve teoride alınan derslerin *pratiği olmadığı için kalıcı olmamıştır* (İ, M). Öğretmenler için özel gereksinimli çocukların her biri birbirinden çok farklıdır ve özel eğitim çok geniş bir alandır. Burcu Öğretmen özel eğitimin *“derya deniz bir alan”* olduğunu ifade ederken bir başka öğretmen benzer şekilde özel eğitimin geniş bir yelpazesi olduğuna vurgu yapmak için *“okyanus gibi”* ifadesini kullanmış olup bu duruma yönelik yaşantısını şu cümlelerle aktarmıştır; *“...mesela bizim genel bilgimiz*

tekerlekleri çeviriyor, makineye, dönen şeye bakıyor, göz teması kurmuyor. Benim göz teması çok güzel kuran ve dönen şeylerle asla ilgilenmeyen otizmlili öğrencilerim oldu. Tek bir şeye sığdıramazsın. Hepsi çok farklı. Bambaşka hepsi. Dersler çok yüzeyseldi.” (I).

Öğretmenlerin hemen hepsi, özel eğitim anaokulunda çalışmaya başladıktan sonra sürekli gelişmesi gerektiğini fark etmiştir (A, Ç, D, E, F, G, I, İ, K, L, M). Bu gereksinimin onlar için özel gereksinimli çocukların her birinin birbirinden çok farklı olması, özel gereksinimli çocuğun eğitime yönelik akademik olarak yeterli bilgiye sahip olmamaları, özel eğitimin kendini sürekli kendini yenileyen bir alan olması ile ilgilidir (D, İ, G). Merve Öğretmen, özel eğitim anaokulunda çalışmaya başladıktan sonra “kendini sürekli güncellemek zorunda hissettiğini” ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen bu yaşantısını şu cümlelerle anlatmıştır; “Özel eğitim anaokuluna geldik, özel çocuklarla çalışacağız ve bu bölümün mezunu değiliz. Tabii ki de kendimizi geliştirmemiz gerekiyor farklı kaynaklardan. Geliştirmeden olmaz.” (F) Derya Öğretmen, gelişimin artık bir rutin olduğunu şu cümleleriyle anlatmıştır; “...Bence hiçbir zaman zaten tam olunabilecek bir alan değil. Çok fazla ilerleyen, değişken ve bireysel farklılıkları olan çocuklarla çalışıyoruz. Bir rutin haline geldi gelişmek.”

Deneyimledikçe gelişmek, geliştikçe kendini özel eğitim anaokulunda çalışma konusunda daha rahat hissetmek öğretmenlerin büyük çoğunluğu için ortaklaşan bir yaşantıdır (A, C, Ç, F, G, H, I, K, L, M). Öğretmenler, özel gereksinimli çocukla çalışırken her geçen gün yeni bir şey deneyimlemekte ve bu sayede başladıkları güne kıyasla çocuklarla daha rahat çalışmakta, çocuğun ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilmekte ve çocuklar ile ilgili fikir sunabilmektedir (F, H, K). Gökhan Öğretmen bu yaşantıyı “İşin içerisinde yani süreç içerisinde birçok deneyim sahibi olabiliyorsunuz. Farklı öğrencilerle karşılaşıyorsunuz, farklı veli tipleriyle karşılaşıyorsunuz ve her birinden aslında kısa kısa deneyimler kapıyorsunuz. Başlangıca göre daha yeterliyim.” cümleleriyle aktarmıştır. Bir başka öğretmen ise “başlangıçta düşüncelerini ifade ederken çekindiğini fakat tecrübe ettikçe çocuklar ile ilgili rahatça fikir sunabildiğini” belirtmiştir (K).

4.4.2. Gelişirken başvurduğum yollar

Özel gereksinimli çocukla çalışırken devamlı olarak gelişmesi gerektiğini gören öğretmenlerin, kendini geliştirmek için çeşitli yollara başvurduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gelişim için kullandığı yol, alan uzmanlarını iş başında gözlemlemektir (A, C, Ç, D, F, G, I, İ, L, M). Öğretmenlerin gelişim için kullandığı yöntemlerin başında *çevrelerindeki alan uzmanlarını çalışırken gözlemlemek, partneri alan mezunu ise partnerini iş başında gözlemlemek* gelmektedir (A, L). Ceren Öğretmen, iş başındaki özel eğitim alan mezunu partnerini gözlemleyerek “*yeni öğretim yöntem ve teknikleri öğrendiğini*” ifade etmiştir. Bir başka öğretmen, özel gereksinimli öğrencilere yönelik “*nasıl etkinlik hazırlaması gerektiğini özel eğitim alan mezunu partnerini iş başında izleyerek öğrendiğini*” söylemiştir (Ç). Merve Öğretmen “*...evde eğitime giden öğretmen arkadaşların derslerine katıldım. Hani daha çok onları iş başında izledim.*” ifadeleriyle çevresindeki alan uzmanlarını izlemeye yönelik yaşantısını paylaşmıştır.

Gelişmek için araştırmalar yapmak öğretmenler pek çoğunun gelişmek için kullandığı bir diğer yoldur (A, B, Ç, E, F, I, İ, K, L, M). Öğretmenler araştırma yapmak için çeşitli araç ve kaynaklar kullanmaktadır. Öğretmenler internet aracılığıyla *bilimsel yayınları takip etmekte, alana özgü okumalar yapmakta, eğitici videolar izlemekte veya basılı kaynaklardan yararlanmaktadır* (Ç, I, L). Burcu Öğretmen gelişmek için “*çalışmak istediği konuya ilişkin kaynak taradığını ve eriştiği kaynakları okuduğunu*” ifade etmiştir.

Alan uzmanlarını gözlemlemenin yanı sıra pek çok öğretmenin gelişim için tercih ettiği bir diğer yol, alan uzmanlarına sorular sormaktır (B, C, Ç, G, H, I, İ, K). Öğretmenler, *özel eğitim öğretmenlerine ve üniversite hocalarına alana ilişkin sorular sorarak* kendini geliştirmeye çabalamıştır (B, C). Kübra Öğretmen “*çocuklarla bağ kuramadığı ve tıkanıp kaldığı noktalarda alan uzmanlarına nasıl iletişim kurması, nasıl etkinlikler yapması gerektiğine ilişkin sorular sorduğunu*” ifade etmiştir.

Özel eğitime yönelik çeşitli eğitimlere katılan öğretmenler gelişmek için bu yolu seçmiştir (A, B, C, E, H, L). Öğretmenler bu eğitimleri *özel eğitim seminerleri, hizmet içi eğitimler, halk eğitimde açılan kurslara katılarak* almışlardır (E, L). Leyla Öğretmen gelişmek için hizmet içi eğitimler almasına yönelik yaşantısını şu şekilde anlatmaktadır;

“Okulumuzun da hizmet içi eğitim kursları açılıyor özel eğitime yönelik. Onları takip etmeye çalıştım. Gocunmadan yani sene seve almak istedim. Burada eğer bu görevi yapıyorsak biz, bundan para da kazanıyorsak hakkını vererek çocukları sosyal hayatın içerisine katmak için ne yapabilirim noktasında elimden geldiğince naçizane yapmaya çalıştım.”

4.4.3. Gelişirken karşılaştığım engeller

Gelişmek için çeşitli yöntemler kullanan öğretmenler bu süreçte bazı engellerle karşılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin gelişmek için çabalarken karşılaştıkları engeller farklılaşmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu için alan dışı partnerle çalışmak gelişmelerinin önünde önemli bir engeldir (A, C, Ç, F, H, I, İ, K, M). Alan dışı partnerin *alana yönelik bilgisi olmaması, fikir beyan edememesi, okul öncesi öğretmenine yönlendirme yapamaması* öğretmenlerin deneyimlerinde gelişmelerini engelleyen ortak bir sebeptir (Ç, K). Öğretmenler *“nasıl eğitim sunacağını bilemediği noktalarda alan dışı partnerin de bir fikir belirtmemesinden kaynaklı öğrenemediğini”* ve *“partnerlerine özel eğitime yönelik bir şey danışamadığını”* ifade etmiştir (M). Bir başka öğretmen buna ilişkin yaşantısını *“...ayakkabılarını giyen öğrenci kendi giyer. Giyemeyen öğrencim de var. Onlara ben giydiriyorum. Ama dediğim gibi bir özel eğitimci olsa yanımda belki o davranışı nasıl yapacağımı bana öğretecek. Ama ben ona ayakkabı giydiriyorum.”* ifadeleriyle aktarmıştır (C). Benzer şekilde İpek Öğretmen *“özel eğitim alan mezunu partner ile çalışırken ona danışabildiğini, bir şeyler öğrendiğini ancak alan dışı partnerle çalışırken danışamadığını, alan dışı partnerin de cevapsız kaldığını”* belirtmiştir.

Hizmet içi eğitimler yetersiz olması öğretmenlerin gelişimini engelleyen bir diğer husustur (B, D, G, L). Derya Öğretmen hizmet içi eğitimler ile ilgili *“Hizmet içi eğitimler düzgün olduğunda evet çok keyifli olurdu ama ne yazık ki hiç daha böyle kaliteli bir hizmet içi eğitimle karşılaşmadım.”* ifadelerini kullanmıştır. Bir başka öğretmen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olmasına ilişkin yaşantısını *“Hizmet içi eğitimler kapsamlı değil. Farklı yetersizlik gruplarına ilişkin yeterli bilgileri içermiyor.”* cümleleriyle aktarmıştır (B).

Öğretmenlerin bir kısmı ise gelişirken karşılaştıkları engelden bahsederken müdahale programlarının ücretli olmasına vurgu yapmıştır (D, E, M). Öğretmenler mevcut pek çok müdahale programının olduğunu, gelişim için bu müdahale programlarına ihtiyaç duyduklarını ancak *ücretli oldukları için erişemediklerini* ifade etmiştir. Bir öğretmen bu deneyimini şu ifadelerle anlatmıştır; *“Müdahale programlarına olabildiğine ulaşmaya çalıştım. Ya bunlara hani bir bakıyorum ama birçoğu erişime açık değil. Birçok sertifika programı istiyor. Bunun için para ayırmam lazım falan. Şu an için çok mümkün değil.”* (M).

4.4.4. Gelişmenin ödülü

Öğretmenler için özel gereksinimli çocuklarla çalışırken bir rutin haline gelen gelişimin, öğretmenlerin yaşantılarında özel gereksinimli çocukla çalışma konusunda olumlu katkıları olduğu görülmektedir. Bu gelişim sonucunda öğretmenlerin çeşitli kazanımlar elde ettiği, gelişimin öğretmenlere aynı zamanda birtakım ödüller kazandığı görülmektedir. Bir diğer deyişle öğretmenler zamanla özel gereksinimli çocuk ile çalışma konusunda gelişim göstermiş ve bu gelişimler neticesinde belirli mükafatlar elde etmiştir.

Çocukta gördükleri küçük ilerlemelerin bile öğretmenleri mutlu etmesi, tüm öğretmenlerin paylaştıkları ortak bir deneyimdir. Tipik gelişim gösteren akranlarından halihazırda beklenen davranışlar olsa bile özel gereksinimli çocuk o ilerlemeyi kaydettiği zaman öğretmenler çok daha mutlu olmaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerinde onları mutlu eden küçük ilerlemeler çocuğun hazırbulunuşluk düzeyine göre değişmektedir. Çocukların *gülümsemesi, arkadaşıyla etkileşime girmesi, masa başında oturması, tuvaletini söylemesi* öğretmenleri mutlu etmektedir (A, G, I, M). Merve Öğretmen, özel eğitim anaokulunda çalışmaya başladıktan sonra küçük ilerlemelerin kendini mutlu etmeye yettiği bir yaşantısını şu şekilde anlatmıştır; *“Bir okul önce öğretmeni olarak normal çocuk iki buçuk yaşında artık tuvalete gider. Maksimum üç buçuğa kadar çıkar. Burada böyle çok ciddi mutluluğum öğrencimin gerçekten bağımsız bir şekilde tuvalete gidip yapması olmuştur. Günlerce bunu kutladık okulda.”* Bir öğretmen özel gereksinimli çocukla yol katetmeyi *“iğneyle kuyu kazmaya”* benzetmiş ve küçük ilerlemelerin bile kendisini mutlu etmesini bu gerekçeyle açıklamıştır (G).

Öğretmenlerin neredeyse tümü, zaman içerisinde çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çalışır hale gelmiştir (B, C, Ç, D, E, F, G, H, I, İ, K, L, M). Bu doğrultuda öğretmenler artık *çocuğun ilgisini izlemeye, çocuk için öncelikli olan gereksinimini belirlemeye, günlük rutinleri çocuğun gün içerisindeki durumuna göre düzenlemeye* başlamıştır (C, İ, M). Gökhan Öğretmen çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çalışmasına yönelik yaşantısını şu şekilde özetlemiştir; *“...Bazılarıyla çıkar etkinlikleri, motor gelişimi için yararlı olduğu için o etkinlikleri planlıyoruz; bazılarıyla daha çok görsel-işitsel etkinlikler, ritim tutma etkinlikleri. Aslında her çocuk için farklı farklı etkinlikler tasarlıyoruz ve farklı zamana dilimlerinde farklı çocuklara bunları öğretebiliyoruz. Çocuk ne isterse onu yapıyoruz.”* Leyla Öğretmen, günlük rutini çocuğun ihtiyacına göre revize etmeye ilişkin yaşantısından bahsederken *“tümüyle plana*

bağlı kalmaktansa çocuğun motivasyonuna göre şekil aldığını” ifade etmiştir. Benzer şekilde bir başka öğretmen, çocuğun o günkü haline göre *“günlük rutinde eklemeler çıkartmalar yaptığını*” belirtmiştir (E).

Öğrenme hızına ilişkin bakış açısının değişmesi öğretmenlerin çoğunluğu için özel eğitim anaokulunu deneyimlemiş olmanın bir çıktısıdır (A, C, Ç, D, E, G, H, I, İ, K, L, M). Öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla çalışma yaşantıları boyunca *etkinlikleri çocukların öğrenme hızını göz önünde bulundurarak planlamayı, amaçları küçük adımlara bölerek belirlemeyi* öğrenmiştir (C, I). Hülya Öğretmen planlamalarını çocuğun dikkat süresini göz önünde bulundurarak yaptığı planlamadan bahsederken *“tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışırken 5-10 dakikalık planlama yapıyorken özel gereksinimli çocuk ile çalışırken 20-30 dakikalık planlama yaptığını*” cümlelerini kurmuştur. Gökhan Öğretmen, öğrenme hızına yönelik bakış açısını değiştiren yaşantısını

“... ‘Gel! Diş fırçasına diş macununu sıkalım. Dişini fırçala, yıkayalım. Yerine koyalım.’. Hani iki dakikalık bir iş gözüyle bakıyordum ona. Ama süreç ilerlediğinde bu zaman diliminin iki dakikadan bazen on dakikaya on beş dakikaya kadar çıktığını gözlemledim. Artık alıştım.” cümleleriyle anlatmıştır.

Süreç içerisinde çocuğa nasıl yaklaşması gerektiğini öğrenme pek çok öğretmen için ortak bir yaşantıdır (A, B, C, Ç, F, G, H, I, K, L, M). Çocuğa *daha yalın bir dil kullanması gerektiğini fark etme, ses tonunu çocuğun anlayacağı şekilde ayarlama, çocuğun sözsüz iletişim girişimlerini anlama ve uygun tepki verme* öğretmenlerin öğrenme yaşantıları için paylaşılan bir deneyimdir (A, Ç, I). Öğretmenlerin çoğu, çalıştıkları süre zarfında *“rica ettikleri zaman çocuğun yönergeyi almadığını”, “yönerge verirken daha anlaşılır ve sade bir dil kullanmasını gerektiğini”* öğrendiğini belirtmiştir (B). Öğretmenler anlaşılır ve sade dili tanımlarken sıklıkla *“emir kipi kullanma”* ifadesini kullanmıştır. Leyla Öğretmen *“...burada bu çocuklara hani ‘Getirir misin?’, ‘Verir misin?’ noktasından ziyade evet, direkt o noktaya yönelik ‘Kalemi getir!’ noktasında birazcık daha direkt emir vererek o çocuğa o görevi yaptırma noktasına geldim.”* cümleleriyle bu yaşantısını örneklemiştir. Ses tonunu çocuğa göre ayarlamasını fark ettiğini söyleyen öğretmenler bu farkındalığı *“daha sert yaklaşmak”* şeklinde tanımlamıştır (Ç). Kübra Öğretmen, çocukların yalnızca sözel değil sözsüz iletişim de kurabildiğine, farklı yollarla kendisini ifade ettiğine vurgu yaparak *“çocukları iletişim girişimlerini takip ettiğini ve*

anladığını” ifade etmiştir. Bir başka öğretmen bu duruma yönelik yaşantısı için “yaptığı hareketin ne anlama geldiğini çözmek” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu amaç belirlerken çocuğun hazırbulunuşluk düzeyini göz önünde bulundurmaya başlamıştır (A, B, C, D, E, F, H, K, L, M). Öğretmenler *çocuğun mevcut potansiyelini belirlemesi, yapabildiklerine odaklanması ve takvim yaşından ziyade gelişimsel özelliklerin göz önünde bulundurulması gerektiğini* öğrenmiş; amaçlarını bu doğrultuda belirlemeye başlamıştır (B, F, K). Öğretmenler amaç belirlerken *“çocukların gelebileceği en iyi yere gelmesini sağlayacak amaç”* belirlediklerini ifade etmiştir (M). Furkan Öğretmen, bu öğrenmeye ilişkin yaşantısını *“...Hani BEP falan hazırlarken bazen 0-36 aydan kazanımlar alabiliyoruz. Altı yaş özelliği gösteremeyebiliyor. Sonuçta her biri ayrı.”* cümleleriyle aktarmıştır. Bir başka öğretmen bu yaşantısını *“...bir fen, doğa etkinliği biraz daha soyut geliyor çocuklara. Basit deneyler. Öbür türlü işte bir su buharı deneyini ya da yağmurun yağmasını deneyini yapmıyoruz yani.”* cümleleriyle aktarmıştır (E).

Özel eğitim anaokulunda çalışmayı deneyimleyen öğretmenlerin pek çoğu, okul öncesi öğretmenliği lisans programında tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik aldıkları dersleri uyarlayarak özel gereksinimli çocuklarla kullanmaya başlamıştır (B, C, Ç, D, E, F, G, H, I, K). Öğretmenler öğrendikleri *şarkıları, oyunları* uyarlayabildiklerini; *çocuklarla hikaye okuyabildikleri* bildirmiş olup bunları *“basit düzeyde”* kullanabildiklerini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra öğretmenler, *lisans bilgilerinin kullanılabilirliğinin de her çocuğun bireysel özelliklerine göre değiştiğini* belirtmiştir (I, K). Hülya Öğretmen bu yaşantısını şu cümlelerle paylaşmıştır; *“...mesela dramanın çok çok basit, böyle en temel şeylerini kullanıyoruz. Taklit becerileri için inanılmaz güzel işimize yarıyor. Tabii ki hepsi temel düzeyde kalıyor. Uyarlanmış versiyonlarını kullanıyoruz.”* Bir başka öğretmen, *“somutlaştırmak için hikaye okurken kukla kullandığını”* söyleyerek bu yaşantısını örneklendirmiştir (I).

Pek çok öğretmen özel eğitim anaokulunda çalışma deneyiminden sonra özel gereksinimli çocukların ailelerini anlamaya başlamıştır (A, B, D, E, I, K, L, M). *Ailelerin beklentileri, yıpranmışlıkları, özel gereksinimi kabul etmemeleri* öğretmenler için daha anlaşılır hale gelmiştir (I, K, M). Öğretmenler bu anlayışı geliştirmelerinin sebebini *“ailelerin bilinçsiz olduğunu görmeleri”*, küçük yaş grubuyla çalıştıkları için *“ailelerin özel gereksinimle yeni karşılaştıkları ile ilgili olduğunu bilmeleri”* ile açıklamıştır. Ayşe

Öğretmen “önceden de bildiğini ancak anlayamadığını, şimdi ise aileyi anladığını” ifade etmiştir. Bir başka öğretmen, bu anlayışı geliştirdikçe “*aile ile konuşurken kelimelerini daha özenli seçtiğini*” belirtmiştir (L). Merve Öğretmen benzer şekilde bu durum için “*...Yani bu ailenin psikolojik durumunu anlamak zorundasın. Yani onu anladığım müddetçe aslında çocuk hakkında bilgilendirmelerini bile ona göre ayarlıyorsun.*” ifadelerini kullanmıştır.

Özel eğitim anaokulunda çalışma deneyimine sahip olan öğretmenlerden bazılarının bu deneyim sonrası çevrelerindeki özel gereksinimli çocukları fark etmeye başlamıştır (A, B, C, I, L). Öğretmenler çevrelerinde gördükleri çocukların özel gereksinimi olduğunu anlamaya, farklılıklara daha duyarlı yaklaşmaya başlamıştır (A, B). Işıl Öğretmen, özel gereksinimli birey gördüğünde fark etmesine yönelik yaşantısını şu şekilde anlatmıştır; “*Dışarıda giderken mesela bakıyorum, çocukları inceliyorum. Önceden ben otizmlili çocukları bilmiyordum. Direkt sokakta gördüğümde hemen ‘Bu otizmlili.’ diyorum. Hemen anlıyorum.*” Bir başka öğretmen ise daha duyarlı birine dönüştüğünü “*onunla nasıl konuşacağını bildiğini, bunu çevresindekilere de anlattığını*” söyleyerek açıklamıştır (C)

Bazı öğretmenler de çalışma deneyiminin sonunda problem davranışlarla müdahale etmeyi öğrenmiştir (D, K, M). Öğretmenler problem davranışın öncülünü belirlemeye, ortaya çıkmaması için gerekli önlemleri almaya başlamıştır (M). Kübra Öğretmen, “*çocuk problem davranışa yönelik ipuçlarını verdiğinde krize müsaade etmeden onun isteğine yönelik program çizmeye başladığını*” söylemiş ve bu duruma yönelik yaşantısını şu cümlelerle örneklendirmiş; “*...Atıyorum sınıfta durmak istemiyor mu? Oyun alanına mı gitmek istiyor? İşte yukarıda parkımız var. Parka gittik. Yani hani istemiyor ya o gün sınıfta kalmak, onu zorlamadığın zaman o kriz davranışları bitti.*”

Öğretmenlerin bir kısmı özel eğitim anaokulunda çalışma deneyimi sonucunda BEP hazırlamayı öğrenmiştir (C, Ç, M). Öğretmenler her çocuk için farklı program hazırlamaya, kazanımları uyarlamaya başlamıştır (M). Bir öğretmen, BEP hazırlamak için artık öncesinde “*çocuğun neleri yapıp neleri yapamadığını gözlemlemeye başladığını*” söylemiştir (Ç). Merve Öğretmen BEP hazırlamayı öğrendiğini şu cümleleriyle anlatmıştır; “*...BEP’in mantığını bile bilmiyordum. Uzun dönemli kısa dönemli amaç ne bilmiyordum. Yalapaşap ilk yılımızda BEP’leri hazırladım. İkinci yılda işte o BEP’ler biraz daha düzeldi. Üçüncü yılda zaten aslında kalite olarak değerlendirdiğimde çok amacına ulaşan BEP’lerdi.*”

4.4.5. Gelişmenin bedeli

Yaşantıları sonucunda gelişen ve çeşitli kazanımlar elde eden öğretmenler için ortaklaşan bir diğer yaşantı ise bu gelişim sonucunda birtakım olumsuz değişimler yaşamalarıdır. Öğretmenlerin gelişirken olumlu çıktılar almasının yanında bu gelişimin karşılığında bazı bedeller ödediği görülmüştür. Yani gelişim ile birlikte özel gereksinimli çocukla çalışmayı öğrenen öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa yönelik farkındalığı artmış, daha fazla sorumluluk alması gerektiğinin farkına varmış ve bu durum öğretmenlerin yaşantılarında birtakım noksanlıkların ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Pek çok öğretmen, geliştikçe kendini daha fazla yorgun hissediyordur (A, C, Ç, E, G, I, İ, K, L). Öğretmenler için bunun sebebi özel gereksinimli çocukla *daha fazla çalışmanın gerektiğini*, çocuklarla çalışılanların *dönütlerinin geç olduğunu* fark etmesidir (C, İ). Özel gereksinimli çocukla çalışma konusunda gelişim gösteren ve farkındalık kazanan öğretmenler, çocuklar için verimli olabilmek için “*daha fazla sorumluluk almasını gerektiğini*” fark etmiş ve alınan daha fazla sorumluluk daha fazla yorgunluk hissi ile neticelenmiştir (I). Okulda çok fazla yoruldukları için “*ailelerine yeterli vakti ayıramamak*” da öğretmenlerin vurgu yaptığı ortak deneyimlerdenidir. Çağrı Öğretmen özel eğitim anaokulunda daha yorgun hissettiği anları şu şekilde örneklendirmiştir; “*Normal gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kazanımları çok daha hızlı verebiliyoruz. Ama mesela burada aldığımız BEP’inde çocuğun herhangi bir kazanımını bazen bir sene boyunca çalışıyorsunuz. Bu insanlarda bazen yorgunluk hissi yaratıyor.*” Özel gereksinimli çocukla çalışırken “*sabretmesi gerektiğini öğrendiğini*” ifade eden bir başka öğretmen, bu gelişimin dezavantajını şu şekilde anlatmıştır; “*Burada sabretmem gerektiğini gördüm. Burada bir o kadar bir yönergeyi, bir davranışı kazandırana kadar mesela uğraşıyorum. On kere, yüz kere söylerim ama evde mesela o kadar eşime karşı da kızıma karşı da sabrım kalmadı. Yoruldum.*” (E).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu için özel eğitim anaokulunda çalışmaya başladıktan sonra tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışmaya döndüğü takdirde zorlanacağını düşünmektedir (B, C, Ç, D, E, H, I, İ, M). Öğretmenler için artık *grubun daha kalabalık olması* ve *sürekli yeni etkinlik üretmek gerekmesi* zorlayıcıdır (D). Ayrıca öğretmenlerin *tipik gelişim gösteren çocuğa toleransı azalmıştır* (M). Tekrar tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışmaya dönerse zorlanacağını ifade ederken “*köreltim*” ifadesini kullanan Işıl Öğretmen; “*özel eğitim anaokulunda basit komutlar kullandığını, tipik gelişen*

çocuklarla çalışmaya dönerse kargaşa yaşayacağını” belirtmiştir. Bir başka öğretmen “özel gereksinimli çocuklara karşı ne kadar sabırlıysa tipik gelişim gösteren çocuklara karşı o kadar tahammülsüz hale geldiğine” vurgu yapmıştır (E). Burcu Öğretmen ise tekrar tipik gelişen çocuklarla çalışma konusunda zorlanacağını düşündüren yaşantısını “Benim artık normale bakış açım değişti biliyor musunuz? Şöyle, ya normale ‘Çocuğum sen normal gelişim gösteriyorsun. Nasıl böyle yapabilirsin?’ diye düşünüyorum.” cümleleriyle paylaşmıştır.

Özel eğitim anaokulunda çalışmaya başladıktan sonra öğretmenlerin bazılarının özel gereksinime yönelik şüphesi artmıştır (Ç, I, L, M). Öğretmenler *yakın çevrelerindeki çocukların özel gereksinimli olabileceğinden endişe etmeye başlamış, karşılaştıkları çocukları daha fazla gözlemlemeye başlamıştır (Ç, M). Leyla Öğretmen bu endişesini “...çocuklarımda yok ama torunlarımda otizm olabilir mi? Otizm gittikçe çok fazla yaygınlaşıyor. Her an karşımıza çıkabileceği noktasında düşünüyorum bir anneanne adayı olarak diyelim. Endişem artıyor.”* ifadeleriyle paylaşmıştır.

Bazı öğretmenler, tipik gelişen çocuklarla çalışmayı özlemiştir (C, Ç, K, L). Öğretmenler *öğrencinin kendisiyle iletişim kurmasını, verdiklerinin dönütünü hızlıca almayı özlemiştir (Ç). Özel gereksinimli çocukla çalışma deneyimi kazandıkça “özel gereksinimli çocukla ile iletişim kurmamaya alıştığını”* ifade eden Ceren Öğretmen, *“...Bazen diyorum ki yani ‘Bugün nasılsınız?’ diye sorduğumda cevap versin ya da işte ‘Öğretmenim, bugün çok güzel görünüyorsun.’ desin istiyorum. Özliyorum.”* ifadeleriyle öğrencileriyle iletişim kurmayı özlediğini belirtmiştir.

4.5. Dönüşüm

“...Artık özel eğitim öğretmeniyim. Oraya daha yakın hissediyorum. Dediğim gibi bu çocukların bize ihtiyaç duymaları, onları kazanıyor olmak çok güzel. Artık kendimi bir okul öncesinden ziyade özel eğitim öğretmeni gibi hissediyorum.” (L)

Öğretmenler, özel eğitim anaokulunda özel gereksinimli çocuklarla çalışma yaşantılarından sonra mesleki anlamda kendilerini daha farklı konumlandığını bildirmiştir. Öğretmenler dönüşüm sürecindeki yaşantılarında, özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olmanın ne demek olduğunu partneriyle anlatmaktadır. Bir diğer deyişle öğretmenler kendilerini, partnerleriyle farklılaşan yönleri ile anlatmaktadır. Bu bölümde, kendilerini ait hissettikleri öğretmenlik alanına ve öğretmenlerin kendini anlatırken partneriyle farklılaşan hangi noktalara değindiğine yer verilmiştir.

4.5.1. Yeni kimlik

Özel eğitim gereksinimli çocukla çalışmayı deneyimleyen öğretmenlerin büyük çoğunluğu artık özel eğitim öğretmeni gibi hissetmektedir (B, Ç, G, İ, K, L, M) Bu öğretmenler, farklı sebeplerle okul öncesi öğretmeni kimliğinden uzaklaşıp özel eğitim öğretmeni kimliğini benimsemiştir. Bazı öğretmenler için benimsenen yeni kimliğin sebebi *daha fazla manevi doyum yaşamakken bazı öğretmenler için partnerinin alan mezunu olmamasıdır* (L, İ). Bir öğretmen daha fazla manevi tatmin yaşadığı için özel eğitim öğretmeni gibi hissetmesini *“Branşım okul öncesi öğretmenliği ama burayı deneyimledikçe bu işin aslında çok değerli olduğunun farkına varıp onlara en ufak bir beceriyi kazandırmanın mutluluğunu yaşadım. Bu sebeple daha çok özel eğitimci gibi hissediyorum.”* şeklinde anlatmıştır. Alan mezunu olmayan partnerle çalışırken *“özel eğitim öğretmeni rollerini üstlenmek zorunda kaldığını”* ve bu sebeple kendini özel eğitim öğretmeni gibi hissettiğini ifade eden İpek Öğretmen, bu durumu *“Şu anda okul öncesi öğretmeni gibi hissetmiyorum ben kendimi burada. Çünkü o alana dair bir şey yapmıyorum. Daha çok özel eğitimci gibi hissediyorum. Partnerim özel eğitimci olmadığı için özel eğitimi öğretmenin yapması gerekenleri yapıyorum.”* cümleleriyle açıklamıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı kendini özel eğitimde deneyim kazanmış okul öncesi öğretmeni olduğunu hissetmektedir (C, D, F, H). Bu öğretmenler okul öncesi öğretmeni kimliğini korumakta ancak deneyim kazandığı için özel eğitim öğretmenliği de yapabileceğini ifade etmiştir. Öğretmenler, *“özel eğitim öğretmeni olmaya ve okul öncesi öğretmeni olmaya eşit mesafede olduğunu”* dile getirmiştir (D). Furkan Öğretmen her iki alana da yakın hissetmesini *“Ben okul öncesi öğretmeniyim, bölümümü seviyorum. Özel eğitim okulunda çalışmaktan da memnunum. Zorlukları tabii ki var. Ama bu zorlukların bir şekilde üstesinden gelmeyi öğrendim. Artık her iki alanda da çalışabilirim.”* cümleleriyle anlatmıştır. Benzer şekilde bir başka öğretmen *“her iki alandan da vazgeçemediğini”, “kendisini tanımlayan cümlelerin özel eğitim anaokulunda deneyim kazanmış bir okul öncesi öğretmeni olduğunu”* söylemiştir (H). Ceren Öğretmen, özel eğitimde deneyim kazanmış okul öncesi öğretmeni olarak hissettiği yeni kimliği için *“Özel eğitimde çalışabiliyorum, normal anaokuluna geçsem orada da çalışırım.”* ifadelerini kullanmıştır.

Bazı öğretmenler ise kendini özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmeni olarak görmektedir (A, E, I). Bu öğretmenler özel eğitim anaokulunda çalışmaktadır ancak öğretmenler kendilerini hala okul öncesi öğretmeni olarak hissetmektedir. Elif Öğretmen, “...*Şartlar ne olursa olsun, okul öncesi öğretmeni olmaya daha yakınım. Özel eğitim öğretmeni kalıbına giremem ben. Bana göre değil.*” cümleleriyle hala okul öncesi öğretmeni olarak hissettiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, hala okul öncesi öğretmeni olarak hissetmelerinin nedenini “*özel eğitimde çalışmanın daha fazla sabır gerektirdiği ancak çok sabırlı biri olmaması*” ile açıklamıştır (A).

4.5.2. Kendini partneriyle anlatma

Öğretmenler için dönüşüm sürecinde ait hissettikleri kimlik ister değişsin ister kimliklerini koruyor olsunlar; okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenlerinden farklıdır. Öğretmenlerin tümü kendilerini partneriyle anlatmaktadır. Öğretmenlerin bu anlatısının temel kaynağı ise çalışırken partneri ile deneyimledikleri farklılıklardır. Bu farklılıklar, okul öncesi öğretmenlerinin ve partnerinin yetkin olduğu farklı alanlar ile anlatılmıştır.

Onlar. Öğretmenlerin hemen hepsi davranış problemine partnerinin müdahalesinin, kendisinin müdahalesinden daha etkili olduğunu deneyimlemiştir (A, B, C, Ç, D, E, F, G, I, İ, K, L, M). Öğretmenlerin bu yaşantısı ortaklaşa da yaşantının sebebi farklılaşmaktadır. Öğretmenler için bu sebepler *kendisinin daha yumuşak yaklaşması, davranış söndürmeye yönelik partnerinin daha farklı yöntem teknik bilmesidir* (G, İ). Gökhan Öğretmen kendisinin daha yumuşak kalması ile ilgili yaşantısını “*Özel eğitim öğretmenimiz krize çok güzel yaklaşabiliyor. Gerek bazen ses tonlarını yükseltip gerek o ciddiyeti çocuğa hemen aktarabiliyorlar ama biz ciddiyet konusunda biraz daha yumuşak kalıyoruz aslında.*” şeklinde anlatmıştır. Benzer şekilde Leyla Öğretmen “*...çocuk ısrarla sandalyeyi attığı zaman ‘Atma!’ dedim. Partnerim geçen gün yine uyardı beni. ‘Atma demeyin. Atma dedikçe o birazcık daha ileriye götürecek. Tepkisiz kalın. Biraz sonra kendi kendine sönecek.’ dedi. Evet, gerçekten söndü.*” cümleleriyle bu yaşantısını örneklendirmiştir. Bir başka öğretmen “*on kere yaptırıp değiştireceği davranışı partnerinin daha fazla yöntem teknik bildiği için üç seferde değiştirdiğini*” ifade etmiştir (E).

Özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına daha fazla hakim olmak partnerlerini okul öncesi öğretmenlerinden ayıran bir diğer unsurdur (B, Ç, D, G, H, İ, K, L, M). Öğretmenler partnerlerinin *etkinlikleri daha rahat uyarladığını, farklı yetersizlik gruplarının özellikleri daha iyi bildiğini ve çocukları masa başı çalışmaya daha iyi hazırladığını* deneyimlemiştir (B, G, L). Bir öğretmen “*çocukla çalışmak istediği etkinliği çocuğun düzeyine nasıl indirgeyebileceğini sık sık partnerine sorduğunu*” ifade etmiştir. Kübra Öğretmen partnerinin farklı yetersizlik gruplarının özelliklerine daha iyi bildiğine ilişkin yaşantısını “*...Rett sendromlu bir öğrencimiz vardı. O tamamen bilmediğimiz alandı. Ben destek almıştım partnerimden. Beni çok güzel yönlendirmişti. Bana nasıl yaklaşacağımı, neler yapabileceğimi anlatmıştı.*” şeklinde aktarmıştır. Benzer şekilde bir başka öğretmen “*daha önce karşılaşmadığı bir yetersizlik türü ile karşılaştığında ne yapabileceğini ne yapamayacağını partnerine sorarak öğrendiğini*” söylemiştir (Ç). Leyla Öğretmen “*partnerinin çocuğu masa başı çalışmaya kanalize ettiğini*” söylemiş, bu duruma yönelik yaşantısını “*...partner öğretmenim çocuğu sakinleştirdi, masaya oturttu. Belli bir şekilde çalışmasını yaptı, ondan sonra bana bıraktı ortamı. O çocuk böylece daha uyumlu oldu, daha böyle üretken oldu.*” cümleleriyle aktarmıştır.

Biz. Okul öncesi öğretmenlerini partnerlerinden ayıran özelliklerin başında gelişim alanlarına daha fazla hakim olmaları gelmektedir (A, B, D, E, F, G, H, İ, K, L, M). Okul öncesi öğretmenleri; *çocukların hangi dönemde hangi davranışı sergilemesi gerektiğini, çocuk psikolojisini ve gelişim psikolojisini, çocuk dilini* daha iyi bilmektedir (A, F, İ). Öğretmenler, çocukların gelişim özelliklerini bilmenin “*doğru amaç belirlemeye ve doğru planlama yapmaya yardımcı olduğunu*” ifade etmiştir (H). Işıl Öğretmen yaş grubunun gerektirdiği davranışları bilmesi ile ilgili yaşantısı için; “*Gelişim sürecini daha iyi bildiğim için üç yaşındaki çocuktan ne bekleyeceğimi daha iyi biliyorum. BEP’leri yaparken bile, kaba değerlendirme alırken bile ben ‘Bu çocuk niye bunu yapamıyor?’ demiyorum. Çünkü dönemi değil çocuğun.*” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde bir başka öğretmen, “*takvim yaşı üç olan çocuk iki yaş özelliklerini taşıyorsa başlangıç noktasını ona göre belirlediğini, bunun daha etkili olduğunu*” ifade etmiş ve bunu “*gelişim dönemlerini bilmesine borçlu olduğunu*” belirtmiştir (M). Kübra Öğretmen çocuk psikolojisini daha iyi bilmesine ilişkin yaşantısını “*Normal bir çocuğu anlamasanız da iyi kötü kendini anlatıyor ama burada konuşmuyor öğrenci. Senin*

anlamını bekliyor. Çocuğu anlayabiliyorum. İşte orada okul öncesinin katkısını; o çocuk psikolojisini bilmenin, o eğitimin artısını hissettim açıkçası.” cümleleriyle paylaşmıştır.

Öğretmenlerin pek çoğu için her an bir öğretim fırsattır (A, G, H, I, İ, K, L, M). Öğretmenler *kazanımları gerçek yaşantılar ve günlük rutinler* içinde vermektedir (A, K). Öyle ki Işıl Öğretmen *“partnerinin motamot yaklaştığını, kendisinin kazanımı gerçek yaşantılar içerisinde verdiğini”* ifade etmiş; kazanımları gerçek yaşantılar içerisinde nasıl verdiğini *“...işte kırmızı. Partnerim ‘Üç denemeden iki tanesinde kırmızı gösterir.’ diyor. Benim için öyle bir şey değil. Ben kırmızı elma da yaptırdım, kırmızı şarkısını söyledim. O şekilde şeylerle eğlenceli hale getirerek öğrettim. O daha motamot çalıştı. Bunu yaşadım.”* cümleleriyle anlatmıştır. Bir başka öğretmen *“günlük rutinler içerisine kazanımları gömdüğünü, her fırsata bir hedef koyduğunu”* ifade etmiştir (H).

Partnerlerine kıyasla okul öncesi öğretmenleri oyunu sınıfa daha çok taşımaktadır (C, Ç, E, G, H, K, M). Onlar için oyun bir öğretim fırsatı ve aracıdır (M). Öğretmenlerin deneyimleri onlara, *öğretim için oyunu daha çok kullandıklarını, oyun kurmaya partnerlerinden daha hakim olduğunu ve oyunu çocukla bir iletişim kanalı olarak kullandığını* göstermiştir (G, L). Kübra Öğretmen *“oyuna daha farklı bakabildiklerini, çocukla empati kurmak için kullanabildiklerini”* ifade etmiştir. Bir başka öğretmen *“geçmiş eğitim ve çalışma yaşantıları boyunca oyun kurma üzerine yoğunlandıkları için oyun kurmayı daha iyi bildiğini”* söylemiştir (Ç). Elif Öğretmen sınıfta öğretim için oyuna öncelik vermesi ile ilgili yaşantısını şu örnekle aktarmıştır;

“...Mesela bugün en basiti bir masamızı koyduk. Masanın üzerinden emekleyerek ilerliyoruz, aşağıya indik. Sonra minderi koydum. Taklamızı attık. Ben de atıyorum çocuklarla beraber. O kadar keyiflilerdi ki. Sonra benzer bir etkinlik yaptırdı partnerim. Çocuklar yapmadı. Çünkü elleriyle itiyor, komut veriyor. Yani bu çocuk, komutla yapmıyor. Oyunlara dahil olduğunda, ‘Arkadaşının elini tut.’ dediğimde tutuyor, bekliyor. Yani yavaş yavaş oyunla vermek daha zevkli geliyor bana. Öğreniyorlar.”

Bazı öğretmenlerin yaşantıları onlara etkinlik ve materyal hazırlama konusunda partnerinden daha pratik olduğunu göstermiştir (A, Ç, D, G). Öğretmenler tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kalabalık gruba etkinlik hazırlamak için zamanla yarıştığını ve bu sebeple *etkinlik hazırlamada hız kazandığını, okul öncesi çağı çocuğuna hitap edecek etkinlikleri belirlemede daha tecrübeli olduğunu* ifade etmiştir (A, D).

Gökhan Öğretmen okul öncesi dönemdeki çocuğa hitap eden etkinliklere daha hakim olduğunu “*Özel eğitim anaokullarında bulunan çocukların yaş aralığı genelde 3 ile 6 yaş aralığı olduğu için bizler bazı kuramcıların makalelerini, tezlerini okuyoruz. Bunlar hakkında bilgi ediniyoruz ve çocuklara bazı etkinlikler nasıl tasarlanır konusunda deneyim sahibiyiz.*” cümleleriyle ifade etmiştir. Bir başka öğretmen etkinlik hazırlamada partnerinden farklılaşan yanını “*Biz etkinlik hazırlamada daha pratiğiz. Çocuğun düzeyini biliyoruz. Bazen herhangi bir bardakla, tabakla bile kavram öğretimini daha basite indirgeyerek yaptırırım.*” cümleleriyle aktarmıştır (A).

4.6. Özel eğitim anaokulları nasıl gelişir?

“Özel eğitim anaokuluyuz ama bazı materyallerimiz yetersiz kalabiliyor. Bundan dolayı hep sürekli aynı materyallerle çalışmak aslında çocuklar için sıkıntılı durum. Belli bir süre sonra sürekli aynı şeyleri yapıyorum. Çocuk sıkılıyor. Herhangi bir farklılık söz konusu değil veya farklı bir materyal söz konusu değil. Aslında bu materyal sayıları arttırılsa veya değişik materyaller bizim gönderilse bence daha kaliteli ve sağlam bir eğitim olmuş olur.” (G)

Öğretmenlerin, özel eğitim anaokulundaki geçmiş yaşantıları ve halihazırdaki yaşantılarında çözülmesini bekledikleri sorunlar mevcuttur. Öğretmenlerin okulun iyileştirilmesine yönelik beklentileri ve aksaklıkların giderilmesi için farklılaştırma talepleri vardır. Yaşantılarıyla örnekledikleri bu ifadeler, özel eğitim anaokulunun nasıl gelişebileceğine ilişkin ifadelere dönüşmüştür.

4.6.1. Bilgilendirme

Öğretmenlerin, özel gereksinim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan aileler ile eşgüdümlü çalışmadığı, farklı yetersizlik türü ile karşılaştıklarında zorlandığı görülmüştür. Öğretmenler gerek aileye gerekse kendilerine yapılacak bilgilendirmeler ile çocuğa daha faydalı olmayı istemektedir.

Öğretmenlerin pek çoğu için özel gereksinimli çocuğa daha fazla faydalı olabilmelerinin bir yolu ailelerin bilinçlendirilmesidir (A, B, C, Ç, D, E, G, H, İ, L). Ailelerin *öğretmenle iş birliği yapması, gerçekçi beklentiler oluşturmaları* için ailelerin özel gereksinim ile ilgili bilinçlendirilmesi gerekmektedir (A, L). Pek çok öğretmen için “*ailelerin çocuklarının özel gereksinimine yönelik bilgilendirilmesi bir zorunluluk*”tur (B). Çocuk tanıyı alır almaz “*aileyi bilgilendirme çalışmalarının yapılmasının bir devlet politikası olması*

gerektiğini” düşünen bir başka öğretmen bu gerekliliğin gerekçelerini “Aile bilmiyor. Kaygıyla her yere koşturuyor. Her yerde çözüm arıyor. Hacıda, hocada, her yerde yani. Bilinçlendirilseler en azından ne olur? Veli rahatlar. Şok aşamasını atlatıp veliyi daha çabuk hayata adapte olur, çocuğa nasıl davranması gerektiğini öğrenir.” cümleleriyle açıklamıştır (E).

Öğretmenlerin bazılarının gereksinimi ise kendilerine devlet destekli eğitimler sunulmasıdır (A, B, D, F, I, İ, K, M). Öğretmenler *farklı yetersizlik türlerine ilişkin eğitimler almaya ve uygulamalarını görmeye, ücretli müdahale programlarına devlet desteği ile ücretsiz erişim sağlamaya* gereksinim duymaktadır (A). Öğretmenler ihtiyacı olan bilginin gerek *hizmet içi eğitimler* gerekse *alan uzmanları tarafından verilecek eğitimler* ile sağlanabileceğini ifade etmiştir (I, M). Okul öncesi öğretmenlerinin “*davranış değiştirmeye yönelik eğitim alması gerektiğini*” ifade eden Burcu Öğretmen aynı zamanda farklı yetersizlik türlerine ilişkin bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduğunu şu cümleleriyle ifade etmiştir; “*...örneğin öğrenme güçlüğünde verilen bir eğitim yok yani şu anda. Dikkat eksikliği konusunda çalışmalar olmalı. ‘Nasıl çalışılır?’, ‘Ne yapılır?’ falan. Onlarla ilgili eğitimler almalıyım. Bir de ben dediğim gibi zihin ve SP’yle çalışmadım, uygulamalarını görmem gerekiyor.*”

4.6.2. Mevzuat değişiklikleri

Öğretmenlerin yaşantıları göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim anaokullarına yönelik yasal düzenlemelerde birtakım değişikliklere gidilmesi özel eğitim anaokulunun gelişmesine katkıda bulunacağı görülmüştür. Mevzuatta gidilmesi istenen bu farklılaşmalar özel eğitim anaokullarında ihtiyaç duyulan alan uzmanlarının istihdamı ile ilgili olabildiği gibi ders süreleri ile de ilgilidir.

Öğretmenlerin bazıları için özel eğitim alan mezunu bir partner ile çalışmak, özel eğitim anaokullarının kalitesini arttıracaktır (A, C, D, E, H, İ, K, L). Öyle ki gereksinimlerinden bahsederken devlet destekli eğitimlere ihtiyaç duyduğunu ifade eden İpek Öğretmen, “*özel eğitim alan mezunu bir partner ile çalışırsa kendisinin eğitim almasına gerek bile kalmayacağını*” belirtmiştir. Bir başka öğretmen alan mezunu özel eğitim öğretmeni için “*gerçek kişiler*” ifadesini kullanmış ve “*özel eğitim anaokulunda özel eğitim alan mezunu ile çalışmaya ihtiyaç duyduğunu*” vurgu yapmıştır (A).

Öğretmenlerden bazıları için ders sürelerinin kısaltılması gerekmektedir (C, K, L). Öğretmenler için özel eğitim okullarında *ders saatlerinin esnek olması* gerekmektedir (L).

Çocukların dikkat sürelerinin kısa olması, uzun ders saatlerinin davranış problemlerine sebep olması bu gereksinime gerekçe olarak gösterilmiştir (K). Kübra Öğretmen bu gereksinime kaynaklık eden yaşantısını şu şekilde anlatmıştır; “Eğitim saatimizi uzun buluyorum. O noktada çocuklarımızla gerçekten çok fazla verimli, etkin çalışmıyoruz. Çocuklar huzursuzlanmaya başlıyorlar. Ağlamalar, esnemeler, uykusu gelenler, hani öfke patlaması yaşayanlar. Hani bu eğitim saatlerinin esnek olması gerekiyor.”

Öğretmenlerin bir kısmı için, özel eğitim anaokullarındaki çalışma verimliliğinin artırılabilmesi amacıyla okul öncesi öğretmenliği lisans programında özel eğitime daha fazla yer verilmesi gerekmektedir (Ç, G, I). Öğretmenlere göre lisans öğrencilerinin özel eğitim okullarında staj yapması, özel eğitime ilişkin derslerin kapsamının genişletilmesi verimliliği arttıracaktır (Ç). Işıl Öğretmen bu uygulamanın katkı sağlayacağını düşünmesini şu cümleleriyle ifade etmiştir; “Bence okul öncesi öğretmenleri de özel eğitim kurumlarında kesinlikle staj yapmalı üniversite döneminde. Kesinlikle görmeli yani. O durumu, o ortamı deneyimlemeli. Kaynaştırma öğrencileri de oluyor normal anaokullarında. O anlamda bile çok katkı sağlayacağını düşünüyorum ben özel eğitim okullarında staj yapmanın.”

Bazı öğretmenler ise özel eğitim anaokulunda çalışırken farklı alan uzmanları ile çalışmaya gereksinim duymaktadır (B, F, M). Bu alan uzmanları fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, sosyal hizmet uzmanı ile örnekendirilmiştir (M). “Disiplinlerarası çalışmanın özel eğitimde çalışırken büyük önem taşıdığına” vurgu yapan Burcu Öğretmen farklı alan uzmanlarla çalışmaya yönelik gereksinimini “...Bir de dil konuşma terapistlerini istiyoruz okullara. Yani onlara da çok ihtiyaç var. Okullarda bulunmalı ve her çocuk tanı aldığında hemen bence belki sosyal çalışmacılar, sosyal hizmet uzmanları... Hani ona bilgi vermek; aileye bilgi vermek olabilir.” cümleleriyle ifade etmiştir.

4.6.3. Okulun fiziki imkanları

Öğretmenler elverişsiz fiziki ortam ve yetersiz materyalden kaynaklı olumsuz yaşantılarından sonra çocuğun daha rahat edebileceği bir ortamda çalışmayı ve çeşitli materyallerle çeşitli etkinlikler yaptırabilmeyi istemektedir. Bu istek doğrultusunda öğretmenler okulun fiziki imkanları ile ilgili sorunların çözülmesini beklemektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu çalışmalarını daha rahat sürdürebilmeleri için fiziki ortamda iyileştirmelere ihtiyaç duymaktadır (A, B, C, D, E, F, G, H, I, K, L, M). Sınıflar

dar, karanlıktır ve sınıfta dikkat dağıtan pek çok unsur mevcuttur. Öğretmenler *daha geniş çalışma alanına, daha aydınlık sınıfa ihtiyaç duymakta (H)* ve *sınıfın dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılması* gerekmektedir (D). Sınıfın dar olması çocukların grup etkinlikleri ve oyun etkinliklerinde hareket alanını sınırlandırmaktadır. Çocukların hareket alanının daha geniş olduğu zamanlarda çocukların etkinliklere daha aktif katıldığını deneyimleyen Gökhan Öğretmen, bu deneyimini şu şekilde aktarmaktadır; “...materyallerden buradaki her sınıfta mevcut ama çocuk küçük sınıfta oyun oynamazken o materyalle büyük sınıfa gittiğinde o materyal onun ilgisini çekiyor, oynamıyor. Orada daha rahat hareket edebiliyor, kendince koşuyor, dans figürleri sergileyebiliyor ama bu küçük sınıfın içerisinde mümkün olmuyor. Kendini rahatsız hissediyor. Burada daha çok bunaltıcı bir hava olduğunu düşünüyor. O yüzden büyük sınıflar olmalı her zaman.” Benzer şekilde bir başka öğretmen “*dar sınıflarda çalışırken hem öğretmenin hem de dikkatinin dağıldığını*” belirtmiştir (K). Öğretmenlerin görev yaptığı okullarda bedensel engelli çocukların taşınması için *asansör* ve *rampalara* da ihtiyaç duyulmaktadır (C, L).

Pek çok öğretmenin etkinlikleri çeşitlendirebilmek için materyal desteğine ihtiyacı vardır (C, Ç, E, G, H, I, İ, K, M). Okulların daha iyi işleyebilmesi için *materyaller çeşitlendirilmeli, öğrencilerin gereksinimine yönelik ve yaş grubuna uygun olmalıdır* (E, I). İpek Öğretmen bu deneyimini “*Materyal eksiklikleri var. Küçük yaş grubuna yönelik materyal bulmakta zorlanıyoruz. Bu okula geliyor mesela ama daha çok büyük yaş grubuna göre yine küçük yaşa göre bir özel eğitim materyali yok. Üst kademeler için daha uygun. Anaokuluna indirgenmiş bir materyal yok.*” cümleleriyle aktarmıştır. Sınırlı materyalle çalışırken “*bir süre sonra sürekli aynı şeyleri yapar hale gelen*” Gökhan Öğretmen, “...Aslında bu materyal sayıları arttırılsa veya değişik materyaller bizim ülkemizdeki okullara gönderilse bence daha kaliteli ve sağlam bir eğitim olmuş olur.” cümleleriyle materyal desteğinin özel eğitim anaokullarının gelişmesi için gerekli olduğuna dikkat çekmiştir.

4.6.4. Yerleştirme

Özel eğitim anaokulunda grup eğitimi yapmaya yönelik yaşantısını paylaşan öğretmenlerin sınıfındaki öğrencilerin grup eğitimine uygun olmadığını ve sınıfındaki bazı öğrencilerin tanılarının yanlış olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler, etkili bir şekilde grup etkinlikleri yapabilmek ve çocukların olması gereken kurumda

eğitimine devam edebilmesi için değerlendirme ve yerleştirme sürecine ilişkin sorunların çözülmesini beklemektedir.

Öğretmenlerin hepsinin deneyiminde öğrenciler grup etkinliklerine uygun değildir. Öğretmenlerin deneyimlerinde *ocukların düzeyinin birbirinden farklı olması, dikkat sürelerinin kısa olması, yoğun davranış problemlerinin olması* ğretmenlerin grup etkinlikleri yapmasının önünde engel teşkil etmektedir (E, İ). Furkan ğretmen, “*gruba hazır gelmeyen öğrencilerle çalışırken tam anlamıyla verim sağlanamadığını*” belirtmiştir. Bir başka ğretmen öğrencilerle öncesinde gruba hazırlık eğitimi yapılması gerektiğini şu cümleleriyle ifade etmiştir;

“...Gruba hazır değiller. Yani keşke şey diyorum yani hani o çocukla bir öncesinde gerçekten gruba hazırlık eğitimi yapılmalı. Ya da işte onun öncesinde bir gruba hazır mı değil mi? lekleri var. Enstitüde falan kullandıkları bir şeyleri var, araçları var. O testi gördüğümde valla dedim ki ‘Benim hiçbir öğrencim gruba hazır değil.’ Gönül ister ki olsun. Hiçbir ocuğumun da doğrudan hazır olduğunu düşünmüyorum. Belki haftanın iki saat, haftada iki saat grup eğitimine gelmeli. Ama onun dışında bireysel desteklenmeli diye düşünmüyorum.” (M).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıfındaki ğrencilerinin bazıları yanlış değerlendirilmiş ve yanlış yerleştirilmiştir (B, C, , E, F, İ, K, M). Öğretmenlerin deneyimlerinde bazı öğrencilerin *tanısı yanlıştır, grup homojen değildir, kaynaştırmaya devam etmesi daha uygundur* (B, , E). Öğretmenler, “*RAM’da tanılama için srenin yeterli olmadığını, çocuğun tüm davranışları gözlemlenemediği için hafif tanılanan bazı çocukların düzeyinin orta-ağır olduğunu*” ifade etmektedir (E). Okul mevcuduna kıyasla sayıca az olduğunu ama gene de bazı öğrencilerin kaynaştırmaya daha uygun olduğunu vurgulayan öğretmenler, “*yeniden yönlendirme sürecinin uzun sürdüğünü ve bu durumun çocuklar için kayıp olduğunu*” ifade etmiştir (B). İpek ğretmen bu yaşantısını şu cümlelerle aktarmıştır; “*ocuk yeniden değerlendirmeye gittiğinde tekrar bir değerlendirme alınmadan sanırım otomatikman rapor veriliyor. Veliden duyduğum da bu şekilde. ocuğu bir değerlendirmeye almadan hemen otomatik verildiğini söylemişti. Bunu yanlış buluyorum. ocuğu şu anda bir kayıp olarak görüyorum ben burada.*”

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırmada özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim anaokulunda görev yapmakta olan 14 okul öncesi öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek altı tema ve 20 alt temaya ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin özel eğitim anaokulunda çalışmayı tercih etmelerinin büyük etmenlerinin önceki özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi deneyimleri ve okulun lokasyonu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin özel eğitim anaokulunda görev yapmaya başladıktan sonra en zorlandıkları şeyin ise problem davranışlarla başa çıkma ve özel gereksinimli çocuğa nasıl eğitim sunacağını bilememe olduğu ortaya çıkmıştır. Problem davranışın kaynağını belirleyemedikleri ve müdahale edemedikleri, etkinlikleri çocuklara uyarlamada zorluk çektikleri vurgulanmıştır. Sınıfta iki öğretmen çalışma konusunda okul öncesi öğretmenleri için olumlu deneyimleri olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler için fikir alışverişi yapabilme, iş gücünün azalması partnerle çalışırken olumlu yaşantılar arasındadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıf içerisinde kendilerine ve birlikte çalıştıkları partner öğretmenlerine belirli roller tanımladıklarını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenleri için oyunla öğretim yapma, aile ile iletişim kurma kendi rolleri iken problem davranışlara müdahale etme ve BEP oluşturma özel eğitim öğretmenlerinin rolüdür.

Araştırmanın diğer sonuçları arasında öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuk ailesi ile çalışırken ailelerin beklentilerinin yüksek olması, kendileri ile iş birliği yapmaması gibi sebeplerle sorun yaşadıkları yer almaktadır. Ailelerin çocukların özel gereksinimini henüz kabul etmemiş olmaması, bu sebeple iş birliği kurmakta güçlük yaşıyor olması vurgulanmıştır.

Öğretmenlerin ortak düşüncesi, özel gereksinimli çocuklarla çalışırken sürekli gelişmek zorunda olduğu yönündedir. Okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim hakkında bilgilerini yetersiz buldukları, bu yüzden partnerlerini ya da çevrelerindeki alan uzmanlarını iş başında gözlemeyerek internet aracılığıyla çeşitli kanallardan araştırmalar yaparak ya da alan uzmanlarına sorular sorarak kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ortaya çıkmıştır.

Bunun yanı sıra araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alan mezunu partner ile çalışmaya ihtiyaç duyduklarını ortaya çıkartmıştır.

Öğretmenlerin zamanla çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak çalışır hale gelmesi araştırmanın bir diğer bulgusudur. Öğretmenlerin, her çocuğun öğrenme hızının farklı olduğunu vurguladığı ve bu yüzden etkinliklerin çocuğun dikkat süresi dikkate alınarak hazırladıkları, programın ve öğretimin özel gereksinimli çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak uyarladıkları, problem davranışın öncülünü belirleyerek müdahale etmeye başladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırma bulguları öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk ile çalışırken daha fazla sorumluluk alması gerektiğini gördüğünü, daha fazla çalışması gerektiğini fark ettiğini ve bu yüzden kendilerini daha yorgun hissettiklerini göstermektedir.

Araştırmanın göze çıkan bir diğer bulgusu ise özel eğitim anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin artık kendisini özel eğitim öğretmeni olarak görmesidir. Öğretmenlerin yaşantılarında ortaklaşan bu deneyim, alan dışı partner ile çalışmak ile ilgilidir. Bulgular alan dışı partner ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, özel eğitim öğretmenine tanımladıkları rol ve sorumlulukları da kendileri üstlendiği için artık okul öncesi öğretmeninden ziyade özel eğitim öğretmeni olmaya yakın hissetmeye başladıklarını göstermektedir.

Araştırmanın diğer sonuçları; özel gereksinimli çocukların ailelerin bilinçlendirilmesine, özel eğitim anaokullarında alan mezunu özel eğitim öğretmenlerinin çalışmasına, okulun fiziksel yapısında düzenlemeler yapılmasına, materyal eksikliklerinin giderilmesi ve mevcut materyallerin çeşitlendirilmesine, sınıflardaki çocukların düzeylerinin birbirine yakın olacak şekilde yerleştirilmesi gerektiğine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçları, özel eğitim anaokullarında henüz sistemli bir çalışma düzeninin oturmadığını ve birtakım düzenlemeler yapılması gerektiğini göstermektedir.

5.2. Tartışma

Bu araştırma, özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini belirlemeyi hedef almıştır. Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular, araştırma problemlerine paralel olarak incelenerek alan yazın taraması doğrultusunda elde edilen verilerle desteklenmiştir.

Bu araştırmanın bulguları, öğretmenlerin özel eğitim anaokulunu tercih etmelerinin nedenlerinin büyük ölçüde kişisel ve mesleki deneyimlerle şekillendiğini göstermektedir. Özellikle, daha önce özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışmış öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya dair merakları olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin tercih sürecinde okulun konumunun da önemli bir etken olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Sarı ve Gülsöz (2020)'ün özel eğitim okullarında çalışmayı tercih eden temel eğitim öğretmenleri ile yaptığı çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dikkat çeken bir diğer bulgusu ise okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara müdahale etmede güçlük çekmesidir. Bu bulgular, alan yazındaki çalışmalar ile paralellik göstermektedir. Özdoğru (2021) tarafından özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini öğretmen görüşlerine göre incelemek amacıyla özel eğitim anaokullarında görev yapan öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak yapılan araştırmada, özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenlerin çocukların problem davranışlarından kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmektedir. Ayrıca özel eğitim kurumlarında görev yapan temel eğitim öğretmenlerinin en çok karşılaştığı sorunların problem davranışları kontrol edememe olduğu belirtilmektedir (Kırnık, 2022). Mevcut araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışa nasıl müdahale edeceğini bilememesinden kaynaklı sorunlar yaşadığına ilişkin bulgusu, Eldeniz Çetin ve Şen (2017) tarafından özel eğitim alanında çalışan özel eğitim alan mezunu olmayan öğretmenlerle yapılan araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu durumun, okul öncesi öğretmenlerinin gerek lisans eğitimi boyunca gerekse öğretmenlik uygulamalarında özel gereksinimli çocuk ile çalışmaya ilişkin teorik bilgi ve yaşantılarının olmamasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olan öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklar ile iletişim kurmakta sorun yaşamaları, alan yazını ile örtüşmektedir (Durmaz, 2023). Nah (2020) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularında, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştığı problemler arasında öğrencilerle sosyal iletişim kurmada zorluk yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, okul öncesi öğretmenlerinin tipik gelişim gösteren çocuklar ile çalışırken daha nahif bir dil kullanmaya alışık oldukları ve

kullandıkları dilin özel gereksinimli çocuklara karmaşık geldiği, bu sebeple özel gereksinimli çocuk ile iletişim kurmada güçlük yaşadıkları ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin, her çocuğun gereksinimine yönelik uyarlama yapmada zorlandıklarına yönelik bulgu da gene Özdoğru (2021) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemlerden birinin çocuklara uyarlama yapmada zorluk çektiği olduğu görülmektedir. Bunun yanında Çetingöz ve Yıldırım-Doğru (2024) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları da özel gereksinimli çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yetersizlik türlerine bağlı olarak nasıl uyarlamalar yapmaları gerektiği konusunda bilgi eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin çocukların yaş grubuna uygun etkinlikleri planlayabildikleri ancak çocukların özel gereksinimine ilişkin teorik olarak bilgi eksiklikleri olması sebebi ile uyarlamalar yapma konusunda güçlük çektikleri şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmanın özel eğitimde alan dışı öğretmenlerin istihdam edilmesinin çeşitli sorunlar yarattığına ilişkin bulgusu, literatürle büyük ölçüde uyumlu sonuçlar ortaya koymaktadır (Giriş, 2023; Karasu ve Mutlu, 2015; Güleç-Aslan vd., 2012). Gönen vd. (2024) özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla özel eğitim anaokullarında çalışan 29 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Bu araştırmanın önemli bulgularından birinin, öğretmenlerin görev yaptıkları kurumda özel eğitim uzmanının az olması sebebiyle uzman yardımı alamadıkları olduğu görülmektedir. Bu bulgu, mevcut araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Benzer şekilde Kılıç vd. (2023) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrencilere daha fazla faydalı olabilmek için özel eğitim alanında yetkin kişilerin varlığına ve yönlendirilmesine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Güleç-Aslan (2020) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularında ise otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, sınıflarında kendilerini destekleyecek yeterli mesleki yetkinliğe sahip kişilerin bulunmasının okul öncesi öğretmenleri tarafından bir zorunluluk olarak ifade edildiği görülmektedir. Mevcut araştırma ve alan yazındaki çeşitli araştırmaların bulgularından hareketle; özel eğitim anaokullarında alan dışı öğretmen istihdamının okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuk ile çalışmak için kendisini geliştirmesinin önünde engel oluşturduğu, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde daha fazla sorumluluk üstlenmek zorunda kaldığı ve hem

çocukların eğitim kalitesi hem de kendi mesleki gelişimleri açısından özel eğitim alan mezunu öğretmen ile çalışma ihtiyaçlarının doğduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın bulguları, temel eğitim öğretmenlerinin alışık olmadığı bir uygulama olan partnerle çalışma deneyiminin öğretmenlere fikir birliği yapabilme ve iş birliği içinde çalışma olanağı sunmasının olumlu deneyim olarak ortaya çıktığını göstermektedir. Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur (Durmaz, 2023; Karasu ve Mutlu, 2015). Giriş (2023) tarafından yapılan araştırmanın bulguları; aynı sınıfta çalışan iki öğretmenin sınıf içerisinde uyum içerisinde çalıştıklarını, sorunların çözümünde fikir alışverişi yaparak orta bir yol bulduklarını göstermektedir. Böylece özel eğitim anaokullarında sınıflarda iki öğretmen çalışmanın mevcut sorunlar ile baş etmede ya da ortaya çıkabilecek sorunlar için önlem alma konusunda avantaj sağladığı söylenebilir.

Öğretmenlerin yaşantılarında kendilerine ve birlikte çalıştıkları partnerlerine belirli rol ve sorumluluklar tanımladıkları araştırmanın bir diğer bulgusudur. Araştırmanın bulgularından olan BEP hazırlamayı özel eğitim öğretmenin rolü olarak tanımlama Aras (2023) tarafından yapılan araştırma ile de tutarlılık göstermektedir. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin BEP konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaması ile açıklanabilir. Yüksel vd. (2020) tarafından özel eğitim anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan araştırmanın bulgularında, öğretmenlerin BEP'in hazırlanmasına ve uygulanmasına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu bildirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin BEP hazırlamada kendini yeterli görmediğini ve yeterince donanımlı hissetmediğini ifade ettikleri çalışmalar da mevcuttur (Kırnık, 2022; Bruder, vd. 2011). Araştırmanın bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin oyun ile öğretimi kendilerine rol olarak tanımladığı görülmektedir. Kılıç vd. (2020) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta kullanmayı tercih ettikleri etkinliklerin başında oyun gelmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu okul öncesi öğretmenlerinin aile iletişim kurmayı kendilerine rol olarak tanımladığı yönündedir. Bu bulgu Sheppard ve Moran (2022) tarafından yürütülen araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin; problem davranışa müdahale etme gibi özel eğitime ilişkin konularda kendilerini yeterli bilgi ve donanıma sahip görmediklerine, özel eğitim öğretmenlerinin bu konularda daha yetkin olduğuna

ilişkin görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu alan yazın ile paralellik göstermektedir. Güleç-Aslan (2020) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları da mevcut araştırma bulgularına paralel olarak okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara müdahale etme konusunda uygun eğitim almadıklarını ve davranış değiştirme yöntemleri açısından kendilerini yeterli hissetmediklerini göstermektedir. Bunun yanında Spear vd. (2018) tarafından yürütülen çalışmada erken çocukluk özel eğitimcilerinin özel eğitim alanında erken çocukluk eğitimcilerine kıyasla daha fazla bilgiye sahip olma yönünde olduğu belirtilmektedir. Benzer şekilde, Yıldırım ve Kılıç (2024) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ise temel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlara müdahale edebilecek bilgi ve yeterliliklerinin olmadığını göstermektedir. Bu durum; okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışa yönelik bilgi ve deneyim eksikliğinin, hizmet öncesi dönemde özel eğitim alanına ilişkin ders almamaları ve özel gereksinimli çocuk ile çalışma yönelik uygulama olanakları olmaması ile ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin ailesiyle çalışmada birtakım güçlükler yaşadığı; bu güçlüklerin başında ailelerin öğretmenlerden beklentilerinin yüksek ve gerçekçi olmamasının geldiğine yönelik elde edilen bulgular, alan yazınla büyük ölçüde uyum göstermektedir (Cevahir, 2023; Bozarslan ve Batu, 2014; Özaydın ve Çolak, 2011). Ayrıca Güvenç (2019) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularında, mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak ailelerin çocuğun özel gereksinimini henüz kabul etmemesinin okul öncesi öğretmenleri için önemli bir problem olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulgularına paralel olarak ailelerin okulda çalışılan kazanımın okul dışında devam ettirmemesinden kaynaklı sorunlar yaşanıyor olduğu da başka çalışmalarda rapor edilmiştir (Özaydın, 2021). Oysaki özel eğitimde okulda çalışılan kazanımının okul dışında devam ettirilmesine ve aile desteğinin önemine ilişkin araştırmalar mevcuttur (Kol ve Tokdakaya, 2022). Öğretmenlerin zamanla ailelerin beklentilerini ve kaygılarını anlamaya başlamasına yönelik bir diğer bulgu ise alan yazındaki başka araştırmalarla uyumluluk göstermektedir (Durmaz, 2023). Okul öncesi öğretmenleri için özel gereksinimli çocuk ailesi ile çalışma yaşantısının tipik gelişim gösteren çocuk ailesi ile çalışma yaşantısından farklılaştığı, alışık olduklarından farklı sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Bu çalışmada, özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin ailelerle kurduğu iletişim ve iş birliği yöntemleri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin büyük bir kısmının ailelerle genellikle ailelerle telefon üzerinden iletişim kurduğunu ve/veya okul çıkışlarında bilgi aktardığını göstermektedir. Mevcut bulgu, alan yazındaki başka çalışmalarla da örtüşmektedir (Giriş, 2023; Güleç-Aslan vd., 2012). Bu durum, özel gereksinimli çocukların ailelerine yönelik sistematik hizmetlerin sınırlı bir şekilde sunulduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu, aile katılımını artırmak adına literatürde önerilen ev ziyaretleri, aile eğitimi gibi yöntemlerin daha yaygın kullanılması durumunda, öğretmen-aile iş birliğinin güçlenebileceğini düşündürmektedir. Benzer şekilde ÖEHY (2021)'de, özellikle okul öncesi özel eğitimde öğretmenlerin aile eğitim çalışmaları planlaması ve yürütmesi gerektiği belirtilmektedir.

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki deneyim süreleri arttıkça mesleki olarak daha yeterli hissettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, alan yazındaki benzer araştırmalarla uyum içindedir (Jean vd. 2024; Stites vd. 2021). Örneğin Ergüven'in (2019) çalışmasında; özel eğitim alanında deneyim sahibi öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yeterli hissettikleri, deneyimsiz öğretmenlerin ise yetersizlik duygusu yaşadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra mevcut araştırma bulguları incelendiğinde özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanında çalışırken kendini sürekli geliştirmek zorunda hissettikleri ve gelişmek için çeşitli yollara başvurdukları görülmektedir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için alan uzmanlarını iş başında gözlemleme, araştırmalar yapma, üniversite hocalarına ya da deneyimli meslektaşlarına sorular sorma gibi yollara başvurduğunu göstermektedir. Bu bulgular alan yazındaki başka araştırmalarla da benzerlik göstermektedir (Güleç-Aslan vd., 2012; Gönen vd., 2024).

Araştırmanın öne çıkan bir diğer bulgusu ise özel eğitim anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin zamanla özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda çeşitli kazanımlar elde ettiği yönündedir. Bu kazanımlar arasında öğretmenlerin çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre çalışmaya başlamaları yer almaktadır. Bu bulgu, Yüksel ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Öğretmenler, çocuklar için öncelikli amaçları belirlerken çocuğun gelişim düzeyini ve ihtiyaçlarını dikkate aldığını ifade etmiştir. Bunun yanında mevcut araştırmanın bulguları arasında okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikleri öğrenciye uygun

şekilde uyarladıkları, problem davranışların nedenlerini belirleyerek etkili müdahalelerde bulundukları ve her çocuğun öğrenme hızının farklılık gösterebileceğine dair farkındalık geliştirdikleri yer almaktadır. Alan yazında bu bulguyu destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur (Fyssa, 2014; Kılıç vd., 2023; Özdoğru, 2021). Korkmaz-Ersan ve Sönmez-Kartal (2020) tarafından özel gereksinimli çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmanın bulguları, mevcut araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olup öğretmenlerin etkinlikleri çocukların öğrenme hızlarını göz önünde bulundurarak ve çocukların düzeyine uygun olacak şekilde planladıklarını göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken zaman içerisinde gelişim gösterdikleri, öğrencilerin kişisel ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çalışmaya özen gösterdikleri ifade edilebilir. Bunun yanında öğretmenlerin, özel gereksinimli çocuk ile çalışmayı öğrendikçe getirdiği sorumluluklardan ötürü daha fazla yorgun hissettiği bulgusu elde edilmiştir. Sarı ve Gülsöz (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk ile çalışırken daha fazla sorumluluk alması gerektiği ve bu yüzden kendilerini daha yorgun hissettiği belirtilmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken daha fazla çaba sarfettikleri ve neticesinde tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışmalarına kıyasla daha yorgun hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşantılarında okulun fiziki koşullarında iyileştirmeye gidilmesine ve materyal desteğine gereksinim duyduğu görülmekte olup benzer bulgular alan yazındaki pek çok araştırma tarafından desteklenmektedir (Nyorambi ve Ntuli, 2020; Özaydın ve Çolak, 2011; Gönen vd., 2024). Araştırmanın bulguları öğretmenlerin çalışmalarını yapabilmek için fiziki alanın yeterli olmadığını ve materyallerin yetersiz olduğunu, var olan materyallerin ise çocukların düzeyine uygun olmadığını göstermektedir. Özel eğitim anaokullarındaki fiziki iyileştirmelerin yapılması ve materyal desteği sunulmasının özel eğitim anaokullarının başarısını arttıracaklarını düşünülmektedir. Benzer şekilde alan yazında yeterli materyal temin edildiğinde kişilerin daha olumlu çalışma deneyimlerine sahip olduğu belirtilmiştir (Chiner ve Cardona, 2013). Daha geniş sınıflarda çalışmanın ve okul bahçelerinde park gibi çocukların sosyalleşmesine olanak tanıyacak alanların yer almasının, eğitim kalitesinin artması ve çocukların gelişiminin desteklenmesi açısından avantaj sağlayacağı söylenebilir.

Bir diğerk yandan araştırmanın bulguları, okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri okul öncesi lisans programında özel eğitime ilişkin derslerin arttırılmasının özel gereksinimli çocuklarla çalışma yaşantılarında olumlu etkisi olacağını göstermektedir. Yüksek Öğretim Kurumu (2024) okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan özel eğitime ilişkin derslerin resmi rakamları incelendiğinde yalnızca bir zorunlu, üç seçmeli dersin bulunduğu görölmektedir. Oysa Ergüven (2019)'in özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin yeterliliklerini incelemek amacıyla yaptığı çalışmanın bulgularında özel eğitim alanında üniversite yaşamında eğitim almış olan öğretmenlerin kendisini yeterli hissederken eğitim almamış öğretmenlerin yetersiz hissettiğı bildirilmektedir. Benzer şekilde Engstrand ve Roll-Pettersson (2014) otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların okul öncesi eğitime dahil edilmesine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının ve algılanan yeterliliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları hizmet öncesi dönemde özel eğitime ilişkin alınan dersler ile okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğuna sahip çocukların okul öncesi eğitime dahil edilmesine yönelik olumlu tutumları arasından anlamlı düzeyde pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda araştırma bulguları, aile ile iş birliğı içerisinde çalışarak özel eğitim anaokullarının verimliliğinin artabilmesi için özel gereksinimli çocukların ailelerinin özel gereksinime ilişkin bilgilendirilmeye ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Benzer bulgular alan yazını tarafından desteklenmektedir (Bozarslan ve Batu, 2014). Bunun yanı sıra özel eğitim anaokullarında öğrenci başarısını arttırmak için eğitim sürecine baba katılımının teşvik edilmesine ilişkin araştırma bulgusu da alan yazındaki başka çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir (Cevahir, 2023).

Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerinin yetersizlik türü ve yaş gruplarının birbirinden farklı olmasından kaynaklı sorunlar yaşadıkları görölmektedir. Bu bulgu alan yazında farklı araştırmalar ile tutarlılık göstermektedir (Gönen vd., 2024). Oysa aynı tanıya sahip öğrencilerin aynı sınıfta yer almasının öğrenci başarısını arttıracakğı düşünölmektedir. Alan yazında tanısı aynı olan öğrencilerin aynı sınıfa yerleştirildiklerinde daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Lane vd., 2007). Bunun yanında öğretmenler, bazı öğrencilerin özel eğitim anaokullarından daha az kısıtlayıcı eğitim ortamında uygun olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Bu bulgu alan yazındaki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Örneğın Kılıç ve Aslan (2022) tarafından okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma

bulguları okul müdürü ve öğrenmen görüşlerine göre RAM'ın tanılamada yeterli uzman desteğinin olmadığını, hatalı tanılama yapılabildiğini göstermektedir. Buradan hareketle aynı yetersizlik türüne sahip ve aynı yaş grubundaki öğrenciler aynı sınıfa yerleştirildiği takdirde öğrencilerin daha başarılı olacağı ve grup etkinliklerine daha fazla yer verilebileceği söylenebilir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamalara Yönelik Öneriler

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programına uygulamalı davranış analizi, yanlışsız öğretim yöntemleri gibi özel eğitim alan bilgisine yönelik zorunlu dersler eklenebilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi özel eğitim kurumlarında gözlem ve uygulama yapmalarına fırsat verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenleri tercih yapmadan önce özel eğitim anaokullarının işleyişine yönelik bilgilendirmeler yapılabilir.
- Alan uzmanları tarafından özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerine eğitimler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin ücretli müdahale programlarına ücretsiz erişimi sağlanabilir.

5.3.2. İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Tek bir yetersizlik türü ile çalışan okul öncesi öğretmenleri ile çalışmalar yapılabilir.
- Özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin deneyimleri ile ilgili bir araştırma yapıp deneyimleri karşılaştırılabilir.
- Okul öncesi özel eğitim anaokulları ile ilgili deneysel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1998). Özel eğitim. İçinde S. Eripek (Ed.). *Türkiye’de özel eğitim* (197-201). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçamete, A. G., Kayhan, N. ve Sen, M. (2012). Pre-school special education practices in European Union Countries and Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1510-1516. [doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.331](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.331)
- Aldemir-Fırat, Ö. (2019). Özel eğitimde değerlendirme. İçinde M. Melekoğlu ve M. Sönmez Kartal (Ed.), *Özel eğitim* (ss. 23-45). Vize Akademik Yayıncılık.
- Aldemir-Fırat, Ö. ve Ergenekon, Y. (2023). Erken çocukluk özel eğitimi hizmetlerinin planlanması. İçinde H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve G. Tomris (Eds.). *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* (2.basım, ss. 309-349). Vize Akademi Yayıncılık.
- Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Aras, E. G. (2023). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı geliştirme ekip üyelerinin program hazırlama sürecine ilişkin deneyimler: Özel eğitim anaokulu örneği*. (794102) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bakanay, Ç. D., ve Çakır, M. (2016). Fenomenoloji ve fen eğitim araştırmalarına olan yansımaları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 1-17. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.04.014>
- Biber, K. (2014). Okul öncesi eğitiminin tanımı, kapsamı, önemi ve temel ilkeleri. İçinde F. Gülaçtı ve S. Tümkiye (Ed.). *Erken çocukluk eğitimi* (3.basım, ss. 25-67). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bogdan, R. C. and Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory methods* [Eğitim için nitel araştırma: Teori yöntemlerine giriş] (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bozarslan, B. ve Batu, E. S. (2014). Özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okulöncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 86-108. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/16785>

- Bricker, D., Xie, H. ve Bohjanen, S. (2018). A history of EI/ECSE in the United States: A personel perspective. *Journal of Early Intervention*, 40(2), 121-137.
<https://doi.org/10.1177/1053815118771392>
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional children*, 76(3), 339-355.
<https://doi.org/10.1177/001440291007600306>
- Bruder, M. B., Dunst, C. J. ve Mogro-Wilson, C. (2011). Confidence and competence appraisals of early intervention and preschool special education practitioners. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 13-37.
<https://doi.org/10.20489/intjecse.107944>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (35. bs.) Ankara: PEGEM Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2014). Veri toplama teknikleri: nicel-nitel. İçinde A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4.bs.). Anı Yayıncılık.
- Chiner, E., & Cardona, M. C. (2013). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Inclusive Education*, 17(5), 526-541.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689864>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. and Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev: A. Aypay). Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev: 6.basım) Siyasal Yayınevi.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018) *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cevahir, E. (2023). *Özel eğitim anaokullarındaki ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin incelenmesi*. (836476) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çelik, M. ve Darcan, A. (2023). *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve etkinlik kitabı* (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, N. ve Daşcan, Ö. (2023) *Son değişikliklerle okul öncesi eğitim programı ve el kitabı*. (5.baskı). Anı Yayıncılık.

- Çelik, S. (2023). Erken çocukluk özel eğitimde ekip ve iş birliği. İçinde H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve G. Tomris (Ed.) *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitimi el kitabı* (2.basım, 385-451). Vize Akademi Yayıncılık.
- Çetingöz, D. Ve Yıldırım-Doğru, S. S. (2024). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türüne göre yaptıkları öğretim uyarlamalarının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 1530-1557.
- Dağlıoğlu, H. ve Genç, H. (2020). Öğretmen yetiştirme ve okul öncesi öğretmenin özellikleri. İçinde G. Haktanır (Ed.) *Erken çocukluk eğitime giriş* (2.basım, 174-213). Anı Yayıncılık.
- Durmaz, A. N. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumlarının ve özel eğitim anaokullarında görev yapmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (823663) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elçi, A. N. (2019). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde özel eğitim ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi*. (593686) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Eldeniz-Çetin, M. ve Şen, S. G. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 59, 53-69. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7133>
- Engstrand, R. Z. ve Roll-Pettersson (2014). Inclusion of preschool children with autism in Sweden: attitudes and perceived efficacy of preschool teachers. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 170-179. [doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01252.x)
- Er-Sabuncuoğlu, M. ve Diken, İ. H. (2010). Early childhood intervention in Turkey: Current situation, challenges and suggestions. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 2(2), 149-160. <https://doi.org/10.20489/intjecs.107966>
- Ersoy, F. (2019). Fenomenoloji. İçinde Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (3. Basım, 81-134). Anı Yayıncılık.

- Ergüven, D. A. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin incelenmesi*. (566451) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Feyman, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. (173883) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2023). *How to design and evaluate research in Education* [Eğitimde araştırma nasıl tasarlanır ve değerlendirilir] (11th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fyssa, A., Vlachou, A. ve Avramidis, E. (2014). Early childhood teachers' understanding of inclusive education and associated practices: reflections from Greece. *International Journal of Early Years Education*, 22(2), 223-237. <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.909309>
- Geç, H. E. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanan erken çocukluk döneminde özel eğitim programının etkililiği*. (633867) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Giovacco-Johnson, T. (2005). "I just don't feel like a teacher": Struggling to figure out the first year as an early childhood special educator. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(2), 99-113. <https://doi.org/10.1080/10901020590955761>
- Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Anı Yayıncılık.
- Giriş, B. (2023). *Özel eğitim anaokullarında çalışan öğretmenler arasında iş birliği çalışmalarının derinlemesine incelenmesi*. (802252) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S. ve Ravina, R. (2013). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. P. Glewwe (Ed.). *Education policy in developing countries* içinde. (ss. 13-64). Chicago ve London: The university of Chicago Press.
- Gönen, A., Kılıç, K. Ve Koçak, F. (2024). Özel eğitim anaokullarında çalışmakta olan öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 969-990. [10.17679/inuefd.1457361](https://doi.org/10.17679/inuefd.1457361)
- Guralnick, M. J. (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. [Erken

- müdahaleye yönelik gelişimsel sistemler yaklaşımı]. Baltimore: Brookes.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2012). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 640-654.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. (2.basım) Seçkin Yayıncılık.
- Güner-Yıldız, N., Tutuk, T., & Odluyurt, S. (2021). Organizational and educational problems at a special education kindergarten in Turkey: Action Research. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(1), 26-47. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ojer/issue/62900/858253>
- Gürsel, O. (2011). Erken çocukluk eğitiminde iş birliği. İçinde E. S. Batu (Ed.). *0-6 yaş aralığındaki Down sendromlu çocuklar ve gelişimleri* (335-356). Vize Yayıncılık.
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2020). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İçinde İ.H. Diken (Ed.) *Erken Çocukluk Eğitimi* (6.basım, 2-50). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güvenç, G. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin öğrencilerin eğitimi bağlamında karşılaştıkları sorunlar ve bunlara ilişkin beklentileri. (586722). [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2004). *Part C—Infants and Toddlers with Disabilities*, 20 U.S.C. § 1431 et seq.
- Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2004). *Part B—Assistance for Education of All Children with Disabilities*, 20 U.S.C. § 1411 et seq.
- İlhan Ildız, G. (2020). Erken çocukluk eğitiminde aile katılımı ve aile eğitimi. İçinde S. Seven (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş* (5.basım, 247-269). Pegem Akademi Yayınları.
- Jean, H., Kwon, K., McCartner, C. ve Diamond, L. (2024). Early childhood education and early childhood special education teachers' perceived stress, burnout, and depressive symptoms. *Children and Youth Services Review*, 166. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107915>
- Karademir, A. (2019). Okul öncesi öğretmenin özellikleri. İçinde A. Yıldırım Polat (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş* (164-186). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Karasu, T. ve Mutlu, Y. (2015). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/anemon/issue/1833/22330>
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159177>
- Kartal, H. (2008). *Geçmişten günümüze erken çocukluk eğitimi uygulamaları*. Ezgi Kitabevi.
- Kılıç, D. ve Aslan, H. (2022). Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespitinde yaşanan sorunlar. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 1-17.
<https://trdoi.org/10.26023458/uled.1208239>
- Kılıç, K., Terzioğlu, N. K. ve Akbıyık, M. (2023). Kreş ve gündüz bakımevlerinde çalışan çocuk bakıcılarının gözünden özel gereksinimli bireyler. *Turkish Special Education Journal: International TSPED*, 5(1), 1-21.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/77860/1351561>
- Kırnık, D. (2022). Özel eğitim alanında çalışan temel eğitim öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. İçinde H. İ. Özok ve F. Kutlu (Ed.) *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi tam metin kitabı* (67-78). Palme Yayınevi.
- Kol, S. ve Tokdakaya, U. F. (2022). Özel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 19(2), 329-341.
<https://doi.org/10.14687/jhs.v19i2.6307>
- Korkmaz-Ersan, V. D. ve Sönmez-Kartal, M. (2020). Sınıfında özel gereksinimli çocuk bulunan okul öncesi öğretmenlerinin uyarlamalar ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5(2), 75-100.
- Körükçü, Ö. (2020). Erken çocukluk eğitiminde öğretmen ve personel. İçinde S. Seven (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş* (5. Basım, 214-222). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lane, K.L., Barton-Arwood, S.M., Nelson, J.R., & Wehby, J. (2007). Academic performance of students with emotional and behavioral disorders served in a self

- contained setting. *Journal of Behavioral Education* 17(1), 43–62.
<http://dx.doi.org/10.1007/s10864-007-9050-1>
- Merriam, S.B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2020/'21*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2021/'22*.
Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2007). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2007/'08*.
Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2018/'19*.
Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2019/'20*.
Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2022/'23*.
Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2023/'24*.
Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage.
- Nah, Y. (2020). Pre-school teachers' perceptions of challenging behaviours of students with autism spectrum disorder within inclusive settings. *Advances in Autism*, 6(3), 205-242.
- Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A. ve Ilgaz, H., Brockmeyer, C. (2010). Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley and beyond. *Mind, Culture and Activity*, 17(1), 42-58.
- Nyorambi, A. ve Ntuli, E. (2020). A study of early childhood development teachers' experiences in Zimbabwe: Implications to early intervention and special education. *Open Journal for Educational Research*, 4(1), 49-66.
<https://doi.org/10.1080/10749030903312512>
- Orum Çattık, E. (2022). Erken çocukluk özel eğitimde seçme konular: Personel. İçinde H. Bakkaloğlu, S. Çelik ve G. Tomris (Ed.) *Araştırmadan uygulamaya erken çocuklukta özel eğitim el kitabı* (2. Basım, 557-589) . Vize Yayıncılık.

- Öktem, Ü. (2005). Fenomenoloji ve Edmund Husserl’de apaçıklık (evidenz) problemi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 45(1), 27-55.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dtcfdergisi/issue/66771/1044165>
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma Eğitimi Hizmet İçi Eğitim Programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
<http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2017.6>
- Özdoğru, M. (2021). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim Dergisi*, 11, 6-16.
<https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.1>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY] (2018). T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-77.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]. (2021). T.C. Resmî Gazete, (31528), 7 Ocak 2021, 22-77.
- Özen, Y. (2014). Genel olarak okul öncesi öğretmeni yeterlilikleri. İçinde F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.) *Erken çocukluk eğitimi* (3.basım, 252-285). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sardohan Yıldırım, E. (2021). Erken çocukluk döneminde özel eğitim için eğitim seçenekleri, ortam düzenleme, materyal seçimi ve programın bireyselleştirilmesi. İçinde S. S. Yıldırım Doğru (Ed.). *Erken çocuklukta özel eğitim* (3.basım, 71-88). Vize Akademik Yayıncılık.
- Sarı, H. ve Gülsöz, T. (2020). Özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma isteklerinin incelenmesi. *International Journal of Karamanoğlu Mehmetbey Educational Research*, 2(2), 194-201.
<https://doi.org/10.47770/ukmead.839411>
- Sazak-Pınar, E. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 71-83.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/159184>

- Sheppard M. E. ve Moran, K. K. (2022). The role of early care providers in early intervention and early childhood special education systems. *Early Childhood Education Journal*, 50, 891-901. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01225-x>
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. [Nitel verilerin yorumlanması: Konuşma, metin ve etkileşimi analiz etme yöntemleri]. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Smith, J. A., Flowers, P. and Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. [Yorumlayıcı fenomenolojik analiz: Teori, yöntem ve araştırma]. London: Sage Publications.
- Spear, C. F., Piasta, S. B., Yeomans-Maldonado, Ottley, J. R., Justice, L. M. ve O'Connell, A. A. (2018). Early childhood general and special educators: An examination of similarities and differences in beliefs, knowledge, and practice. *Journal of Teacher Education*, 69(3) 263-277. <https://doi.org/10.1177/0022487117751401>
- Stites, M. L., Walter, H. L. ve Krikorian, J.G. (2021). These aren't the kids I signed up for: the lived experience of general education, early childhood preservice teachers in classrooms for children with special needs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/10901027.2020.1718806>
- Sullivan A. L. ve Field, S. (2013). Do preschool special education services make a difference in kindergarten reading and mathematics skills?: A propensity score weighting analysis. *Journal of School Psychology*, 51, 243-260. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.004>
- Şeker, P. T. (2018). Okul öncesi öğretmeninin özellikleri. İçinde İ. Ulutaş ve S. Demiriz (Ed.). *Erken çocukluk eğitime giriş* (230-247). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tomris, G. ve Çelik, S. (2022). Erken çocukluk özel eğitimi: Kuramsal ve yasal temeller, Dünya'daki ve Türkiye'deki son eğilimler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 243-269. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.748893>
- Tuğrul, B. A. (1993). *9. Ya-Pa Okul öncesi eğitimi ve yaygınlaştırılması semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.
- Tuzcuoğlu, N. ve Aydın, D. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim ile ilgili görüşleri, problemleri ve çözüm önerileri. *Temel Eğitim Araştırma Dergisi*, 3(1), 27-40. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1284572>

- Yazçayır, G., Önal, Y., Akkaya, G. ve Semiz, Y. E. (2022). Erken çocukluk özel eğitim programlarına ilişkin öğretmenlerin deneyimlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 699-721. <https://doi.org/10.19171/uefad.1165334>
- Yıldıran, B. (2022). *Erken çocukluk dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin öğrencilerinin oyun becerilerine ilişkin görüşleri*. (773737) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım Doğru, S. (2018). Erken çocukluk özel eğitimi. İçinde A. Cavkaytar (Ed.). *Özel eğitim* (317-336). Vize Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2023). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, H. H. ve Kılıç, Y. (2024). Kaynaştırma/Bütünleştirme uygulamaları yapılan ilkökul sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarına müdahalede iş birliğine yönelik öğretmen görüşleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 66-76. <https://doi.org/10.33206/mjss.1279220>
- Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK] (2024). *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı dersleri*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Yüksel, B., Oğur, Ö. ve İşbilir, A. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) yeterlilikleri: Bir karma yöntem çalışması. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4(14), 1-17. <https://doi.org/10.31455/asya.779765>
- Yüksel, P. & Yıldırım, S. (2015). Theoretical Frameworks, Methods, and Procedures for Conducting Phenomenological Studies in Educational Settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojq.59813>
- van Kaam, A. (1959). Phenomenal Analysis: Exemplified by a study of experience of really feeling understood. *Journal of Individual Psychology*, 15 (1), 66-72.
- van Kaam, A. (1966). Application of the phenomenological method. In A. van Kaam (Ed.), *Existential foundations of psychology* (p. 247-305). Lanham, MD: University Press of America.

van Manen, M. (1990). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy: Albany, New York: Suny Press.

Willis, G. B. (2015). *Analysis of the cognitive interview in questionnaire design*. [Anket tasarımında bilişsel görüşmenin analizi]. New York: Oxford University Press.



EKLER

EK-1. NVivo ile Nitel Veri Analizi Eğitim Sertifikası

BAŞARI SERTİFİKASI

CERTIFICATE OF ACHIEVEMENT



SELİN NUR DEMİRBAŞ

Nvivo ile Nitel Veri Analizi Eğitimi

Programında yapılan sınavda başarılı olarak bu sertifikayı almaya hak kazandı.

Eğitim Tarihi:

Sertifika Doğrulama Kodu:



Bu sertifikayı doğrulamak için şu adrese gidin: www.iienstitu.com

EK-2. Demografik Bilgi Formu

Tarih:

Adınız Soyadınız:

Telefon Numaranız:

E-posta Adresiniz (zorunlu değil):

Cinsiyetiniz:

Doğum Yeri ve Yılıınız:

Mezun olduğunuz fakülte:

Mezun olduğunuz bölüm:

Eğitim durumu:

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

Mesleki deneyim yılınız:

Özel eğitim anaokulunda/anasınıfında çalıştığınız toplam hizmet süreniz?

Özel eğitimde çalışmaya dair aldığınız kurs, eğitim, seminer var mı?

Şu an çalıştığınız kurumun adı nedir?

Bu kurumdaki görev süreniz kaçtır?

EK-3a. Yansıtımlı Araştırmacı Günlüğü Örnekleri

Günlük No: 21

Tarih: 05.01.2024

Saat: 15.00

Yer: Katılımcının Evi

Konu: İkinci Pilot Görüşmenin Yapılması

Görüşmeye başlamadan önce sohbet etme imkanımız oldu. Öğretmen arkadaşım, alan dışı kişilerin sertifika alarak özel eğitim öğretmenliği yapmasının alana büyük zarar verdiğini ve çocukların gelişimi açısından büyük dezavantaj sağladığını ifade etti. Şu anda özel eğitimde çalışmaktan çok mutluluk duyduğunu, kendini artık eskiye nazaran daha yeterli gördüğünü, özel eğitim alan mezunu bir partnerle çalıştığı için iş yükünün azaldığını ve onu gözlemlemenin kendisine çok şey kattığını söyledi. Görüşmeye başlamadan önce Araştırma Gönüllü Katılım Formunu okuması üzere verdikten ve gönüllü katıldığına yönelik imzasını aldıktan sonra demografik bilgi formunu doldurmasını istedim. Görüşme esnasında bir soruda başka bir sorunun cevabını verdi ise o soruya geldiğimizde bahsi geçen soruyu derinleştirebilmek adına bana ipucu olması için küçük notlar aldım. Bu sayede sorulardan daha doygun ve derinlemesine veriler alabildiğimi düşünüyorum.

YARI-YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

- ✓ 1. Özel eğitim anaokulunda çalışmaya nasıl başladınız? (neden tercih etti, neler onu burada çalışmaya yönlendirdi)
- ✓ 2. Özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olmak sizin için ne anlama geliyor?
 - ✓ a. Okul öncesi öğretmeni olarak rolünüz nedir? → okul öncesi öğretmeni
 - ✓ b. Sizce neden böyle bir rol üstleniyorsunuz? → okul öncesi öğretmeni
 - ✓ c. Sizin beklentiler nedir? (Aileler, partner öğretmen)
 - ✓ d. Sizin ailelerden ve partner öğretmenlerden bir okul öncesi öğretmeni olarak beklentileriniz nelerdir?
3. Özel eğitim anaokulunda çalışırken
 - ✓ a. Neler mutlu ediyor? → öğrenciler, aileler
 - ✓ b. Neler zorluyor? Bu zorlukların nedenleri sizce nelerdir?
- ✓ 4. Mesleki anlamda özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
 - ✓ a. Özel eğitim anaokulunda çalışma konusunda kendinizi ne kadar rahat/yeterli hissediyorsunuz?
 - ✓ b. Sizce okul öncesi öğretmeni olmak özel gereksinimli öğrencilere nasıl katkı sağlıyor? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
 - ✓ c. Okul öncesi öğretmeni olarak bir özel eğitim öğretmeninden farkınız sizce nedir? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
- ✓ 5. Okulunuzdaki eğitim öğretim sürecine yönelik deneyimlerinizden bahsedermisiniz?
 - ✓ a. Okulda tipik bir eğitim gününüz nasıl geçiyor? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
 - ✓ b. Sınıfınızın genel durumu hakkında ne düşünüyorsunuz? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
 - ✓ c. Fiziki ortam → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
 - ✓ d. Materyal yeterliliği → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
 - ✓ e. Öğrencilerin gruba uygunluğu
 - ✓ f. Öğrencilerin değerlendirme, izleme ve yönlendirmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- ✓ 6. Partnerle çalışma deneyiminizden bahsedermisiniz?
 - ✓ a. Partnerinizin sorumlulukları/rolü nedir? Neden? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
 - ✓ b. Partnerinizle çalışmanın olumlu yönleri nelerdir? Olumsuz yanları nelerdir? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
- ✓ 7. Özel eğitim anaokulunda ailelerinize sunduğunuz hizmetler nelerdir? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
- ✓ 8. Özel eğitim anaokulunda çalışmak sizi nasıl etkiledi? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
- ✓ 9. Başladığınız günden bugüne okul öncesi öğretmeni olarak sizi nasıl değiştirdi? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
- ✓ 10. Özel gereksinimli çocuklarla çalışma için kendinizi nasıl geliştirdiniz? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
- ✓ a. Lisans eğitiminiz özel eğitim anaokulunda çalışmanızı nasıl etkiliyor? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor
- ✓ b. Ne tür gereksinimlerin var? → öğrencilerle çalışarak onların gelişimine katkı sağlıyor

EK-3b. Yansıtımlı Araştırmacı Günlüğü Örnekleri

Günlük No: 31

Tarih: 17.02.2024

Saat: 13.30

Yer: Dördüncü Katılımcının Görev Yaptığı Okul

Konu: Dördüncü Görüşmenin Yapılması (Ana Görüşme, Çağrı Öğretmen)

Bugün Çağrı Öğretmen ile görüşmemizi yaptık. Her görüşmemde yaptığım gibi önce gönüllü katılım formunu okumasını ve imzalamasını istedim. Sonrasında demografik bilgi formunu doldurmasını istedim. Demografik bilgi formunu doldurduktan sonra ses kaydını açıp kendimi tanıttıktan sonra kendisini tanıtmalarını istedim. Sonrasında yazılı olarak aldığım izni sesli olarak teyit etmesini istedim ve görüşmeye başladık.

İlk erkek katılımcımdı, zannımca deneyimlerin farklılaşabileceğini düşünmüştüm. Fakat belirli deneyimleri büyük oranda kadın öğretmenlerle paraleldi. Bunlar okul öncesi öğretmeni olarak oyun kurma, sanat etkinlikleri, küçük kas büyük kas motorları üzerine çalışma gibi konularda özel eğitim öğretmeninden farklılaştıkları; özel eğitim öğretmenlerinin genel itibariyle daha davranışçı yaklaşıtları konusundaki deneyimleriydi. Bunların yanında diğer tüm katılımcılar gibi partner ile çalışmanın iş yükünün azalması gibi olumlu yanları olduğunu ve partnerli çalışma noktasında muhakkak iş birliği olması gerektiğini; özel eğitim alan mezunuyla çalışırken daha rahat olduğunu alan dışı ile çalışırken bazı zorluklar yaşadığını ifade etti. Bu ve benzeri ifadeleri diğer katılımcılarla paralel idi.

Görüşmemizi yaparken başka bir sorunun cevabını verdiyse o diğer sorunun yanına hatırlatıcı notlar olarak “Bunu bunu söylemişsiniz. Başka eklemek istediğiniz bir şey var mı?” şeklinde sorularla ona hatırlatmalar yaptım.

Çağrı Öğretmen’in genel itibariyle sorulara spot cevaplar verdiğini, odaktan sapmadığını düşünüyorum. Görüşme öncesi “Ben çok konuşurum, uzun sürebilir.” demişti. Odaktan sapabileceğimizi düşünüp tedirgin olmuştum ama 53 dakika sürdü.

Görüşme esnasında öğretmen arkadaşım rahat tavırları, süreci sohbet havasında ilerletmesi ve yaptığı şakalar ile beni de rahatlattı. Kendimi katılımcının mesai arkadaşı gibi gördüm.

EK-3c. Yansıtma Araştırmacı Günlüğü Örnekleri

Günlük No: 52

Tarih: 24.03.2024

Saat: 19.00

Yer: Evim / İSTANBUL

Konu: Dökümlerin Özetlenmesi

Tüm sorularımda öğretmenlerin verdiği cevapları en çoktan en aza olacak şekilde özetledim. Hem ses kayıtlarını dinleyip döküm yaptığım için hem de iki kez dökümleri dikkatle okuduğum için kafamda oturduğunu fark ettim.

Öğretmenler en çok, ailelerin genellikle kabul evresinde olmamasından kaynaklı beklentilerinin fazla olabildiğini, gerçekçi olmayabildiğini bu noktada aileyle iş birliği kurma noktasında zorluklar yaşadıklarını ifade etmişler. Kendilerinin ise partner öğretmenlerden özellikle davranış değiştirme konusunda beklentileri olduğunu, özel eğitim alanına yönelik bilgi ve tecrübelerini kullanarak kendilerini yönlendirmelerini, farklı yetersizlik türlerinde kendilerini aydınlatmalarını beklediklerini ifade etmişler. Bunun yanı sıra sınıf içerisinde uyumlu ve iş birliği içerisinde çalışmayı beklediklerini ifade etmişler. Okul öncesi öğretmenlerinin hemen hepsi aileden öncelikli beklentisi iş birliği içerisinde ve eşgüdümlü çalışma olduğunu ifade etmişler.

Okul öncesi öğretmenlerinin hemen hepsi onları zorlayan şeylerin büyük oranda davranış problemi, bazen aileyle iş birliği kurulamaması ve çocukların dikkat sürelerinin kısa süre olması şeklinde ifade etmişler. Özel eğitim öğretmenlerinin rol ve sorumlulukların davranış değiştirme olduğunu düşündüklerini ifade etmişler. Bunun yanı sıra birebir etkinliklerle, BEP hazırlama noktasında özel eğitim öğretmenlerinin sorumluluk alması gerektiğini ifade etmişler.

Ailelere sundukları hizmetleri ise genellikle birebir görüşmeler, veli toplantıları olarak ifade etmişler. Öğretmenlerin çoğu lisans eğitiminde aldıkları özel eğitime yönelik aldıkları derslerin özel eğitim anaokulunda çalışmak için yeterli olmadığını ifade etmiş, bir kısmı ise lisansta aldıkları özel eğitime yönelik dersleri bu okulda kullanabildiklerini ifade etmiş. Öğretmenler kendini kaynak okuyarak diğer öğretmenlerin deneyimlerini sorarak ve izleyerek ya da internet aracılığıyla geliştirdiğini ifade etmiş. Gereksinimler noktasında pek çoğu yanında çalışan partner öğretmenin özel eğitim alan mezunu öğretmeni olmasını istediğini ifade etmiş. Bunun yanı sıra özel eğitim alanında deneyimli uzmanların deneyimlerini paylaşmasına, hizmet içi eğitimlerin sunulmasına da gereksinimleri olduğunu ifade etmiş. Bazı öğretmenler materyal desteğine ve fiziki iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu belirtmiş.

Genel hatlarıyla aklımda kalan bunlar. Word dosyasına daha detaylı yazdım. Günlüğe aktarıırken ise bu spot noktalara değindim.

EK-4. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

- 1- Özel eğitim anaokulunda çalışmaya nasıl başladınız? (neden tercih etti, neler onu burada çalışmaya yönlendirdi)
- 2- Özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olmak sizin için ne anlama geliyor?
 - a. Okul öncesi öğretmeni olarak rolünüz nedir?
 - b. Sizce neden böyle bir rol üstleniyorsunuz?
 - c. Sizden beklentiler nedir? (Aileler, partner öğretmen)
 - d. Bir okul öncesi öğretmeni olarak sizin ailelerden ve partner öğretmenden beklentileriniz nelerdir?
- 3- Özel eğitim anaokulunda çalışırken
 - a. Neler mutlu ediyor?
 - b. Neler zorluyor? Bu zorlukların nedenleri sizce nelerdir?
- 4- Mesleki anlamda özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda kendinizi nasıl hissediyorsunuz?
 - a. Özel eğitim anaokulunda çalışma konusunda kendinizi ne kadar rahat/yeterli hissediyorsunuz?
 - b. Sizce okul öncesi öğretmeni olmak özel gereksinimli öğrencilere ne gibi katkılar sağlıyor?
 - c. Okul öncesi öğretmeni olarak bir özel eğitim öğretmeninden farkınız sizce nedir?
- 5- Okulunuzdaki eğitim öğretim sürecine yönelik deneyimlerinizden bahseder misiniz?
 - a. Okulda tipik bir eğitim gününüz nasıl geçiyor?
- 6- Sınıfınızın genel durumu hakkında ne düşünüyorsunuz?
 - a. Fiziki ortam
 - b. Materyal yeterliliği
 - c. Öğrencilerin gruba uygunluğu
 - d. Öğrencilerin değerlendirme, izleme ve yönlendirmesi hakkında neler düşünüyorsunuz?
- 7- Partnerle çalışma deneyiminizden bahseder misiniz?
 - a. Partnerinizin sorumlulukları/rolü nedir? Neden?
 - b. Partnerinizle çalışmanın olumlu yanları nelerdir? Olumsuz yanları nelerdir?
- 8- Özel eğitim anaokulunda ailelerinize sunduğunuz hizmetler nelerdir?
- 9- Özel eğitim anaokulunda çalışmak sizi nasıl etkiledi?

a. Başladığınız günden bugüne okul öncesi öğretmeni olarak sizi nasıl değiştirdi?

10- Özel gereksinimli çocuklarla çalışma için kendinizi nasıl geliştirdiniz?

a. Lisans eğitiminiz özel eğitim anaokulunda çalışmanızı nasıl etkiliyor?

b. Ne tür gereksinimleriniz var?



EK-5. Etik Kurul Onayı

Evrak Kayıt Tarihi: 01.11.2023

Protokol No: 643140

Tarih: 04.12.2023



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

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Eğitim Anaokullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. VeySEL AKSOY
TEZ YAZARI:	Selin Nur DEMİRBAŞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
Prof. Dr. Saim KÖNCE (Başkan-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	
Prof. Dr. M. Erkan UYUMEZ (Başkan Yardımcısı-İkt. ve İdari Bil. Fak.)	☐ Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEL (İletişim Bil. Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Kamil ÇEKEROL (Açıköğretim Fak.)

EK-6. MEB Araştırma İzni Onayı

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 29.01.2024-688188



T.C.
MILLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü



Sayı : E-27250534-605.01-95389313
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Selin Nur DEMİRBAŞ)

29.01.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Strateji Geliştirme Başkanlığı'nın 26.01.2024 tarihli ve 95332275 sayılı yazısı.
b) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğünün 24.01.2024 tarihli ve 686017 sayılı yazısı.

Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Selin Nur DEMİRBAŞ'ın "Özel Eğitim Anaokulunda Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri" konulu araştırmasına veri sağlamak amacıyla yaptığı izin talebine ilişkin yazı ve ekleri incelenmiş olup Genel Müdürlüğümüzce çalışmanın yürütülmesinde herhangi bir sakınca görülmektedir.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Mustafa OTRAR
Bakan a.
Genel Müdür

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Gazeteci Muammer Yaşar Bostancı Cad. MEB
Beşevler Kampüsü A Blok, 06560 Beşevler, Yenimahalle / ANKARA
Telefon No : 0 (312) 413 34 72
E-Posta: seydihan.yigit@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Seydihan YİĞİT

Unvan : Öğretmen

İnternet Adresi:

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f1d0-d1e1-32d7-a4c5-1a60 kodu ile teyit edilebilir.

EK-7. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Özel Eğitim Anaokullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Deneyimleri” başlıklı bir araştırma çalışması olup özel eğitim anaokullarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin belirlenmesini, özel eğitim anaokullarında okul öncesi öğretmeni olmanın ne anlama geldiğinin mevcut durumunun görülmesi amacını taşımaktadır. Çalışma Doç. Dr. Veysel AKSOY danışmanlığında Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans Programı lisansüstü öğrencisi Selin Nur DEMİRBAŞ tarafından yürütülmekte olup sonuçları ile özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin Türkiye’deki gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, görüşmeler yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Erken Çocuklukta Özel Eğitim Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Selin Nur DEMİRBAŞ’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Selin Nur DEMİRBAŞ

Adres :

Cep Tel :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:



EK 8. Epoché (Fenomen İle İlişkili Öznellik Bildirgesi)

FENOMEN İLE İLİŞKİLİ ÖZNELLİK BİLDİRGESİ (EPOCHÉ)

Bu öznellik bildirgesi özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olma fenomenine ilişkin kendi deneyimlerimin betimlenmesini içerir.

İlk başta 2019 senesinde özel eğitim öğretmeni yakın bir arkadaşımın özel eğitim anaokuluna atanmasıyla birlikte özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenleri ile ilgili fikir sahibi olmaya başladım. Arkadaşım ile göreve başladığı süre itibariyle sık sık iletişim kuruyorduk ve hem kendisinin hem de yanındaki okul öncesi öğretmenin süreci içerisinde zorluklar yaşadığından bahsediyordu. Sık sık birbirlerinden yardım istediklerini ancak yanındaki okul öncesi öğretmenin kendisine daha çok başvurduğunu ve pek çok noktada müdahale yöntemlerinin birbirinden farklılaşabildiğini söylüyordu. Bu noktada bir özel eğitim öğretmeni olarak kendisinin de zorluklar yaşadığını ifade ediyordu.

Sonrasında özel eğitim anaokulları uygulamasının hızla yaygınlaşmakta olduğunu fakat alanda bu konu üzerine yapılmış çok az çalışma olduğunu fark ettim. Hatta çevremdeki özel eğitim öğretmenleri dahil pek çok kimsenin bu okulların işleyişi hakkında bilgi sahibi olmadığını gördüm. Danışman hocamla da yaptığımız toplantı sonrası yüksek lisans tezimde özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini almaya yönelik çalışmaya karar verdik.

Özel eğitim anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeden önce okul öncesi öğretmenlerinin lisans programında aldığı derslerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak için yeterli olmadığını düşünüyordum. Özellikle davranış değiştirme konusunda özel eğitim öğretmenlerinin yetkin olduğunu ve ancak onların çalışabileceğini düşünüyordum. Bunun yanı sıra özel eğitim öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği lisans programında çift anadal yapmış arkadaşım ile konuştuğumda yalnızca okul öncesi öğretmenliği bilgilerinin özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda yetersiz olduğunu ve özel eğitim lisans eğitimi almamış olsaydı pek çok noktada özel gereksinimli çocuklarla çalışırken kendisini yetersiz hissedeceğini, öğrencilere faydalı olamayacağını söylemişti. Tipik gelişen çocuklarla çalışma deneyiminin özel gereksinimli çocuklarla çalışma deneyiminden oldukça farklı olduğunu ifade etmişti. Ben de bu noktada özel eğitim anaokullarında özel eğitim alan öğretmenlerinin çalışmasının daha büyük önem taşıdığını düşünüyordum. Tipik gelişen çocuklarla çalışırken kullanılan yöntem ve tekniklerle özel eğitimde kullanılan yöntem tekniklerin belli noktalarda ayrıştığını bildiğim için

özel eğitim alanının ayrı bir uzmanlık gerektirdiğini düşünüyordum. Bu uzmanlığın da ancak özel eğitim öğretmenliği lisans programında öğrenilebileceğini düşünüyordum.

Yukarıda bahsettiğim deneyimler özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerine yönelik bilgi ve deneyimlerimi oluşturuyor. Özel eğitim anaokulunda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin de özel gereksinimli çocukların eğitiminde büyük önem taşıdığını ve bu noktada onların da belli sorumlulukları olduğunu ve zorluklar deneyimlediklerini düşünmekteyim. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar, aldıkları sorumluluklar vb. onların algılarına ve deneyimlerine göre şekillenmiştir. Bazı okul öncesi öğretmenleri özel eğitim öğretmenleriyle eşit sorumlulukları olduğunu ifade ederken bazıları sanat etkinlikleri gibi etkinliklerin genellikle kendi sorumlulukları olduğunu ifade etmiştir. Özel eğitim anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri benzerdir ancak derinlemesine yapılan analiz sonucunda bazı farklılıkları ortaya çıkabilir.

Özel eğitim anaokulunda okul öncesi öğretmeni olma olgusunu yukarıda açıklanan geçmişe ve inançlara dayanarak araştırdım. Bu çalışma boyunca önceki bilgilerimi engellemeye çalıştım. Bu çalışmanın okuyucularının bulguları mevcut öznellik beyanı temelinde yorumlamasını tavsiye ediyorum.

AYŞE ÖĞRETMEN SÖZEL AÇIKLAMA

Özel eğitim anaokulunu tercih etmemin temel sebebi oğlumun okulunun konumuna yakın olmasıydı. Aynı zamanda özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın nasıl bir deneyim olduğunu da merak ediyordum. Böylece özel eğitim anaokulunda çalışmayı tercih ettim. Çalışmaya başladığım ilk zamanlar sınıftaki çocuklar ile iletişim kurmakta zorlandım. Okul öncesinde çalışırken sürekli rica ediyoruz biz çocuklara. “Getirir misin?”, “Oturur musun?” şeklinde konuşuyoruz. Ancak burada bunu yapınca çocuklar beni anlamadı.

Tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışırken gün içerisinde pek çok farklı etkinlik yaptırabiliyordum. Çalışmaya başladığım ilk zamanlar çocukların dikkat sürelerini dikkate almadan etkinlik hazırlayarak geldim. Önceden çalıştığım da nasıl yapıyorsam o şekilde hazırladım ders için ancak buradaki çocukların dikkat süreleri çok kısa ve bu sebeple etkinlikleri tipik gelişen çocuklarla çalışırken yaptığım gibi etkinlik yaptıramadım. Bir süre bunu yaşadım.

Bu okulda çalışmaya başladıktan sonra partnerle çalışmayı da ilk kez deneyimledim. Benim için sınıfta iki otorite çalışmak alışık oldu, r şey değildi. Partnerle çalışmak farklı bir duygu. Tipik gelişen çocuklarla çalışırken yanımda partner istemem, tek otorite olmak daha iyi olur ama özel eğitim okullarında partnersiz çalışmak mümkün değil bence. Çocuklarla sürekli grup etkinliği yapamayabiliyoruz. Birebir çalışmalar yapmamız gerektiğinde iki öğretmen olmak büyük avantaj ancak partner ile fikir alışverişi yapabildiğinde, ortak karar alabildiğinde avantaj. Bazen benim aklıma gelmeyen şeyler hocamın aklına geliyor. Birbirimizle paylaşıyoruz bu fikirleri ve böylece çocuklar için de daha verimli olabiliyoruz. Öğrencilerle dönüşümlü olarak çalışıyoruz hocamla. Birbirimize bir uyarıda bulunarak yapmıyoruz bunu. Görev paylaşımı oluyor. Bir öğrenciyi hocam alıyor bir öğrenciyi ben. Böylece iş yüküm de azalmış oluyor. Ama bazen etkinlik planlamak tümüyle benim işimmiş gibi oluyor. O zamanlar zorluk yaşıyorum.

Hocamın hiçbir zaman alan ayrımı yapmaması da bizim iyi çalışmamızı sağlıyor. “Sen okul öncesi öğretmenisin.” diye bir alan farkına vurgu yapmadı hiç. Bu sayede de çok uyumlu çalışıyoruz. Ayrıma gitseydi hoş olmazdı. Hem otorite bölünmüş olurdu hem de ben kendimi öğretmen gibi hissetmezdim.

Bir partnerle çalışırken partnerimin özel eğitim alan mezunu olmasını isterim. Yanımdaki arkadaşım özel eğitim alan öğretmeni değil, alan dışı. Özel eğitim sertifikası almış. Ben hem çocuklara hem de ona bir şeyler öğretmek durumunda kalıyorum. O bilmediği için ben daha fazla sorumluluk alıyorum. Bu beni yoruyor.

Ben zaten bir okul öncesi öğretmeni olarak kesme-yapıştırma gibi sanat etkinliklerini yaptırıyorum. Çocuklarla oyunlar oynuyorum. Zaten partnerim de oyun ve sanat etkinliklerini benden bekliyor. Çocuğun motor becerilerini destekliyorum. Çocukların gelişimini desteklemek için yaptırdığım etkinlikler çocuğa aktiflik sağlıyor. Ama herhangi bir davranış problemi ortaya çıktığında ben ne yapacağımı bilemiyorum. Nasıl yaklaşmam gerektiğini, hangi yöntemi kullanmam gerektiğini bilemiyorum. Kriz anına müdahale etmeyi partnerimden bekliyorum zaten bu noktada da partner öğretmenim rol alıyor. Daha önce hiç BEP hazırlamadığım için ve buna yönelik bir yaşıntım, bilgi birikimim olmadığı için BEP'leri de partner öğretmenim hazırlıyor.

Özel gereksinimli çocuk ailesi ile çalışmak da özel eğitim anaokulunda göreve başladıktan sonra ilk kez deneyimlediğim bir şeydi. Özel gereksinimli çocukların aileleri benden bir noktada psikolojik destek bekliyor. Bana anlatmak istiyor, onu dinlememi istiyor öncelikle

Biz iki alan öğretmeni çalışıyoruz sınıfta. Özel eğitim öğretmenim ve ben. Aileler aslında bu farkı biliyor ancak ayırım yapmıyorlar. Genel öğretmen olarak yaklaşıyorlar ikimize de. Talep ettikleri şeyler alan farkımıza göre değişmiyor yani. Fakat bu talep ettikleri şeyler çoğu zaman gerçekçi olmayabiliyor. Anaokulundaki öğrenciye harf öğretmemizi isteyen velilerimiz oldu. Tipik gelişim gösteren çocukta bile mümkün değil bu, harf öğretmeyiz anaokulunda. En fazla okuma yazmaya yönelik farkındalık kazandırmaya çalışırız. Aile bizden böyle şeyler bekliyor. Böyle olunca ben aileye ulaşamıyorum. Tek başıma kalıyorum. Çocuğun ilerlemesi için destek göremiyorum, yalnızlaşıyorum. Çünkü aile benim okulda çalıştığımı evde devam ettirmiyor. Aslında çocuğun yapabildiği şeyler var ama aile buna fırsat tanımıyor. Çocuğun performansını sergilemesine izin vermiyor. Örneğin çocuk aslında kaşık tutabilecek. Aile buna fırsat tanımıyor. Böyle olunca o çocuk parmaklarını bükemiyor bile. Aile ona sorumluluk vermemiş çünkü. Aslında aile çocuğun özel gereksinimini kabul etmiyor. E kabul etmeyince ilerlemek için bir şey de yapamıyoruz. Çünkü aile kabul etmedikçe çözüm odaklı olamıyor. Soruna odaklanıyor. Bu da bizim ilerleme kaydetmemizi güçleştiriyor doğal olarak. Bu yüzden ben de okulda özel eğitime ilişkin seminerler olduğunda ailelere haber veriyorum. Katılmalarını istiyorum. Bir de aile okula geldikçe çocuğu okula bırakırken ya da alırken onlara o gün neler yaptığımızı anlatıyorum. Aile için sürekli telefonum da açıktır. 7/24 bana ulaşabiliyorlar. Bazen

de yönlendirmeler yapıyorum. Mesela benden psikolojik olarak destek bekliyor demiştim ya, benim uzmanlık alanım değil. Bana geldiğinde onu uzmana yönlendiriyorum.

Ben okul öncesi öğretmenliği okurken özel eğitime dair ders almıştım mesela ama bu okulda bunları kullanamıyorum. Özel eğitim çok geniş bir alan ve benim aldığım dersler bu kadar kapsamlı değildi. Dolayısıyla bu okulda çalışmaya başladıktan sonra sürekli gelişmem gerekti. Çocukların her biri birbirinden farklı. Gereksinimleri farklı, özellikleri farklı. Deneyimledikçe geliştim aslında. Geliştikçe de kendimi özel gereksinimli çocuklarla çalışma konusunda daha yeterli hissetmeye başladım. Hiç çalışmayan arkadaşlarımla kıyas ettiğimde kendimi, ben daha yeterliyim. Sürekli gelişmem gerektiğini gördükten sonra kendimi geliştirmek için çeşitli yolları denedim. Örneğin bizim okuldaki özel eğitim öğretmenlerini ya da özel eğitim öğretmeni arkadaşlarımı çalışırken gözlemledim. Bu beni gerçekten geliştirdi. Bunun yanı sıra araştırmalar yaptım. İnternet aracılığıyla videolar izledim, özel eğitim ile ilgili okumalar yaptım. Bunların da faydasını gördüm. Hala izliyorum özel eğitim alan öğretmenlerini, hala okumalar yapıyorum. Dediğim gibi sürekli gelişmem lazım çünkü. Bir de seminere katılmıştım. Seminerde hocamızın anlattığı şeyler de beni geliştiren şeylerdendi. Alan uzmanlarının deneyimleri ve uygulamaları gelişmek için önemli fırsat aslında. Ama mesela alan dışı partnerle çalışırken onun karşılaştığımız herhangi bir soruna ilişkin fikir verememesi, alana dair bana yönlendirme yapamaması da gelişmeme engel oluyor. Alan mezunu özel eğitim öğretmeni ile çalışsaydım daha çok şey öğrenebilirdim.

Geliştikçe çok şey öğrendim, çok güzel çıktılar oldu hayatımda. Örneğin burada çalışmaya başladıktan sonra çocuklardaki ufacık ilerlemeler bile beni mutlu etmeye yeter hale geldi. Öğrencimin arkadaşıyla ufacık bir etkileşime girmesi bile büyük bir mutluluktur benim için. Çünkü artık bu çocukların öğrenme hızının da bireysel olarak değiştiğini öğrendim. Çocuklara hazırladığım etkinlikleri bile onların öğrenme hızını göz önünde bulundurarak hazırlamaya başladım. Çocuk ile konuşurken daha yalın bir dil kullanmam gerektiğini fark ettim. Tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışırken kullandığım cümlelerin özel çocuklarda kafa karışıklığı yarattığını fark ettim. O yüzden artık daha sade bir dili tercih ediyorum, net yönergeler veriyorum.

Özel gereksinimli çocuğa nasıl yaklaşmam gerektiğinin de farkındayım artık. Çocukların takvim yaşından ziyade gelişimsel özelliklerini göz önünde bulundurarak amaç belirlemeye başladım çünkü çocuklar birbirinden farklı ve biricik, yaşının gerektirdiği becerileri sergileyemeyebiliyor. Bir de mesela önceden de “özel çocuk” diye bir şey olduğunu biliyordum ama bilmek ile anlamak aynı değilmiş. Artık hem biliyorum hem de anlıyorum. Çevremdeki

özel gereksinimli çocuklara yönelik farkındalığım arttı. Yolda bile görsem özel gereksinimli çocuğu tanıyorum artık.

Artık aileleri de anlıyorum aslında. Beklentileri gerçekçi değil, evet. Çünkü özel gereksinimin, özel eğitimin ne demek olduğunu bilmiyor. Onların beklentilerini de anlamaya başladım bu işin içine girdikçe okudukça öğrendikçe.

Gelişimin bazı olumsuz çıktıları da oldu tabii. Özel gereksinimli çocukla çalışmayı öğrendikçe sorumluluklarımın farkına vardım ve dolayısıyla okulda çok daha fazla yorulmaya başladım. Eve kalamıyorum çoğu zaman. Çocuklarımla eşim ilgileniyor mesela. Çünkü okulda çocuğa en iyisini verebilmek için çok yoruluyorum. Ben artık aileme yeterli vakti ayıramıyorum, okulda çok yoruluyorum çünkü.

Özel çocukla çalışmayı öğrensem de kendimi hala okul öncesi öğretmeni olarak görüyorum. Özel çocukla çalışmak büyük sabır istiyor. Ben o kadar sabırlı biri değilim. Elimden geleni yaptım çocuklar için ama ben bir okul öncesi öğretmeni değilim. Örneğin davranış problemine müdahale etme konusunda partnerim benden çok daha iyi. Benim bu konuda çok bir bilgim yok. Partnerim farklı yöntemler biliyor. Ben de bir okul öncesi öğretmeni olarak gelişim alanlarına daha hakimim. Çocuğun hangi yaş grubundayken hangi davranışları sergilemesi gerektiğini biliyorum. Böylece çocuğu değerlendirebiliyorum. Dolayısıyla çocuğa ne öğretmem gerektiğini belirleyebiliyorum.

Kazanımları gerçek yaşantılar içerisinde verebiliyorum ve böylece çocuk için kalıcı oluyor. Okul öncesinde böyle yaparız. Kırmızıyı öğreteceksem mesela bunu kırmızı elmayla veririm. Bir de tipik gelişen çocukların devam ettiği anaokullarında çalışırken çok fazla öğrenci var ve bir şeyler üretmek için, materyal hazırlamak için vaktimiz dar. Biz okul önceciler bu konuda da pratiğimiz mesela. Herhangi bir şeyden materyal üretebiliyoruz o an. Çok düşünmüyoruz. Partnerim bu konuda bana göre daha yavaş kalıyor. Ben hemen çıkart, kes, yapıştır yapabiliyorum.

Ben özel eğitim anaokulunda çalışırken istiyorum ki ailelerle iş birliği yapabilelim, çocuklara faydalı olalım. Ama dediğim gibi aile özel gereksinimi bilmiyor. Ailelere eğitimler verilsin. Aile ne yapması gerektiğini bilsin. Farklı yetersizlik türlerine ilişkin yeterli bilgim yok benim. Öğrenmek istiyorum. Farklı yetersizlik türlerine ilişkin bilgilendirilmeye ihtiyacım var. Ben bu işi gerçek özel eğitim öğretmenlerinin yapmasını istiyorum. Sınıftaki partnerim özel eğitim öğretmeni olmalı. Hem ben daha çok şey öğrenebilirim hem de çocuklar daha çok şey öğrenebilir.

Çocuklar dar alanda sıkılıyor, bunılıyor. Çocukların oyun için geniş alanlara ihtiyacı var. Parka ihtiyacımız var. Çocuklar grup etkinliklerine hazır gelmedikleri için zaten zorlanıyoruz. Hem yeterli alanımız yok hem de çocuklar grup çalışmalarına uygun değil. Çocukların tanıları aynı olsa da düzeyleri birbirinden çok farklı. Bence değerlendirme ve yerleştirme süreçlerinde biraz daha hassasiyete ihtiyacımız var.



GÖKHAN ÖĞRETMEN METİNSEL AÇIKLAMA

Gökhan Öğretmen, 27 yaşında bir okul öncesi öğretmendir. Gökhan Öğretmen'in meslekteki ikinci sesidir. Gökhan Öğretmen'in ilk atama yeri özel eğitim anaokuludur. Gökhan Öğretmen MEB'e atanmadan önce bir süre özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmıştır. Gökhan Öğretmen, özel eğitim anaokulunda çalışma yaşantısından sonra kendisini özel eğitim öğretmeni gibi hissetmektedir (Yansıtımlı Araştırmacı Günlüğü, 38, 02.03.2024).

Gökhan Öğretmen mezun olduktan sonra bir süre özel sektörde özel gereksinimli çocuklarla çalışma imkanı yakalamış ve bu çalışma deneyiminden sonra özel gereksinimli çocuklarla çalışmayı sevdiğini fark etmiş, özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya devam etmek istediğine karar vermiştir. Özel çocuklarla çalışma deneyiminden sonra bu alanda kendine güvenmiş ve atama tercihlerinde özel eğitim anaokullarına öncelik vermiştir.

Özel eğitim anaokulunda çalışmaya başladıktan sonra Gökhan Öğretmen problem davranışlarla ilk kez karşılaşmış fakat problem davranış sergileyen bir öğrenciye nasıl yaklaşması gerektiğini bilememiştir. Bu sebeple Gökhan Öğretmen'in özel eğitim anaokulunda ilk deneyimlediği şeylerden biri karşılaştığı problem davranışa müdahale etmektir. Çocuklarla nasıl çalışacağını anlayamamıştır. Çocuk için uygun yöntem ve teknikleri belirlemekte zorlanmıştır. Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocuk ile çalışırken etkinlikleri daha önceden bildiği gibi yaptıramayan Gökhan Öğretmen, kendisini bu anlarda yetersiz hissetmiştir. Tipik gelişen çocuklarla çalışırken günde pek çok etkinlik yaptırmaya alışık olan Gökhan Öğretmen, özel çocuklarla çalışırken çok daha az etkinlik yaptırabilmiştir.

Gökhan Öğretmen, özel gereksinimli çocuklarla ilk karşılaştığında çocuklarla iletişim kuramamıştır. Rica etmeye, yumuşak ses tonuyla öğrenciye yaklaşmaya alışık olan Gökhan Öğretmen; çocuğun düzeyine uygun dil kullanmakta zorlanmıştır. Gökhan Öğretmen'in özel eğitim anaokulundaki ilk deneyimlerinde özel gereksinimli öğrencileri, Gökhan Öğretmen'in yönergelerini almamıştır.

Partnerle ilk kez özel eğitim anaokulunda karşılaşan Gökhan Öğretmen, tipik gelişim gösteren çocukların devam ettiği anaokullarında çalışırken tek başına iken temel ihtiyaçlarını bile gideremediği için özel eğitim anaokulunda partnerle çalışmaktan memnundur fakat bu aynı zamanda partneriyle çalışırken deneyimlediği olumlu yaşantıları ile de ilgilidir. Gökhan Öğretmen, partneriyle çalışırken fikir birliği yapabilmektedir. Çalışırken birbirlerine soru sorabilmektedirler. Böylece iki farklı akıl ile çok daha verimli çalışabilmektedirler.

Partneriyle olumlu yaşantılarından bir diğeri ise Gökhan Öğretmen ile partnerinin hiç konuşmadan iş bölümü yapabilmesidir. Gökhan Öğretmen bir öğrenciyle kazanımı çalışırken sonra partner öğretmeni aynı öğrenci ile kaldığı yerden devam etmektedir. Aynı sınıf içerisinde görev ayrımı yapmadan, herhangi bir konuşma yapmadan dönüşümlü olarak çalışmaktadırlar. Fakat bazen otorite bölünmesi yaşanabilmektedir. Örneğin aynı sınıfı paylaşımlarına rağmen partner öğretmenin Gökhan Öğretmen'e danışmadan sınıfta değişiklikler yapması Gökhan Öğretmen'in partneri ile olumsuz yaşantılarından biridir. Gökhan Öğretmen yaşanan otorite bölünmelerinden rahatsız olmakta, otoriteyi sarsan partnerle çalışmayı tercih etmemektedir.

Gökhan Öğretmen, bir okul öncesi öğretmeni olarak oyun ve sanat etkinliklerinin kendi rolü olduğunu düşünmekte ve sınıf içerisinde bu rolü kendisi üstlenmektedir. Her ikisinin de eğitim fakültesi mezunu olduğunu söylese de sınıf içerisinde oyun ve sanat etkinliklerini kendisi sürdürmektedir. Gökhan Öğretmen için şarkılar, tekerlemeler söylemek sınıf içerisinde onu okul öncesi öğretmeni yapan şeydir. Bunun nedeni ise Gökhan Öğretmen'in bir okul öncesi öğretmeni olarak dört sene boyunca bunun eğitimini alması ve bunu sıkça tecrübe etmiş olmasıdır. Halihazırda partneri de oyun ve sanat etkinliklerini kendisinden beklemektedir.

Özel gereksinimli çocuğun aileleriyle iletişim kurmayı da Gökhan Öğretmen yapmaktadır çünkü yaşantıları ona okul öncesi çağındaki çocukların aileleriyle iletişim kurmaya daha hakim olduğunu göstermiştir. Bunların yanında Gökhan Öğretmen'e göre davranış problemlerine müdahale etmek özel eğitim öğretmenin görevidir. Gökhan Öğretmen'e göre bunun nedeni ise okul öncesi öğretmenlerinin bununla ilgili teorik birikiminin ve tecrübesinin olmaması, özel eğitim öğretmenlerinin bunun üzerine eğitim alması ve pratikte de yaşantılarının olmasıdır. Gökhan Öğretmen'in partneriyle çalışma yaşantısında problem davranış ortaya çıktığında partneri müdahale etmektedir.

Özel gereksinimli çocukların ailesi Gökhan Öğretmen'den çocuklarının bağımsızlaşmasını istemektedir. Tek başlarına tuvalete gidebilmeleri, etkinliği tek başına sürdürebilmeleri gibi. Bunların yanında aile çocuklarının bağımsızlaşmasının dışında Gökhan Öğretmen'den kendilerini dinlemelerini, psikolojik olarak destek olmalarını beklemektedir. Fakat aileler öğretmenlerini öğretmen olarak görmemektedir. Aileler çocuklarını okula bırakıp gitmekte ve öğretmenleri bakıcı gibi görmektedir. Gökhan Öğretmen'in ise ailelerle yaşadığı en büyük sorun ailelerin beklentilerinin gerçekçi olmamasıdır. Çocuklarının bağımsız olmasını bekleyen aileler bunun çabucak olmasını beklemektedir. Oysa Gökhan Öğretmen için bu mümkün değildir. Ailelerin öğretmenden çocuklarının ilerlemesi için beklentileri vardır ancak aileler bunun için bir şey yapmamaktadır. Gökhan Öğretmen'e göre okulda çalışılan kazanım okul

dışında sürdürülmezse bu öğrenim gerçekleşmeyecek, kalıcı olmayacaktır. Örneğin Gökhan Öğretmen'e göre okulda dış fırçalama davranışını çalışılıyor ise aile de evde buna devam etmeli, çocuğun dış fırçalamasına fırsat tanınmalıdır. Aksi takdirde öğrenme gerçekleşmeyecektir.

Aile ile iş birliğini kurabilmek adına Gökhan Öğretmen aileye birtakım hizmetler sunmaktadır. Okulda ailelere yönelik seminerler düzenlendiğinde aileye bunun bilgilendirmesini yapmakta, katılımları için aracı olmaktadır. Bunun yanı sıra eve ödevlendirmeler göndermektedir.

Gökhan Öğretmen, özel eğitim alanında çalışmaya başladıktan sonra daima gelişmesi gerektiğini fark etmiştir. Bunun nedenini ise özel eğitimde her bir çocuğun birbirinden farklı olması ve özel eğitimin çok geniş bir alan olması ile açıklamaktadır. Gökhan Öğretmen için çocuklara faydalı olabilmek için öğretmenlerin sürekli kendini geliştirmesi gerekmektedir. Gökhan Öğretmen deneyimledikçe gelişiyor, geliştikçe kendini özel eğitim alanında daha yeterli hissediyordur.

Gökhan Öğretmen kendini geliştirmek için özel eğitim öğretmenlerini iş başında gözlemlemekte, onlara sorular sormaktadır. Özel eğitim alanında gelişmenin artık rutin hale geldiğini ifade eden Gökhan Öğretmen için hizmet içi eğitimleri yetersizdir ve bu onların gelişmesinin önünde bir engeldir.

Özel eğitimde çalışmaya başladıktan sonra, kendini bu alanda geliştirdikçe Gökhan Öğretmen; küçük kazanımlarla mutlu olmaya başlamıştır. Artık bir çocuk ona iletişim girişiminde bulunduğu anda, ona gülümsediğinde bile Gökhan Öğretmen bunu bir kazanım olarak görmektedir. Gökhan Öğretmen artık çocuğun bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre çalışmaktadır. Günlük rutinleri çocuğun o gün içerisindeki performansına ve davranışlarına göre değiştirmekte, çocuk için öncelikli olan kazanımları belirlemektedir.

Gökhan Öğretmen için önceden dış fırçalama çok kısa süren bir işlemken özel eğitim alanında kendini geliştirdikçe aslında bu becerinin ne kadar karmaşık olduğunu ve çok daha küçük adımlara bölünerek daha uzun zamanda çalışılması gerektiğini öğrenmiştir. Tipik gelişen çocuklarla olduğundan farklı olduğunu ve her ne kadar “*kendisi tezcanlı bir insan olsa da*” her çocuğun öğrenme hızının değişebildiğini, öğretimin buna göre sürdürülmesi gerektiğini fark etmiştir.

Gökhan Öğretmen zaman içerisinde özel gereksinimli çocuğa daha yalın bir dil kullanması gerektiğini, yönergeleri daha net ve sert bir ses tonuyla vermesi gerektiğini öğrenmiştir. Özel

eğitim alanında kendini geliştiren Gökhan Öğretmen bir süre sonra okul öncesi öğretmenliği lisans programında aldığı dersleri uyarlayabilmeye başlamıştır. Artık tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışabildiği kadar karmaşık değil, her çocuğun düzeyine göre uyarlayarak çalışmaktadır. Fakat bunların yanında Gökhan Öğretmen özel eğitim alanını öğrendikçe daha fazla sorumluluk alması gerektiğini fark etmiş ve eskiden olduğundan daha yorgun hissetmeye başlamıştır.

Gökhan Öğretmen, özel eğitim anaokulunda çalışmaya başladıktan sonra kendisini özel eğitim öğretmeni olarak görmeye başlamış olsa da partnerinin davranış problemlerine müdahalede kendisinden daha iyi olduğunu deneyimlemiştir. Aynı zamanda partnerinin özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına da daha hakim olduğunu görmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin farklı yetersizlik türlerine ilişkin daha fazla bilgisi olduğunu gözlemlemiştir. Bunların yanında Gökhan Öğretmen'in deneyimlerinde okul öncesi öğretmenleri gelişim alanlarını daha iyi bilmektedir. Gökhan Öğretmen'e göre okul öncesi öğretmenleri eğitim yaşantıları boyunca okul öncesi çağı üzerine çalıştıkları için o yaş grubunun gelişim özelliklerine daha hakimdirler. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri için her an bir eğitim fırsattır ve onlar için kazanımları gerçek yaşantılar içinde vermektedir. Gökhan Öğretmen bir okul öncesi öğretmeni olarak kazanımları yalnızca kağıt üzerinde vermemekte, çalıştığı kazanımı gerçek yaşantıdan örneklerle kalıcı hale getirmektedir.

Gökhan Öğretmen'in deneyimleri ona oyun kurmaya daha hakim olduğunu ve oyunu sınıfa daha fazla getirdiğini göstermiştir. Gökhan Öğretmen öğretimleri oyun ile yapmaktadır. Gökhan Öğretmen'in yaşantısında okul öncesinde tipik çocuklar ile çalışırken sık sık materyal tasarladığı için materyal ve etkinlik tasarlamada da partnerine göre daha pratiktir.

Gökhan Öğretmen'in özel eğitim anaokulunda çalışma yaşantısında birtakım gereksinimler söz konusudur. Bunların başında ailenin bilinçlendirilmesi gelmektedir. Gökhan Öğretmen için aile ile iş birliği büyük önem taşımaktadır fakat ailelerin özel eğitime ilişkin bilgi eksikliği iş birliği kurmayı zorlaştırmaktadır. Bu sebeple ailelerin bilinçlendirilmesi özel gereksinimli çocuk ile çalışmaya büyük avantaj sağlayacaktır.

Gökhan Öğretmen, özel eğitim anaokullarında istihdam edilen okul öncesi öğretmeni adayları göreve başladığında daha etkili bir eğitim sunabilmeleri adına okul öncesi öğretmenliği lisans programına özel eğitime ilişkin daha fazla ders koyulmasını önermektedir. Bunların yanında dar bir sınıfta çalışan Gökhan Öğretmen'in öğrencileri sınıfta aktivitelere katılmamakta, daha geniş sınıfa gittiklerinde ise aynı aktiviteye katılım göstermektedir. Bu sebeple Gökhan

Öğretmen'in daha geniş bir sınıfa ihtiyacı vardır. Materyallerin yetersiz olmasından ötürü sürekli aynı etkinlik yaptırmak zorunda kalan ve öğrencileri sıkılan Gökhan Öğretmen için, materyal desteği özel eğitim anaokullarını daha kaliteli hale getirecektir.

