

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI
KAPSAMINDA BİR KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMASINA
İLİŞKİN DURUM ÇALIŞMASI**

Oğuz KELEŞ

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI
KAPSAMINDA BİR KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMASINA
İLİŞKİN DURUM ÇALIŞMASI**

Oğuz KELEŞ

Danışman: Prof.Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Durmuş ASLAN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Fatma SADIK

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Deniz PAMUK

DOKTORA TEZİ

ADANA / 2019

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

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

Başkan: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

(Danışman)

Üye: Doç. Dr. Durmuş ASLAN

Üye: Doç. Dr. Fatma SADIK

Üye: Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Deniz PAMUK

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

.../.../2019

Prof. Dr. Serap ÇABUK

Enstitü Müdürü

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

ETİK BEYANI

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

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

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2019

Oğuz KELEŞ

ÖZET

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ERKEN MÜDAHALE PROGRAMLARI KAPSAMINDA BİR KAYNAŞTIRMA/BÜTÜNLEŞTİRME UYGULAMASINA İLİŞKİN DURUM ÇALIŞMASI

Oğuz KELEŞ

Doktora Tezi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ

Ağustos 2019, 186 sayfa

Bu araştırma; okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamalarındaki mevcut durumu belirlemek, erken müdahale programları kapsamında bir kaynaştırma/bütünleştirme modelini uygulamak, uygulama sürecinde ve sonrasındaki durumu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde yürütülen bu araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Yüreğir ilçesindeki bir resmi bağımsız anaokulunda Otizm Spektrum Bozukluğu tanısı almış bir çocuğun bulunduğu sınıftaki öğretmen, 21 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmen ve anne - babanın etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek için Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ-TV), çocuğun otistik bozukluk indeksini belirlemek için Gilliam Otistik Bozukluk derecelendirme ölçeği (GOBDÖ TV), çocuğun yetişkinlerle etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek için Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ-TV), çocuğun dil becerilerini ölçmek için Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri 1 ölçeği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla öğretmen ve anne - babayla görüşülmüştür. Süreç içerisinde öğretmenle, aile ziyaretleri sırasında ve okul giriş çıkışlarında ve telefonda ise hem aile hem de öğretmenle yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gerek mevcut durum tespitinde gerekse uygulama sürecinde ve sonrasında gözlemler yapılmıştır. Öğretmen gözlemleri sırasında araştırmacı tarafından oluşturulan kaynaştırmada öğretimsel düzenlemeleri içeren sistematik gözlem formu, Temel yapı taşları (TYT) sistemi içerisinde yer alan sınıf niteliğini ölçümleme formu, çocuk ölçümleme formu ve davranış problemlerini belirleme formu çocuk gözlemlerinde ise problem davranışları belirleme formu ve araştırmacı tarafından oluşturulan üç-altı yaş otistik çocuklar eğitim programı kazanım

değerlendirme formları kullanılmıştır. Doküman olarak öğretmenin aylık, etkinlik planları çocuk için hazırlamış olduğu Bireysel Eğitim Planları (BEP) incelenmiştir. Mevcut durumun belirlenmesi için altı hafta boyunca haftada üç gün veri toplanmıştır. Kaynaştırma süreci ise 16 hafta haftada üç gün okulda bulunularak çalışma gerçekleştirilmiştir. Elde edilen görüşmeler, gözlemler ve doküman incelenmesinden elde edilen veriler içerik analizi yapılarak incelenmiştir. Aile, öğretmen ve çocuk etkileşimsel davranışlarına ilişkin okulda, evde ve kaynaştırma çocuğunun gittiği özel eğitim merkezinde video kaydı alınarak analiz edilmiş ve etkileşimsel davranışları belirlenmiştir.

Sonuç olarak; uygulama sonrasında öğretimsel düzenlemeleri belirleme formuna göre öğretimsel düzenlemelerin bütün alt boyutlarında artışlar görülmüştür. Öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre mevcut durumda öğretmenin; kaynaştırma sürecinde çocuktan, aileden ve kendisinden kaynaklanan sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda gerçekleştirilen uygulama süreci ve sonrasına ilişkin görüşlerinin uygulamanın kullanılabilirliğine ilişkin görüşler, uygulamanın faydaları, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve uygulamaya ilişkin çözüm önerileri olmak üzere dört başlıktan oluştuğu belirlenmiştir. Öğretmenin etkileşim davranışlarının EDDÖ-TV sonuçlarına göre "*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*", "*Duygusal-İfade edici olma*" ve "*Başarı odaklı yönlendirici olma*" alt boyutlarında etkileşimsel davranışın istedik yönde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aileyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler neticesinde mevcut durumda okul öncesi kaynaştırma eğitimi konusunda ailenin karşılaştığı sorunların; eğitim sorunları, duygusal sorunlar, sosyal sorunlar, sağlık sorunları, ailedeki etkileşimden kaynaklanan sorunlar olmak üzere beş başlıktan oluştuğu görülmüştür. Uygulama süreci ve sonrasında aileyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler neticesinde yapılan uygulama sürecinin aileye faydalarına, aile rehberliğine, çocuğa katkısına, okuldaki uygulamaya, yaşadıkları sorunlara ilişkin boyutlar ve öneriler olmak üzere altı başlıktan oluştuğu görülmüştür. Ebeveynlerin çocukla etkileşimlerine ilişkin EDDÖ-TV sonuçlarına göre anne-babanın "*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*", "*Duygusal-İfade edici olma*" ve "*Başarı odaklı yönlendirici olma*" alt boyutlarında etkileşimsel davranışlarının düzeyinin istedik yönde arttığı görülmüştür.

Mevcut durumda ve 3-6 yaş otistik çocuklar eğitim programı kazanım değerlendirme formları kullanılarak elde edilen veriler sonucunda, özel gereksinimli çocuğun program içerisinde yer alan 290 davranıştan 184 davranışı bir başka ifadeyle

davranışların % 63,44' ünü kazanmadığı görülmüştür. Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri 1 (TIGE 1) sonuçlarına göre %95 ihtimalle 11 ay %65 ihtimalle de 16 ay arasında alıcı dil becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli çocuğa ilişkin (ÇDDÖ-TV) sonuçlarına göre etkileşim davranışlarının "*Dikkat*" ve "*Başlatma*" alt boyutlarında etkileşimsel davranışların çok düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davranış problemleri belirleme gözlem formuna göre çocuğun 93 toplam puanla davranış problemleri gösterme sıklığının yüksek olduğu görülmüştür. Uygulama süreci sonrasında öğretmen, araştırmacı ve ailenin doldurduğu üç-altı yaş otistik çocuklar eğitim programı kazanım değerlendirme formları kullanılarak elde edilen veriler sonucunda, özel gereksinimli çocuğun toplamda hedeflenen 184 davranışın 117'sini % 63,58'ini kazandığı belirlenmiştir. Türkçe iletişim envanteri normlarına göre % 95 ihtimalle 19 ay %45 ihtimalle de 27 ay arasında alıcı dil becerilerine sahip olduğu göstermektedir. Daha önce ifade edici dil becerisi Türkçe iletişim envanteri normlarına ölçümlenememişken ifade edici dil becerilerinde %90 ihtimal 9 aylık % 65 ihtimal 12 aylık dil becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli çocuğa ilişkin (ÇDDÖ-TV) sonuçlarına göre etkileşim davranışlarının "*Dikkat*" ve "*Başlatma*" alt boyutlarında etkileşimsel davranışların istendik yönde önemli oranda geliştiği görülmüştür. Davranış problemleri belirleme gözlem formuna göre çocuğun davranış problemleri gösterme sıklığının azaldığı görülmüştür.

Tüm verilerden elde edilen sonuçlara göre kaynaştırma çocuğun gelişim alanlarında ve yetişkinle olan etkileşimsel davranışlarında, öğretmen ve ailenin çocukla olan etkileşimsel davranışlarında ve bilgi düzeylerinde önemli artışlar meydana gelmiştir. Öğretmene ve aileye rehberlik hizmetleri sunulduğu takdirde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında başarı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, kaynaştırma, erken müdahale programları, otizm

ABSTRACT**A CASE STUDY ON INCLUSION / INTEGRATION APPLICATION IN THE
SCOPE OF EARLY INTERVENTION PROGRAMS IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION****Oğuz KELEŞ****Ph.D. Thesis, Department of Early Childhood Education****Supervisor: Prof. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ****August 2019, 186 pages**

The aim of this study is to determine the current situation in pre-school inclusion practices, to apply an inclusion model within the scope of early intervention programs and to present the situation during and after the implementation process. The study group of this research which was carried out in a qualitative case study design, consists of a preschool teacher, 21 children and their parents in a preschool class of a child diagnosed with Autism Spectrum Disorder in an official independent kindergarten in Yüreğir district of Adana.

Parental Behavior Assessment Scale (PBAS) was used to assess the interaction of teachers and parents in the study, Gilliam Autistic Disorder Rating Scale was used to determine the child's autistic disorder index, and Child Behavior Assessment Scale (CBAS) was used to assess the child's interactions with adults. Turkish Communication Behaviors Development Inventory 1 was used to measure the child's language skills. A semi-structured interview form was used to have opinions of teacher and parents. During the process, unstructured interviews were conducted with both the family and the teacher during the family visits and school exits and on the phone calls. Observations were both made for the determination of the current situation, during and after the implementation process. The systematic observation form that includes instructional arrangements for the inclusion created by the researcher during teacher observations, the form of measuring the quality of the class in the basic building blocks system, the form of determining the child measurement and behavior problems, the form of identifying the problem behaviors, In the child observations, problem behaviors determination form and 3-6 years old autistic children education program acquisition evaluation forms were used. Monthly

activity plans and Individual Education Plans prepared by the teacher for the inclusive child were examined as documents. Data were collected three days a week for six weeks to determine the current situation. The inclusion process was conducted at school three times a week for 16 weeks.

The data obtained from interviews, observations and document analysis were analyzed by content analysis. Family, teacher and child interaction behaviors were analyzed by video recordings at school, at home and in the special education center where the inclusion child attended.

As a result; According to the form of determining instructional arrangements after the application, all sub-dimensions of instructional arrangements increased. According to the data obtained from the interviews with the teacher, in the current situation; it was determined that there were problems arising from the child, family and herself during the process of inclusion. As a result of the interviews with the teacher, it was determined that the opinions about the implementation process and the post-implementation process consisted of four headings: the opinions on the usefulness of the implementation, the benefits of the implementation, the problems encountered in the implementation process and the suggested solutions related to the implementation.

According to the PBAS results of the interaction behaviors of the teacher, it was concluded that interactive behaviors increased in the desired way in the subscales of "sensitive - responsive", "emotional - expressive" and "success oriented guidance". As a result of the data obtained from the interviews with the family, the problems faced by the family regarding preschool inclusion education were classified into five categories; educational problems, emotional problems, social problems, health problems and problems arising from family interaction.

As a result of the data obtained from the interviews with the family during and after the implementation process, it was seen that the implementation process consisted of six headings: benefits of the implementation process to the family, family guidance, contribution to the child, practice at school, dimensions and suggestions about the problems. According to the results of PBAS for the level of interactive behaviors of the parents in the sub-dimensions of," sensitive - responsive", "emotional - expressive" and "success oriented guidance" increased in the desired way.

As a result of the data obtained from the 3-6 years old autistic children education program acquisition evaluation forms, it was seen that the inclusive child did not gain 184 behaviors out of 290 behaviors within the program, in other words, 63.44% of the

behaviors were not gained. According to the results of the Developmental Inventory of Turkish Communication Behaviors 1, it was found that the child had receptive language skills at the level of 95% probability for 11 months and 65% for 16 months old.

According to the CBAS results of the inclusive child, it was concluded that the interaction behaviors were very low in the "attention" and "initialization" subscales. According to the observation form of determining behavioral problems, it was determined that the frequency of showing behavioral problems of the child with a total score of 93 was found high.

As a result of the data obtained by using the 3-6 years old autistic children education program acquisition evaluation form completed by the teacher, researcher and the family after the implementation process, it was determined that 117 of the 184 behaviors were gained by the child, 63.58% of the targeted behaviors in total. According to the Turkish communication inventory norms, the child has 95% probability of 19 months and 45% probability of 27 months old level of receiving language skills. While the expressive language skills could not be measured by the Turkish communication inventory norms, it was observed that the child has expressive language skills was 90% probability of 9 months and 65% probability of 12 months after the implication.

According to the results of CBAS, it was observed that the interaction behaviors developed significantly in the "Attention" and "Initiation" subscales. According to the observation form of determining behavioral problems, it was seen that the frequency of showing behavioral problems decreased. According to the results obtained from all the data, the developmental areas of the child and the interaction behaviors with the adults, the interaction behaviors of the teacher and the family with the child and their knowledge levels were increased significantly. It is thought that if the guidance services are provided to the teacher and the family, success will be achieved in the inclusion / integration practices.

Key Words: preschool, inclusion, early intervention programs, autism

ÖN SÖZ

Günümüzde özel gereksinimli çocuklar ile yapılan çalışmalar her geçen gün artmaktadır. Yapılan çalışmaların amacı toplum içerisinde farklılıkları olan bireylerin daha iyi şartlarda yaşamlarını sürdürmelerini sağlamaktır. Bu çalışmada bu amaç doğrultusunda okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasında mevcut durumu belirlemek, erken müdahale programları kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasını uygulamak, uygulama sürecinde ve sonrasındaki durumu ortaya koymaya çalışılmıştır. Yapmış olduğumuz çalışmanın okul öncesi dönem kaynaştırma uygulamalarına katkı sağlamasını ümit ediyorum.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde birçok kişinin emeği geçmiştir. Burada ismini yazamadıklarımın şimdiden özür diliyorum. Bu çalışmayı yapmamda içsel motivasyonumun kaynağı olan Serebral Palsi hastalığı nedeni ile okula gidememiş ve eğitim alamamış ağabeyim Ufuk KELEŞ'e, akademik hayatımda çok önemli yeri olan, her an kapısını çalabildiğim mentörlük kavramının içini dolduran akademik hayatım boyunca örnek alacağım danışmanım Değerli hocam Prof. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ'a, her zaman desteğini yanımda hissettiğim akademik çalışma disiplini örnek aldığım hocam ağabeyim Doç. Dr. Durmuş ASLAN'a, tek amaçları daha iyi bir nesil yetiştirmek olan akademik gelişimime katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS'a, Doç. Dr. Özkan ÖZGÜN'e, Doç. Dr. Ebru DERE TARLAGÜL'e, Dr. Öğretim Üyesi Şule ERDEN'e, akademik hayatımın başlangıcında büyük rolü olan Dr. Öğretim Üyesi Mustafa YAŞAR'a, doktora sürecinde ders aldığım Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, Prof. Dr. Hatice SOFU'ya, Ankara Üniversitesinden Prof. Dr. Figen GÜRSOY'a, Prof. Dr. Müdiriye YILDIZ BIÇAKCI'ya Temel Yapı Taşları eğitimi için bizleri kırmayarak Ankara Üniversitesinden gelen Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU'na ve Dr. Şeyda DEMİR'e, ETEÇOM, GOBDÖ TV, EDDÖ TV ÇDDÖ TV eğitimlerini aldığım Prof. Dr. Halil İbrahim DİKEN ve Özlem DİKEN hocalarıma teşekkür ederim. Veri toplama sürecinde ve uygulama sürecinde özveriyle çalışmama katılan aile ve öğretmenlere teşekkür ederim.

Tez izleme jürisinde bulunan değerli fikirlerini paylaşarak katkıda bulunan değerli hocalar Doç. Dr. FATMA SADIK'a, Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT'a ve Dr. Öğr. Üyesi Deniz PAMUK'a teşekkür ederim.

Çukurova Üniversitesinde çalıştığım süre boyunca sürekli bilgi alışverişinde bulunduğum akademik ve manevi desteklerini yanımda hissettiği değerli arkadaşlarım

dostlarım Dr. Alper YONTAR'a, Dr. İnanç ETİ'ye ve Doç Dr. Ali ALTIKULAÇ'a, okul öncesi eğitimi anabilim dalında beraber çalıştığımız değerli arkadaşlarıma ve idari işlerimizle ilgili yazışmaları güler yüzü ve samimiyeti ile yapan MUSTAFA BUYTOZ'a teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemde büyük emeği olan anneme ve babama, en çok teşekkürü hak eden hayat arkadaşım Nuran KELEŞ'e ve kızlarım Cemre ve Şevval'e teşekkür ederim.

SDK 2016-5884 numaralı bu projeyi destekleyen Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Proje birimine teşekkür ederim.



Oğuz KELEŞ

Adana / 2019

İÇİNDEKİLER

| | Sayfa |
|-------------------------------|--------------|
| ÖZET | iv |
| ABSTRACT | vii |
| ÖN SÖZ | x |
| TABLolar LİSTESİ | xviii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xix |
| RESİMLER LİSTESİ | xx |
| EKLER LİSTESİ | xxi |

BÖLÜM I

GİRİŞ

| | |
|-------------------------------|---|
| 1.1. Problem | 2 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı | 6 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 7 |
| 1.4. Sınırlılıklar | 8 |

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

| | |
|--|----|
| 2.1. Kuramsal Açıklamalar | 10 |
| 2.2. Bronfenbrenner'in Bioekolojik Sistem Kuramı | 10 |
| 2.3. Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı | 12 |
| 2.4. Okul Öncesinde Kaynaştırma | 14 |
| 2.5. Otizm | 17 |
| 2.6. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Aile Katılımı | 19 |
| 2.7. Müdahale Programları | 20 |
| 2.8. İlgili Araştırmalar 28 | |
| 2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar | 28 |
| 2.8.2 Yurt Dışında Yer Alan Çalışmalar | 39 |

BÖLÜM III YÖNTEM

| | |
|---|----|
| 3.1. Araştırma Modeli | 44 |
| 3.2 Çalışma Grubu | 45 |
| 3.2.1. Çalışma Grubundaki Çocuklar | 46 |
| 3.2.2. Çalışma Grubundaki Öğretmenler | 46 |
| 3.2.3. Çalışma Grubundaki Aileler | 47 |
| 3.3. Araştırmacı ve Araştırmadaki Rolü | 47 |
| 3.4. Araştırma Ortamı | 48 |
| 3.5. Veri Toplama Araçları | 51 |
| 3.5.1. Kullanılan Standart Testler | 51 |
| 3.5.1.1. Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri 1 | 51 |
| 3.5.1.2 Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği | 52 |
| 3.5.1.3. Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ- TV), Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ- TV) | 52 |
| 3.5.1.4 Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) | 54 |
| 3.5.2. Gözlem | 55 |
| 3.5.3. Doküman İnceleme | 55 |
| 3.5.4 Günlükler | 56 |
| 3.5.5. Görüşme | 56 |
| 3.6. Verilerin Toplanması | 57 |
| 3.7. Verilerin Analizi | 58 |
| 3.8. Geçerlik ve Güvenirlik | 58 |

BÖLÜM IV BULGULAR

| | |
|--|----|
| 4.1. Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Bulgular | 61 |
| 4.1.1. Öğretmenin Kaynaştırmaya Yönelik Öğretimsel Düzenlemelerine İlişkin Bulgular | 61 |
| 4.1.2. Öğretmenin Kaynaştırma Çocuğu ile Olan Etkileşimsel Davranışlarının Düzeyine İlişkin Bulgular | 63 |

| | |
|--|-----|
| 4.1.3. Okul Öncesi Öğretmeninin Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Yönelik Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular | 65 |
| 4.1.4. Özel Gereksinimli Çocuğunun Ailesinin Ev Ortamına İlişkin Bulgular . | 72 |
| 4.1.5 Özel Gereksinimli Çocuğunun Ailesinin mevcut durumda Kaynaştırma/Bütünleştirmeye İlgili Görüş Ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular | 73 |
| 4.1.6 Anne ve Babanın Çocuğu İle Olan Etkileşimsel Davranışlarının Düzeyine İlişkin Bulgular | 79 |
| 4.1.6.1 Annenin Çocuk ile Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular . | 80 |
| 4.1.7 Özel Gereksinimli Çocuğunun Yetişkinlerle (Anne, Baba, Okul öncesi Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni) Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular | 82 |
| 4.1.8 Çocuğun Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine İlişkin Bulgular | 83 |
| 4.1.9. Çocuğun Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular | 85 |
| 4.1.10. 3-6 Yaş Otistik Çocuklar Eğitim Programı Kazanım Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular | 87 |
| 4.2. Kaynaştırma Uygulamasında Planlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular | 88 |
| 4.2.1. Birinci Aşama Sınıf Niteliğini Ölçümleme | 89 |
| 4.2.2 İkinci Aşama Sınıf Düzenini Planlama | 90 |
| 4.2.3. Öğrenme Merkezlerini Planlama | 90 |
| 4.2.4. Aşama Çocuk İçin Plan Yapma | 94 |
| 4.2.4.1. Aşama Etkinlik Matrisi Oluşturma | 96 |
| 4.2.4.2. Aşama Planları Uygulama Süreci ve Değerlendirme Süreci | 97 |
| 4.2.5. Öğretmenin Uygulama Süreci İle İlgili Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular | 100 |
| 4.2.6. Kaynaştırma Uygulamasında Aile Eğitimi Planlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular | 106 |
| 4.2.7. Eğitim Etkinliklerine Yönelik Ailelerin Görüşlerine İlişkin Bulgular | 107 |
| 4.3. Öğretmenin Kaynaştırma/bütünleştirme Uygulaması Sonrasında Öğretimsel Düzenlemelerine İlişkin Bulgular | 115 |
| 4.3.1. Öğretmenin Kaynaştırma Çocuğu İle Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular | 117 |

| | |
|--|-----|
| 4.3.2. Uygulama Sonrası Özel Gereksinimli Çocuğunun Anne ve Babasının Çocukla Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular | 118 |
| 4.3.2.1. Annenin Çocuğu İle Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular | 119 |
| 4.3.2.2. Babanın Çocuğu İle Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular | 120 |
| 4.3.3. Özel Gereksinimli Çocuğunun Yetişkinlerle (Anne, Baba, Okulöncesi Öğretmeni Ve Özel Eğitim Öğretmeni) Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular | 121 |
| 4.3.4 Çocuğun Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine İlişkin Bulgular | 122 |
| 4.3.5 Özel Gereksinimli Çocuğunun Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular | 124 |
| 4.3.6. Özel gereksinimli çocuğun 3-6 Yaş Otistik Çocuklar Eğitim Programı Kazanım Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular | 126 |

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

| | |
|---|-----|
| 5.1. Mevcut Durum Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum | 127 |
| 5.1.1. Öğretmenin Mevcut Durumuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum | 127 |
| 5.1.2 Ailenin Mevcut Durumuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum ... | 130 |
| 5.1.3. Çocuğun Mevcut Durumuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum | 133 |
| 5.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Sürecine Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum | 134 |
| 5.2.1. Öğretmenin Uygulama Sürecine Görüş ve Düşüncelerine Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum | 135 |
| 5.2.2. Ailenin Uygulama Sürecine Yönelik Görüş ve Düşüncelerine Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum | 137 |
| 5.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Sonrasına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum | 139 |
| 5.3.1. Öğretmenin Kaynaştırma Uygulaması Sonrasındaki Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum | 139 |
| 5.3.2. Kaynaştırma Çocuğunun Anne ve Babasının Çocukla Etkileşimsel Davranışlarına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum | 139 |

| | |
|---|-----|
| 5.3.3 Özel Gereksinimli Çocuğun Etkileşim Davranışına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum | 141 |
|---|-----|

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

| | |
|---|------------|
| 6.1 Sonuçlar | 142 |
| 6.1.1. Mevcut Duruma İlişkin Sonuçlar | 142 |
| 6.1.2. Uygulamaya ilişkin Sonuçlar | 143 |
| 6.1.3 Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Sonrasına İlişkin Sonuçlar | 144 |
| 6.2. Öneriler | 145 |
| 6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler | 145 |
| 6.2.2. Yapılacak Araştırmacılara Yönelik | 146 |
| KAYNAKÇA | 147 |
| EKLER | 176 |
| ÖZGEÇMİŞ | 186 |

KISALTMALAR

BEP: Bireysel Eğitim Planı

ÇDDÖ-TV: Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

EDDÖ-TV: Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği

GOBDÖ: Gilliam Otistik Bozukluk Değerlendirme ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TİGE: Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri

ETEÇOM: Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı

GÖF: Gömülü Öğretim Fırsatları

ÇOÖS: Çocuk Odaklı Öğretim Stratejileri



TABLOLAR LİSTESİ

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Tablo 1. Temel Yapı Taşları Planı | 24 |
| Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmeninin Öğretimsel Düzenlerine ilişkin Gözlem ve Doküman İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular | 62 |
| Tablo 3. Özel Gereksinimli Çocuğunun Ailesinin Ev Ortamına İlişkin Bulgular | 73 |
| Tablo 4. TİGE-I Envanteri Erken Sözcükler ve Eylemler Jetsler Alt Ölçeğinin Sonuçları | 84 |
| Tablo 5. Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular | 86 |
| Tablo 6. Sınıf Niteliğini Ölçümlenmesine İlişkin Bulgular | 89 |
| Tablo 7. Çocuk Ölçümleme Formuna İlişkin Bulgular | 95 |
| Tablo 8. Çocuk Etkinlik Matrisine İlişkin Bilgiler | 97 |
| Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmeninin Uygulama Sonrasında Öğretimsel Düzenlerine ilişkin Gözlem ve Doküman İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular | 116 |
| Tablo 10. TİGE-I Envanteri Erken Sözcükler ve Eylemler Jetsler Alt Ölçeğinin Sonuçları | 122 |
| Tablo 11. Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular | 125 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | Sayfa |
|--|--------------|
| Şekil 1. Bronfenbrenner'in bioekolojik sistem modeli | 11 |
| Şekil 2. Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı | 13 |
| Şekil 3. Temel Yapı Taşları Sistemi | 23 |
| Şekil 4. Okul zemin kat krokisi | 49 |
| Şekil 5. Öğretmenin Özel Gereksinimli Çocuk İle Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular | 64 |
| Şekil 6. Öğretmenin okul öncesi kaynaştırmaya yönelik görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular | 66 |
| Şekil 7. Özel gereksinimli çocuğunun ailesinin mevcut durumda görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular | 75 |
| Şekil 8. Annenin çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarının düzeyine ilişkin EDDÖ-TV bulguları | 80 |
| Şekil 9. Babanın çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarına ilişkin EDDÖ-TV bulguları | 81 |
| Şekil 10. Çocuğun yetişkinlerle etkileşimsel davranışlarına ilişkin ÇDDÖ-TV bulguları | 82 |
| Şekil 11. Öğretmenin uygulama süreci ile ilgili görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular | 101 |
| Şekil 12. Ailenin uygulama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular | 109 |
| Şekil 13. Öğretmenin EDDÖ-TV sonuçlarına ilişkin bulgular | 118 |
| Şekil 14. Anne EDDÖ-TV mevcut durum ve uygulama sonrası sonuçlarına ilişkin bulguları | 119 |
| Şekil 15. Baba EDDÖ-TV mevcut durum ve uygulama sonrası sonuçlarına ilişkin bulguları | 120 |
| Şekil 16. Çocuğun yetişkinlerle ÇDDÖ-TV mevcut durum uygulama sonrası sonuçlarına ilişkin bulgular | 121 |

RESİMLER LİSTESİ

| | Sayfa |
|---|--------------|
| Resim 1. Uygulama yapılan sınıf | 51 |
| Resim 2. Öğrenme merkezi düzenlemeden önce sınıf genel görünüş | 91 |
| Resim 3. Öğrenme merkezi düzenlemesinden sonra sınıf genel görünüş | 92 |



EKLER LİSTESİ

| | Sayfa |
|--|--------------|
| Ek 1. Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (Eddö-Tv) | 176 |
| Ek 2. Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (Çddö-Tv) | 178 |
| Ek 3. Sınıf Problemlerini Ele Alma Yolları | 179 |
| Ek 4. Kaynaştırmada Öğretimsel Düzenlemelere İlişkin Gözlem Formu | 181 |
| Ek 5. Aylık Bep Değerlendirme Formu | 182 |
| Ek 6. Aileye Verilen Etkinlik Örneği | 183 |
| Ek 7. Veli Onam Formu | 184 |
| Ek 8. Meb İzin Formu | 185 |



BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde özel gereksinimli olarak dünyaya gelen çocukların sayısında artış yaşanmaktadır. Dolayısıyla özel gereksinimli bireyler eğitim içerisinde daha fazla yer almaktadırlar. Özel gereksinimli çocukların toplumun bir parçası olması ancak okullarda akranlarıyla birlikte eğitim almasıyla ve bunun uygulamaya yansıtılmasıyla mümkün olmaktadır (Batu ve Kırcaali İftar, 2005; Mcwayne, Untuzzo & Mcdermontt, 2004). Okul çağındaki özel gereksinimli çocukların normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim gördüğü programlara ilgi giderek artmaktadır (Odom, 2000). Özel gereksinimli çocukların okullarda akranlarıyla birlikte eğitim alması geçmişte “kaynaştırma” (mainstreaming/integration) olarak adlandırılırken, günümüzde bu kavramın yerini bütünleştirme, kapsayıcı eğitim kavramı almaya başlamıştır (Yılmaz, 2014).

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili pek çok araştırmacının hemfikir olduğu tanım, özel gereksinime ihtiyacı olan çocuğun mümkün olan, en az kısıtlayıcı eğitim ortamında normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte destek hizmetler sağlanmak suretiyle öğretim görmesidir (Friend & Bursuck, 2006; Salend, 2011; Sucuoğlu ve Kargın, 2008; Odom, 2000). Kaynaştırma uygulamaları yapılan eğitim kurumlarında yeteri kadar çevresel uyarılama yapılırsa özel gereksinimli çocuklar okulda hazır oldukları işlevsel becerileri uygulama, günlük rutinler, oyun ve akran etkileşimleri sırasında pek çok şeyi deneyimleme fırsatı bulabilmektedirler (Diamond & Huang, 2005; National Individualizing Preschool Inclusion Project, 2006; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall & Brown, 2006; Sandall & Schwartz, 2002).

Normal gelişim gösteren akranların model olmaları, özel gereksinimli çocukların daha iyi öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına fırsat sağlamaktadır. Özel gereksinimli çocuğun akranlarıyla beraber aynı okulda olması, çocuğa bağımsızlık duygusu aşılama, yeni uyarıcı kaynakları, yeni davranış örnekleri sağlayarak dünyasını zenginleştirmekte ve özgüven kazanmasına yardımcı olmaktadır (Odom vd, 2006; Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Salend ve Whittaker (2012) kaynaştırma eğitimin temel bileşenlerini maksimum düzeyde okulların kaynaştırmaya katılımı, tam zamanlı yerleştirme seçenekleri, özel eğitim kurumları ile işbirliğini sağlama, çocuğa ve ailesine uygun etkinlikler sunma olarak tanımlamışlardır. Yapılan tanımlamalara baktığımızda ortak vurgunun, kaynaştırmanın yalnızca özel gereksinimli bireyleri normal sınıflara

yerleştirmek olmadığı çeşitli uyarlamalar yapılması gerektiği ve temel ölçütlerin sağlanması gerektiği görülmektedir.

1.1. Problem

Çocuğun gelişimiyle ilgili gelişim kuramlarının en bilinenleri Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı, Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem Kuramıdır. Bu çalışma Sosyokültürel Gelişim Kuramı ve Biyoekolojik Sistem Kuramları temel alınmıştır. Biyo-ekolojik Sistem Kuramında süreç, birey bağlam ve zaman olmak üzere dört temel unsur bulunmaktadır (Wachs & Evans, 2010). Bronfenbrenner'e göre "*mikro, mezo, egzo, makro ve krono*" olarak adlandırılan bireyin sosyal çevresi, birbiri içerisinde yer alan ve birbiriyle karşılıklı ilişki halinde bulunan sistemlerden oluşmaktadır (Krishnan, 2010). Çocuğun merkezde olduğu kuramın birinci halkasını mikro sistemde yer alan okul, öğretmen, aile, komşu ve akran oluşturmaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında çocuğun gelişim alanlarının öğretmenden, aileden ve müdahale programlarından etkilendiği görülmektedir. Vygotsky, çocukların gelişimleri açasından destekle ulaşılabilecek belli sınırlar bulunduğunu belirtmektedir. Bu sınırlılığı ifade etmek amacıyla kullandığı kavram ise "*Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)*"dır. Bu alan çocuğun yetişkinin yardımı ve rehberliğiyle ulaşılabileceği düzey ile kendi çabasıyla desteksiz ulaşılabileceği düzey arasındaki farklılığı ifade etmektedir. Aile ve öğretmenin çocuğun dünyasında öne çıkan yetişkinler olarak önemli oldukları ve çocukların yeteneklerinin gelişimlerini desteklemeleri gerektiğini vurgulanmaktadır (Dolya & Palmer, 2004).

Ülkemizde ve dünyanın birçoğ ülkesinde özel gereksinimli çocukların sayısındaki artışla birlikte farklı erken müdahale programlarına olan ilgi de artmaktadır. Günümüzde erken çocukluk döneminde pek çok müdahale yaklaşımları bulunmaktadır (Buysee & Peisner-Feinberg, 2009; Fox, Carta, Strain, Dunlap & Hemmeter, 2010; Linas, Greenwood & Carta, 2009; Mahoney & McDonald, 2007). Okul öncesi dönem, erken müdahale programlarının uygulanmaya başladığı ilk dönem olarak karşımıza çıkmaktadır (Huang & Diamond, 2009). Erken çocukluk döneminde müdahale programlarının amacı potansiyel faydaları, akademik öncesi becerilerin kazandırılması, çocuğun bütün gelişim alanlarının yoğun bir şekilde desteklenmesi ve ailelerinin yeterliklerinin arttırılmasıdır (Fletcher & Vaughn, 2009; Thompson & Turlow, 2001). Müdahale programlarının

seçicisi ve uygulayıcısı öğretmenlerdir. Eğitimciler çevresel koşulları göz önünde bulundurarak kendileri için uygun müdahale programlarını tercih etmelidirler. Uygulayacakları müdahale programlarının kültürel açıdan anlamlı ve duyarlı olduğundan emin olunması gerekmektedir (Salend & Whittaker 2012).

Öğretmenlerden öğrenme ortamını; gelişimi destekleyici bir şekilde düzenlemesi, çocuğu keşfetmeye özendirme için belirli zamanlarda güncellemesi ve bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerinde her çocuğun kazanımlara ulaşmasında yardımcı olmak için fırsat eğitimine yer vermesi beklenmektedir (MEB, 2013). Kaynaştırma sınıfında etkili bir şekilde çalışmak için öğretmenlerin tutum, beceri, bilgi ve anlayış olarak uygun değerlere sahip olmaları gerekmektedir (Greenwood, 2009; Hornby, 2014). Pek çok öğretmen kaynaştırmayı etkili şekilde uygulama konusunda kendine güvenmede zorluk yaşamaktadır (Cook & Cook 2011; Hornby, 2014; Oancea, 2005). Öğretmenler bu güvensizliğin en önemli nedeni olarak, özel gereksinimliler hakkında üniversitede eğitim sırasındaki uygulama eksikliği ve bilgi eksikliğini (Altun & Gülben, 2009; Akalın, Demir, Sucuoğlu Bakkaloğlu & İşcen, 2014; Batu, 2000; Dikici-Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Kontos, 1999; Sargin ve Sünbül, 2002; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, İşcen-Karasu, Demir ve Akalın, 2014) ileri sürmektedirler. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bilgi eksikliğinin engel türleri hakkında yetersiz bilgi, bireysel eğitim planı hazırlamada yetersizlik, etkinlikleri çocuğa uygun olarak uyarlayamama, eğitim ortamını çocuğa uygun olarak uyarlayamama ve çocuğun problem davranışlarına nasıl müdahale edeceğini bilmeme konularında olduğu görülmektedir (Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2007; Çerezci, 2015; Çulhaoğlu İmrak, 2009; Fettig & Barton, 2014; Gök, 2009; Nacaroğlu, 2014). Ayrıca öğretmenlerin, çocukların değerlendirilmesi sırasında elde ettikleri sonuçları öğretimi düzenlemek için değil de öğretimin yeterliği konusunda karar vermek için kullandıkları, araştırmalarla ortaya konmuştur (Fuchs & Fuchs, 2002; Stecher, Fuchs & Fuchs, 2005). Öğretmenlerin karşılaştığı ikinci problem ise fiziksel ortamın kaynaştırmaya uygun olmamasıdır (Çerezci, 2015; Soukakou, 2012; Yılmaz, 2014). Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin sınıfı öğrenmeye uygun bir şekilde düzenlemedikleri (Gök, 2009; Yılmaz, 2014) tespit edilmiştir. Öğretmenlerin karşılaştıkları son problem ise ailelerin bilgi düzeyinin düşüklüğü, ilgisizliği ve diğer uzmanlardan yeteri kadar destek görememeleridir (Houchins vd. 2012; Odom 2009).

Erken çocukluk ortamlarında işe yarayacak ve gerçekte uygulanabilir ve sürdürülebilir olan yaklaşımlar ortaya koymak için öğretmenlere uygulayacakları

programı ve kaynakları sunmak yeterli değildir (Hamre, Goffin & Kraft-Sayre, 2009). Öğretmenlere bu kaynaklardan nasıl yararlanmaları gerektiğine ilişkin uygulama basamağında rehberlik edilmesi gerekmektedir (Powell & Diamond, 2011).

Çocukların yeteneklerini etkin bir biçimde ortaya koyabilmeleri için, öğretmenlere sürekli olarak bireyselleştirilmiş danışma hizmeti sağlamak ve öğretmen-çocuk öğretimsel etkileşimlerinin kalitesini arttırmanın yollarını göstermek de gerekmektedir (Cabel & Downer, 2011). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin etkileşim davranışlarının kalitesini geliştirmeye yönelik eğitimlerden ve yapılan rehberlik hizmetlerinden büyük faydalar sağladığını göstermektedir (Landry, Anthony, Swank & Monseque-Bailey, 2009; Powell, Diamond, Burchinal & Koehler, 2010). Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde yürütülmesi için öğretmenler kadar önemli bir diğer unsur da uygulanan eğitim programıdır.

Eğitmcilerin öncelikle etkileşim davranışlarındaki problemleri belirleyerek bunlara ilişkin uygun müdahale programlarını hazırlaması gerekmektedir. Bu tür müdahalelerin çocuk ve yetişkin etkileşim davranışlarını geliştirdiğine ilişkin çalışmalar mevcuttur (Gürel-Selimoğlu, 2015; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011, 2013; Kim & Mahoney, 2004, 2005).

Eğitim programının nitelikli olması çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilemektedir (Ingersoll & Schreibman, 2006; Mcwayne, Untuzzo & Mcdermontt, 2004; Whalen & Schreibman, 2003; Wolery & Odom, 2000). Eğitim ortamlarının çocukların gelişim özelliklerine ve öğrenme amaçlarına uygun olması etkili bir kaynaştırma için gereklidir (Dodge & Colker, 1996; Kennedy & Horn, 2004). Ülkemizde 2013 yılından itibaren uygulanan okul öncesi eğitim programı, çocukların gelişim alanlarını desteklenmesinin yanı sıra bütün gelişimsel alanlarda görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçlayan destekleyici ve önleyici boyutları olan "*gelişimsel*" bir programdır. Yaklaşım olarak sarmal özellik gösteren program model olarak eklektiktir (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim programı ile bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi de hazırlanmıştır.

Ailenin çocuğun eğitimine katılması önemlidir (Aktaş Arnas, 2011; Fan & Chen, 2001; Hoard & Shepard, 2005; Zhang, Wehmeyer & Li-Ju, 2005). Salend (2011), kaynaştırmanın en önemli ilkelerinden birinin çocuklar, eğitimciler ve aile arasında işbirliği kurmak olduğunu belirtmiştir. Etkili bir müdahale programının uygulaması için

eğitimciler, özel eğitim uzmanları ve aileler işbirliği içerisinde çalışmalıdır (DeVore & Russell, 2007; Dunlap vd., 2006; Turnbull, Blue-Banning, Turbiville & Park, 1999).

Çocukları özel gereksinim tanısı alan aileler, çocuklarının durumunu kabullenene kadar şok ve inkâr ile başlayan belirli süreçlerden geçerler (MacCabe, 2008). Özel gereksinimi olan çocuk doğumuyla birlikte aile içerisinde yer alan her bireyi etkilemektedir. Bu süreçte meydana gelen değişiklikler ailenin sosyo-ekonomik durumu, yaşları, aile büyüklüğüne göre farklılık göstermektedir (Byrne & Cunningham, 1985). Yaşanan olumsuzluklar incelendiğinde stres, karşılaşılan fiziksel, maddi ve psikolojik sorunlar, anne ve babanın ne yapacaklarını bilememeleri sosyal çevreden gelen tepkiler olarak karşımıza çıkmaktadır (Baker, McIntyre, Blacher, Crnic, Edelbrock & Low, 2003; Byrne & Cunningham, 1985). Ayrıca özel gereksinimli çocuğun ailesi içinde bu durumdan en olumsuz etkilenen kişi annedir (Seltzer, Greenberg, Floyd, Pettee & Hong, 2001). Anne iş hayatından çekilmek zorunda kalabilmekte, rol ve sorumlulukları değişebilmektedir (Yıldırım, 2008). Çocuğun özel gereksiniminden kaynaklı sınırlılıkların azaltılabilmesi için öncelikle anne ve baba olmak üzere tüm aile üyelerine yapılan bilgilendirme ve yönlendirme faaliyetleri hayati önem taşımaktadır (Cutress & Muncer, 2014; Keen, Couzens, Muspratt & Rodger, 2010). Aileye yapılan rehberlik faaliyetleri yetersiz kaldığında birçok ebeveyn kendini bunalmış hissetmektedir (Valentine, Rajkovic, Dinning & Thompson, 2010). Son yıllarda yapılan birçok araştırma, otizm ve diğer özel gereksinim türleri ile ilgili bilgi sağlayan birçok internet sitesinde yanlış ve eksik bilgilerin olduğunu ortaya koymaktadır (Reichow vd., 2012, 2014; Stephenson, Carter & Kemp, 2012). Bu durum, çocuklarının özel gereksinimleri ve müdahale yöntemleri hakkında bilgi bulmaya çalışan ebeveynlerin yanlış yönlendirilmesine neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra ailelerin doğru bilgilendirilmesinin, ihtiyaç duydukları konularda eğitilmelerinin, çocuklarının gelişimlerine yardımcı olacak yetenekleri kazanmalarının erken müdahale ve eğitim programlarının başarıya ulaşmasında etkili olduğu birçok araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur (Osborne, McHugh, Saunders & Reed, 2008; Pisula, 2011; Siller, Reyes, Hotez, Hutman, & Sigman, 2014).

Birçok ülkede çocukların özel eğitim almaları için etiketlenmeleri (tanılanmaları) gerekmektedir (Blackorby, Levine & Wagner, 2002; Klingner, Vaughn & Boardman, 2007; Lauchlan & Boyle, 2007). Bu tanılanmalar özel gereksinimli kişilere katkı sağlamada önemli bir güce sahip olmakla birlikte çocukları tanımlamak, etiketlenmesi ile

sonuçlanabilmektedir. Bu etiketleme durumu akran etkileşimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Klingner, Vaughn & Boardman, 2007; Lauchlan & Boyle, 2007). Okul öncesi programlarında çocukların akranları aracılığıyla geliştirilmeleri yaygınlaşmaktadır (Dupoux, Wolman & Estrada, 2005; Kwon, 2005).

Yapılan çalışmalar gözönünde bulundurulduğunda genellikle yapılan çalışmalar mevcut durumu ortaya koymakta ve kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde ortaya çıkan sorunlara değinmektedir. Erken müdahale programları kapsamında okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması ihtiyacı duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında mevcut durumu belirlemek, müdahale programları kapsamında yapılan kaynaştırma/bütünleştirme uygulama sürecinde ve sonrasında yaşananları ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kaynaştırma uygulamasına ilişkin mevcut durum nedir?
 - 1.1 Öğretmen kaynaştırmaya ilişkin hangi öğretimsel düzenlemeleri yapmaktadır?
 - 1.2 Öğretmenin özel gereksinimli çocuk ile olan etkileşimsel davranışları nasıldır?
 - 1.3 Öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?
 - 1.4 Özel gereksinimli çocuğun ailesinin ev ortamı nasıldır?
 - 1.5 Özel gereksinimli çocuğun ailesinin görüş ve düşünceleri nelerdir?
 - 1.6 Anne ve babanın çocuğu ile olan etkileşimsel davranışları nasıldır?
 - 1.7 Özel gereksinimli çocuğun yetişkinlerle (anne, baba, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni) olan etkileşimsel davranışları nasıldır?
 - 1.8 Özel gereksinimli çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri nasıldır?
 - 1.9 Özel gereksinimli çocuğun davranış problemleri nasıldır?
 - 1.10 Özel gereksinimli çocuğun 3-6 yaş otistik eğitim programı kazanımları nasıldır?
2. Kaynaştırma uygulaması sırasında neler yaşanmıştır?
 - 2.1 Kaynaştırma uygulamasının planlama ve uygulama sürecinde neler yaşanmıştır?

- 2.2 Kaynaştırma uygulamasının aile eğitimi planlama ve uygulama sürecinde neler yaşanmıştır?
- 2.3 Öğretmenin uygulama sürecine ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?
- 2.4 Ailenin uygulama sürecine ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?
3. Kaynaştırma uygulaması sonrasındaki durum nedir?
 - 3.1 Öğretmen kaynaştırmaya ilişkin hangi öğretimsel düzenlemeleri yapmaktadır?
 - 3.2 Öğretmenin kaynaştırma çocuğu ile olan etkileşimsel davranışları nasıldır?
 - 3.3 Öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?
 - 3.4 Anne ve babanın çocuğu ile olan etkileşimsel davranışları nasıldır?
 - 3.5 Özel gereksinimli çocuğun ailesinin görüş ve düşünceleri nelerdir?
 - 3.6 Özel gereksinimli çocuğun yetişkinlerle (anne, baba, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni) olan etkileşimsel davranışları nasıldır?
 - 3.7 Özel gereksinimli çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerileri nasıldır?
 - 3.8 Özel gereksinimli çocuğun davranış problemleri nasıldır?
 - 3.9 Özel gereksinimli çocuğun 3-6 yaş otistik eğitim programı kazanımları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel gereksinimli bireyin kendisine yetebilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi tüm dünyada uygulanan özel eğitim programlarının hedefleri arasında yer almaktadır. Toplumla bütünleşmenin ve sosyalleşmenin gerçekleştirilebilmesinde en önemli rol kuşkusuz eğitim kurumlarına düşmektedir. Eğitim kurumlarının içerisinde de okul öncesi eğitim kurumları çocukların formal eğitime başladıkları ilk yer olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanacak kapsayıcı bir kaynaştırma modelinin uygulanmasının çocuğun eğitiminde rol alan birçok paydaş açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuğun eğitiminde yer alan paydaşlara baktığımızda dolaylı olarak politika yapıcılar, yükseköğretim kurumlarında yer alan öğretmen yetiştiriciler, eğitim uzmanları yer almaktadır. Doğrudan paydaş olarak ise öğretmenler, aileler ve çocuğun kendisi yer almaktadır.

Bu araştırmada uygulanan kapsayıcı kaynaştırma modelinin politika yapıcılara kaynaştırma uygulamalarına ilişkin değerlendirme yapma olanağı sağlaması beklenmektedir. Öğretmen eğitimcilerine ise öğrettikleri teorik bilgilerin uygulamaya yansımalarını görme, uygulama sırasında karşılaşılan problemler hakkında bilgi edinme, verdikleri ders içeriklerinde güncelleme yapmak üzere veri elde etme konularında katkı sunması beklenmektedir. Okul öncesi programı hazırlayan eğitim uzmanlarına da hazırladıkları eğitim programlarının alandaki yansımalarına ilişkin bir örnek durum ortaya koyarak katkı sağlaması beklenmektedir.

Çocuğun eğitiminde önemli bir role sahip öğretmenlere ise kaynaştırma uygulamalarını gözden geçirmelerine olanak sağlaması ve karşılaştıkları sorunlara ilişkin benzer örnekler bularak uygulanan kaynaştırma modeli sayesinde çözüm önerileri bulmalarına katkı sunması beklenmektedir. Kaynaştırma uygulaması içerisinde eğitim ortamlarında çocuklara sunacakları uyarlamalara ilişkin örneklerin yer almasının, öğretmenlerin yapacakları uyarlamalara yardımcı olması beklenmektedir. Çocuğu tanımlarına ve değerlendirme yapmalarına katkı sağlayacaktır. Son olarak uyguladıkları aile katılım çalışmalarını zenginleştirip geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Özel gereksinimli bireylerin eğitilmesi sürecinin olmazsa olmazı ailelerdir. Özel gereksinimli çocuğu olan aileler birbirine benzer sorunlar yaşamaktadır. Bu sorunların başında ise çocuklarına nasıl yardımcı olacakları gelmektedir. Mevcut araştırmanın, benzer durumdaki ailelere buldukları zorlu durum karşısında neler yapmaları gerektiğine ilişkin örnekler sunarak bilgi dağarcıklarını genişletmesi ve rehber olması beklenmektedir.

En önemli katkıyı ise hep sorunun kaynağı olarak görülen, tüm olayların kendisinin dışında gerçekteleştiği, doğru zaman ve mekânda uygun bir şekilde eğitim alması gereken çocuğa yapması beklenmektedir. Bu uygulamanın diğer öğretmenlere örnek teşkil etmesi, fırsat eşitliğine katkıda bulunması ve özel çocukların toplumun bir parçası olduklarını hissetmelerine katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma;

1. Çalışma grubunda yer alan bir okuldaki öğretmen,
2. Çalışma grubunda yer alan özel gereksinimli çocuk ve anne-babası,
3. Çalışma grubunda yer alan diğer çocuk ve ebeveynleri,

3. Bu öğretmenin sınıfında gerçekleştirilen kaynaştırma/bütünleştirme uygulması ile sınırlıdır.



BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

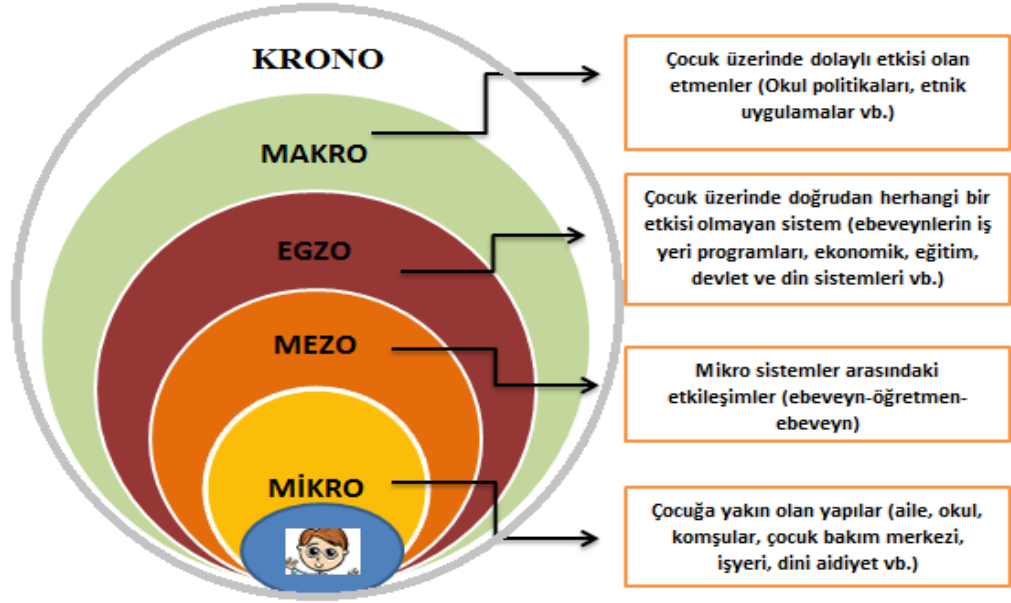
Bu bölümde kaynaştırma eğitime ilişkin kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Kuramsal açıklamaları okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitime ilişkin yurt dışında ve yurt içinde yapılan çalışmalar takip etmektedir.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasında mevcut durumu belirleyerek, müdahale programları kapsamında yapılan kaynaştırma uygulama sürecinde ve sonrasında yaşananları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu kapsamda Vygotsky ve Bronfenbrenner'in kuramlarında vurgu yaptıkları bilişsel gelişim-kültür-çevre etkileşimi ve çocuğun eğitiminde yetişkinlerin rolünün büyük önem taşıması gibi temel konular göz önünde bulundurulmuştur. Kuramsal çerçeve kapsamında, genel bir bakış açısı sağlaması bakımından Vygotsky'nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Bronfenbrenner'in Biyoekolojik Sistem gelişim kuramlarından kısaca bahsedilmiştir. Daha sonra okul öncesinde kaynaştırma, Otizm Spekturum bozukluğu ve Müdahale programları yer verilmiştir. İlgili araştırmalar kısmında yurtdışında ve yurt içerisinde yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2. Bronfenbrenner'in Bioekolojik Sistem Kuramı

Urie Bronfenbrenner (1979) son 20 yıldır öne çıkan çocuk gelişimi üzerindeki biyolojik ve çevresel etmenlerin birbiriyle olan etkileşimi etkileri açıklayan Biyoekolojik Sistem Kuramı ortaya atmıştır. Bronfenbrenner'in kuramında süreç, birey, bağlam ve zaman olmak üzere dört ana unsur bulunmaktadır (Wachs ve Evans, 2010). Bronfenbrenner çevreyi bir dizi iç içe geçmiş katmanlardan oluşan bir sistem olarak tanımlamaktadır (Bronfenbranner & Morris, 2006). Her bir katman birbirleriyle ilişkili olarak gelişimi etkilemektedir (Berk, 2012). Bu katmanlar “*mikro, meso, ekso, makro ve değişen sistem*” olarak adlandırılmıştır. Bronfenbrenner'in Bioekolojik Sistem Kuramı'nın katmanları Şekil-1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Bronfenbrenner'in bioekolojik sistem modeli

Şekil 1'de yer alan bireyin etrafında ilk halka da yer alan "mikrosistem," çocuğun yakın çevresiyle olan etkileşimlerini kapsamaktadır. Bronfenbrenner çocuğun bu düzeydeki gelişimini anlamak için ilişkilerin çift yönlü dikkate alınmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Bu katmanda yetişkin, çocuğun davranışlarını etkilediği gibi çocuğun özellikleri de yetişkin davranışını etkilemektedir (Crockenberg & Leerkes, 2003). Mikrosistem içerisindeki üçüncü kişilerle girdiği etkileşimler çocuğun ebeveynleri ve kardeşlerinden oluşan aile üyeleri ve okul gibi çocuğun gelişiminde önemli etkileri olan öğelerden oluşmaktadır (Krishna, 2010) ve ikili ilişkilerdeki kaliteyi etkilemektedir. Eğer üçüncü kişiler destekleyici olursa ebeveyn çocuk ilişkisi daha güçlü olur (Caldera & Lindsey, 2006).

İkinci halkasında ise "Mesosistem" yer almaktadır. Ev, okul ve mahalle gibi iki ya da daha fazla sistemin ilişkisi üzerine odaklanmaktadır. Çocuğun okuldaki başarısı sadece sınıftaki öğrenmeyle ilişkili değildir aynı zamanda ailenin çocuğun okul yaşantılarını desteklemesiyle de ilişkilidir (Berk, 2012). Benzer şekilde ailenin birbiriyle olan ilişkileri çocuk öğretmen etkileşimini etkilemektedir. Toplumda olan ilişkiler ise ailenin çocukla olan etkileşiminin yönünü belirlemektedir (Krishna, 2010).

Üçüncü halkasında yer alan sistem olan "Eksosistem" ise doğrudan çocukları kapsamayan; fakat çocukların yakın çevresiyle olan ilişkilerini etkileyen sosyal çevreyi ifade etmektedir. Bu çevreler ebeveynlerin işyerleri, sağlık kurumları, dini kurumlar ve

sosyal çevreden oluşmaktadır. Ekosistem ailenin görüştüğü arkadaşlar, komşular ve uzak akrabaları da kapsamaktadır.

Sonuncu halkada bulunan “makrosistem” kültürel değerleri, yasaları ve gelenek görenekleri kapsamaktadır. Makrosistemin çocukların ihtiyaçlarına verdiği öncelik iç katmanlardan alacakları desteği etkilemektedir (Berk, 2012). Bronfenbrenner’e göre çocukları tek bir şekilde etkileyen statik bir sistem yoktur, tam tersine sistem sürekli değişkendir. Kardeşin doğması, boşanma, şehir değiştirme gibi olaylar bazı değişkenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yaşamsal değişiklikler çocuğa dayatılabilmekte veya bir değişiklikler çocukta meydana gelen gelişimsel değişikliklerden kaynaklanabilmektedir. Bronfenbrenner bu değişken sistemi “kronosistem” olarak açıklamaktadır.

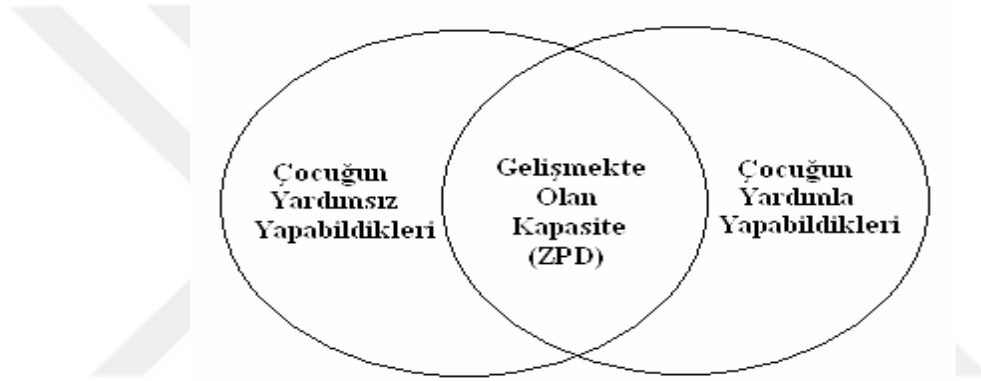
Yukarıda geçen katmanların her biri tek tek ve birbirleriyle olan ilişkileri anlamak çocuk gelişimi açısından önemlidir. Bu katmanlar arasındaki ilişkilerin çift yönlü ve karşılıklı olduğundan dolayı çocuk aile, öğretmen ve arkadaşlarından etkilenmekte ve kendisi de onların davranışlarını etkilemektedir (Tissington, 2008).

2.3. Vygotsky’nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı

Gelişimde kültüre özgü inanç ve uygulamalarına ilişkin çalışmaların temelinde Rus psikolog Lev Vygotsky (1896-1834) önemli rol oynamıştır. Sosyokültürel teori adını verdiği bu yaklaşım değer inanç ve gelenekleri içine alan kültürün gelecek kuşaklara nasıl aktarılması gerektiğine odaklanmaktadır. Vygotsky’ye göre sosyal etkileşim, özellikle toplumun daha bilgili üyeleri ile olan etkileşimler çocuğun toplumsal davranış ve düşünceler kazanmasında önemli rol oynamaktadır (Berk, 2012). Vygotsky, yetişkin veya kendinden gelişimsel olarak ileride bulunan akran, kültürel olarak anlamlı etkinliklerde çocuğa yardım ettiğinde, çocukla aralarında gelişecek iletişimin çocuğun düşüncesi haline geldiğine inanmaktadır (Winsler, Frenyhough ve Motero, 2009). Vygotsky’ye göre gelişimsel işlemler önce kişiler arasında gerçekleşmekte ve sonra çocuk tarafından kabul edilmektedir.

Vygotsky’nin Sosyokültürel Gelişim Kuramı, Piaget’in bilişsel gelişim kuramından farklı olarak çocuğun bilişsel gelişiminin kendi başına gerçekleşemeyeceğini, etrafında bulunan yetişkin ve akranlarına da bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Çocuğun belirli bir gelişim düzeyi gerektiren davranışı kendi başına gerçekleştiremezken yetişkin desteği sayesinde gerçekleştirebileceğini öne sürmektedir

(Bacanlı, 2005). Vygotsky çocukların gelişimleri açısından destekle ulaşılabileceğini sınırların bulunduğunu ifade etmektedir. Sınırlılığı ifade etmek amacıyla “*Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)*” kavramı kullanmaktadır. Yakınsak gelişim alanı yetişkinin veya akranlarının desteği ve/veya yönlendirmesiyle ulaşabilecek düzey ile çocuğun kendisine desteksiz ulaşabileceği düzey arasındaki farklılığı ifade etmektedir. Çocuk bugün destekle yapabileceğini yarın kendi başına yapar hale gelebilir (Vygotsky, 1978). Bu alan sürekli bir değişim ve dönüşüm içerisindedir. Vygotsky yetişkin ve akran desteğinden bahsederken öğretmenlerin yönlendirmesinin, çocukların gelişimleri üzerinde önemli rolü olduğunu vurgular (Dolya & Palmer, 2004). Vygotsky’nin yakınsal gelişim alanı Şekil 4.’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Vygotsky’nin yakınsal gelişim alanı

Şekil 4’te görüldüğü gibi yakınsal gelişim alanı çocuğun yetişkin yardımıyla yapabildikleri ve yardımsız kendiliğinden başarabildikleri arasında kalan alandır. Bu alan bireyin gelişmekte olan kapasitesi olarak adlandırılabilir. Vygotsky’ye göre düşünme ve dil yakından ilişkilidir. Bu ilişkinin ise bilişsel gelişimi tam olarak anlamadan net bir şekilde ortaya konulmasının mümkün olmadığını belirtmektedir. Ona göre dil, düşünme ve kişisel özellikleri etkileyen temel unsur olmakla birlikte, düşünme ve dil arasında birbirini destekleyen bir ilişki bulunmaktadır (Woolfolk, 1998).

Sosyokültürel Gelişim Kuramı esas olarak bireylerin nasıl öğrendiği ve anlamları nasıl yapılandığı sorunsalı ile ilgilidir. Vygotsky’ye göre bireylerin içinde bulunduğu sosyal bağlamda dil yoluyla bilginin yapılandırılması ve tranferi daha bilgili ve daha deneyimli akran ya da yetişkinler yoluyla yapılmaktadır (Jaramillo, 1996). Kısaca özetlemek gerekirse, bireyin gelişimi ve öğrenmesi yaşadığı sosyal çevre ve kültürden etkilenmektedir. Çevre-kültür-birey birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen

unsurlardır. Bu bağlamda kurama göre çocukların tüm kavram edinimleri, düşünceleri, tutumları, bilgileri, becerileri ve öğrenmelerinin kaynağı bu etkileşimdir (Woolfolk, 1998).

Vygotsky'ye göre genelleme ve soyutlaştırma becerilerini edinme okulun sağladığı bilimsel bağlamlara maruz kalmayı gerektirmektedir (Vygotsky, 1978). Vygotsky kültüre özgü bilişsel araçlar sağlayan eğitimlerin bilişsel gelişimde çok önemli bir rol oynadığını ve bunlar içselleştirildiği takdirde çocukların bilişsel gelişimine aracılık edeceğini belirtmiştir (Bayraktar, 2009). Eğitimcilerin, çocukların yakınsal gelişim alanlarını geliştirmeye yönelik, çocukların bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan eğitim uygulamaları planlamaları ve programlarında farklı etkinlik türlerine yer vermeleri önemlidir (Canca, 2005).

2.4. Okul Öncesinde Kaynaştırma

Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi okul öncesi eğitim kurumlarının yapısının diğer okullardan farklı özellikler göstermesi, gelişimsel ve çocuk merkezli eğitim programının uygulanıyor olması ve sadece akademik başarı odaklı olmayan, bütünsel bir bakış açısıyla çocuğa yaklaşıyor olması nedeniyle diğer basamaklardaki kaynaştırma eğitiminden farklılaşmaktadır (Wolery & Odom, 2000). Okul öncesi dönemde yapılan kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi çocukların, eğitimcilerin, ailelerin ve toplumda yer alan diğer bireylerin özel gereksinimli kişileri kabullenmesi, özel gereksinimli bireylerin kendilerini toplumun bir parçası olarak görmesi ve ona ait hissetmesi, okullara ve diğer sosyal kuruluşlara kabulünü sağlama hedeflerinin başarıya ulaşmasında başlangıç basamağını oluşturmaktadır (Salend, 2011).

Tarihsel olarak özel gereksinimli çocuklara ayrıştırılmış özel eğitim uygulamaları yapıldığından dolayı çocuklarda sosyal yönden uyum sağlayamama, akademik açıdan yeterince yarar sağlayamaması artan bir sıklıkla eleştirilmiştir. Bu ayrıştırmalar dava konusu olmuş birçok ebeveyn ve uzman bu konuda kamuoyu oluşturmuştur. Bu baskılar sonucunda 1970'lerden bu yana, uluslararası insan hakları mevzuatıyla da uyumlu bir biçimde, birçok ülkede kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin yasal dayanaklar hazırlanmaya başlamıştır. Özel gereksinimli çocukların akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında eğitim görmeleri 1970'li yıllarda İtalya, İngiltere, Fransa, ABD ve Norveç'te yasal olarak kabul edilmiştir.

Ülkemizde özel gereksinimlilere yönelik yasalar mevcuttur. Anayasamızda “... Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.” (Madde-42) Şeklinde yer alan ifade, çıkarılan yasalara dayanak teşkil etmiştir. 1973 yılında yayımlanan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Madde-7 “Eğitim Hakkı” - “İlköğretim görmek her Türk vatandaşının hakkıdır.” Madde-8 “Fırsat ve İmkân Eşitliği” – “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” şeklinde yer almıştır. 1997 yılında yayımlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında K.H.K. Madde-24 “Resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim okulları ile yaygın eğitim kurumları; kendi çevrelerindeki özel eğitime ihtiyacı olan bireylere özel eğitim hizmetleri sağlamakla yükümlüdür.” şeklinde yer alan maddeyle kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yasal alt yapılarının temeli atılmıştır. 2005 yılında yayımlanan 5378 Sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanunda Madde-15 “Hiçbir gerekçeyle özürlülerin eğitim alması engellenemez. Özürlü çocuklara, gençlere ve yetişkinlere özel durumları ve farklılıkları dikkate alınarak bütünleştirilmiş ortamlarda ve özürlü olmayanlarla eşit eğitim imkânı sağlanır.” ile kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yasal alt yapısı tamamlanmıştır. Yasal düzenlemeler çıkarılan yönetmeliklerle desteklenerek kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının nasıl yapılacağı açıklanmıştır.

Kaynaştırma çocuklarının okul öncesi eğitim kurumlarına yerleştirilmelerine ilişkin İlköğretim Kurumlar Yönetmeliğinin (2014) 11. Maddesinde “Rehberlik ve araştırma merkezlerinde oluşturulan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca hazırlanan rapor doğrultusunda tam zamanlı kaynaştırma yoluyla okul öncesi eğitim kurumlarına yönlendirilen 36-66 aylık çocuklar bu kurumlara kaydedilir. Bu sınıfların mevcutları 10 çocuk bulunan sınıflarda iki, 20 çocuk bulunan sınıflarda ise bir çocuk olacak şekilde oluşturulur. Özel eğitim değerlendirme kurulu raporu doğrultusunda, tam zamanlı kaynaştırma yoluyla eğitimlerini sürdüremeyecek durumda olan ağır düzeyde yetersizliği bulunanlar ile birden çok yetersizliği olan çocuklar, bu kurumlarda fiziki mekânın uygun olması ve özel eğitim öğretmeni istihdam edilmesi kaydıyla açılan özel eğitim sınıflarına kaydedilirler.” şeklinde yer almaktadır. Kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için çocuk ve ebeveynlerinin yoğun eğitim programlarına katılmış olması, öğretmenin otizmlili çocuğun özelliklerini çok iyi bilmesi, otizmlili çocukların eğitiminde kullanılan öğretim yöntem ve stratejileri konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir

(Sucuoğlu, 2014). Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını yönlendiren en önemli unsurlardan bir tanesi uygulanan eğitim programıdır.

Ülkemizde şu anda uygulanan “Okul öncesi eğitim programı”, 2013 yılında geliştirme çalışmaları tamamlanarak 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan programdır. Program çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Program çocukların gelişimlerini desteklemenin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi de amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü program özelliğini taşımaktadır. Program özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini de dikkate alarak, bütün çocuklara öğrenme ve ilkokula hazırlık konusunda eşit fırsat sunmayı hedeflemektedir. Sınıfta raporu olan özel gereksinimli çocuk olduğunda öğretmenlerin hazırladıkları etkinliklerde özel gereksinimli çocuk için uyarlamalar yapmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin etkinliklerdeki uyarlamaların yanı sıra Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını (BEP) da uygulamaları gerekmektedir. Yapılan bu uyarlamalar, özel gereksinimli çocukların bütün eğitim sürecine kaynaştırılması/bütünleştirilmesini amaçlamaktadır. Öğretmenlerden sınıftaki özel gereksinimli çocuk için uyarlama yaparken etkinliğin yönteminde, kullanılan materyallerde ve öğrenme sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalar ile ilgili açıklama yapması beklenmektedir. Programda özel gereksinimli çocukları gelişim alanlarına göre desteklemede dikkat edilmesi gereken noktalara ilişkin bilgi notları programın ekinde sunulmuştur (Sucuoğlu, 2004; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Özaydın ve Çolak, 2011).

Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 istatistikî verilerine göre okul öncesi dönemde 2601 kaynaştırma çocuğu mevcuttur. Bu çocukların 1711'i erkek 890'ı ise kızdır. İstatistikî verilerde dikkat çeken bir diğér bilgi ise ilkokulda 105 bin kaynaştırma öğrencisi olduğú yönündedir. İlkokuldaki kaynaştırma öğrencisi ile karşılaşıldığında yaklaşık 20 bin kaynaştırma çocuğu ya okula gidememekte ya da ilkokuldan itibaren tanılanmaktadır. Bir başka olasılıkla da okul öncesi dönemdeki istatistikî veriler sağlıklı değildir. Akranlarıyla aynı okula giden, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına tabi olan yetersizlik grupları, zihinsel yetersizliğı olan bireyler, işitme yetersizliğı olan bireyler, görme yetersizliğı olan bireyler, fiziksel yetersizliğı/süreğen hastalığı olan bireyler, dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler, öğrenme güçlüğü olan bireyler, duygu

davranış bozukluğu olan bireyler, otistik bozukluğu olan bireyler ve çoklu yetersizliği olan bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır (Batu, 2013). Bu çalışmada otizmlili bir çocukla çalışıldığı için otizm özelliklerine aşağıda geniş şekilde yer verilmiştir.

2.5. Otizm

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal, duygusal ve bilişsel işlev bozukluğu olarak karakterize edilen çocuklarda üç yaşından önce ortaya çıkan, tekrarlayıcı davranışların görülebildiği, iletişim kurmada ve etkileşimi devam ettirmede zorluk yaşanan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Allen & Cowdery, 2009; Hall & Graff, 2011). Otizm terimi, psikiyatrist Leo Kanner tarafından ortaya atılmıştır (Kanner, 1943). Amerikan Hastalıkları Kontrol ve Önleme Merkezi verilerine göre otizm, her 68 canlı doğumda 1 görülmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2016). Yaygınlaşma hızı oldukça yüksek olan otizmin tanılama oranı 2000 ile 2014 yılları arasında her yıl ortalama %6-15 oranında artış göstermiştir (Baio, 2014). Otizm erkeklerde 1/42 oranında görülürken, kızlarda 1/189 oranında görülmektedir (Christensen vd., 2016). Otizmin dünyanın her yerinde ve her çocukta benzer düzeyde görüldüğü bilinmektedir. (Selimoğlu, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2014). Otizmin her çocuğu farklı bir şekilde etkilediği, erken tanılama ve müdahale programları uygulandığında otizmin olumsuz etkilerinin 2/3 oranında azaltılabileceği tahmin edilmektedir (Jarbrink, 2007). Genel olarak tanılama yapılırken, Amerikan Psikiyatri Birliği'nin yayınladığı Ruhsal Bozukluklar Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda (DSM-5) belirtilen kriterler ile klinik ortamında yapılan gözlemler ve aile görüşmeleri kullanılmaktadır.

2013 yılında yayınlanan DSM-5'te, otizm spektrum bozukluğunun tanılama kriterleri iki ana alan altında toplanmıştır.

1-) Sosyal iletişim ve etkileşimde süreğen bozukluk

2-) Sınırlı, tekrarlayan davranış örüntüleri. Bu alanlardaki belirtilerin erken çocukluk döneminde ortaya çıkma gerekliliği DSM-5'te yer alırken, Asperger sendromu, PDD-NOS ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk şemsiyesi altında yer alan diğer özel gereksinim durumları rehberden çıkarılmıştır. Tanılama yapılırken eşlik eden zihinsel yetersizlik ve dil bozukluğu ile medikal ya da genetik bozuklukların olup olmadığının belirlenmesi gerekli kılınmıştır (Volkmar ve Reichow, 2013; Young & Rodi, 2014).

DSM-5'te yer alan otizm tanılama kriterleri şu şekildedir (Aksoy ve Şahin, 2016; American Psychiatric Association, 2013):

A. Farklı bağlamlarda görülen süreğen sosyal iletişim ve etkileşim yetersizliği. Aşağıdaki belirtilerin tümünün görülmesi gerekmektedir (örnekler açıklayıcı amaç taşımaktadır, liste tüm örnekleri içerecek şekilde kapsamlı değildir):

- a. Karşılıklı sosyal-duygusal ilişki kurmada yetersizlik: Normal olmayan sosyal yaklaşım ve karşılıklı konuşmada başarısızlık, ilgi ve duyguları paylaşmada sınırlılık, sosyal etkileşim başlatmada ve sosyal etkileşime karşılık vermede sınırlılık.
- b. Sosyal etkileşim için kullanılan sözel olmayan iletişim davranışlarında yetersizlik: Sözel ve sözel olmayan iletişim becerilerinin entegrasyonundaki sınırlılık, göz kontağı ve vücut dilinde anormallikler, mimikleri kullanma ve anlamada sınırlılık, yüz ifadesinin ya da sözel olmayan iletişimin hiç olmaması.
- c. İlişki kurma, sürdürme ve anlama yetersizlikleri: Farklı sosyal bağlamlara uygun olarak davranışlarını düzenlemede güçlük, paylaşımlı hayali oyunlar oynamada ya da arkadaş edinmede güçlük, arkadaşlarına ilgi duymama.

B. Sınırlı, tekrarlayan davranış, ilgi ya da etkinlik örüntüleri

Aşağıdaki belirtilerden en az ikisinin görülmesi gerekmektedir (Örnekler açıklayıcı amaç taşımaktadır, liste tüm örnekleri içerecek şekilde kapsamlı değildir):

- a. Stereotipik ya da tekrarlayan motor hareketleri, nesne kullanımı ya da konuşma (Örneğin, basit stereotipik motor hareketler, oyuncakları sıraya dizme, nesnelere çevirme/döndürme, ekolali, kendine özgü ifadeler).
- b. Aynılıkta ısrar, rutinelere katı bağlılık, sözel ya da sözel olmayan ritüel davranış örüntüleri (Örneğin, küçük değişikliklere aşırı tepki/stres, geçişlerde güçlük, katı düşünme örüntüsü, selamlama ritüelleri, aynı yoldan/rotadan gitme ya da hergün aynı yiyeceği yeme ihtiyacı).
- c. Yoğunluk ya da odaklanma bakımından anormal denilebilecek düzeyde sınırlı ve sabit ilgiler (Örneğin, anormal ya da alışılmamış nesnelere çok güçlü bağlılık, oldukça sınırlı ya da saplantılı ilgi).
- d. Duyusal uyaranlara aşırı tepki verme ya da tepkisiz kalma veya çevrenin duyusal yönlerine anormal ilgi (Örneğin, acı/ısı gibi açık durumlara tepki vermeme, bazı ses ve dokulara ters tepki verme, nesnelere koklama ya da

nesnelere dokunmaya aşırı istek, ışık ve harekete karşı aşırı düzeyde görsel ilgi).

C. Belirtiler erken gelişim döneminde ortaya çıkmalıdır (Belirtiler, sosyal beklentiler çocuğun sınırlı kapasitesini aşana kadar ortaya çıkmayabilir ya da ilerleyen dönemlerde öğrenilmiş stratejiler yoluyla gizli kalmış olabilir).

D. Belirtiler, sosyal, mesleki ve mevcut performansın diğer alanlarında klinik olarak ciddi bozukluğa neden olur.

E. Bu bozukluklar, zihinsel yetersizlik (zihinsel gelişimsel yetersizlik) ya da genel gelişimsel yetersizlik tarafından daha iyi bir şekilde açıklanmaz. Zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu sıklıkla beraber görülürler; otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik ortak tanısının verilebilmesi için sosyal iletişimin beklenen genel gelişimsel seviyesinin altında olması gerekmektedir. Çocuğun özelliklerinin yanı sıra ailenin de öğrenme sürecine katılımı önemli görülmektedir (Aktaş Arnas, 2011).

2.6. Özel Gereksinimli Çocuklar İçin Aile Katılımı

Aile katılımı kavramı ve tanımı yapılan çalışmalarda farklılık göstermektedir (Patall, Cooper & Robinson, 2008). Epstein (2001) ailenin çocuğun eğitim sürecinde yer alan katılımını ebeveynlik, iletişim kurma, gönüllük, evde öğretme, kararlar alma ve eğitim kurumlarıyla işbirliği yapma şeklinde tanımlamıştır. Aile katılımı incelenirken birçok faktör ve bu faktörlerin arasındaki ilişkinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Aileler eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik ve etnik-kültürel olarak farklılık göstermektedir (Desforges & Abouchar, 2003). Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların eğitimi konusunda ebeveynlerin ve öğretmenlerin geleneksel rollerinde bir değişiklik olduğunu göstermektedir (Onderwijsraad, 2003; Smit vd, 2006; Patall vd, 2008). Günümüzde ebeveynler güvenli ve istikrarlı bir ev ortamının oluşturulmasından birinci dereceden sorumlu olmakla birlikte (Desforges & Abouchar, 2003; Fantuzzo, Mcwayne& Perry, 2004; McWayne et al., 2004) çocukların evde ve okuldaki eğitiminden ebeveynler ile öğretmenler ortaklaşa sorumlu hale gelmeye başlamıştır. (Epstein, 2001).

Özel gereksinimli çocuğun eğitim sürecinde ailenin eğitimcilerle işbirliği sağlayarak bu sürece katılmaları çocuğun gelişiminin desteklenmesi ve bağımsız yaşam becerileri kazanmasında çok önemli olarak görülmektedir (Epstein, 2001; Mcwayne, Hampton, Fattuzzo, Cohen & Seiko, 2004). Aile katılımının efektif olarak

gerçekleştirilmesi çocuğun sadece öğrenme çıktılarını değil aynı zamanda öğrenme motivasyonunu, dikkatini, alıcı ve ifade edici bilgisi becerilerini etki etmektedir (Ong-Dean, 2009; Zhang, Wehmeyer ve Li-Ju, 2005; Morrison Gutman ve McLoyd, 2000). Ebeveynler aile katılımıyla ilgili olarak desteğe ihtiyaç duymaktadırlar (Delfos 2010; Kulla ve Gjedia, 2015). Ülkemizde de bu doğrultuda okul öncesi eğitim programı ile birlikte bütünleştirilmiş aile destek eğitim rehberi de hazırlanmıştır (MEB, 2013). Aile katılımının sağlanmasındaki amaç ebeveynlerin davranış yönetimi konusundaki bilgi ve becerilerini (Cordisco, Strain & Depew, 1988), iletişim becerilerini (Charlop-Christy & Carpenter, 2000) ve sosyal becerilerini destelemektir (Solomon, Necheles, Ferch, & Bruckman, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan aile eğitim rehberinde aile katılım etkinlikleri aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, eğitim etkinliklerine aileinin katılımı; ev ziyaretleri, evde yapılacak etkinlikler ve yönetim ve karar verme süreçlerine katılım olarak belirlenmiştir.

2.7. Müdahale Programları

Çocukların gelişimsel gereksinimlerinin karşılanması uygulama basamağında karşılaşılan sorunlara somut çözüm önerileri sunan ve sınıflarda uygulayabilecekleri stratejilere ve tekniklere odaklanan müdahale programlarıyla mümkündür. Müdahale programlarının başarıya ulaşması için kısa süreli olması ve program içeriğinin basit ve anlaşılır olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Courtney, 2007). Uygulanan programların sınıfın düzenini bozmadan kolay uygulanabilecek özellikte olması (Polychronis, McDonnell, Johnson, & Jameson, 2004) öğretmenlere ekstra iş yükü gerektirmeyecek nitelikte olması da önemlidir (Kohler, Anthony, Steighner, & Hoyson, 2001). Ülkemizde farklı erken müdahale programları mevcuttur. Bunlardan bazıları aşağıda açıklanmıştır.

Türkiye’de uygulanan bir diğer erken eğitim programı ise ilk kez Hacettepe Üniversitesi tarafından 1989 yılında uygulanmış olan Portage Erken Eğitim Programları ve Erken Eğitim Modelidir (Sazak, 2006). Bu program okul öncesi dönemde bulunan ve ek desteğe gereksinim duyan çocuklar ve aileleri için geliştirilmiş, ev ziyaretlerine dayalı ve çocukların bilişsel, iletişim, sosyal-duygusal alan gibi gelişimsel düzeylerini desteklemeyi hedefleyen bir eğitim hizmetidir (National Portage Association, 2014).

Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı (KAEEP) ise Avustralya’da Macquarie Gelişimsel Geriliği Olan Çocuklar Programı’na dayalı olarak hazırlanmış olan, 0-4 yaş

arasındaki gelişimsel geriliği olan çocuklara yönelik bir erken eğitim programıdır. Çocukların bilişsel, alıcı dil, iletişim becerileri, küçük kas ve büyük kas becerilerini desteklemek üzere, anne-babaların ev ortamında çocuklarına yardımcı olmalarını sağlayacak uygulanabilir basamaklardan oluşmaktadır (Kırcaali-İftar, 1992).

Çocukların gelişimsel becerilerini temel alan bir başka program ise Gelişimsel Destek Programı (GEDEP)'dir. GEDEP, 0-36 ay yaş döneminde bulunan, gelişimsel yetersizlik gösteren, gelişimi risk altında olan ve normal gelişim gösteren küçük çocukların bilişsel gelişimini, dil-iletişim gelişimini, motor gelişimini, sosyal-duygusal gelişimini ve özbakım becerilerini desteklemeyi amaçlayan AB projesi ile hazırlanmış bir erken eğitim programıdır. Program, Diken, Vuran, Yanardağ, Diken, Ülke-Kürkçüoğlu, Bozkurt, Tosun, Ünlü, Çelik ve Tomris (2014) tarafından oluşturulmuş bir proje ekibi tarafından hazırlanmıştır (<http://www.iceci2014.com/programpop.asp?u=199>).

Bir başka program ise OSB tanıli çocuklar için kullanılmakta olan Otistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı (OÇİDEP)'dir. OÇİDEP, otizmlili çocuklara yapılandırılmış ortamda bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde yoğun davranışsal eğitim sunan bir programdır (Kırcaali-İftar, Kurt ve Ülke-Kürkçüoğlu, 2014). Programın ev merkezli uygulanması önerilmiş olup, ilk hedef çocuklara taklit, eşleme, alıcı dil ve oyun becerilerinin kazandırılmasıdır.

Başarıya İlk Adım Erken Eğitim Programı (BİA), ise TÜBİTAK tarafından desteklenen, öncelikle anasınıfı, ilkokul 1. ve 2. sınıfa devam eden ve antisosyal davranışlar gösterme riski bulunan çocuklar için geliştirilmiş olan; daha sonra anaokulu öğrencilerine de uyarlanmış bir erken eğitim programıdır. Program ilk olarak Walker, Stilller, Golly, Kavanagh, Severson ve Feil (1997) tarafından geliştirilmiş olup, Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtyılmaz'dan (2011) oluşan proje ekibi tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Proje kapsamında programın etkililiğine ilişkin bir pilot çalışma bir de ana uygulama çalışması gerçekleştirilmiştir. İki deneysel uygulamaya toplam 126 öğrenci, 126 öğretmen, 65 anne ve 22 okul müdürü katılmıştır. Araştırmaların sonuçları BİA'nın problem davranışlar, sosyal beceriler ve akademik yeterlilikler üzerinde etkili olduğunu göstermiş ve ülkemizde sistematik bir şekilde uygulanabilecek bir paket program olarak geliştirilmiştir (<http://www.bia.anadolu.edu.tr/index.htm>).

Okul öncesi öğretmenlerine kaynaştırma/bütünleştirme uygulaması kapsamında kullanabilecekleri bilimsel temelli bir uygulama olan özel gereksinimli çocuklar için Temel Yapı Taşları Sistemi, ebeveyn/yetişkenlere yönelik ise çocukla etkileşimlerinde

kullanabilecekleri strateji ve teknikleri öğreten Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale (ETEÇOM) programları seçilmiştir.

Temel Yapı Taşları Sistemi

Temel yapı taşları sistemi kökenini okul öncesi sınıflardaki deneyimlerden ve pek çok araştırmadan almaktadır. Bu sisteme, başarılı bütünleştirmenin amaçları ve toplum-tabanlı erken çocukluk sınıflarındaki yetersizlikleri ve diğer özel gereksinimleri olan çocuklar için geliştirilen çıktılar rehberlik etmektedir. Bu sistemi kullanarak öğretmenler, tüm öğrencilerin sınıftaki katılımına, öğrenmesine ve başarısına katkıda bulunabilir.

“Küçük çocuklar için geliştirilen çıktılar” ne anlama gelmektedir? Çıktı, küçük çocuklara sunulan destek ve hizmetlerin sonucudur. Kabul gören ya da etkili bir çıktı, bir çocuğun günlük yaşamındaki işlevselliğini arttıran bir fayda sağlanmasıdır. ABD Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Programları Dairesi (ÖEPD), yetersizlikleri olan küçük çocuklara hizmet veren federal programlardan (2004 IDEA'nın 619. Kısmı, C ve B Bölümleri) çocukların üç çıktıya ulaştığını belgelemelerini beklemektedir. Bunlar; olumlu sosyal-duygusal beceriler (sosyal ilişkileri içeren), bilgi ve becerilerin edinimi ve kullanımı (erken dil, iletişim ve erken okuryazarlığı içeren), gereksinimleri karşılamak amacıyla uygun davranışın kullanımıdır (Early Childhood Outcomes Center, 2007).

Bu genel çıktılar, çocukların BEP'lerinde yer alan bireysel amaç ve hedeflere eklenmektedir. Ayrıca Head Start'a devam eden çocuklardan Head start çıktıları kapsamındaki göstergelerde de ilerleme kaydetmeleri beklenmektedir (US Department of Health and Human Services, 2000). Buna ek olarak, pek çok eyaletin küçük çocuklara sunulan eğitimin içeriği ve beklenen çıktıları tanımlayan erken öğrenme standartları bulunmaktadır (Scott-Little, Kagan & Prelow, 2003).

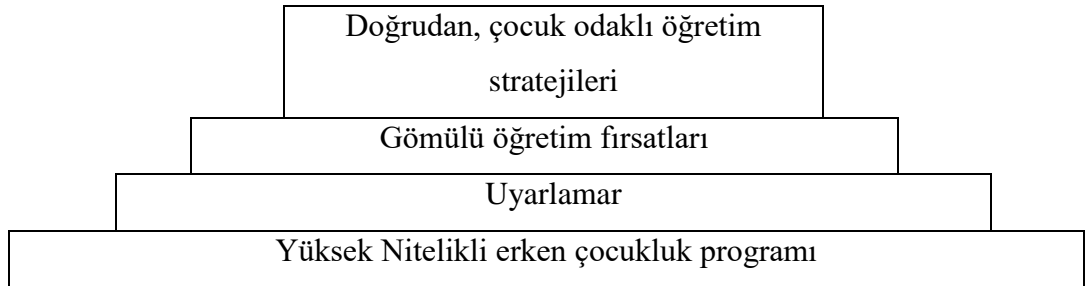
Öğretmenler, her bir çocuk için değerli ve etkili çıktılar elde etmek amacıyla uygun öğretim yöntemleri ve materyaller ile çocukların bireysel amaç ve hedeflerini eşleştirmeli, çocuğun gereksinim duyduğu yardımın ne olduğuna karar vermeli, bu yardımı sağlamalı ve yardımın yararlı olup olmadığını belirlemelidir. Neyse ki öğretmenlere yardımcı olacak pek çok kişi (örneğin, terapistler ve diğer uzmanlar) vardır. Her çocuk için bu kişilerin birlikte çalışması zorunludur.

Ayrıca, küçük çocukların başarıyla bütünleştirilmesi, bu sistemin uygulanacağı erken çocukluk ortamlarının çocukların yetiştirildiği, temel gelişimsel ve öğretimsel gereksinimlerin karşılandığı yüksek nitelikli yerler olduğuna varsayımına dayanmaktadır.

Temel yapıtaşların kullanılmasının ilk aşaması, sınıf niteliğini ölçüleme formu kullanılarak sınıfta halihazırda ne olup bittiğinin başka bir deyişle yüksek-nitelikli bir erken çocukluk programının temel özelliklerinin halen uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesidir. Ölçüleme, karar vermek amacıyla bilgi toplama sürecidir. Okul öncesi sınıfların ölçülenmesi, çocukların davranışları üzerinde çevrenin etkisini fark etmektir. Eğitim ekibi sınıfı ölçüleme yoluyla sınıf ortamının, çocukların gelişim ve öğrenmelerini ne ölçüde kolaylaştırıp kolaylaştırmadığını saptayabilmektedir. Eğer ölçüleme önemli faktörlerin bulunmadığını ya da uygun düzeyde olmadığını ortaya koyarsa, ekip çevrede değişiklikler planlayabilmektedir.

İkinci olarak, eğitim ekibi çocukların bireysel amaç ve hedeflerini göz önüne almaktadır. Bir etkinlik matrisi kullanmak, sınıf çapında etkinlikler ve rutinler planlarken çocukların öğrenme hedeflerini dikkate almayı kolaylaştırmaktadır.

Üçüncü olarak eğitim ekibi BEP'i olan ve sınıfa katılımda güçlük çeken çocuklar için planlama yapmaktadır. Her çocuğun belirli güçlüklerinin, ilgilerinin ve gereksinimlerinin göz önüne alındığı bireyselleştirilmiş bir planı olmalıdır. Yetersizlikleri, problem davranışları ya da diğer özel gereksinimleri olan çocuklar için planlama etkinlik planlarında uyarlama yapmayı ya da çocuğun yeni beceri ve davranışları öğrenmesi ve uygulaması için daha planlanmış fırsatlar yaratmayı gerektirmektedir.



Şekil 3. Temel Yapı Taşları Sistemi

Şekil-3 Temel Yapı Taşları sistemini betimlemektedir. Temel yapı taşları sistemin dört anahtar bileşeni vardır. Yüksek-nitelikli erken çocukluk programı, sistemin temelidir ve tüm çocuklar için çok önemlidir. Uyarlamalar, gömülü öğretim fırsatları ile doğrudan/açık çocuk odaklı öğretimsel stratejilerden oluşan diğer üç temel yapı taş, bazı çocuklar için bazı öğrenme hedeflerinin uygun olabileceği eğitimsel uygulamaları

göstermektedir. Ayrıca sistemde yer alan her bir temel yapı taşının küçülmesi uygulamanın yoğunluğu ve özgünlüğünün arttığı belirtilmektedir.

Temel yapı taşı sistemi, bir çocuğun bireysel öğrenme hedeflerini karşılamakta problem ortaya çıktığında öğretmenlerin, sınıftaki sorunları belirlemelerine ve çocuğun gelişim ve öğrenmesini kolaylaştıracak stratejileri planlamalarına yardım etmek için tasarlanmıştır. Bu format, çocuğun ya da diğerinin öğrenmesini kesintiye uğratan aşırı davranışlar sergileme ya da öğrenme hedeflerini karşılayamama gibi sınıfta tekrarlanan problem davranışları olan her çocuk için uygundur. Temel yapı taşları sistemi, özel eğitim hizmetlerine uygun olduğu belirlenen ve BEP'i olan çocuklarla da kullanılabilir. Bu bölümde temel yapı taşları sisteminin okul öncesi sınıflardaki kullanım süreçleri açıklanacaktır. Bu aşamada işlemler, ekibe, ilk sorunları (BEP hedeflerinin nasıl öğretileceği, problem davranışlar konusunda neler yapılacağı gibi) ele almaktan başlayarak kullanışlı bir planlama yapmaya kadar rehberlik etmektedir. Amaç, ekibin BEP'i diğer bireysel planları ya da sorunları sınıftaki gerçek öğretme ve öğrenme fırsatlarına dönüştürülmesini kolaylaştırmaktır. Temel Yapı Taşları sisteminin planı Tablo-1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Temel Yapı Taşları Planı

| Uygulama Aşamaları | Formlar ve Bilgi Kaynakları |
|--|--|
| 1. Aşama: Sınıfın Niteliğini ölçümleme | Sınıf Niteliğini Ölçümleme Formu Sınıf Eylem Formu |
| 2. Aşama Sınıf Programını Planlama | |
| 3. Aşama Çocuk için plan yapma | Çocuğun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Sınıfın Uyarlama Kontrol Listesi Çocuk Ölçümleme Formu |
| 4. Aşama Açıklığa Kavuşturma | Planlama Formu |
| 5. Aşama Etkinlik Matrisi Oluşturma | Çocuk Etkinlik Matrisi |
| 6. Aşama Uygulama ve değerlendirme | Bir bakışta GÖF BİR bakışta Öğretim Değerlendirme |

Yüksek Nitelikli Erken Çocukluk Programları

Yüksek nitelikli bir erken çocukluk programı, çocuk gelişimi ve öğrenme konusundaki güncel bilgilere, gruptaki her bir çocuğun güçlü yönlerini, ilgilerini ve gereksinimlerini ve çocuğun yaşadığı sosyal ve kültürel çevreyi temel alan gelişimsel olarak uygun uygulamaların ilkelerine dayanmaktadır (Bredenkamp & Copple, 1997). Yüksek-nitelikli erken çocukluk programları ve gelişimsel olarak uygulamalar pek çok kaynakta detaylı olarak tanımlanmaktadır (Copple & Bredenkamp, 2006). Araştırmalar ve deneyimler gelişimsel olarak uygun bir öğrenme çevresinin gerekli bileşenlerini, katılımlı etkileşim, tepki verici ve yordanabilir bir çevre, öğrenme için çoklu fırsatlar, çocuk ve etkinliklerle eşleştirilmiş öğretim, gelişimsel olarak uygun materyaller, etkinlikler ve etkileşimler, güvenli ve sağlığa uygun uygulamalar, çocuğa uygun düzeyde rehberlik ve etkili aile katılımı (Delfos 2010; Green vd., 2010; Kasari vd. 2010; Kulla & Gjedra 2015; Preece & Almond 2008) olarak tanımlanmaktadır.

Bu özellikler gerekli olmasına karşın, yetersizlikleri ya da diğer özel gereksinimleri olan küçük çocukların kendilerine has ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli değildir. Bütün çocukları kapsamak amacıyla, öğretmenlerin etkinlik planlarında uyarlamalar yapabilmelerinin pek çok yolu bulunmaktadır.

Uyarlamalar

Uyarlamalar, çocuğun katılımını sağlamak ya da en üst düzeye çıkarmak için var olan sınıf etkinlikleri ve materyalleri farklılaştırmaktır. Öğretmenler ve ekibin diğer üyeleri, sınıftaki yetersizlikleri ve diğer özel gereksinimleri olan çocukları bütünleştirmek ve katılımlarını artırmak için sınıf etkinliklerinde, rutinlerde ve öğrenme alanlarda değişiklikler ve uyarlamalar yapabilmektedirler. Öğretmen çocuğun katılımını ve hem oyuncaklarla hem de akranlarıyla eğlenceli etkileşimlerini arttırarak, gelişim ve öğrenme için çocuğun bu fırsatlardan yararlanmasına yardım edebilmektedir.

Gömülü öğretim fırsatları

Öğretmenler, olağan sınıf etkinliklerine ve rutinlere, planlanmış fırsatları gömerek ya da bütünleştirerek çocukların öğrenmelerini artırabilmektedirler. Bu planlanmış fırsatlar gömülü öğretim fırsatları (GÖF) olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenler bir çocuğun bireysel öğrenme hedeflerine en çok uyan fırsatları belirlemekte ve çocuğun öğrenmesini sağlamak için var olan sınıf etkinliklerine ve rutinlere kısa, sistematik

öğretimsel etkileşimleri gömerek çocuğun ilgisinden yararlanmaktadır. Öğretmen bu etkileşimler sırasında ne söyleyeceğini ve ne yapacağını ve hangi materyalleri kullanacağını planlamaktadır. GÖF, hem öğretme hem de öğrenme fırsatlarıdır.

Göf'lerin temel özelliği, öğretimsel etkileşimin mümkün olabildiğince doğal bir şekilde, devam eden bir sınıf etkinliğine ya da rutinine göre planlanması ve gömülmesidir. Öğretimsel etkileşim tekrarlanabilsin diye planlama gerekmektedir; çocuğa öğrenmesi için yeteri kadar fırsat sağlanmalıdır. Gerekirse öğretimsel etkileşimin etkililiği değerlendirilmekte ve değiştirilmektedir. Yani öğretmen, öğretiminin bir fark yaratıp yaratmadığını öğrenmek için çocuğun ilerlemesini izlemektedir. GÖF ile uyarlamalar arasındaki tek fark, çocuğun bireysel hedeflerinin etkinlik ya da genel amaçlarından farklı ya da daha özgün olabilmesidir.

Doğrudan çocuk odaklı öğretimsel stratejiler

Bazen doğrudan öğretime, uyarlamalar ya da gömülü öğretim fırsatları aracılığıyla verilen öğretimden daha fazla gereksinim duyabilmektedir. Çocuk odaklı öğretimsel stratejileri (ÇOÖS) kullanarak, EÇE öğretmenleri ya da diğer uzmanlar, çocuğun bireysel hedefleriyle eşleşen öğrenme fırsatları belirlemekte ve belirli beceri, davranış ya da kavramları öğretmek amacıyla planlanmış, tutarlı ve sistematik öğretim sunmaktadırlar. Bu beceri, davranış ya da kavramlar, çocuğun uyarlamalarla ya da GÖF'le bile öğrenemedikleridir veya bunlar çocuğa özgü beceri, davranış ya da kavramlar olabilmektedir.

ÇOÖS'teki öğretimsel etkileşimler, uyarlamaların kullanılması ya da öğrenme fırsatlarının gömülmesinden daha sistematik ve yoğundur. Uyarlamalara ve GÖF'ün kullanımı öğretmenlerin devam eden etkinlik ve rutinleri kullanmayı sürdürmesine izin verirken, ÇOÖS çocuğun bireysel hedefleri ve öğrenme gereksinimleri öğretmenin planlama yapmasını gerektirdiği zaman kullanılmaktadır. GÖF sunmada kullanılan öğretim stratejilerinin benzerlerinin pek çoğu ÇOÖS için de kullanılmaktadır, ancak öğretim daha yoğun ve özgündür ve çocuğun öğrenme etkinliği sınıftaki diğer çocukların öğrenme etkinliklerinden farklılaşabilmektedir.

Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM)

Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM), orijinal adıyla “*Responsive Teaching*”, Prof. Dr. Gerald Mahoney ve Prof. Dr. James MacDonald

tarafından (2007), ABD’de yayınlanmış olan bir erken çocukluk müfredat programı olup, Prof. Dr. İbrahim H. Diken tarafından Türkiye’ye uyarlanmıştır. ETEÇOM, 0-6 yaş arasında olan, gelişimsel yetersizliği bulunan ya da gelişimi risk altında olan çocukların ebeveynlerine; çocuklarıyla etkileşim içinde oldukları günlük rutinleri sırasında kullanabilecekleri ve yüksek düzeyde yanıtlayıcı ebeveynler olmalarına yardımcı olacak stratejiler içeren; temelinde ebeveyn-çocuk etkileşimine dayalı olan bir erken çocukluk programıdır. Tüm bu programlar genel olarak incelendiğinde, özellikle yetersizlikten etkilenmiş çocuklar için geliştirilen programların amacının daha çok çocukların gelişimini davranışsal olarak desteklemek olduğu; sadece ETEÇOM’un ebeveyn ve çocuk etkileşimini desteklemek yoluyla çocukların gelişimini hedeflediği görülmektedir.

ETEÇOM; tüm çocukların gelişimsel anlamda öğrenmeye hazır hale gelmeleri için gerekli olan sosyal oyun, başlatma, problem çözüme, pratik yapma, ortak dikkat, sohbet, güven, işbirliği ve güven duygusu gibi “*temel davranışları*” geliştirmeyi ve kullanmalarını arttırmayı hedeflemektedir (Mahoney & McDonald, 2007). Bu temel davranışlar, çocukların bir kez kazandıklarında, farklı pek çok beceri ve davranışı kazanmalarında ön koşul olacak özellikler taşımaktadır ve özellikle küçük yaşlarda kazandırılması önemle üstünde durulan davranışlardır. ETEÇOM; çocukların haftanın her günü bir okula ya da özel eğitim destek hizmetlerine devam ediyorlar olsalar dahi zamanlarının en büyük bölümünü ebeveynleri ile geçirdiklerini vurgulayarak ebeveynleri programın birincil elemanları olarak görmektedir (Mahoney, 2009).

ETEÇOM çeşitli bilgi notlarını içermektedir ve bunlar ailelere öğretimi yapılan stratejilerin önemini ve mantıksal açıklamalarını yapması için uygulamacıya yardımcı olur. Her bir temel bilgi notu, ETEÇOM stratejilerinin çocuğun gelişimine nasıl katkı sağlayacağını açıklar. ETEÇOM toplam 66 yanıtlayıcı etkileşim stratejisi ve 132 bilgi notunu içermektedir (Mahoney & McDonald, 2007; Mahoney & Perales, 2003).

Üçüncü olarak bütünsel bir uygulamadır ve sadece belirli oturumlarda, belirli amaçlara odaklanmak yerine; çocuğun işlevlerine yönelik tüm alanlarda aynı anda stratejilerin kullanılabilmesini içermektedir. Başka bir deyişle ETEÇOM’da yer alan her bir gelişimsel alan için aynı stratejileri kullanmak mümkündür. Örneğin bilişsel gelişim alanında yer alan sosyal oyun temel davranışını kazandırmak amaçlı kullanılan bir yanıtlayıcı etkileşim stratejisi aslında diğer gelişim alanlarını ve temel davranışları da desteklemektedir (Mahoney & Perales, 2003).

ETEÇOM'da kullanılan yanıtlayıcı stratejiler, çocukların temel davranışları sergilemelerini sağlamak amacıyla, çocuğun birincil bakıcılarının çocuklarıyla günlük rutinleri sırasında kullanabilecekleri etkileşim davranışlarını ifade etmektedir ve bu stratejiler, haftalık olarak gerçekleştirilen, anne ve çocuğun birlikte katıldığı bireysel oturumlarda, uzmanın ailelere rehberlik etmesi biçiminde öğretilmektedir (Mahoney, 2009). Bu oturumlardaki genel amaç; a) ailelere bir-iki ETEÇOM stratejisini çocuklarıyla günlük rutin etkileşimleri sırasında kullanmayı öğrenmelerine yardımcı olmak ve b) daha önce öğrendikleri stratejileri kullanmaya devam etmelerine yönelik aileleri desteklemektir (Mahoney ve Perales, 2003).

ETEÇOM'un genel mantığı, yanıtlayıcı etkileşim stratejileri yoluyla ebeveynlerin yanıtlayıcı davranış özelliklerinin artırılması; buna bağlı olarak çocukların temel davranışlarının artması ve temel davranışlardaki ilerlemelerin artmasıyla çocuğun bilişsel, iletişim ve sosyal-duygusal gelişimsel düzeyinin artmasıdır. ETEÇOM bunu, diğer çocuk gelişimine yönelik geliştirilmiş programlar gibi özel olarak hazırlanmış materyal ya da öğretimsel etkinlikler kullanarak yapmak yerine; ebeveynlerine çocuklarının uyanık olduğu her anda günlük rutinlerine eğlenerek katılmasını sağlayacak stratejileri kullanmalarını öğretmek yoluyla yapmakta ve bu şekilde çocuklarının gelişiminde ve bakımlarında etkili olmalarını sağlamaktadır (Mahoney & McDonald, 2007).

Sınırlı sayıda olmakla birlikte ETEÇOM'un gelişimsel yetersizlikten etkilenmiş ve OSB tanımlı çocukların bilişsel, dil ve sosyal duygusal gelişim alanlarında olumlu etkileri olduğunu ve bu etkilerin ebeveynlere kazandırılmış olan yanıtlayıcı etkileşim davranışları ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur.

2.8. İlgili Araştırmalar

İlgili alan yazın yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Yurt içinde ve yurt dışında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu nedenle burada yer alan çalışmalar son on yıl ve sonrasını kapsamaktadır.

2.8.1 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Yapılan çalışmalar incelendiğinde dört ana tema altında toplandıkları görülmektedir. Bunların ilki kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında mevcut

durumun tespiti ve ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalarla ilgili alan yazın araştırmalarından oluşmaktadır (Akkaya ve Güçlü,2018; Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun Könez ve Yalçın, 2018; Batu, 2010; Demir, 2016; Diken, Rakap, Diken, Tomris ve Çelik, 2016; Ergin ve Bakkaloğlu, 2015; Gürgür ve Yazçayır, 2019; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015; Metin, 2016; Rakap, 2015; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018; Tufan ve Yıldırım, 2013). İkinci olarak okul öncesi öğretmenlerinin ve özel gereksinimli çocukların ailelerinin görüş, tutum ve düşüncelerine yönelik araştırmalar gelmektedir (Akalin, 2014; Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Akmeşe ve Kayhan, 2016; Aydoğdu, Akalin, Polat, İrice ve Akpınar, 2016; Bakkaloğlu, 2013; Bozarslan ve Batu, 2014; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak, 2016; Koçyiğit, 2015; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Özaydın ve Çolak, 2011; Özdemir ve Ahmetoğlu, 2012; Özen, Ergenekon, Ülke Kürkçüoğlu ve Genç, 2013; Tuş ve Çiftçi- Tekinarslan, 2013; Yılmaz Bolat, 2017). Üçüncü olarak kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına katılan özel gereksinimli çocukların ve normal gelişim gösteren çocuklara yönelik araştırmalar yer almaktadır (Aykır ve Tekin Arslan, 2012; Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011; Duman ve Koçak, 2013; Karadağ, Demirtaş ve Girli, 2014; Seçer, Sarı ve Çetin, 2010; Tufan ve Swadener, 2016;) Son olarak ise Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'na (ETEÇOM) yönelik araştırmalar yer almaktadır (Gürel Selimoğlu ve Özdemir, 2018; Karaaslan, 2010; Karaaslan, Diken ve Mahoney, 2011; Oğuz ve Sönmez, 2018; Toper, 2015; Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015).

Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen (2014), sınıfında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin gereksinimlerini inceledikleri araştırmada MEB'e bağlı 14 okul öncesi kurumda çalışan 40 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu kapsamda yaptıkları araştırmanın bulgularına göre okul öncesinde kaynaştırmanın başarılı olmasını sağlayacak faktörlerin iyi eğitim almış personel, uygun destek hizmetleri, uygun fiziksel koşullar ve özel gereksinimli çocukların gereksinimlerini karşılayacak araç-gereçler ile olumlu tutumlarını geliştirecek işlevsel öğretmen eğitimi programlarının uygulanması gerektiği vurgulanmıştır.

Akkaya ve Güçlü (2018), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik yapılan çalışmaların incelendiği araştırmada alan yazında yer alan 14 makale ve 10 lisansüstü tez incelenerek

mevcut durum hakkında bilgi verilmiştir. Alan yazından elde etikleri bilgilere göre okul öncesi eğitim alanında görev yapan öğretmenler; kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, sınıfların fiziki şartlarının ve büyüklerinin nitelikli bir eğitim için uygun olmadığı, gerek çalışılan kurumdan gerekse ailelerden yeterli desteği göremedikleri gibi bazı sorunlar ortaya koymuşlardır. Bunun yanında öğretmenler sahip oldukları bilgilerle okul öncesi eğitim programına uygun düzenlemeler yapmaya çalıştıklarını fakat sınıf ortamının yeteri kadar uygun olmaması ve materyal yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Akmeşe ve Kayhan (2016), okul öncesi öğretmenlerinin, oyunların öğrenme ortamlarında kullanımı hakkındaki görüşlerinin ve önerilerini inceledikleri araştırmada yedi öğretmenle yarı yapılandırılmış formlar aracılığıyla görüşülmüştür. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimi yeterliklerinin geliştirilmesi için planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmeli, bu konuda uygulamalı çalışmalar olmasına yönelik görüş beyan etmişleridir.

Aydoğdu, Akalın, Polat, İrice ve Akpınar (2016), okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında bulunan tanı konulmamış engelli olduğu düşünölen çocukların tanılanması konusunda görüşlerini değerlendirmek amacıyla yaptıkları araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 60 okul öncesi öğretmenle görüşölmüştür. Yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunun sınıfında özel gereksinimli çocuk olmadığı, çoğunluğunun sınıfında özel gereksinimli olduğunu düşündükleri çocuk bulunduğu, bu çocukların engelli olduklarını sergiledikleri bazı davranışlardan anladıkları ve tanılanmaları konusunda önemli bir kısmının herhangi bir girişimde bulunmazken çoğunluğunun tanılanması konusunda farklı yöntemlerle girişimlerde buldukları saptanmıştır.

Aykır ve Çiftçi-Tekinarslan (2012), 4-6 yaş arasındaki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarını karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada 4-6 yaş arasındaki 60 zihinsel yetersizliği olan, 90 zihinsel yetersizliği olmayan öğrenci değerlendirilmiştir. Araştırmada elde ettikleri bulgulara göre zihinsel yetersizliği olan çocukların, zihinsel yetersizliği olmayan çocuklara göre; sosyal beceri düzeylerinin düşük, problem davranışlarının ise yüksek olduğu görölmüştür. Araştırmada ayrıca cinsiyete göre sosyal beceri ve problem davranışların farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bakkaloğlu (2013), yapmış olduğu araştırmada özel gereksinimli çocukların ebeveynlerinin bakış açısıyla erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş sürecindeki yaşantılarını, ilgili kurumların hizmetlerini ve yaşanan sorunları ortaya koymuştur. Nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada, veriler yarı-yapılandırılmış görüşmelerle sekiz özel gereksinimli çocuğun ebeveyni katılmıştır. Araştırma bulgularına göre özel gereksinimli çocukların geçişine sağlık personelinin karar verdiğini, kurum seçmede kurumun/öğretmenin özel gereksinimli çocuğu kabul etmesinin dikkate alındığını, kurumun yetersiz bulunması nedeniyle özel gereksinimli çocukların birden fazla geçiş yaptıkları görülmüştür. Ayrıca geçiş sürecinde ebeveynlere çok sınırlı hizmet sunulduğu, ebeveynlerin geçiş öncesinde en çok uygun kurum bulamama kaygısı, geçiş sonrasında ise kuruma ilişkin güvensizlik yaşadıkları ve çocuklarının yeni ortama/gruba uyum sağlayamaması ve akranları tarafından reddedilmesi sorunuyla karşılaştıkları ve bunun yanında devletten geçişe ilişkin yasaların/mevzuatın iyileştirilmesini bekledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bakkaloğlu, Yılmaz, Altun-Könez ve Yalçın (2018), yaptıkları araştırma kapsamında ilgili alan yazın taraması sonucunda 1992-2016 yılları arasında okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan 58 çalışmaya veri tabanları incelemişlerdir. İlgili alan yazın incelendikten sonra okul öncesi eğitim ortamlarındaki özel gereksinimli çocukların kaynaştırma uygulamalarından beklenen yararları sağlayabilmeleri ve en üst düzeyde kazanım elde edebilmelerine yönelik nitelikli öğretimsel uygulamaları ortaya koyan, mevcut durumu geliştirmeyi amaçlayan, okul öncesi kaynaştırmanın kalitesini ele alan ve kaynaştırmayı “yerleştirme” kavramından öte okul kültürü içinde ele alan araştırmalar yapılmasının kaynaştırmanın etkililiği ve verimliliği açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Batu (2010), yapmış olduğu araştırmada öğretmenin, özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocukların ve anne babalarının ve okul yöneticilerinin rolü ile fiziksel ortam gibi faktörler ele almıştır. Araştırma sonucunda ilgili alan yazına dayanarak etkili kaynaştırma için öğretmenler, okul yöneticileri, özel ihtiyaçları olan ve olmayan çocuklar, özel ihtiyaçları olan ve olmayan çocukların ebeveynleri ve fiziksel çevrenin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bozarslan ve Batu (2014), yılında yapmış oldukları araştırmada özel anaokullarında çalışan eğitimcilerin okul öncesi dönemde kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 26 öğretmenle

görüşmüşlerdir. Elde ettikleri bulgularda, anaokullarında çalışan öğretmenler özel gereksinimli çocuklarla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, okul yönetiminin, okul personelinin, kaynaştırma öğrencisinin ailesinin, normal gelişim gösteren öğrencilerin ve anne babalarının özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik olarak bilgilendirilmeleri gerektiği önerisi ortaya konulmuştur.

Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç (2011), kaynaştırma uygulanan sınıflarda akran ilişkilerini inceledikleri çalışmada; tam zamanlı kaynaştırmaya devam eden dört Down sendromlu çocuk ve sınıflarındaki akranlarıyla çalışmışlardır. Yapmış oldukları araştırmanın sonuçlarına göre yetersizlik gösteren çocuk ile akranları arasında olumlu sosyal iletişim davranışları olumsuz sosyal iletişim davranışlarından daha fazla gözlemlendiği, yetersizlik gösteren çocuklar oyuna alınmama, yetersiz görülme, eleştirilme ve materyali paylaşmama davranışlarının ardından sinirlenme, kızma davranışlarını sergiledikleri, normal gelişim gösteren çocuklar ise yetersizlik gösteren çocuğun olumsuz davranışlarına çoğunlukla tepkisiz kaldıkları, normal gelişim gösteren çocukların, yetersizlik gösteren çocuğu yeterli buldukları her etkinliğe kabul ettikleri ve yardımlaştıkları fakat yapamayacağını düşündükleri etkinliklere katılmasını istemedikleri rapor edilmiştir.

Diken, Rakap, Diken, Tomris ve Çelik (2016), ülkemizdeki kaynaştırmaya ilişkin mevcut durumu belirlemek için yaptıkları çalışmada başarılı kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için yasal olarak mevzuatta yapılan değişiklikler tek başına yeterli görülmemiş aynı zamanda mevzuatta uygulama basamağında gerekli önlemlerin alınması gerektiği ortaya konulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme sürecine hazırlamak için hizmet içi eğitim desteği sunmanın önemine değinmiştir. Son olarak öğretmenlerle ilgili öğretmen eğitimi programlarında engelli çocuklar için daha fazla teorik ve uygulamalı derslerle bilgi edinmelerinin önemini vurgulamışlardır.

Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak (2011), yapmış oldukları çalışmayı okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi uygulamaları hakkında, okul öncesi öğretmenlerinin tutumlarının ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla 15 okul öncesi öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak yapmışlardır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler bilgi ihtiyacı ve fiziksel altyapı yetersizliğine ilişkin iki problemlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bilgi ihtiyacının çözümüne yönelik olarak özel eğitim alanında uzman personeller tarafından giderilmesi, lisans eğitiminde tüm öğretmenlik alanlarında kaynaştırma eğitimi konusunda teorik ve uygulamalı derslerin

verilmesi, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin düzenli olarak uzman personel tarafından desteklenmesi şeklinde önerilerini dile getirmişlerdir.

Doğan, Özdemir, Gürel-Selimoğlu, Töret ve Ceyhun (2016), yaptıkları bir araştırmada, 34 OSB'li çocuğa sahip ve 28 normal gelişim gösteren çocuğa sahip annelerin ebeveyn-çocuk etkileşiminde sergiledikleri etkileşim davranış stillerini incelemiştir. Araştırmada anne davranışları (yönlendirici olma, başarı odaklı olma, yanıtlayıcı olma, sıcak olma, etkileşimsizlik) ve annelerin çocuklarına sunduğu pekiştireçlerin sayısı karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda OSB'li çocuğa sahip Türk annelerin çocuklarına yönelik etkileşim davranışlarının, normal gelişim gösteren çocuğa sahip Türk annelerin çocuklarına yönelik etkileşim davranışlarından farklılaştığını belirlenmiştir. Ek olarak OSB'li çocuğa sahip annelerin, çocuklarına daha fazla yönlendirici ve daha az yanıtlayıcı etkileşim stili sergiledikleri yönündedir. Son olarak ise OSB'li çocuğa sahip annelerinin çocukları ile olan etkileşimlerinde, çocuklarının dikkatini çekmek için yoğun olarak sözel destek sunduklarına ve yüksek düzeyde yönlendirici etkileşim stiline sahip olduklarına işaret etmektedirler.

Doğaroğlu ve Dümenci (2015), yaptıkları araştırmayı okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine olan yaklaşımlarını ve yaptıkları uyarlamaları, özel eğitim alanı ile ilgili eğitimlerini, özel eğitime yönelik temel bilgi düzeylerini ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik düşünce önerilerini incelemek amacıyla sekiz öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak yapmışlardır. Araştırma sonucunda yapılan uyarlamalar ve davranışlara yönelik müdahalelerdeki yetersizliklerin öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi yetersizliği olduğu kaynaştırma eğitimine ilişkin olumlu tutumlarının olduğu, ancak bilgi ve uygulama boyutunda kaynaştırma eğitime yönelik bilgi düzeylerinin düşük olması nedeniyle uygulamalarda güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Duman ve Koçak (2013), yaptıkları çalışmada anaokulu kaynaştırma grubunda yer alan özel gereksinimli bir çocuğun, sosyal oyun ve sosyal iletişim özelliklerini incelemiştir. Çocuğun 1200 dakikalık serbest zaman etkinlikleri oyun davranış gözlem formu ve sosyal iletişim özellikleri gözlem formu kullanılarak beşer dakikalık zaman aralığı kaydı ile değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre çocuğun akranlarına göre daha çok paralel oyun oynadığı, daha çok yetişkinlerle iletişim kurduğu ve iletişim şeklinin daha çok karşılık verme şeklinde olduğu görülmüştür. İletişim sırasında duygu durumunun olumlu, sosyal iletişimde bulunmadığı süresinin de fazla olduğu bulunmuştur.

Ergin ve Bakkaloğlu (2015), yaptıkları alan yazın taramasında kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişleri ve bu geçişleri kolaylaştırmak amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan geçiş stratejilerini ele almışlardır. Sonuç olarak sınıf içi geçişlerin önemli olduğu, sınıf içi geçişlerin etkili bir şekilde planlanması yapılması gerektiği, sınıf içi geçişleri kolaylaştırma stratejilerinden faydalanılmasının önemine değinilmiştir. Başarıyla yürütülen her sınıf içi geçiş sonrası, olumlu bir sınıf atmosferi oluşturularak öğretmen ve çocukların içinde yer almaktan keyif alacakları bir sınıf ortamı oluşturulacağını belirtmişlerdir.

Gök ve Erbaş (2011), yaptıkları çalışmayı kaynaştırma uygulaması yapılmakta olan beş okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerini ve önerilerini belirlemek amacıyla on öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak yapmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili çok az bilgi sahibi olduklarını, bu bilgilerin onlar için yetersiz olduğunu ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmamalarının sınıflarındaki kaynaştırma uygulamasında yetersiz kalmalarına ve sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Gürgür ve Yazçayır (2018), yılında yaptıkları çalışmada kaynaştırma eğitiminin yürütüldüğü sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği lisansüstü eğitim tezlerinin incelemiştir. Beş lisansüstü tezin incelendiği çalışmada tezler üç tema altında toplanmıştır. Bunlar; kaynaştırma eğitimine ilişkin mevcut durum, kaynaştırma eğitimine ilişkin sorunlar, kaynaştırma eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik beklentilerden oluştuğunu belirtmişlerdir.

Kale, Dikici-Sığırtmaç, Nur ve Abbak (2016), yaptıkları araştırmada, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okul öncesi sınıflarda, yeni okul öncesi eğitim programına bağlı olarak oluşturulan öğrenme ortamları hakkında öğretmen görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşme aracılığıyla dokuz öğretmenden elde etmişlerdir. Elde ettikleri sonuçlara göre, öğretmenler sınıfların fiziki alanının yeni programdaki öğrenme merkezlerini düzenlemek için yeterli olmadığını, kaynaştırma eğitimi öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadıklarını ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamakta kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Karaaslan, Diken ve Mahoney (2011), tarafından ETEÇOM'un etkinliğine yönelik yapılmış bir pilot çalışmada ise biri OSB diğeri Down sendromu tanılı 5 yaşında

iki çocuk katılımcı ve anneleri katılımcı olmuşlardır. Haftada bir gün kurum merkezli olarak ve bire bir öğretim düzenlemesi biçiminde gerçekleştirilen uygulamalar toplam dört ay süreyle devam etmiş ve dört aylık sürenin sonunda toplam 28 uygulama oturumu gerçekleştirilmiştir. Araştırma uygulama sonunda annelerin, çocuklarıyla etkileşimleri sırasında yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini yüksek düzeyde başarılı bir şekilde kullandıklarını göstermiştir. Annelerin yanıtlayıcılığına bağlı olarak çocuk katılımcıların da etkileşimsel davranışlarında ve iletişim ve sosyal duygusal gelişim alanları olmak üzere gelişimsel davranışlarında artışlar olduğu rapor edilmiştir

Karadağ, Demirtaş ve Girli (2014), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli çocuğu tercih etme durumlarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu üç farklı özel anaokulunda tam zamanlı kaynaştırma eğitime devam eden iki Down sendromlu, bir Asperger sendromlu ve bir serebral palsili dört çocuğun sınıfında bulunan 44 arkadaşından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre özel gereksinimli çocuğun akranları tarafından görmezden geldiği, özel gereksinimli çocuğun reddedilme nedeninin ise sınıf içerisindeki davranış problemleri olduğu tespit edilmiştir.

Kılıçkaya ve Zelyurt (2015), yaptıkları çalışmada 1989 ve 2013 yılları arasında değiştirilen, reform edilen ve geliştirilen okul öncesi eğitimi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre 1989 yılında uygulanan okul öncesi eğitim programında özel gereksinimli bireylere dair hiçbir bilgiye rastlanmamıştır. 1994 yılı programında da özel gereksinimli bireyler için özel bir hazırlık yapılması gerektiğine dair hiçbir bilgiye yer verilmemiştir. 2002 programı genel olarak değerlendirildiğinde özel gereksinimli bireylerin sözel olarak yer aldığı ilk program olmakla beraber, içeriğe dair açıklama bulunmama özelliği taşıdığı tespit edilmiştir. 2006 yılındaki programda ise kaynaştırma eğitimi genel çerçevesi ile ele alınmış ama öğretmene yol gösterici ipuçları, eğitim ortamını nasıl düzenlemesi gerektiği, uygulamayı ne şekil yapması gerektiği konularına yer verilmemiştir. 2013 okul öncesi eğitim programında ilk defa özür durumları sınıflandırılmış ve yapılması gerekenler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Koçyiğit (2015), yapmış olduğu araştırmada okul öncesinde kaynaştırma eğitimi uygulamaları, ortaya çıkan sorunlar, sorunların çözümü ve önerilere yönelik öğretmen, okul rehber öğretmeni, normal gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynleri ve kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya on birer tane ana

sınıflarında görev yapan öğretmenler, okul rehber öğretmenler, normal gelişim gösteren ana sınıfı öğrencilerinin ebeveynleri ve bu ana sınıflarında eğitim gören kaynaştırma öğrencilerinin ebeveynleri olmak üzere toplam 44 kişi katılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler çocuklarla kaynaştırma uygulamalarına yönelik hazırlayıcı etkinlikler yaptıkları belirtilmiştir. Ebeveynler uygulamada sorunlar yaşandığını, ancak çözümüne yönelik farklı paydaşlar tarafından girişimlerin olduğunu ifade etmişlerdir

Metin (2016), yılında yaptığı alan yazın taramasında Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların tematik dağılımları incelenmiştir. 1992-2013 yılları arasında yapılan sekiz derleme çalışması, 43 tarama modeli ve üç deneysel çalışma olmak üzere 54 çalışma dahil edilmiştir. Bu çalışmalar okul öncesi kaynaştırma hakkında genel bilgilerin yer aldığı çalışmalar; kaynaştırmaya ilişkin öğretmen görüş, tutum, bilgi ve bakış açısının ele alındığı çalışmalar; kaynaştırmaya ilişkin anne-baba görüş, tutum, bilgi, bakış açısını ele alan çalışmalar ve kaynaştırma uygulamalarına katılan çocuklarla ilgili çalışmalar olmak üzere dört grupta incelenmiştir.

Oğuz ve Sönmez (2015), yılında yaptıkları çalışmada otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerde anne-çocuk ve baba-çocuk etkileşimini incelemişlerdir. Araştırmada 36-72 aylık OSB tanısı olan çocuğa sahip 12 anne-baba çifti yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre OSB tanısı olan çocuğa sahip annelerin ve babaların çocuklarıyla etkileşimlerinde EDDÖ-TV duygusal ifade edici olma ve duyarlı yanıtlayıcı olma alt ölçeklerinden ortalamanın altında puan aldıkları belirlenmiştir. Anne ve babaların EDDÖ-TV başarı odaklı ve yönlendirici olma alt ölçeğinden ise yüksek puan aldıkları, dolayısıyla fazlasıyla başarı odaklı oldukları görülmüştür. Anne-çocuk ve baba-çocuk etkileşiminde, çocuklarda OSB görülme olasılığı, çocukların cinsiyeti ve annelerin/babaların eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Özaydın ve Çolak (2011), yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin katıldıkları okul öncesi kaynaştırma konusundaki hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşlerinin incelemişlerdir. 40 okul öncesi öğretmeninden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin çoğunluğu katıldıkları programa ilişkin olarak hizmet içi eğitim programının beklentilerini karşıladığını, içeriğin yeterli ve kapsamlı olduğunu ve yeni bilgiler öğrendiklerini belirtmelerine karşın hizmet içi eğitim süresinin kısıllığını ve uygunsuz bir zamanda olmasını, yurt dışındaki örnek uygulamaların ve BEP hazırlanmasına yönelik bilgilerin olmamasını zayıf yönler olarak dile getirmişlerdir.

Özdemir ve Ahmetoğlu (2012), yaptıkları çalışmada okul öncesi ğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelemişlerdir. 62 okul öncesi öğretmeninden elde edilen sonuçlara göre yaşça küçük (26-33 yaş aralığı) ve mesleki deneyimi az (1-5 yıl) olan öğretmenlerin, yaşça daha büyük ve mesleki deneyimi çok olan öğretmenlere göre okul öncesi kaynaştırmaya yönelik daha olumlu görüş belirttiklerini tespit etmişleridir.

zen, Ergenekon, lke Kürkçüoğlu ve Genç (2013), kaynaştırma ğrencisi olan okul öncesi ğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları ğretim uygulamalarının belirlenmesi amacıyla yaptıkları çalışmada on okul öncesi öğretmeniyle grşmişlerdir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ğretim sunarken, amaçları oyunun, rutinlerin ve geçişlerin kullanıldığı doğal ğretim fırsatlarının içine yerleştirerek gerçekleştirdiklerini; ancak, bu uygulamaların özel gereksinimli öğrencileriyle işe yarayabilmesi için daha sistematik uygulamalara yer verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ek olarak özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlere doğal ortamda kullanılan ğretim tekniklerinden biri olan etkinlik temelli öğretimin sistematik ğretim yöntemleriyle birlikte kullanılmasına ilişkin yeterlik kazandırılması önemine vurgu yapmışlardır.

Rakap (2015), yılında yapmış olduğu çalışmada bireysel eğitim planlarının (BEP) kalitesini incelemiştir. 100 ocuk, 105 ebeveyn, 43 özel eğitim uzmanı ve 23 rehber öğretmenden elde edilen verilere göre sonucunda okul öncesinde özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan BEP'lerin kaliteden yoksun olduğu, dahası çocukların yaşlarına, engel türüne ve gelişim alanlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Seçer, Sarı ve etin (2010), yaptıkları çalışmada okul öncesi dönemdeki 30 çocuğun bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların birçoğunun bedensel engelli çocuklarla birlikte etkinliklere katılmak istedikleri, bunun nedenini engelli çocukların iyi, sessiz, zararsız olmaları diye açıkladıkları belirlenmiştir.

Selimoğlu ve zdemir (2018), yaptıkları araştırmada Etkileşim Temelli Erken ocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM), otizm spektrum bozukluğu (OSB) sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerine etkinliği incelenmiştir. Araştırma sonunda, çocukların sosyal etkileşim becerilerinde (etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme sayı ve yüzdesi) ilerlemeler gösterdikleri belirlenmiştir.

Sucuoğlu ve Bakkaloğlu (2018), yaptıkları çalışmada özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren çocuğu olan ebeveynlerin öğretmenlerle ilişkilerinin incelemiştirlerdir. 44 anne ve öğretmenden elde edilen verilerin sonucunda ebeveynlerin öğretmenlerle kurdukları ilişkilerin kalitesinin özel gereksinimli çocuğu olan ve olmayan ebeveynlerde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Toper (2015), tarafından yapılan bir çalışmada, eve dayalı olarak gerçekleştirilen ETEÇOM Programı'nın OSB tanısı almış çocuklar ve anneleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, yaşları 3 ile 5 arasında değişen OSB tanısı almış altı çocuk ve anneleri ile her bir katılımcı anne-çocuk çiftinin kendi evinde, bireysel oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Her bir 48 katılımcı anne-çocuk çifti ile haftada bir öğretim oturum düzenlenmiş ve ortalama 10 haftalık bir sürede program tamamlanmıştır. Anne ve çocuklarının etkileşim davranışları EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ölçekleri ile değerlendirilmiş ayrıca nitel veri toplama teknikleri kullanılarak (video analizi, gözlem, saha notları ve görüşmeler) programın anneler ve çocukları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak, ETEÇOM Programı'nın çalışmaya katılan anne-çocuk çiftinin etkileşim davranış stilleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu bulmuşlardır. Ayrıca anneler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde de, anneler çocukları ile olan etkileşimlerine ve ETEÇOM programına yönelik olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Töret, Özdemir ve Özkubat (2015), yaptıkları çalışmada Ciddi Düzeyde Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ile Annelerinin Ebeveyn-Çocuk Etkileşimlerinin Ebeveyn ve Çocuk Davranışları Açısından İncelenmiştir. 40 çocuk ve annelerinden elde edilen sonuçlara göre ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu (CDOSB) olan çocuk annelerinin çocuklarına yönelik etkileşimlerinde yüksek düzeyde yönlendirici etkileşim stiline sahip oldukları belirlenirken, duygusal ifade edici olma ve yanıtlayıcı etkileşim stiline sahip olma düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca CDOSB olan çocukların anneleri ile olan etkileşimlerinde, düşük düzeyde dikkat ve başlatma etkileşim stiline sahip oldukları bulunmuştur.

Tufan ve Swaadener (2016), yaptıkları çalışmada Türkiye'deki erken çocukluk dönemi kaynaştırma ortamlarında, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik inanç ve fikirleri, tutumları ve etkileşim biçimlerini incelemiştirlerdir. Araştırmanın verilerini sekiz normal gelişim ve iki özel gelişim gösteren çocuk, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ve onların iki sınıf öğretmeninden elde

etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre bazı normal gelişim gösteren çocukların Down sendromu ve mikrosefali tanısı olan iki akranına yönelik hoşlanma, yardım etme gibi olumlu tutumlara sahip olduğu, bazılarının ise dışlama, göz ardı etme gibi olumsuz tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca NG çocukların yetersizlikler konusunda farkındalığa ve nedenlerine ilişkin bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Tufan ve Yıldırım (2013), yaptıkları çalışmada okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma gibi kavramlar hakkındaki bilgi düzeyleri ve sınıflarında yapmış oldukları öğretimsel uyarlamaların öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemişlerdir. Yedi okul öncesi eğitimi öğretmeninden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarıyla aynı ortamda yer almaları ve onlarla etkileşime girmeleri olarak tanımladıkları ve erken müdahalenin özel gereksinimli çocuğu tanılama boyutuna yönelik görüş bildirdikleri bulunmuştur. İki öğretmenin öğretimsel uyarlamalar ile ilgili bilgilerinin/fikirlerinin olmadığı diğer öğretmenlerin ise öğretimsel uyarlamaları, fiziki şartlar, eğitim programlarını özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları temelinde düzenlenmesi şeklinde tanımladıkları belirlenmiştir.

Tuş ve Tekinarslan (2013), yaptıkları çalışmada özel gereksinimli çocukların okul öncesi kaynaştırma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin anne görüşlerine dayalı olarak incelemişleridir. Dokuz anneden elde edilen bulgulara göre anneler özel gereksinimli çocuklarına ilişkin kaynaştırma sürecinde öğretmenlerden olumlu tepkiler aldıklarını, ancak okul yönetimleriyle bazı sorunların yaşandıklarını belirtmişlerdir. Sınıf içinde özel gereksinimli çocuklarının akranları tarafından oyunlarını bozdukları gerekçesiyle kabul edilme konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir

Yılmaz Bolat (2017), yılında yapmış olduğu çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Mersin’de 20 öğretmenden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin birçoğu kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını faydalı bulduklarını, eğitim ortamlarında öğretimsel düzenleme gerektirdiğini belirtmişleridir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının başarılı olabilmesi için aile-okul-çocuk işbirliğinin önemine değinilmiş ve öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına olumlu tutumunun olması gerektiğine ilişkin görüşler belirlenmiştir.

2.8.2 Yurt Dışında Yer Alan Çalışmalar

Yurt dışında yer alan çalışmalar kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına erken müdahale programlarına ilişkin araştırmalar yer almaktadır

(Artman- Meeker 2013; Artman-Meeker 2014; Artman-Meeker, Hemmeter & Snyder, 2014; Fox, Hemmeter, Snyder, Binder & Clarke, 2011; Haebig, McDuffie & Weismer, 2013; Strain & Bovey, 2011; Strid, Heimann & Tjus, 2013; Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall, McLaughlin & Algina, 2018; Raab, Dunst, Johnson & Hamby, 2013; Vernon, 2014; Wolfberg, Dewitt, Young & Nguyen, 2015; WTrivette, Dunst & Hamby, 2010).

Artman-Meeker (2013), yılında dört öğretmen ve iki çocukla beş hafta boyunca kaynaştırma sınıflarında yapmış oldukları çalışmada eylem planı çerçevesinde öğretmenlere yeni beceriler kazanmak üzere ziyaretler gerçekleştirmiş, gerçekleştirilen ziyaretler sırasında çocukların akademik becerilerini desteklemek üzere eğitim materyalleri hazırlamak konusunda öğretmene yardımcı olmuş ve öğretmenlerin uygulamaları üzerinde geri bildirimde bulunmuştur.

Artman-Meeker (2014), Uzaktan Eğitim Koçluğunun Öğretmenlerin Piramit Modeli Uygulamalarına Etkisi Üzerine Etkilerini incelemişlerdir. Sosyal-duygusal gelişmeyi teşvik etmek ve sınıfta zorlandıkları davranışları ele alarak destek sağlamak amacıyla dokuz kurumdan 33 öğretmenle gerçekleştirmişlerdir. Çalışma grubunda yer alan 16 öğretmene sadece atölye desteği verilmiş, 17 öğretmene ise atölye çalışması ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim koçluk desteği sağlanmıştır. Duygusal destek sağlamada ve sınıf organizasyonunda atölye çalışması ve uzaktan destek sağlananlar öğretmenler daha yüksek puan almışlardır.

Artman-Meeker, Hemmeter ve Snyder (2014), öğretmenlerin Piramit Modeli uygulamalarını kullanmaları için eğitim ve uzaktan eğitim koçluğunun etkilerini incelemek amacıyla 33 Head Start sınıfında kümelenme randomize bir kontrol tasarımı kullanmışlardır. Bu çalışmada, her iki gruptaki öğretmenler Piramit Modeli uygulamaları hakkında bir günlük bir eğitim almış ve müdahale öğretmenleri performans geribildirimini ile koçluk almıştır. Gözlemler video yoluyla gerçekleştirilmiş ve geri bildirimle e-postayla alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kontrol ve müdahale öğretmenleri arasında sınıf kalitesinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Ek olarak, deneysel olmayan analizler, müdahaleye erişen (yani, e-posta geri bildirimlerini okuyan ve eğitim videolarını görüntüleyen) müdahale öğretmenlerinin daha sık kullandıkları tespit edilmiştir. Piramit Modeli uygulamaları hem kontrol öğretmenleri hem de müdahaleye daha az erişen müdahale öğretmenleri ile karşılaştırılmıştır.

Fox, Hemmeter, Snyder, Binder ve Clarke (2011), çocukların sosyal yeterliliğinin desteklenmesi için kapsamlı bir modelin uygulanması için koçluk modelini

incelemişleridir. Deneysel modelde yapılan çalışmada üç öğretmen, Öğretme Piramidi Modeline ilişkin tanıtım önleme ve müdahale uygulamaları konularında eğitim almışlardır. Üç öğretmene kendi durumlarına göre (bireysel plan hazırlama, uygulama, problem davranışlarla baş etme vb.) koçluk desteği de sağlanmıştır. Kanıta dayalı uygulamalarda koçluk sistemimin işlevsel olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır.

Haebig, McDuffie ve Weismer (2013), yaptıkları bir araştırmada iki kategorideki sözel ebeveyn yanıtlayıcılığını, OSB tanılı çocukların ileri dönem dil gelişimini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Ebeveyn olarak yanıtlayıcı olmanın en önemli özelliği, çocuğun ilgilerini ve liderliği takip etmek ve bununla ilişkili şekilde çocuğa tepkilerde bulunmaktır. Sözel yanıtlayıcılık da, yetişkinin çocuğun sözcük öğrenmesine yardımcı olmak amacıyla, çocuğun ilgilendiği ve odaklandığı konular, etkinlikler ile ilişkili olarak çocuğa sözel girdiler vermeyi gerektirmektedir. Çalışmada ebeveynlerin sözel 28 olarak yanıtlayıcı olma davranışları iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlardan biri, çocuğun ilgi odağına uygun yanıtlayıcı olma, diğeri ise çocuğun sözel ya da sözel olmayan iletişim davranışlarına karşı yanıtlayıcı olma şeklindedir. Bu davranışların çocukların bir yıl sonraki dil kazanımları üzerindeki etkilerine bakılmıştır. Çalışmaya, yaşları 24-39 aylar arasında değişen 40 OSB tanısı almış çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Ebeveynlerin 33'ü çocukların annesi, yedisinde ise babalarıdır. Kurum merkezli olarak ebeveyn ve çocukların 15 dakikalık serbest oyun etkinlikleri sırasındaki etkileşimleri gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, sözel ebeveyn yanıtlayıcılığının beş ve daha az sözcük kullanan OSB tanılı çocukların bir yıl sonraki dil kazanımları üzerindeki etkisinin; beş ya da daha fazla sözcük kullanan ya da sözcük gruplarını kullanan OSB tanılı çocuklara olan etkisinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla bu bulgular, ebeveynlerin sözel yanıtlayıcı olma davranışlarının OSB tanılı çocukların dil gelişim düzeylerine göre değişiklik gösterebileceği şekilde yorumlanmıştır.

Marturana ve Woods (2012), aile katılım stratejilerinden olan tüm uzmanların önerdiği ev ziyaretlerini genişletmek üzerine teknoloji desteği ile Uzaktan Mentorluk Modelinin uygulanması üzerine bir araştırma yapmışlardır. 18 aileyle yapılan Uzaktan Mentorluk Modelinin aile koçluğu uygulamalarında kullanılabilir bir model olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir.

Strain ve Bovey (2011), okul öncesi çocuklar ve aileleri için “Alternatif Eğitim ve Öğrenme Programı” isimli bir müdahale programı uygulamışlardır. Araştırma iki yıl sürmüş uyguladıkları programda 28 kaynaştırma sınıfında 177 kaynaştırma deneysel

sınıftaki çocuklar yer almıştır. Araştırma sonucunda çocukların bilişsel, dil, sosyal ve problem davranışları ve otizm belirtileri ölçütleri üzerinde karşılaştırma akranlarından çok daha fazla iyileşme sağladığı belirlenmiştir.

Strid, Heimann ve Tjus (2013), konuşabilen OSB tanılı çocuklar ile konuşmayan OSB tanılı çocukların sembolik oyun, gecikmiş taklit becerilerini normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırırken ayrıca ebeveynleri ile etkileşim tarzlarını da incelemiştir. Çalışma 20 OSB tanısı almış ve 23 normal gelişim gösteren çocuk ve anneleri ile gerçekleştirilmiştir. OSB tanılı çocukların yedisi konuşmayan çocuklarken, 13'ü konuşma becerisine sahip çocuklardır ve yaş ortalamaları 66,8 aydır. Ebeveynleri ile serbest oyun sırasında gözlenerek elde edilen verilerin sonuçlarına göre, OSB tanılı çocukların sembolik oyun ve gecikmiş taklit becerileri normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük düzeydedir. Gecikmeli taklit becerileri konuşan ve konuşmayan OSB tanılı çocuklarda aynı düzeylerde iken; sembolik oyun becerileri konuşmayan OSB tanılı çocuklarda belirgin derecede daha düşük düzeyde görülmüştür. Ebeveynlerin çocukları ile etkileşimleri değerlendirildiğinde; OSB tanılı çocukların ebeveynleri normal gelişim gösteren 18 çocukların ebeveynlerine göre daha az düzeyde çocuklarının etkinlikleri ile ilişkili yorumlar yaptıkları görülmüştür. OSB tanılı çocuklar kendi içlerinde değerlendirildiğinde ise, konuşan OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin ilişkili yorumları, ilişkili olmayan yorumlardan daha fazla iken; konuşmayan OSB tanılı çocukların ebeveynlerinin ilişkili olan ve olmayan yorumları hemen hemen aynı düzeylerde olduğu görülmüştür.

Snyder, Hemmeter, McLean, Sandall, McLaughlin ve Algina (2018), yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerin gömülü uygulamalarının kullanımı üzerine mesleki gelişimin etkilerini incelemiştir. Çalışma grubunu 35 öğretmen ve çalışmaya katılan öğretmenlerin sınıfında bulunan 106 çocuk oluşturmuştur. Öğretmenlere yönelik Öğretmenler için araçlar ve profesyonel mesleki gelişim müdahale programları uygulanmıştır. Uygulanan profesyonel gelişim müdahale programına dahil olan öğretmenlerin daha kaliteli öğrenme hedefleri yazdıkları ve uyguladıkları gömülü eğitim uygulamalarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Profesyonel gelişim müdahale programını alan öğretmenlerin sınıflarında bulunan çocukların standart testlerde gelişimsel ve öğrenme kazanımlarında daha fazla ilerleme kaydettiği belirtilmiştir.

Raab, Dunst, Johnson ve Hamby (2013), altı farklı ebeveyn etkileşim davranışının çocuklarının dil ve iletişim gelişimi ile ilişkisini incelemiş olan toplam 46 araştırmaya

yönelik bir alan yazın taraması gerçekleştirmişlerdir. Yetersizliği olan ve olmayan küçük yaşta 5800'den fazla çocuğun katılmış olduğu bu çalışmaların sonuçları tüm ebeveyn etkileşim davranışlarının çocukların hem sözel olmayan hem ifade edici dil hem de alıcı dil becerilerinin gelişimi ile ilişkili olduğunu; dil kazanımında ebeveyn davranışlarının etken bir rol oynadığını ve bu sonuçların yetersizlikten etkilenmiş ve etkilenmemiş olan tüm çocuklar için geçerli olduğu belirlenmiştir.

Trivette, Dunst ve Hamby (2010), aile merkezli programların çocukların gelişimine ve ebeveyn çocuk etkileşimine ilişkin etkilerine yönelik bir metaanaliz çalışması yapmışlardır. Gelişimsel gerilik ve normal gelişim gösteren toplam 910 çocuk ve annesinin katılmış olduğu aile merkezli programların incelendiği çalışmanın sonuçları, bu programların doğrudan olmamakla birlikte ebeveyn-çocuk etkileşimi ve çocukların gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Doğrudan ebeveyn çocuk etkileşimini desteklemeyi amaçlayan programlarda ise bu durumun ebeveynlere 23 ya da çocukların birincil bakıcılarına yanıtlayıcı etkileşim stratejilerini kullanmayı öğretmek yoluyla gerçekleştiği görülmektedir.

Vernon (2014), bir sosyal etkileşim müdahalesi geliştirerek OSB'li çocuklar ile annelerinin sosyal etkileşim davranışları arasında ilişkiyi belirlemeye yönelik üç anne çocuk ikilisi ile bir çalışma yürütmüştür. Araştırmacı ailelere Temel Tepki Öğretimine yönelik eğitim verdikten sonra ailelerin belirledikleri gün ve saatlerde evde, oyun parkında ya da alışverişte çocukları ile olan etkileşimlerinin video kaydını tutmuşlardır. Ailelerden çocukları ile iletişimleri sırasında; sözel ipucu vermeleri, tepki beklemeleri ve tepki gelir gelmez pekiştirmeleri istenmiştir. Eğitimin sonunda analiz edilen video kayıtları sonucunda annenin olumlu iletişimsel davranışları arttığında çocuğun sosyal etkileşim davranışlarında da artış meydana gelmiştir.

Wolfberg, Witt, Young ve Nguyen (2015), yaptıkları çalışmada bütünleştirilmiş oyun grubu müdahaleleri ile OSB'li çocukların akran eğitimi ile sembolik ve sosyal oyunlarını destekleyerek oyun becerilerini ilerletmeyi ve sosyal etkileşimlerini arttırmayı hedeflemişlerdir. Yaşları beş ile on arasında olan toplam 48 OSB'li ve normal gelişim gösteren çocukları gruba ayırıp bire bir eşleme yaparak 24 grup oluşturmuşlardır. Haftada iki gün 60 dakika bütünleştirilmiş oyun grubu müdahalesi sonucunda OSB'li çocukların, hem sosyal oyun ve sembolik oyun davranışlarında yoğun ilerlemeler gerçekleşmiş hem de sosyal etkileşim becerileri artış göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmada okul öncesi dönemde kaynaştırma uygulamasında mevcut durumu belirleyerek, müdahale programları ile yürütülen kaynaştırma eğitiminin uygulama sürecinde ve sonrasında yaşananları ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmacı ve rolü, araştırma ortamı, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması karmaşık bir sosyal olgunun anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla gerçekleştirilmektedir (Yin, 2004). Eğitim gibi uygulamalı alanlarda çok tercih edilen bir desendir. Bu desenin eğitimde yenilikler, değerlendirme programları ve bilgilendirme politikaları alanlarında yapıldığında faydalı olduğu görülmüştür (Merriam, 2013).

Merriam (2013) durum çalışmasını, “*sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi*” şeklinde tanımlarken (s. 40), Creswell (2016) gerçek yaşamda güncel bir durum veya durumlar hakkında çoklu bilgi kaynaklarıyla (gözlemler, görüşmeler, işitsel ve görsel materyaller, belgeler, raporlar), derinlemesine detaylı bilgilerin toplandığı, durumun betimlendiği ya da temalarının ortaya konulduğu nitel bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Merriam (2013) durum çalışmasının kendine özgü özellikleri ile de tanımlanabileceğini belirterek bu özelliklerin belirlilik, betimleme ve sezgisellik olduğunu vurgulamıştır. Belirlilik herhangi bir olaya veya olguya odaklanılmasıdır. Betimleme, durum çalışmasının sonunda elde edilen verilerin zengin ve yoğun olarak aktarılmasıdır. Sezgisellik özelliğine göre okuyucu durum çalışması sayesinde çalışmadaki olguyu daha iyi anlayabilir, yeni anlamlar çıkartabilir, tecrübe kazanabilir, bildiklerini teyit edebilir, önceden bilinmeyen ilişkileri ve değişkenleri ortaya çıkartabilir.

Stake (2005) durum çalışmasının, araştırmanın konusuna göre içsel, araçsal ve bütünlük olmak üzere üç tür yapılabileceğini belirtmektedir. İçsel durum çalışmasını araştırmacı belirli bir konu ile özel ilgiliyse gerçekleştirir. Araçsal durum çalışmasında önemli olan, durumdan ziyade durumun süreci, yapısı, uygulanan faaliyetlerdir.

Bütünleşik durum çalışması ise birden fazla durumun incelenmesini kapsar. Bu araştırmada araçsal durum çalışması kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Bu bölümde uygulama okulu seçimiyle ilgili bilgiler ve çalışma grubunda yer alan öğretmenler, çocuklar ve ailelere ait bilgiler verilmiştir. Uygulama okulunun belirlenmesi amacıyla valilikten izin aldığımız okulların tamamına ziyaret gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda A'ya gidilmiştir. Orada sadece bir tane kaynaştırma öğrencisi mevcuttur. Çocuk Srebral Palsi (SP) tanılanması yapılsına rağmen (SP) değildir fizik tedaviden yararlanmak için (SP) tanısı konmuştur. Çocuk gözlenmiş sadece ortopedik engeli olduğu için uygulama kapsamı dışında tutulmuştur. Yüreğir'de bir başka anaokulu olan B'ye gidilmiş, B anaokulunda iki adet kaynaştırma çocuğu mevcuttur. Çocuklardan birisi yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almıştır. Fakat aile ile yapılan görüşmelerde çocuğunun durumu reddedilmektedir ve kesinlikle özel bir eğitim alması ve çocukla ilgili bir çalışma yapılmasını istemedikleri ifade edilmiştir. Aile, eğer çalışma başlatılırsa çocuğunu okuldan alacağını ifade etmiştir. Çukurova C anaokuluna da ziyaret gerçekleştirilmiştir. Burada da iki kaynaştırma çocuğu mevcuttur. Bir çocuğa işitme cihazı yerleştirilmiştir ve çocukta küçük konuşma bozuklukları dışında herhangi bir yetersizliği mevcut değildir. Diğerinde sadece ortopedik yetersizlik söz konusudur. Yine Çukurova D anaokuluna gidilmiş, burada bulunan iki kaynaştırma öğrencisinin de fiziksel yetersizliğinden dolayı kaynaştırma eğitimi aldıkları belirlenmiştir.

Yüreğir ilçesi E okulunda dört adet kaynaştırma çocuğu mevcuttur. Beş yaş grubunun öğretmeniyle görüşülmüş öğretmen çalışmaya katılım konusunda gönüllü olmuştur. Ayrıca aileyle de görüşülmüş ve gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Bu sınıfta Otizm spekturum bozukluğu bulunan bir çocuk ve Otizm spekturum bozukluğundan şüphelenilen bir başka çocuk mevcuttur. Uygulama programımızda erken müdahale programı kapsamında değerlendirildiğinden şüphe duyulan çocuğun da büyük bir avantaj olduğu düşünüldüğünden bu sınıf uygula sınıfı olarak seçilmiştir. Süreç içerisinde şüphelenilen çocuk tanılanmış ve mevzuat kapsamında başaka bir sınıfa alınarak değiştirilmiştir.

3.2.1. Çalışma Grubundaki Çocuklar

Çalışmanın gerçekleştirildiği sınıfta bulunan çocukların onu erkek 11'i kız olmak üzere toplam 21 çocuk bulunmaktadır. Kızların ay ortalamaları 56, standart sapması 4.58 iken erkeklerin ay ortalamaları 55, standart sapması ise 3.86'dır.

Sınıfa kaynaştırma raporuyla alınan çocuk, çalışmanın başlangıcında 58 aylık olan bir erkek çocuğudur. Çocuğa kod adı olarak Efe ismi verilmiştir. Efe düzenli kontroller eşliğinde ve hiçbir sağlık sorunu yaşanmadan gerçekleşen hamilelik döneminden sonra hamileliğin 37. haftasında normal doğum ile 2 kg. 970 gr. ağırlığında dünyaya gelmiştir. Sekiz aylıkken ilk dişi çıkan Efe 12 aylıktan itibaren yürümeye başlamıştır. Efe 18'inci ayında sünnet olmuştur. Efe 18 aya kadar normal gelişim göstermiştir. Sünnet olduktan sonra aşırı derece televizyon seyretmesi ve iletişimde yaşanan sıkıntılardan dolayı doktora götürülmüş ve 20 aylıkken %40 Atipik Otizm tanısı almıştır.

3.2.2. Çalışma Grubundaki Öğretmenler

Çalışma grubunda yer alan ve okul öncesi eğitim kurumunda çalışan öğretmenimiz 11 yıllık mesleki deneyime sahip 33 yaşında kadındır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenine "Duru" kod ismi verilmiştir. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'ndan 2005 yılında mezun olmuştur. Duru Öğretmen iki yıl özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bireysel sınıf öğretmeni, bir yıl da grup öğretmeni olarak çalışmıştır. Dört yıl Adana Yüreğir ilçesinde bir köy okulunda çalışmış, dört yıldır da bulunduğu okulda çalışmaktadır. Daha önce özel eğitime ilişkin herhangi bir hizmet içi eğitime katılmamıştır.

Çalışma grubunda yer alan özel eğitim öğretmenimiz 22 yıllık mesleki deneyime sahip 44 yaşında erkektir. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenine kod ad olarak "İlyas" ismi verilmiştir. İlyas Öğretmen 1994 Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği lisans programı mezunu olup özel eğitim kurumlarında bireysel ve grup öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Çalıştığı çocuklar otizm ağırlıklıdır. Otizm ile dil ve konuşma bozukluğu bulunan 1000'den fazla çocukla çalışmıştır. Bu öğretmen mesleki gelişmeleri etmekte ve hizmet içi eğitimlerde özel eğitimle ilgili seminerler vermektedir.

3.2.3. Çalışma Grubundaki Aileler

Çalışma grubunda 21 ebeveyn bulunmaktadır. Sınıfta bulunan çocukların annelerinin bir tanesi öğretmen, bir tanesi de garson olup diğerleri ev hanımıdır. Babaların meslekleri ise sekizi işçi, üç operatör diğerleri de şoför, boyacı, öğretmen ve serbest meslek sahipleridir. Velilere uygulanan özel eğitim gerektiren bireylerin eğitilmesine ilişkin tutum ölçeği puan ortalamaları $X=53.35$ standart sapması 7.74 tür. Bu puan aralığı, test uygulanan ebeveynlerin özel gereksinim gerektiren çocukların eğitilmesine ilişkin olumlu ya da olumsuz bölgede olmadıklarını, nötr bölgede olduklarını göstermektedir. Kaynaştırma çocuğunun annesi ön lisans mezunu ve ev hanımıdır. Babası ise lisans mezunu ve askeri personel olarak çalışmaktadır.

3.3. Araştırmacı ve Araştırmadaki Rolü

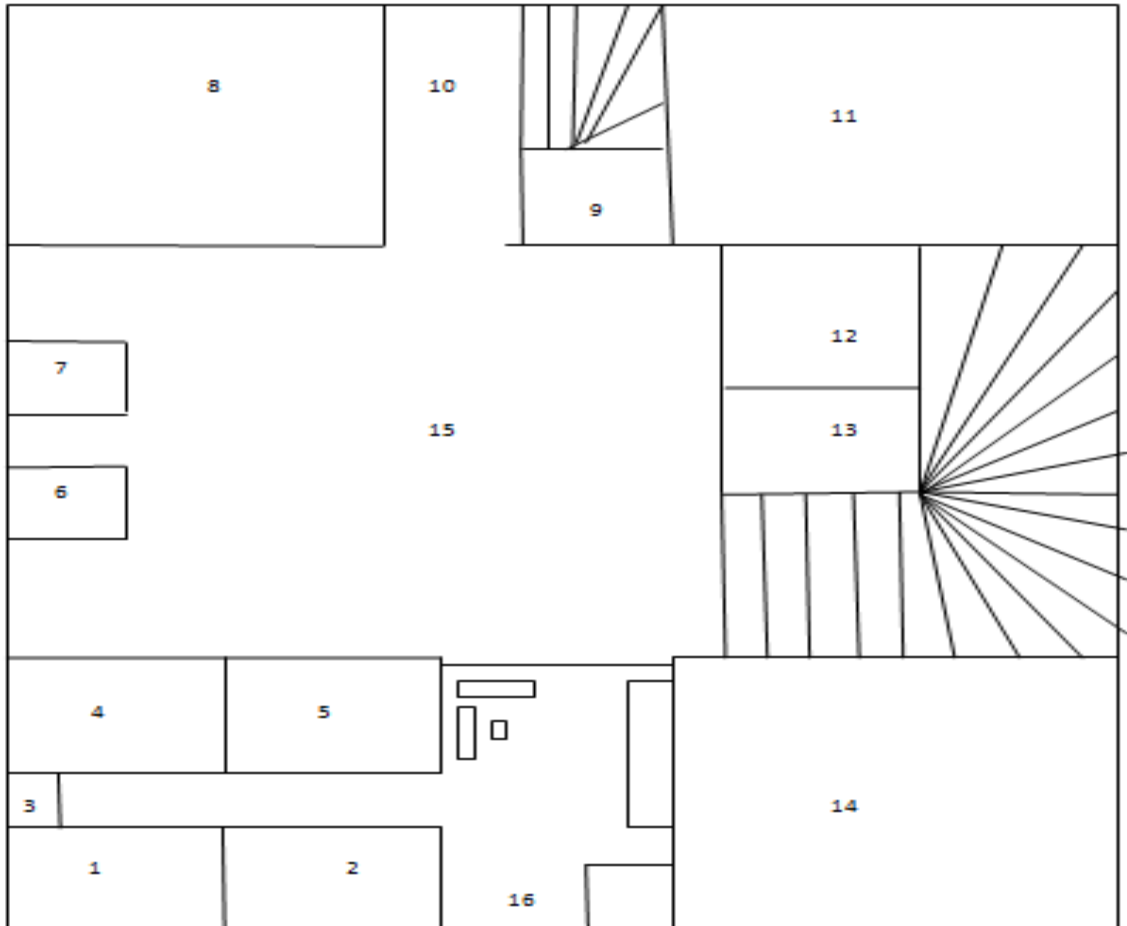
Nitel araştırmalar yorumlamaya dayalı araştırmalardır ve genellikle katılımcılarla yoğun bir deneyim ve süreklilik içerisindedir (Locke, Spirdusove Silverman, 2007). Bu durum beraberinde nitel araştırma süreçlerine stratejik, etik ve kişisel hususlar dizisini getirir (Locke, Spirduso & Silverman, 2013). Araştırmacı pragmatik dünya görüşüne sahiptir. Pragmatizm Pierce, James, Mead ve Dewey'in çalışmalarından kaynağını almıştır (Cherryholmes, 1992 den aktaran Creswell, 2013). Pragmatizm, öncül koşullardan ziyade (postpozitivizmde olduğu gibi) eylemleri, durumları ve sonuçları ön plana çıkarmaktadır. Uygulamalara, bu uygulamaların başarılı olup olmadığına ve problemlerin çözümlerine bir ilgi söz konusudur (Patton, 2014). Araştırmacı, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesinde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı bu kurumda çalışmaya başlamadan önce, altı yıl öğretmenlik ve okul öncesi eğitim kurumlarında idarecilik yapmıştır. Araştırmacı, doktora sürecinde Ankara Üniversitesi'nden Çocuklarda Gelişimsel Bozukluklar ve Çocuklarda Öğrenme Güçlükleri isimli dersleri almıştır. Ayrıca özel eğitime ilişkin; Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM), Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği 2 Türkçe Versiyonu, Ebeveyn/Yetişkin Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (EDDÖ-TV), Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (ÇDDÖ-TV), Erken Çocuklukta Nitelikli Yetişkin-Çocuk Etkileşimi ve Doğal Öğretim ve Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Temel Yapı Taşları, seminerlerini alarak kendisini özel eğitim alanında geliştirmeye gayret etmiştir. Araştırmacı süreci planlama, rehberlik etme, öğretmene ve aileye teorik, teknik ve duygusal olarak destek olma, süreci

kayıt altına alma ve çözümlene rollerini üstlenmiştir. Araştırmacı, Patton'un (2014) nitel araştırmalarda durum çalışması sürecinde verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analizinin özenli bir şekilde kendine özgü bir yöntemle yapılması önerisine uygun hareket ederek çalışmayı gerçekleştirmiştir.

3.4. Araştırma Ortamı

Uygulama okulu Adana'nın merkez Yüreğir ilçesinde yer alan okulun hizmet verdiği alan içerisinde bir ilkokul, bir imam hatip ortaokulu bir de araştırmanın yürütüldüğü uygulama okulu yer almaktadır. Uygulama okulu 2013 yılından beri hizmet vermektedir. Okul iki katlı olarak inşa edilmiştir. Klimalarla ısıtılıp soğutulmaktadır. Okulun girişinin sağında idari kısımda müdür odası, müdür yardımcısı odası, rehber öğretmen odası, öğretmenler odası ve idareci ve öğretmenlerin kullandığı tuvalet yer almaktadır. Rehber öğretmen odasında tüm öğretmenlerin ortak olarak kullandıkları ve eğitim etkinlikleri için çıktı aldıkları bir fotokopi makinesi bulunmaktadır. Öğretmenler bu odayı sıklıkla kullanmaktadır. Öğretmenler odasında bir pencere ve 12 kişilik masa bulunmaktadır. Aileyle yapılan görüşmeler ve öğretmenle yapılan eğitim faaliyetleri ve görüşmelerin bir kısmı bu odada gerçekleştirilmiştir. Okulun girişinde yaklaşık 25 metre karelik bir veli bekleme salonu yer almaktadır. Bu alanda bütün sınıflar için üzerlerinde ait oldukları sınıf şubelerinin belirtildiği ayakkabı dolapları ve çocukların ayakkabılarını giyerken oturacakları dört adet puf yer almaktadır. Ayrıca altı kişinin oturabileceği koltuklar bulunmaktadır. Koltukların önünde bir sehpa bulunmakta ve üzerinde çocuk gelişimine ilişkin dergiler yer almaktadır. Bu alan orta alanla pvc sürgülü kapılarla ayrılmıştır. Sürgülü kapıdan içeri girildiğinde yaklaşık 80 metre kare genişliğinde bir orta alan bulunmaktadır. Orta alan, çocukların hareketli oyun etkinliklerinde, tüm sınıflarla yapılan bir etkinlik olduğunda ve yağmurlu havalarda tören alanı olarak da kullanılmaktadır. Orta alanın güney batı köşesinde bir masa yer almaktadır. Bilgisayar ve ses sistemi burada sabit olarak durmaktadır. Birinci katta, kız ve erkek çocuklar için boylarına uygun tuvalet ve lavabolar yer almaktadır. Bu tuvaletlerin ortasında kâğıt havluların konulduğu bir masa ve çöp kutuları bulunmaktadır. Yemekhaneye gitmeden önce lavabolarda eller yıkanmaktadır. Orta alanın kuzey batısında yemekhane yer almaktadır. Yemekhane 50 kişinin aynı anda yemek yiyebileceği genişliktedir. Mutfak bölümü ayrı bir oda şeklindedir. Yemekler okulda okul personeli tarafından hazırlanmaktadır. Mutfakta bulaşık makinesi, buzdolabı, fırın, ocak

ve mutfak malzemeleri bulunmaktadır. Ayrıca, dışarı açılan kapı ve kiler yer almaktadır. Orta alanın kuzeyinde arka bahçeye çıkış kapısı, yangın merdiveni bulunmaktadır. Okulun bazı temizlik malzemeleri yangın merdiveninin altında muhafaza edilmektedir. Orta alanın kuzeydoğusunda ve güneydoğusunda birer derslik vardır. İki sınıfın arasında kiler, asansör ve üst kata çıkan merdivenler bulunmaktadır. İkinci katta genişçe bir orta alan, öğretmenlerin malzemelerini koyduğu bir kiler, dört derslik ve zekâ oyunları odası yer almaktadır. Uygulama yapılan sınıf, birinci katta, güney doğuda yer almaktadır. Okulun ön bahçesi üç okulla ortak kullanılmaktadır. Okulun doğusunda, okulla dış duvar arasında yer alan bölgeye çocuklar için oyun alanı yapılmış ve telle çevrilmiştir. Oyun alanında tahterevalli, salıncak, kaydırak, kum havuzu ile çocukların rahatça oynayabilecekleri genişlikte bir alan bulunmaktadır. Okulun zemin katına ait kroki Şekil-4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Okul zemin kat krokisi

1 müdür odası, 2 Müdür yardımcısı odası, 3 Personel WC, 4 öğretmenler odası, 5 Rehber öğretmen odası, 6 erkek çocuk wc, 7 kız çocuk wc, 8 yemekhane, 9 kiler, 10 yangın merdiveni çıkış kapısı, 11 derslik, 12 kiler, 13 asansör, 14 uygulama sınıfı, 15 orta alan ve 16 okul giriş kapısı.

Uygulama Sınıfı Uygulama sınıfı okulun birinci katında, güneydoğuda yer almaktadır. Sınıf yaklaşık 64 metrekaredir. Sınıfın güneyinde açılıp kapanan altı bölümden oluşan geniş pencere bulunmaktadır. Doğusunda da altı bölümden oluşan geniş bir pencere bulunmaktadır ve iki pencerede demir korkuluklar vardır. Sınıf oldukça aydınlık, geniş ve ferahdır. Kapının girişinde yaklaşık 70 cm boyunda kitaplık bulunmakta ve içerisinde birkaç tane kapakları yırtılmış kitap bulunmaktadır. Sınıfın batı duvarında, on iki gözlü, çocukların çantalarını koyduğu bir dolap, yanında da öğretmenlerin eşyalarını ve plan dosyalarını koyduğu başka bir dolap bulunmaktadır. Köşede, duvarda asılı bir şekilde 106 cm ekranlı bir televizyon mevcuttur. Sınıfın güney penceresinin altında on sekiz kapaklı dolap yer almaktadır. Dolabın üzerinde sanat etkinliklerinde kullanılan malzemeler şeffaf saklama kapları içerisinde yer almaktadır. Dolapta fon kartonları, gramofon kâğıtları vb. malzemeler bulunmaktadır. Güneydoğu köşesinde klima ile klimanın altında duvarda monteli birkaç marakas ve kırık davulun bulunduğu dört raflı bir dolap bulunmaktadır. Bu köşede çocuklar için küçük bir oturma grubu bulunmaktadır ve özel olarak üretilmiş bir dolapla sınıfın genel alanından ayrılmıştır. Dolapların raflarında peluş bebekler ve evcilik oyunu malzemeleri vardır. Batıda yer alan pencerenin altında da bir dolap bulunmaktadır sınıfın ortak alanından üç raflı bir dolapla ayrılmaktadır. Büyük yapbozlar ve ahşap bloklar yer almaktadır. Sınıfın kuzey doğu köşesinde duvara monteli, çocukların ulaşamayacağı şekilde yerden yaklaşık 120 cm yükseklikte, içerisinde küçük yapboz ve blokların olduğu dört gözlü dolap mevcuttur. Sınıfın kuzeyinde kuzeydoğu köşesinden kapıya kadar duvara yaslanmış bir dolap bulunmaktadır. Bu dolapta çocukların kırtasiye malzemeleri yer almaktadır. Dolabın üzerinde 120x180 cm ebatlarında sınıf etkinliklerinin asıldığı pano bulunmaktadır. Sınıfın orta alanında altı adet dört kişilik masa ile yeterli sayıda çocuk sandalyesi ve bir adet öğretmen masası bulunmaktadır. Uygulama sınıfa ait bir resim, Resim-1’de gösterilmiştir.



Resim-1. Uygulama yapılan sınıftan bir resim

3.5. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde kullanılan standart testler, gözlem, görüşme, doküman inceleme ve günlükler açıklanmıştır.

3.5.1. Kullanılan Standart Testler

Bu bölümde araştırmada standart test olarak kullanılan Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri, Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği, Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ- TV), Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ- TV), Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV) kullanılmıştır.

3.5.1.1. Türkçe İletişim Davranışları Gelişim Envanteri 1

MacArthur-Bates Communicative Development Inventory'nin (MB-CDI) (Fenson, Dale, Reznick, Thal, Bates, Hartung, Pethick & Reilly, 1994) Türkçe'ye uyarlama çalışması olan Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri (Aksu-Koç, Küntay, Acarlar, Maviş, Sofu, Topbaş ve Turan, 2011) TİGE-I, 8-16 aylık bebeklerin iletişim davranışları (jestler) ve sözcük bilgisini ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu ölçeğin 16-36 aylık çocukların fdiil becerilerini ölçen TİGE II de mevcuttur. Çalışma grubunda yer alan çocuğun ifade edici dil becerileri 16 aylık üzeri olmadığı için TİGE II kullanılmamıştır.

3.5.1.2 Engelli Bireylerin Eğitilmesine Yönelik Tutum Ölçeği

Kösteroğlu (2013) tarafından geliştirilerek güvenilirlik çalışması sonrasında 20 maddeye indirgenen ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89'dur. Yapı geçerliği için başvurulan KMO Barlett katsayısı 0.79 olarak saptanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin beş faktörde toplandığı ve belirlenen faktörlerin varyansın % 61,78'ini açıkladığı saptanmıştır. Elde edilen bulgulara dayanarak yapı geçerliliği bulunan, 20 madde ve 5 faktörlü (Eğitim Hakkı Boyutu ($\alpha=.87$), Eğitimin Yaygınlaştırılması Boyutu ($\alpha=.79$), Eğitim Sonuçlarına İlişkin İnanç Boyutu ($\alpha=.78$), Özel Eğitim Alanına Yatırım Boyutu ($\alpha=.71$) ve Gönüllü Katılım boyutunda ($\alpha=.84$) olarak hesaplanmıştır) yapıya sahip bir ölçek oluşturulmuştur.

3.5.1.3. Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ- TV), Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ- TV)

EDDÖ ile ilgili ilk çalışma Mahoney, Powell ve Finger (1986) tarafından zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin etkileşimsel davranışlarının niteliğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir (Akt., Mahoney, Powell ve Finger, 1986). Mahoney ve Wheeden (1999), ilk olarak ÇDDÖ'yü yetersizliği olan anaokulu düzeyindeki çocukların etkileşimsel katılımlarına, öğretmenlerin davranış biçimlerinin etkisini inceledikleri çalışmada geliştirmişlerdir. Her iki ölçek de Diken (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

EDDÖ ve ÇDDÖ'nün geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin yapı, kavram ve dil eşitliği sağlanmış, yapı geçerliğine açılımlayıcı/keşfedici faktör analizi, güvenilirliğe iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) ve madde analizi yapılarak bakılmıştır. Bulgular EDDÖ'nün 12 maddesinin 3 alt faktörde toplandığını, ÇDDÖ-TV'nün 7 maddesinin ise 2 alt faktörde toplandığını göstermiştir. EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV'yi oluşturan alt ölçeklerin güvenilirliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur.

EDDÖ'nün üç faktöründe yer alan maddelerin her faktördeki ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu yani iç tutarlılığı alfa (Cronbach Alpha) katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan "Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma" boyutunun .86, ikinci faktörünü oluşturan "Duygusal İfade Edici Olma" boyutunun .87, üçüncü boyutu olan "Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma" boyutunun ise .61 alfa iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

EDDÖ-TV, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma” olmak üzere toplam üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu üç alt ölçek altında ebeveyn davranışlarını değerlendiren toplam 12 madde yer almaktadır. Bu maddeler, “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” alt ölçeğinde “Duyarlı Olma, Yanıtlayıcı Olma, Etkili Olma ve Yaratıcı Olma”, “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeğinde “Kabullenme, Keyif Alma, Sözel Pekiştireç Kullanma, Sıcak Olma ve Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma” alt ölçeğinde ise “Başarı Odaklı Olma, Yönlendirici Olma ve Etkileşim Hızı” maddelerinden oluşmaktadır. Çocukları ile on dakikalık serbest oyun etkileşimleri sırasında gözlem yoluyla yapılan değerlendirmelerde ebeveyn davranışları her bir ölçekte yer alan her bir madde için 1-5 arası puan verilerek derecelendirilir. Bu derecelendirme puanları tüm alt ölçeklerde genel olarak (1) için “çok düşük düzeyi”, (3) için “orta düzeyi” ve (5) için “çok yüksek düzeyi” ifade etmektedir. “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma” ve “Duygusal İfade Edici Olma” alt ölçeklerinde amaç ebeveynleri (5) puan düzeyine getirebilmektir; “Başarı Odaklı ve Yönlendirici Olma” alt ölçeğinde hedef ebeveynleri (3) puan düzeyine indirmektir (Diken, 2009).

Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği-Türkçe Versiyonu (Diken, 2009). Araştırmada çocukların etkileşimsel/temel davranışlarını değerlendirmek amacıyla Mahoney ve Wheeden, (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Diken (2009) tarafından yapılan Çocuk Davranışını Derecelendirme Ölçeği (Child Behavior Rating Scale [CBRS]) kullanılmıştır. Orijinal ölçek 5’li likert tipi bir ölçek olup, çocukların etkileşimsel davranışları, en düşüğe doğru bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir.

ÇDDÖ-TV Dikkat, Devamlılık, Katılım, İşbirliği, Başlatma, Ortak Dikkat, Duygusal Durum olmak üzere yedi alt maddeden oluşmaktadır. ÇDDÖ-TV, ölçeğinin “Dikkat” alt ölçeğinde yer alan “Dikkat” maddesi; çocukların bir etkinliğe aktif ya da aktif olmayarak, ne kadar süre ile katıldığı ve ilgisini yönettiği ile ilgilidir. “Devamlılık” maddesi ise, çocukların etkinliğe katılımı, başka bir deyişle etkinlik sırasında yaptığı deneme girişimlerini, sesleme pratiklerini ve sık sık yaptığı etkinliklere devam ediyor olmasını değerlendirmektedir. “Katılım” maddesi, çocukların etkinliğe katılım yoğunluğu ile ilgili bir davranıştır ve çocuk ya da yetişkin başlatmalı olduğuna bakılmaksızın, çocuğun yapılan etkinlikten memnun olması ve aktif olmaya çalışma

çabası olarak değerlendirilebilmektedir. “İşbirliği” maddesi ise, çocukların yetişkinlerin istek ve önerilerine ne derece uyum gösterdikleri ve tepki verdikleri ile ilgilidir.

ÇDDÖ-TV ölçeğinin “Başlatma” alt ölçeğine ait “Başlatma” davranışı, çocuğun etkinliği başlatma derecesini ölçmektedir ve çocukların bir etkinlik başlatma, etkinlik içinde yeni bir oyuna geçme vb. sözel ve davranışsal tüm davranışlarını içermektedir. “Ortak Dikkat” alt maddesi, çocukların yetişkinlerle iletişim başlatma derecesini ölçen bir maddedir. Bu davranışla çocukların etkileşimler sırasında sık sık göz kontağı kurması, sıra alması, seslendirmeler yapması beklenmektedir. “Duygusal Durum” alt maddesi ise çocukların genel duygusal durumları ile ilgili olup, çocukların etkinlikler sırasında sergiledikleri gülme, kahkaha atma, seslendirme yapma ve keyif aldığını gösteren davranışlarını kapsamaktadır.

ÇDDÖ’nün iki faktöründe yer alan maddelerin her faktördeki ölçmenin bütünüyle ne kadar tutarlı olduğunu yani iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörünü oluşturan “*Dikkat*” boyutunun .79, ikinci faktörünü oluşturan “*Başlatma*” boyutunun ise .91 alfa iç tutarlılık katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Tek boyutlu bir ölçek olarak ÇDDÖ’nün iç tutarlılık katsayısı ise .90 bulunmuştur.

3.5.1.4 Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2- Türkçe Versiyonu (GOBDÖ-2-TV)

Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 (GOBDÖ-2; Gilliam Autism Rating Scale-2) otistik bozukluğu karakterize eden davranışlar sergileyen 3-23 yaşlar arasındaki bireylerin farklı amaçlar için değerlendirilmesini sağlayan bir derecelendirme ölçeğidir. Diken, Ardıç, Diken ve Gilliam tarafından 2011 yılında Türkçeye uyarlanmıştır.

GOBDÖ-2-TV; Stereotip Davranışlar, İletişim ve Sosyal Etkileşim ile ilgili olmak üzere spesifik, gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları içeren maddelerin yer aldığı üç alt ölçekten oluşmaktadır. Her alt ölçekte 14 olmak üzere GOBDÖ-2-TV’de toplam 42 madde yer almaktadır. Maddeler görüşe dayalı dördü bir derecelendirme ile puanlanmaktadır. GOBDÖ-2-TV’nin değerlendirilmesi sonucu birey, zekâ testlerinde olduğu gibi Otistik Bozukluk İndeksi (Puanı) adı verilen standart bir puan elde etmektedir. GOBDÖ-2-TV’de yer alan maddeler DSM-IV-TR (2000) ve Amerika Otizm Topluluğu’nun (2003) tanımları temelinde geliştirilmiştir.

GOBDÖ-2-TV'nin Türkiye standardizasyon çalışması üç aşamalı bir süreci içermiştir. Birinci aşamada ölçeğin dil ve kavram eşitliği altı bağımsız uzmanın görüşü temelinde sağlanmıştır. İkinci aşamada GOBDÖ-2-TV'nin pilot çalışması Türkiye'nin farklı illerinde (Eskişehir, Denizli, Sakarya, İzmir, İstanbul, Bursa, Antalya, Adana ve Diyarbakır) bulunan Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine devam eden toplam 436 otizm spektrum bozukluğu tanısı almış birey üzerinde yapılmıştır. GOBDÖ-2-TV'nin standardizasyonu için ana çalışma, yaşları 3-23 arasında değişen otistik bozukluk tanısı almış, Türkiye'nin farklı illerinde (21 il) yaşayan 1191 çocuk ve ergen üzerinden yapılmıştır. GOBDÖ-2-TV standardizasyon çalışması sonucu elde edilen geçerlik ve güvenilirlik bulguları GOBDÖ-2-TV'nin uygun psikometrik özellikler yansıttığını ve belirtilen amaçlar doğrultusunda Türkiye'de kullanılabileceğini göstermiştir.

3.5.2. Gözlem

Birçok nitel araştırmacı gözlem yoluyla veri toplamayı tercih etmektedir. Gözlem yoluyla araştırmacılar, katılımcıları doğal ve/veya yapılandırılmış ortamlarda gözlemleyebilmektedir. Doğal gözlem, gerçek dünya ortamlarında yapılır. Yapılandırılmış gözlem ise laboratuvar gözlemi olarak anılır, çünkü araştırmacının kurduğu kontrollü bir ortamda yapılmaktadır. (Stake, 2010). Yapılan bu çalışmada sıklıkla gözlemlere yer verilmiştir. Araştırmacı okul, sınıf, özel eğitim merkezi ve aile ziyaretleri sırasında ev ortamında gözlemlerini gerçekleştirmiştir.

Ancak gözlemdeki belirsizliği ve karmaşıklığı önlemek için araştırmacının amaçları göz önünde bulundurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından kaynaştırmada öğretimsel düzenlemeleri içeren gözlem formu ve çocuk davranış problemlerini gözlemlene formu oluşturulmuştur. Ayrıca hazırlanan otistik çocuklar eğitim programı kazanım değerlendirme formu da gözlemler sonucunda doldurulmuştur. Kamera, sınıfın pencere kenarında, sınıf kapısının üzerinde veya sınıfı maksimum görececek şekilde sabitlenmiş ve kayıt bu şekilde alınmıştır. Kayıt alma işlemi son iki hafta hariç araştırmacı tarafından, son iki haftada ise öğretmen tarafından gerçekleştirilmiştir.

3.5.3. Doküman İnceleme

Doküman inceleme nitel araştırmalarda görüşme ve gözlemden sonra üçüncü olarak kullanılan veri toplama kaynağıdır (Merriam, 2013). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olay veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin

analizini kapsamaktadır. Bu çalışma kapsamında, çocuğun geçmiş yıllarına ait fotoğraflar, videolar, okulda öğretime ait aylık planlar, etkinlik planları, bireysel eğitim programı, bireysel öğretim programı ve özel eğitim merkezindeki bireysel eğitim planları ve değerlendirme formları incelenmiştir.

3.5.4 Günlükler

Araştırma günlükleri, çalışmanın tüm bölümleriyle ilgili gözlem, analiz, alıntı, yorum, duygu ve düşüncelerin kayıt altına alındığı defterdir (Johnson, 2014). Araştırmacı gözlemler sırasında günlük tutmuştur. Ayrıca aileden de günlük tutmasını istemiştir. Aile her gün olmasa da ara ara günlük tutmuştur. Öğretmen ise çok yoğun olduğunu söyleyerek günlük tutamamıştır.

3.5.5. Görüşme

Görüşme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir veri toplama aracıdır. Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Patton, 2014; Merriam, 2013; Creswell, 2013). Merriam (2013) görüşme sürecini tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak üç türde sınıflandırmıştır.

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme türleri kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme öncesinde öğretmene, yapılan araştırmanın amacı hakkında gerekli bilgiler verilmiş, görüşmelerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı vurgulanmıştır. Görüşme sırasında, araştırmacı tarafından uzmanların görüşleri doğrultusunda geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorulmuştur. Katılımcı tarafından sorulara verilen cevabı derinleştirmek, cevapların zenginliğini ve derinliğini artırmak (Patton, 2014; Merriam, 2013) amacıyla alt sorular sorulmuştur. Görüşmeler, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin dışında, gözlem süresince yapılandırılmamış görüşmeler de okul giriş çıkışlarında telefonda ve özel eğitim merkezinde yapılmıştır.

3.6. Verilerin Toplanması

Bilimsel araştırmada yapılması gereken en önemli işlerin başında araştırmanın planlanması, sistematik olması ve tutarlı bir sürecin takip edilmesi gelmektedir (Patton, 2014). Bu araştırmada da veriler “*üçgenleme*” yöntemi kullanılarak standart ölçekler, görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Veri toplama süreci planlanarak uygulamaya konulmuştur. Mevcut durum belirlenmeden önce veli toplantısı yapılmıştır. Veli toplantısında velilere bilgilendirme kitapçığı verilmiştir ve onamları alınmıştır. Mevcut durumun belirlenmesi sürecinde ise katılımlı gözlemci olarak altı hafta boyunca haftada üç gün sınıfta bulunulmuştur. Bu kapsamda sınıfta toplam 50 video kaydı (7 saat 47 dakika) alınmıştır. Çocuğun gittiği özel eğitim kurumuna gidilerek gözlemler yapılmış ve on beş dakikalık video kaydı da alınmıştır. Özel eğitim kurumunda idareci ve özel eğitim öğretmeni ile yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiş, saha notları alınmıştır. Sınıf öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış iki adet görüşme, anne-baba ile okulda yarı-yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğretmenin hazırlamış olduğu bireysel eğitim planı, aylık plan ve etkinlik planları alınarak incelenmiştir. Ayrıca iki defa ev ziyaretinde bulunulmuştur. Ev ziyaretinin biri sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Yapılan gözlemler ve görüşmeler aracılığıyla öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik algıları, kaynaştırma/bütünleştirme sürecini nasıl planladıkları ve uyguladıkları, son olarak da kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında kullandıkları yöntem-teknipler belirlenmiştir. Kaynaştırma çocuğunun ailesinin ev ortamına ilişkin durum tespitleri yapılmıştır. Ailenin karşılaştığı güçlükler ve baş etme stratejileri belirlenmiştir. Kaynaştırma çocuğu sınıfta gözlemlenmiştir. Ayrıca çocuğa ait farklı yıllarda çekilen geçmiş videoları (13 video 47dk.) izlenmiştir. Çocuk, oyun alanlarında gözlemlenmiş (oturdukları siteye ait park ve okul park alanları), 1 saat 13 dakikalık üç video çekilerek analiz edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında okul öncesi eğitim kurumunda 146 adet video, evde anneye birlikte 12 video, babayla birlikte 20 video, özel eğitim merkezinde 15 video ve aile ziyaretlerinde 6 video olmak üzere toplamda 199 video kaydı yapılmıştır. Görüşmelerde 7 saat 52 dakika ses kaydı alınmıştır. Süreç içerisinde çocuğun gelişimini değerlendirmek için bazı standart formlar kullanılarak ölçümler yapılmıştır. GOBDÖ TV, TİGE 1, EDDÖ TV VE ÇDDÖ TV Çocuk problem davranışlarını gözlemlene formu ve otistik çocuklar eğitim programı kazanım değerlendirme formu kullanılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Patton (2014), nitel araştırmada olan her çalışmaya uygun mükemmel bir analiz yönteminin olmadığını vurgulamış, ancak her nitel çalışmanın eşsiz olduğunu, kullanılan analitik yöntemin de eşsiz olabileceğini belirtmiştir. Verilerin analizinde önemli olanın, araştırmacının tüm beceri ve analitik zekâsını kullanarak kendi tarzında okuyucuya yaşadığı deneyimi aktarması olduğunu vurgulamıştır. Durum çalışmasında araştırmacılar çok yoğun veriyle uğraşmak zorundadırlar. Verilerin analizine başlarken elde edilen tüm veriler bir araya getirilmeli ve düzene koyulmalıdır (Merriam, 2013; Patton, 2014).

Bu araştırmada verilerin analizi için, nitel veri analizinde kullanılan bilgisayar programı NVIVO 11'den faydalanılmıştır. NVIVO, nitel araştırmalarda analiz süreçlerinin bilimsel geçerliliğini arttırmaktadır (Tıkaç, 2015). Program sayesinde, kodların ve temaların oluşturulması sistematik ve pratik hâle getirilmiştir. Temaların altındaki kodların bir bütünlük içinde görünmesi sağlanmış, ilişkiler ortaya çıkarılmıştır. Nicel veriler SPSS paket programına girilerek yüzde frekans ve ortalamalara ilişkin puanlar ortaya konulmuştur.

3.8. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin temin edilebilmesi için öncelikle araştırmanın etik bir biçimde sürdürülmesi gerekmektedir (Merriam, 2013). Christensen, Johnson ve Turner (2015)'in belirttiği etik konular doğrultusunda katılımcıların gönüllü olmasına özen gösterilmiş, katılımcılar araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırma sürecinde katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, katılımcılara kodlar isimler verilmiş, elde edilen verilere ilişkin katılımcı teyidi alınmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) nitel bir çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için dört stratejiden yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Bunlar, iç geçerlilik için inandırıcılık, dış geçerlilik için aktarılabilirlik, iç güvenirlik için tutarlılık, dış güvenirlik için teyit edilebilirlik şeklindedir. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak için bu stratejiler temel alınarak yapılan çalışmalar aşağıda verilmiştir.

İnandırıcılık (credibility): Nitel araştırmalarda araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için kullanılan stratejiler üçgenleme, katılımcı teyidi, derinlik odaklı veri toplama, uzman incelemesi, araştırmacının duruşu şeklinde sıralanmıştır (Merriam 2013; Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır:

Üçgenleme araştırmada, çoklu ve farklı veri kaynakları, yöntemleri, araştırmacı kullanarak elde edilen verileri doğrulama sürecidir. Araştırmacı birbirini destekleyen ne kadar çok veriye ulaşırsa, bulguları o kadar güvenilir ve geçerli olacaktır (Creswell, 2013; Merriam, 2013). Araştırmada standart testler, gözlem, görüşme, doküman incelemesi, veri ve yöntem çeşitlemesine gidilmiştir.

Katılımcı teyidi, elde edilen verilerin doğruluğunun katılımcılara onaylatılması sürecidir (Merriam, 2013). Araştırmacı elde ettiği verileri, katılımcı öğretmenle ve aileye zaman zaman okuyarak ya da kendilerine verip okumalarını isteyerek verilerin doğruluğunu sormuş, yanlış anlaşılma varsa düzelterek verilerin doğruluğu ile ilgili onların onayını almıştır.

Uzun süreli etkileşimle gözlem sayısının arttırılması, araştırmacının ortam ve veri kaynakları üzerindeki etkisini azaltır, güven problemini ortadan kaldırır, böylece ortam doğal hâli ile gözlemlenebilir. Araştırmacı, etkileşimi sağlamak ve derinlik odaklı veri toplamak için araştırma ortamında uzun süre bulunarak (Ekim 2016-Nisan 2017) gözlemler gerçekleştirmiştir.

Araştırmacının duruşu kavramı için Creswell (2013), araştırmacı hakkında bilgi verilmesinin okuyucunun, araştırmacının araştırmadaki pozisyonunu anlaması ve araştırmaya etkisini çözebilmesini sağlayabileceğini bildirmiştir. Bu araştırmada araştırmacı ve araştırmadaki rolü ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir.

Nakledilebilirlik (transferability): Nitel araştırmada genelleme mümkün değildir. Çünkü verilerin elde edildiği ortam, benzer ortamlarla aynı değildir. Olaylar ve olguların çevresini etkilediği ve çevresinden etkilendiği düşünülürse belirli bir örnekleme ait verilerin sonuçlarının benzer diğer örneklemlere doğrudan genellenmesi mümkün görünmemektedir (Merriam 2013; Patton, 2014). Bu yüzden nitel araştırmalarda genellenebilirlik yerine “*nakledilebilirlik*” kavramı kullanılmıştır. Nakledilebilirlik, bir çalışmanın bulgularının diğer durumlara hangi derece veya kapsamda uygulanabileceğini, o durumdaki kişilere bırakma işidir (Merriam 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Seggie ve Bayburt, 2015). Lincoln ve Guba (1985)’nın, araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için getirdiği öneriler; detaylı bir şekilde betimlenme, doğrudan alıntılara yer verme, okuyucuya anlaşılır şekilde gerçekleştirilmiştir.

Tutarlılık (dependability): Sosyal bilimlerde insan davranışları durağan olmadığından, araştırma sonuçlarının tekrarlanabilmesi mümkün gözükmemektedir. Bu yüzden güvenilirlik yerine tutarlılık kullanılmaktadır. Bu sebeple nitel araştırmada

sonuçlarının tekrarlanabilirliği aranmaz, fakat toplanan verilerle araştırma sonuçlarının tutarlı olması beklenir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Durum çalışmasında güvenilirliği artırmak için, araştırmada izlenen süreçler ayrıntılı açıklanmalı, ilgili dokümanlarla desteklemeli, araştırma sistematik olarak geliştirilmeli ve sunulmalı, gerektiğinde başka araştırmacıların kullanabileceği/kontrol edebileceği bir veri tabanı oluşturulmalıdır (Yıldırım ve Şimşek 2011). Araştırmacı, güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırma yönteminin belirlenmesi, veri toplama araçlarını hazırlama, uygulama süreçleri, verilerin toplanması ve analizi aşamalarını ayrıntılı bir şekilde açıklamıştır.

Creswell, (2013) nitel araştırmalarda güvenirlüğün, veri setlerinin birden fazla araştırmacı tarafından kodlanarak, kodlar arasındaki tutarlılığa odaklanması olarak açıklamaktadır. Araştırmacı veri analizi sırasında kodlama tutarlılığını sağlamak için elde ettiği verileri “gizli/birbirinden habersiz” (blind) olarak (Creswell, 2013) kendisi ve EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV için puanlama kursuna katılan Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde araştırma görevlisi bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlayarak karşılaştırmalar yapmış ve tam uyum sağlanmıştır.

Teyit Edilebilirlik (confirmability): Creswell (2013) araştırmanın verilerinin dış denetime açık olmasının gerektiğini belirtmiştir. İlgililer bulguların, yorumların ve sonuçların veri ile desteklenip desteklenmediğini inceleyebilirler. Araştırmada elde edilen ham veriler ve kodlamalar, video kaydı, ses kaydı, formlar, analiz süreçleri, ilgililerin teyidi için araştırmacı tarafından saklanmaktadır. Ayrıca araştırmadaki işlemler NVİVO 11 programında gerçekleştirildiği için teyit edilebilirliği daha kolay hâle gelmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan durum çalışmasına ait araştırma bulguları; okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamasının mevcut duruma ilişkin bulgular, kaynaştırma uygulamasına ilişkin bulgular ve kaynaştırma sonrasındaki mevcut duruma ilişkin bulgular olmak üzere üç ana başlıkta verilmiştir.

4.1. Kaynaştırma Uygulamasına Yönelik Mevcut Duruma İlişkin Bulgular

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesine yönelik olarak yapılan durum çalışması kapsamında okul öncesi öğretmenin, ailenin ve çocuğun mevcut durumu belirlenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin yaptığı öğretimsel düzenlemeleri, kaynaştırmaya ilişkin görüş ve düşünceleri, öğretmenin kaynaştırma çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarının düzeyi, çocuğun ailesinin durumu, çocuğun ailesinin görüş ve düşünceleri, anne ve babanın çocuğuyla olan etkileşimsel davranışlarının düzeyi ve çocuğun gelişimsel düzeyi belirlenmiştir. Bu kısımda alt araştırma soruları doğrultusunda bulgular verilmiştir. Öğretmen kaynaştırmaya ilişkin hangi öğretimsel düzenlemelerine ilişkin bulgular, öğretmenin kaynaştırma çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarına ilişkin bulgular, öğretmenin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular, çocuğun ailesinin ev ortamına ilişkin bulgular, çocuğun ailesinin görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular, çocuğun anne-babasının çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarına ilişkin bulgular, çocuğun yetişkinlerle (anne, baba, okul öncesi öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni) olan etkileşimsel davranışlarına ilişkin bulgular, çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerine ilişkin bulgular, çocuğun davranış problemlerine ilişkin bulgular, çocuğun 3-6 yaş otistik eğitim programı kazanımlarına ilişkin bulgular şeklinde verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenin Kaynaştırmaya Yönelik Öğretimsel Düzenlemelerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından kaynaştırmada öğretimsel düzenlemeleri içeren sistematik gözlem formu hazırlanmıştır. Gözlem sürecinde, yapılan gözlemler ve doküman incelemesi sonucunda eğitim etkinliklerini planlama ve uygulamalarına ilişkin konular dört kategoriden oluşmuştur. Bunlar; uygulanan öğretim yöntemleri, öğretim öncesinde

yapılan düzenlemeler, öğretim sırasında yapılan düzenlemeler ve öğretim sonunda yapılan düzenlemeler şeklinde açıklanmıştır. Gerçekleştirilen gözlemler sonucunda 16 adet gözlem verisinden ve doküman incelemesinden elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmeninin Öğretimsel Düzenlerine ilişkin Gözlem ve Doküman İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

| Kullanılan Öğretim Yöntemleri | X | SS | GNO |
|---|----------|-----------|------------|
| Basamaklandırılmış Yöntem | 1 | 1.03 | |
| Doğrudan Öğretim Yöntemi | 1.68 | .48 | |
| Bilişsel Strateji Öğretimi | .25 | .45 | 1.26 |
| İş Birliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri | .31 | .48 | |
| Keşif Yoluyla Öğrenme | .31 | .48 | |
| Öğretim Öncesi Yapılan Düzenlemeler | | | |
| Öğretilecek İçeriğin Seçimi | 1.75 | .45 | |
| Öğretilecek İçeriğin Analiz Edilmesi | 0.25 | .45 | |
| Amaçların Belirlenmesi | 1.63 | .50 | |
| Yöntem Seçimi | 1.69 | .48 | |
| Öğrenci Özellikleri | 1.69 | .48 | |
| Uygun Materyallerin Hazırlanması | .44 | .63 | |
| Ortam | .31 | .48 | 12.94 |
| Sunulacak İçerik ve Öğretimin Amaçları | .19 | .40 | |
| Zaman | 1.38 | .50 | |
| Öğretmen Becerileri | .88 | .89 | |
| Verimlilik | .63 | .50 | |
| Materyallerin Çocuğun İhtiyacına Göre Düzenlenmesi | .25 | .45 | |
| Ortamların Düzenlenmesi | .50 | .52 | |
| Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi | .38 | .50 | |
| Çocuğun Özelliklerini Kontrol Edebilecek Sistemin Kurulması | .38 | .50 | |
| Kuralların Belirlenmesi ve Sınıf Rutinlerinin Oluşturulması | .25 | .45 | |
| Öğretim Süresinin Belirlenmesi | .38 | .50 | |
| Öğretim Sırasında Yapılan Düzenlemeler | | | |
| Öğretim Sürecinde Uyarlamalar Yapmak | .31 | .48 | |
| Öğretim Yönteminde Uyarlamalar Yapmak ve Çalışma Grupları Kaynaştırma Eğitiminde Öğretimsel Düzenlemeler Oluşturmak | .19 | .40 | .75 |
| Eğitim Etkinlikleri İçeriğinde Uyarlama ve Değişiklikler Yapmak | .25 | .45 | |
| Öğretim Sonu Düzenlemeler | | | |
| Değerlendirme | .31 | .48 | .31 |
| Program ağırlıklı değerlendirme (PAD) | .00 | .00 | |

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenin kullandığı öğretim yöntemleri incelendiğinde sıklıkla doğrudan öğretim yöntemini kullandığı ($X= 1.68$), bunu basamaklandırılmış yönteminin takip ettiği ($X= 1$), işbirliğine dayalı ($X= .31$), bilişsel öğretim ($X= .31$) ve keşif yoluyla ($X= .25$) öğretim yöntemlerine ise az da olsa yer verdiği görülmüştür. Öğretim yöntemlerinin genel ortalamasının ise 1.26 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmen, eğitimin planlanmasında öğretim öncesi yapılacak düzenlemeler kategorisinde ise öğretilecek içeriğin seçimine ($X= 1.75$), amaçların belirlenmesine ($X= 1.63$), kullanılacak yöntemin seçimine ($X= 1.69$), çocuk özelliklerine ($X= 1.69$) ve zaman faktörüne ($X= 1.38$) etkinlik planlarında daha çok yoğunlaştığı görülmüştür. Yapılan gözlemler ve doküman incelemesi sonucunda diğer maddelerin ortalama puanlarının; öğretmen becerileri için .88, verimlilik için .63, ortamların düzenlenmesi için .50, uygun materyallerin sağlanması için .44, öğretim süresinin belirlenmesi için .38, öğretim ortamlarının düzenlenmesi için .38, çocuğun özelliklerini kontrol edebilecek sistemin kurulması için .38, kuralların belirlenmesi ve sınıf rutinlerinin oluşturulması için .25, materyallerin çocuğun ihtiyacına göre düzenlenmesi için .25, öğretilecek içeriğin analiz edilmesi için .25, sunulacak içerik ve öğretimin amaçları için .19 olduğu görülmüştür. Eğitimin planlanmasında öğretim öncesi yapılacak düzenlemeler kategorisinin genel ortalamasının 12.94 olduğu görülmektedir.

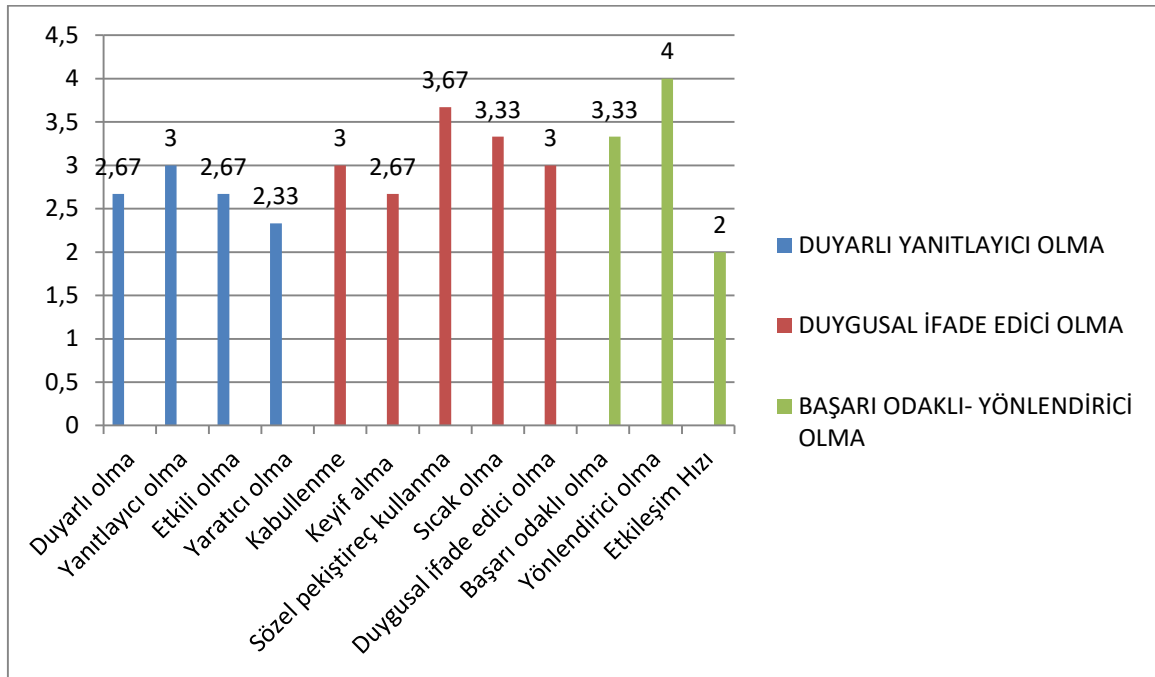
Öğretmenin eğitim uygulamaları sırasında ise öğretim sürecinde uyarlamalar yapmak ($X= .31$), öğretim yönteminde uyarlamalar yapmak ve çalışma grupları kaynaştırma eğitiminde öğretimsel düzenlemeler oluşturmak ($X= .19$), eğitim etkinlikleri içeriğinde uyarlama ve değişiklikler yapmak ($X= .25$) konularına çok az yer verdiği görülmüştür. Öğretim sırasının genel ortalamasının ($X= .75$) olduğu görülmektedir.

Öğretmenin eğitim sonunda yapmış olduğu değerlendirmelere çok az yer verdiği, program ağırlıklı değerlendirmeye ise hiç yer vermediği görülmüştür. Değerlendirme boyutunun ise genel ortalaması .31 olduğu görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenin Kaynaştırma Çocuğu ile Olan Etkileşimsel Davranışlarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğretmenin kaynaştırma çocuğuyla ilgili etkileşimsel davranışlarına ilişkin veriler ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği Türkçe versiyonu EDDÖ-TV kullanılarak tespit edilmiştir. EDDÖ-TV’nin “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*”, “*Duygusal Olarak İfade*

Edici Olma” ve *“Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*” alt ölçeklerine ilişkin puanları incelenmiş ve elde edilen ham puanların grafiksel analizi Şekil 5’te gösterilmiştir:



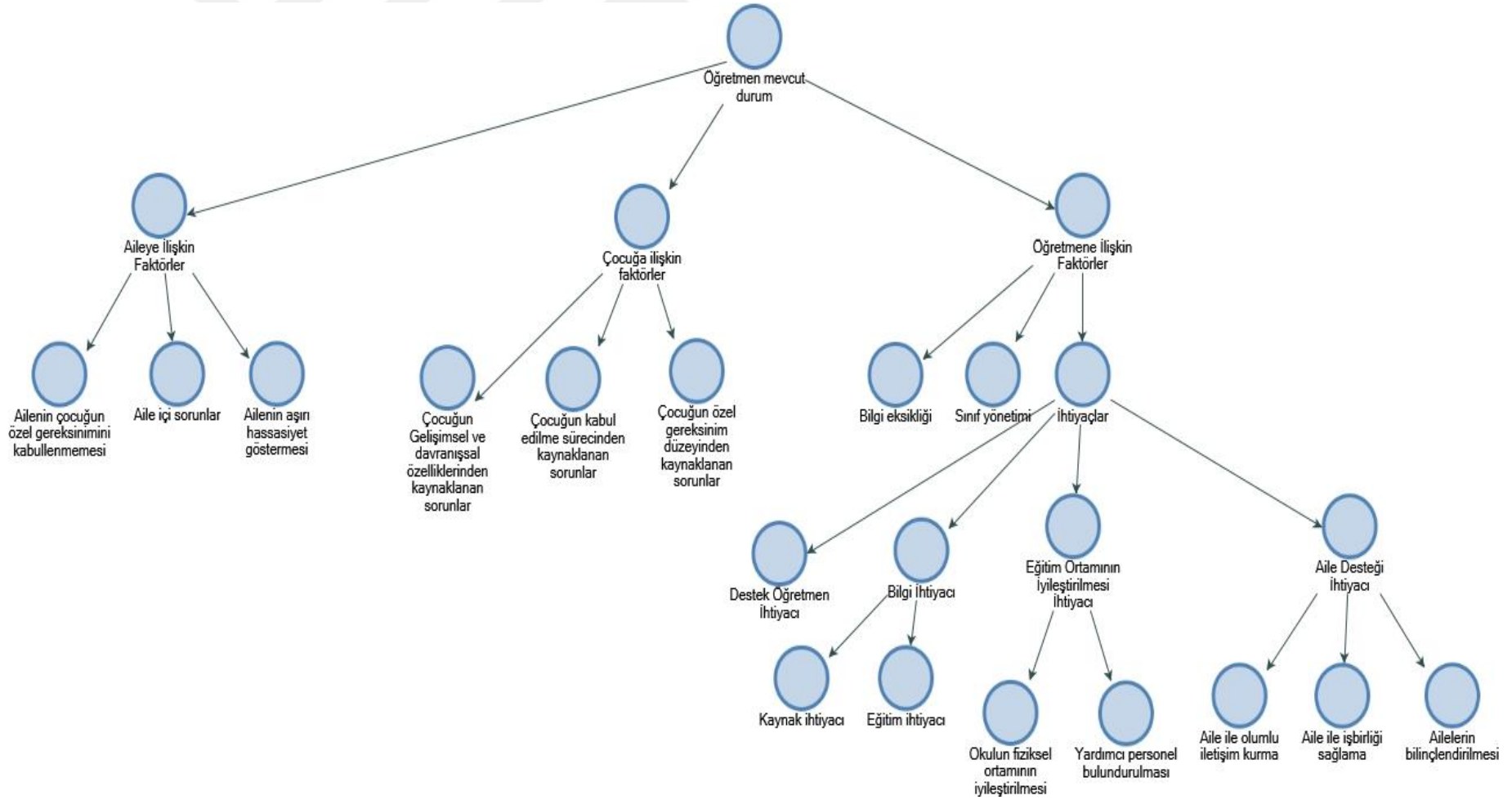
Şekil 5. Öğretmenin Özel Gereksinimli Çocuk İle Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenin etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından bir tanesi doğal gözlem sırasında puanlanmıştır. Diğer ikisi video kaydına alınıp iki kodlayıcı tarafından puanlanmıştır. Puanlanan üç değerlendirme ortalamaları alınmıştır. Şekilde görüldüğü üzere öğretmenin etkileşimsel davranışlarının düzeyine ilişkin *“Duyarlı-yanıtlayıcı olma*” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları ölçek alt maddeleri sırasıyla duyarlı olma için 2.67, Yanıtlayıcı olma için 3, Etkili olma için 2.67, Yaratıcı olma için 2.33 olmuştur. *“Duygusal-ifade edici olma*” alt başlığında yer alan madde ortalamaları ölçek alt maddeleri sırasıyla Kabullenme için 3, Keyif alma için 2.67, Sözel pekiştireç kullanma için 3.67 Sıcak olma için 3.33, Duygusal ifade edici olma için 3 olmuştur. *“Başarı odaklı yönlendirici olma*” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları ölçek alt maddeleri sırasıyla, Başarı odaklı olma için 3.33 Yönlendirici olma için 4 ve Etkileşim hızı için 2 olmuştur.

4.1.3. Okul Öncesi Öğretmeninin Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma/Bütünleştirmeye Yönelik Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi etkileyen faktörler üç kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; aileye ilişkin faktörler, çocuğa ilişkin faktörler, öğretmene ilişkin faktörler şeklinde isimlendirilmiştir. Öğretmenin okul öncesi kaynaştırmaya yönelik görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular Şekil 6’te gösterilmiştir.





Şekil 6. Öğretmenin okul öncesi kaynaştırmaya yönelik görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular

4.1.3.1. Aileye İlişkin Faktörler

Çalışma kapsamında öğretmenle yapılan görüşmeler çerçevesinde etkileyen faktörlerin başında aileye ilişkin faktörlerin geldiği görülmüştür. Bu kategori altında elde edilen veriler incelendiğinde aileye ilişkin faktörler kategorisinin; ailenin çocuğun özel gereksinimini kabullenmemesi, ailenin bilgi düzeyinin düşük olması, ailenin öğretmenden özel ilgi beklemesi, ailenin aşırı hassasiyet göstermesi ve aile içi sorunlar başlıklı alt kategorilerden oluştuğu görülmüştür.

Ailenin çocuğun özel gereksinimini kabullenmemesi, kategorisinde yapılan çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının özel gereksinim durumlarını kabul etmemesi, öğretmenin yoğunlukla üzerinde durduğu bir sorun olarak belirlenmiştir. Öğretmen, çocuğun özel gereksinimini kabul etmeyen veya inkâr eden ebeveynlerin, çocuğun tanı almasına da engel olduğunu belirtmektedir. Öğretmen bu durumu; *“Ailelerin sosyal anlamda zayıf olması bazı şeyleri fark edememesi ya da geç fark etmesi bizi olumsuz etkiliyor. Örneğin öğrenci bunu iki yaşında yaşamışsa fark edilmişse doktor tarafından tıbbi tanı konulduysa bence sonrasında rehberlik araştırmaya yönlendirilmeli. Eğer yönlendirilmezse o 0-6 yaş dediğimiz dönemde ihtiyacı olanları alamamış oluyor çocuklar ailelerin de bu konuda eğitime ihtiyacı var kesinlikle”* sözleri ile ifade etmiştir.

Aile içi sorunlar, kategorisinde öğretmenin kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşadığı en önemli problemlerden birinin aile içinde yaşanan sorunlar ve düzensizlikler olduğu belirlenmiştir. Doğrudan çocuk veya öğretmen ile ilgili olmayan bu sorunun, aile ile iletişim kurma konusunda güçlükler yaşattığını ifade eden öğretmenin görüşleri şu şekildedir: *“Aile içi sorunlardan dolayı çocukla ilgilenilmiyor, çocuklar kendi hallerine bırakıldıklarında çok fazla televizyona maruz bırakılmış, ellerine telefon tablet tarzı şeyler verilerek çocuğun gelişimi geride kalabiliyor.”*

Ailenin aşırı hassasiyet göstermesi, ile ilgili olarak yapılan görüşmelerde aileye ilişkin sorunlar kategorisi altında yer alan bir diğer problemin, ailelerin olaylara aşırı hassasiyet göstermeside bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmene göre ebeveynler çocukları ile ilgili konularda fazla hassas davranabilmekte ve bu durum kaynaştırma süreci ve öğretmen açısından zorluk yaratabilmektedir. Bu kapsamda öğretmenin; *“Aile sürekli kapıda bekliyor, çocuğun sınıfta kalmasından çok tedirgin, sürekli olarak onu gözlemlemeye çalışıyor.”* ifadeleri ailelerin gösterdiği aşırı hassasiyet durumunu örneklemektedir.

4.1.3.2. Çocuğa İlişkin Faktörler

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde, öğretmenin özel gereksinimli çocuğa ilişkin faktörlerden kaynaklanan sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu kapsamda çocuğa ilişkin faktörlerden kaynaklanan sorunların; çocuğun kişisel özelliklerinden kaynaklanan sorunlar, çocuğun kabul edilme sürecinden kaynaklanan sorunlar ve çocuğun özel gereksinim düzeyinden kaynaklanan sorunlar olduğu belirlenmiştir.

Çocuğun gelişimsel ve davranışsal özelliklerinden kaynaklanan sorunlar el alındığında öğretmen görüşlerine göre çocuğa ilişkin faktörlerden kaynaklanan sorunların bir kısmının, özel gereksinimli çocuğun kişisel özelliklerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmen bu durumu “*Aileye çok tutkunlardı, sosyal alanlarda çok zayıflardı. ve çocuk çok fazla heyecanlanıyor ve seslerden korkarak bana yapışıyor*” şeklinde belirtmiştir.

Çocuğun kabul edilme sürecinden kaynaklanan sorunlar da olduğu belirlenmiştir. Öğretmene göre kaynaştırma sürecinde yaşanan sorunlardan biri de özel gereksinimli çocuğun kabulüdür. Öğretmen bu süreçte özel gereksinimli çocuğun akranları ve normal gelişim gösteren çocukların aileleri tarafından kabul edilmede sorunlar yaşadığını dile getirmiştir. Öğretmenin kaynaştırma sürecinde yaşadıkları sorunlardan biri de normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin özel gereksinimli çocuğu kabul etmek istememesidir. Diğer aileler tarafından kabul edilmede yaşadıkları sorunları Duru öğretmen şu şekilde örneklemektedir: “*Zaman zaman gelip benim Efeyle ilgilendiğimi görmeleri onlarda bazen sadece onunla mı ilgileniyor acaba öğretmen, düşüncesi oluşmaya başladı. Öncelikle bu tabuları yıkmaya çalıştım veli toplantılarında ya da birebir görüşmelerimde.*” şeklinde ifade etmiştir.

Çocuğun özel gereksinim düzeyinden kaynaklanan bir takım sorunlarda tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerde çocuğun özel gereksinim düzeyi de birçok sorun olarak dile getirmiştir. En sık karşılaşılan sorunun çocuğun ağızına birşeylerin aldığını ifade etmiştir. Öğretmen, “*Çocuk ağızına sürekli malzeme aldığı için özellikle de dikkat konusunda sıkıntı yaşadığı için sürekli onun peşinden gitmem gerekiyor, bir an bile gözden kaçırırsam ağızına hemen bir şeyler alıyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir.

4.1.3.3. Öğretmene İlişkin Faktörler

Öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler incelendiğinde, “*öğretmen ile ilgili faktörler*” şeklinde bir kategori oluşturduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem kaynaştırma eğitiminde görülen sorunlar öğretmene ilişkin faktörler açısından incelendiğinde bunların, bilgi eksikliği, sınıf yönetimi problemleri ve ihtiyaçlar şeklinde kategorilerden oluştuğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler, öğretmenin ifade ettiği sorunların bir kaynağının da bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden alınan görüşler doğrultusunda, yaşanan bilgi eksikliğin; kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların özellikleri ve BEP hazırlama olarak üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir.

Öğretmen, öncelikle özel gereksinimli çocukları tanıma konusunda sorun yaşadıklarını bunun da belirli gereksinim türlerinin özelliklerini bilmemelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Öğretmenin “*Şöyle söyleyim; üniversiteyi uzaktan eğitimle aldım, ben açık öğretim fakültesi mezunuyum, bu üniversitede okurken özel eğitim dersini aldım, lakin bunu pratikte kullanmamıştım.*” ifadeleri bu duruma örnek gösterilebilir. Özellikle farklı gelişimsel bozuklukların bir arada görüldüğü durumlarda nasıl eğitim verecekleri noktasında sorun yaşadıklarını ifade eden öğretmen, “*Genellikle deneyimli kişilerden, hocalarımızdan ve deneme de yanılma da diyebiliriz.*” şeklinde bilgi alabilecekleri kaynakların da sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenin üzerinde durdukları ortak sorunlardan bir diğerinin ise BEP hazırlama olduğu görülmüştür. Rehberlik araştırma merkezinden gelen uzun dönemli amaçların çocukla uyumlu olmadığını, dolayısıyla Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlarken zorlandığını ifade eden öğretmen, “*Bazen çocuk hiç ses çıkarmıyor, a sesi çıkarıyor mu, b sesi çıkarıyor mu, e sesi çıkarıyor mu? gibi ibareler yazmışlar bunu daha basite alabilirler tabi onlar özel eğitim bizden üst düzey eğitimini almışlar. Ama çocuğa baktığında raporla uyumayan şeyler görebiliyorsunuz.*” şeklinde ifade etmiştir. BEP hazırlama konusunda ise rehber öğretmenden destek aldığını “*Arkadaşım var rehber öğretmen, ondan zaman zaman destek aldığım, arkadaşlarımdan bilgiler aldığım oldu çoğunlukla.*” şeklinde belirtmiştir.

Yapılan görüşmeler, öğretmenin kaynaştırma sınıflarında sınıf yönetimi açısından birtakım sorunlar yaşadığını göstermiştir. Öğretmen, özel gereksinimi olan çocuk ile ilgilenme süreçlerinde diğer çocuklara zaman ayıramadığını belirtmiştir. Hem özel

gereksinimli çocuk ile hem de diğer çocuklar ile yeterince ilgilenemediğini dile getiren ve bu durumdan rahatsızlık duyan öğretmen konuya dair görüşlerini, “*Yanımızda bulunan stajyerlerden yardım istiyoruz.*” şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenin yaşadığı bir diğer sorun ise etkinlikler sırasında normal gelişim gösteren çocuklarının dikkatini dağıtıcı durumların ortaya çıkması ve öğretmenin bu durumla başa çıkmakta zorlanmasıdır. Öğretmen bu durumu “*Benim tek rahatsız olduğum konu Efe'nin her şeyi bilip bilmeden ağzına almasıydı. Bu da tabii ki bizim eğitimimizi biraz daha aksatıyordu. Beni fiziksel anlamda yoruyordu.*” ifadeleriyle açıklamaktadır.

Öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde okul öncesi kaynaştırma eğitimine yönelik ihtiyaçların dört alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; destek öğretmen ihtiyacı, bilgi ihtiyacı, eğitim ortamının iyileştirilmesi ihtiyacı ve aile desteği ihtiyacı olarak isimlendirilmiştir.

Destek öğretmen ihtiyacı, öğretmenin üzerinde durduğu en önemli ihtiyacın, süreç boyunca kendilerine destek olabilecek bir yardımcı öğretmenin bulunması ve profesyonel bir personelin destek sağlaması olduğu belirlenmiştir. Sözü edilen profesyonel destekle öğretmenin, anaokullarında bulunan rehber öğretmen veya özel eğitim öğretmeni kastettiği, yapılan görüşmelerde yer alan “*Bize profesyonel ya da yardımcı personelin olması daha iyi olur, kendi bilgi ve becerimiz dahilinde raporu da dikkate alarak çocuğu daha iyi bir noktaya getirmeye çalışıyoruz. Tabii bir özel eğitim desteği olursa okul içerisinde anlık olarak değişen olaylarda onlardan destek almak, yardım almak ya da oluşan bir davranış değişikliğini devam ettirmek adına daha iyi bir ilerleme olacaktır.*” şeklindeki ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Bilgi İhtiyacı, araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliği yaşadığını ve bu konuda bilgilenme ve bilgi kaynaklarına ulaşabilme ihtiyacının bulunduğunu göstermiştir. Bilgi ihtiyacı alt kategorisi, kaynak ihtiyacı ve eğitim ihtiyacı şeklinde iki koddan oluştuğu görülmüştür.

Kaynak ihtiyacı, öğretmen kaynaştırma eğitiminin farklı alanlarına yönelik yaşadıkları bilgi eksiklikleri nedeniyle farklı kaynaklara ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Öğretmenin bilgi ihtiyacının karşılanması hususunda ortak olarak üzerinde durdukları ilk ihtiyacın ulaşılabilir bilgi kaynağı ihtiyacı olduğu belirlenmiştir. Bilgi yetersizliği yaşadığı noktalarda başvurabileceği ideal bir kaynak ihtiyacı duyan öğretmen, yoğunlukla BEP hazırlama, özel gereksinimli çocukların özellikleri, sınıflarda uygulanabilecek örnek etkinlikler ve iletişim konularında yardıma ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir. Öğretmen

kaynaklara ihtiyacı olduğunu, “*Özel eğitim sonuçta uçsuz bucaksız bir alan, her konuda da yeterlilik sağladığımızı söyleyemeyiz, sürekli farklı öğrencilerle karşılaşabiliyoruz, tabi ki bu konuda kaynaklara da ihtiyacımız oluyor...*” sözleriyle ifade etmiştir.

Eğitim ihtiyacı, görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmenin eğitim durumları incelendiğinde öğretmenin lisans eğitimi sırasında özel eğitim veya kaynaştırmaya yönelik ders aldığı, fakat lisans eğitiminden sonra bu konuya yönelik ek bir hizmet içi eğitim veya seminer almadığı belirlenmiştir. Öğretmen, lisans eğitimi sürecinde aldığı derslerin şu an gereksinimlerini karşılama noktasında yeterli olmadığını ve ek eğitimlere ihtiyaç duyduğunu şu şekilde dile getirmiştir: “*Üniversiteyi uzaktan eğitimle aldım, ben açık öğretim fakültesi mezunuyum, bu üniversitede okurken özel eğitim dersini aldım, lakin bunu pratikte kullanmamıştım. Derslere girmeye başlayınca kendimi de geliştirmem gerektiğini anladım, bu konuda orda hizmet içi eğitim aldım.*”

Eğitim ortamlarının iyileştirilmesi ihtiyacı, öğretmenle yapılan görüşmelerde öğretmenin eğitim ortamlarının iyileştirilmesine yönelik ihtiyaçlarının bulunduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda elde edilen görüşlerin, okulun fiziksel ortamının iyileştirilmesi ve yardımcı personel bulundurulması başlıklarından oluştuğu belirlenmiştir.

Öğretmen, okulun fiziksel ortamının iyileştirilmesini, okulun fiziksel ortamının iyileştirilmesini, kaynaştırma uygulamalarının etkililiğini artırması bakımından önemli görmektedir. Bu durumu öğretmen “*Elimden geleni yapabiliyorum, ama bazen sınıfta gerekli materyaller de olmayabiliyor.*” ifadeleri ile dile getirmiştir. Merkezlerde yeteri kadar materyal olmaması durumunu öğretmen “*Örneğin fen ve doğa merkezi oyuncaklar çok kullanışlı değildi. Çocuklar, sabahçı öğrenciler özellikle çok hor kullanıyordu. Merkezde bir düzenleme olmayınca çocukların da ilgisini çekmiyor.*” şeklinde ifade ederek fiziksel ortamın iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Yardımcı personel bulundurulması, öğretmenin kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine yönelik ihtiyaçlarından birisinin de sınıfta veya orta alanda yardımcı personelin yer alması olduğu belirlenmiştir. Öğretmen bu durumu “*Sınıfı bırakıp çocuğu tuvalete götürmek sıkıntı. Diğer çocuklarla ilgilendiğin kadar onunla da ilgilenmen gerekiyor. Bunun için sınıfta yardımcı personel olmalı veya orta alanda çocuğu tuvalete götürecek biri.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin kaynaştırma uygulamalarının iyileştirilmesine dönük ifade ettiği bir diğer ihtiyacın da ailelerin desteği olduğunu göstermektedir. Aile desteği boyutunda yer

alan öğretmen ihtiyaçlarının; aile ile olumlu iletişim kurma, aile ile işbirliği sağlama ve ailelerin bilinçlendirilmesi olmak üzere üç başlıktan oluştuğu belirlenmiştir.

Aile ile olumlu iletişim kurma, öğretmenden elde edilen veriler incelendiğinde aileler ile olumlu iletişim kurabilmenin kaynaştırma eğitimi sürecinde önemli bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumu iki boyutlu olarak ifade eden öğretmen hem normal gelişim gösteren çocukların aileleri ile hem de özel gereksinimli çocuğun ailesi ile doğru iletişim kurmanın kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli olduğunu belirtmektedir. Özel gereksinimli çocuğun ailesi ile kurulacak etkili iletişimin kaynaştırma eğitimindeki etkisine değinen bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir: *“Öğrencimde ufacık bir ilerleme ya da davranış gördüğümde hemen aile ile paylaşmaya çalışıyorum, evde siz de deneyin acaba size tepkisi ne olacak gibi.”* Diğer velilerle olumlu iletişim kurmanın önemi hakkında ise *“Zaman zaman gelip benim Efeyle ilgilendiğimi görmeleri onlarda bazen sadece onunla mı ilgileniyor acaba sorusunu soruyorlardı kendilerine, velilerle görüşmemizden sonra veliler bunu daha iyi anladığını düşünüyorum.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmen görüşmeleri aile ile işbirliği sağlamanın, kaynaştırma eğitiminin etkililiğini arttırmak adına önemli olduğunu göstermektedir. Bu süreçte aile ile sağlanan işbirliğinin çocuğun gelişimi üzerindeki önemini öğretmeni şu sözlerle dile getirmiştir: *“Yaşadığım güçlüğü çoğu zaman da aile ile iletişim kurarak genellikle aile ile işbirliği yaparak aşıyorum.”*

Öğretmene göre kaynaştırma uygulamalarının etkililiğinin sağlanmasında bir diğer aile desteği ihtiyacı, ailelerin bilinçlendirilmesidir. Bu kapsamda öğretmen *“Çınarın ailesiyle Efen'in ailesini aynı yan yana koyduğumuzda arada dağlar kadar fark var. Çınarın ailesi çok ilgisiz, ailenin de bu konuda etkisi olduğunu düşünüyorum. Elif Hanım çok fedakâr, çok vefalı bir insan, her şeyinden vazgeçip öncelik olarak Efe'yi almış durumdalar.”* cümleleriyle, bilinçli olduğunda ailenin çocuğun eğitimini ön plana aldığını ifade etmiştir.

4.1.4. Özel Gereksinimli Çocuğunun Ailesinin Ev Ortamına İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli çocuğun evine gözlemlerin beşinci haftasında Duru Öğretmen ile birlikte ziyaret gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen ziyarete okul öncesi çocukların ev ortamını değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırmacı ve öğretmen tarafından ziyaret gerçekleştirilen haftada bir kez ev ortamı değerlendirme ölçeğini ayrı ayrı

puanlandırmışlardır. Özel gereksinimli çocuğunun ailesinin ev ortamına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.

Özel Gereksinimli Çocuğunun Ailesinin Ev Ortamına İlişkin Bulgular

| Alt Boyutlar | Araştırmacı Puanlaması (x) | Öğretmen Puanlaması(x) | Ortalama Puan (x) | YÜZDELİK ARALIĞI | | |
|---------------------------|----------------------------|------------------------|-------------------|------------------|-------|-------|
| | | | | ALT | ORTA | ÜST |
| 1-Öğrenme Uyarımı | 13 | 11 | 12 | 0-7 | 8-15 | 16-23 |
| 2.Deneyimlerde Çeşitlilik | 5 | 6 | 4.5 | 0-3 | 4-9 | 10-13 |
| 3-Dil Uyarımı | 9 | 8 | 8.5 | 0-2 | 3-8 | 9-12 |
| 4-Akademik Uyarım | 13 | 11 | 12 | 0-4 | 5-10 | 11-15 |
| 5-Fiziki Çevre | 4 | 3 | 3.5 | 0-1 | 2-3 | 4-6 |
| 6-Model Olma | 5 | 4 | 4.5 | 0-1 | 2-3 | 4-6 |
| 7-Sıcaklık Ve Sevecenlik | 10 | 9 | 9.5 | 0-3 | 4-7 | 8-10 |
| 8-Kabul Etme | 5 | 4 | 4.5 | 0-2 | 3-4 | 5-6 |
| TOPLAM PUAN: | 64 | 56 | 60 | 0-23 | 31-59 | 67-90 |

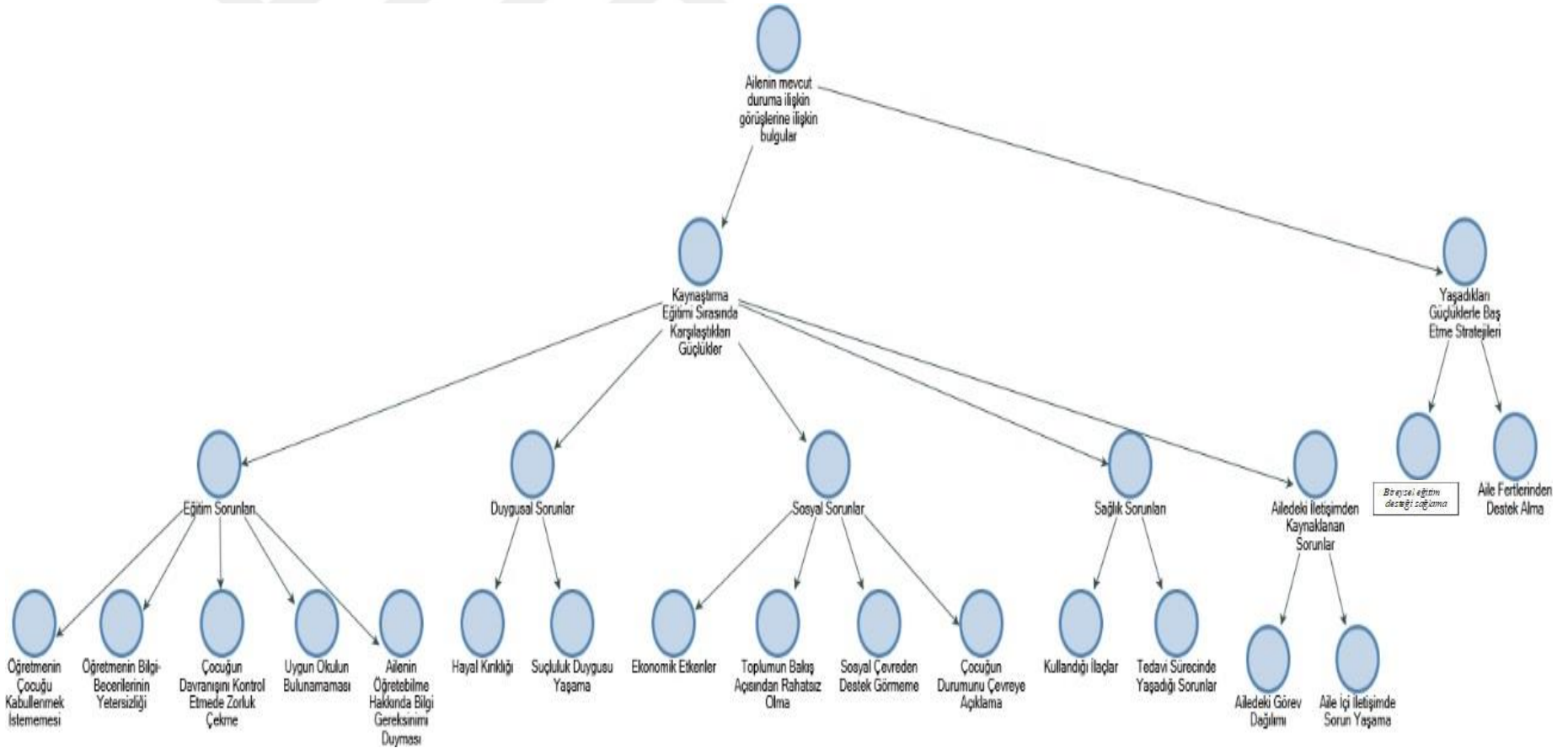
Tablo 3 incelendiğinde aile ortamı ortalamalarının, öğrenme uyarımı boyutunda 12 puanla orta düzeyde yer aldığı, deneyimlerde çeşitlik boyutunda 4.5 puanla orta düzeyde olduğu, dil uyarım boyutunda 8.5 puanla orta düzeyde olduğu, akademik uyarım boyutunda 12 puanla üst düzey, fiziki çevrenin 3.5 puanla orta düzeyde olduğu, model olma 4.5 üst düzey olduğu, sıcaklık ve sevecenlik boyutunda 9.5 puanla üst düzey olduğu, kabul etme boyutunda ise 4.5 orta düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Toplam puanda ise 60 puanla orta ile üst düzey arasında yer aldıkları görülmektedir.

4.1.5 Özel Gereksinimli Çocuğunun Ailesinin mevcut durumda Kaynaştırma/Bütünleştirmeye İlgili Görüş Ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Aileyle yapılan görüşmeler neticesinde okul öncesinde kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi konusunda karşılaşılan güçlüklerin beş alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; eğitim sorunları, duygusal sorunlar, sosyal sorunlar, sağlık sorunları, ailedeki iletişimden kaynaklanan sorunlar şeklinde isimlendirilmiştir. Yaşadıkları güçlüklerle baş etme stratejileri ise uzamandan bireysel destek sağlama ve aile fertlerinden destek alma

olarak iki kategoride ele alınmıştır. Özel gereksinimli çocuğunun ailesinin mevcut durumda görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular Şekil 7’de sunulmuştur.





Şekil 7. Özel gereksinimli çocuğunun ailesinin mevcut durumda görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular

Eğitim Sorunları, aileyle yapılan görüşmeler çerçevesinde sıklıkla karşılaşılan sorunların başında, eğitim sorunlarına ilişkin faktörlerin geldiği görülmüştür. Bu kategori altında elde edilen veriler incelendiğinde eğitim sorunlarının; ailenin öğretebilme hakkında bilgi gereksinimi duyması, uygun okulun bulunamaması, çocuğun davranışını kontrol etmede zorluk çekme, öğretmenin bilgi-becerilerinin yetersizliği, öğretmenin çocuğu kabullenmek istememesi olmak üzere beş başlıktan oluştuğu görülmüştür.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda çocuğun eğitiminde bilgiye gereksinimlerinin olduğunu belirlenmiştir. Baba bu durumu *“Eşim lisans mezunu, göndereyim bu işin eğitimini alsın, ama bu süreçte oğlum yalnız kalmaz. Süreci gerçekteştirmedik.”* sözleriyle, anne ise *“Ben diğer tarafta Efe’yi eğitimiyorum. Çok zor hocam.”* şeklinde ifade etmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştıkları eğitim sorunlarının birinin de uygun okulun bulunamaması olduğu belirlenmiştir. Baba bu sorunu *“Gezmediğimiz okul kalmadı hocam. 3 tane kreş, sonra anaokuluna gittik, 2 tane ğretmen, çok okul değiştirdik.”* diyerek uygun okulun bulunamamasının sorun olduğunu dile getirmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı eğitim sorunlarının bir diğerinin de çocuğun davranışlarını kontrol etmekte zorluk çekme olduğu belirlenmiştir. Anne bu durumu *“Konuşma olmadığı için, kendini ifade olmadığı için çok büyük sıkıntılar yaşıyor, takıntıları var. Biri bitiyor biri başlıyor. Sürekli ağzına bir şeyler alıyor. Boş kalırsa hemen elindekileri sallıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştıkları eğitim sorunlarının en önemlilerinden birinin de öğretmenlerin bilgi becerilerinin yetersizliği olduğu belirlenmiştir. Anne bu durumu *“ğretmenin kafasında farklı bir otizm var. Ama bilmiyorlar ki her çocuk farklı. Öğretmenlerimiz çok bilgisiz. Otizm ne bilmiyor adam.”* şeklinde ifade ederken baba da *“ğretmenlerimiz fazla bu konuda bilgileri yoktu. Otizmle alakalı yani biz şu an onu yaşıyoruz. Araştırdılar mı, araştırmadılar mı bilmiyorum ama biz biraz yetersiz kaldı. Biraz daha bilgili olması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde dile getirmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştıkları eğitim sorunlarının bir tanesi de öğretmenin çocuğu kabullenmek istememesi olarak belirlenmiştir. Anne bu durumdan *“Mesela geçen ğretmenimiz söyledi, Efe çocuklarla birlikte yemek yemesi imknsz, ben de hayır hocam yer dedim. Sonra okullar kapandı, o zaman siz gelin dedi.”*

Ben gittim, 2 hafta oturdum çok güzel yiyor yani.” ifadeleriyle bahsederken, baba durumu *“Efe'nin şanssızlığı okul hayatında hiç onu isteyen ona bir tık adım atan bir öğretmenle karşılaşmadı.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Duygusal Sorunlar, aileyle yapılan görüşmeler çerçevesinde karşılaşılan sorunlardan ikincisinin duygusal sorunlar olduğu görülmüştür. Bu alt kategori altında elde edilen veriler incelendiğinde duygusal sorunlarının, suçluluk duygusu yaşama ve hayal kırıklığı olmak üzere iki başlıktan oluştuğu görülmüştür.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı duygusal sorunların birinin *“suçluluk duygusu”* yaşama olduğu belirlenmiştir. Baba çocuğun tanı alma sürecinde bu durumu *“Bir çöküş oldu tabi kendimizi sorgulamaya başladık, neden oldu.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı duygusal sorunların bir diğersinin de *“hayal kırıklığı”* yaşama olduğu belirlenmiştir. Anne bu durumu *“Öğretmen şey dedi, Elif Hanım çok bir şey beklemeyin dedi. Öğretmenler ilgilenmiyorlar. Efe hep boş kaldı.”* Tanı sürecindeki başka bir hayal kırıklığını anne: *“İlk tanıyı, bir doktor %40 atipik otizm dedi. Ama yaşı küçük olduğu için veriyorum dedi. Sonra başka bir doktor şeye çok karşı, %60 beni ikna etmez diyor. Benim ilgilendiğim şey çocuğun sosyalleşmesi, sosyal hayata girmesi, dereceler beni ilgilendirmiyor.”* şeklinde dile getirmiştir.

Sosyal sorunlar, aileyle yapılan görüşmeler çerçevesinde karşılaşılan sorunlardan üçüncüsünün *“sosyal duygusal sorunlar”* olduğu görülmüştür. Bu altkategori altında elde edilen veriler incelendiğinde sosyal sorunların; çocuğun durumunu çevreye açıklama, toplumun bakış açısından rahatsız olma, sosyal çevreden destek görmeme ve ekonomik sorunlar olmak üzere dört kategoriden oluştuğu belirlenmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştıkları sosyal sorunlardan birincisinin *“çocuğun durumunu çevreye açıklama”* olarak belirlenmiştir. Baba bu durumu *“Dışarıdaki ailelerin bilinçsiz olması bizi biraz zorluyor. Herkes farklı soru soruyor.”* şeklinde ifade ederken anne *“Velilerin kafasında farklı bir otizm var. Ama bilmiyorlar ki her çocuk farklı.”* şeklinde ifade etmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştıkları sosyal sorunlarının ikincisi sosyal çevreden destek görmeme olarak belirlenmiştir. Baba bu durumu *“Diğerleriyle tabi ki yakın davranmaya çalışıyorlar ama bir zamandan sonra bakıyorsunuz aynı yaşta, akranda olan çocuklar komşunuz varsa onlar bir dönem iyisiniz,*

geliyorlar, gidiyorlar ama çocuklar bizim çocuk oynamadığı için, bu oynamıyor deyip çocuk geri çekildikçe aile de çekiliyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı sosyal sorunların üçüncüsü toplumun bakış açısından rahatsız olma olarak belirlenmiştir. Baba bu durumu *“Çocuğun fiziksel özelliklerinin farklı olmadığını söylüyorlar.”* şeklinde ifade ederken, anne ise *“Down sendromuyla karıştırıyorlar. Hâlbuki bir açıp baksalar en küçük bir cümleyle yazıyor otizmin neden olduğunu.”* şeklinde ifade etmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı sosyal sorunların son olarak ekonomik etkenler olduğu belirlenmiştir. Baba, bu durumu: *“Yapılmakta olan hiçbir şeyi gözünüz görmüyor evladınız olduğu için. Şu anda üç saat bireysel eğitim alıyor, haftanın üç günü. Özel fizik tedavi uzmanımız var. 1 yıl eğitim aldı.”* şeklinde ifade ederek ekonomik olarak etkilendiklerini söylerken, anne *“Devlet anaokulunda bile hocam ben yardımcı abla tuttum, okulda çocuğumla ilgilensin diye.”* şeklinde ifade etmiştir.

Sağlık sorunları, aileyle yapılan görüşmeler çerçevesinde karşılaşılan sorunlardan dördüncüsünün sağlık sorunları olduğu görülmüştür. Bu kategori altında elde edilen veriler incelendiğinde sağlık sorunlarının, tedavi sürecinde yaşadığı sorunlar ve kullandığı ilaçlar olarak iki başlıktan oluştuğu görülmüştür.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı sağlık sorunlarının ilki, tedavi sürecinde yaşadığı sorunlar olarak belirlenmiştir. Baba bu durumu *“Efe'nin narkoz alması çok sıkıntı, daha önce aldı, ağlamaktan kasık fıtığı oldu, ameliyat oldu.”* şeklinde ifade ederken, anne ise *“Efe iğne olurken anne-babanın yanında olması gerekiyor ama almadılar, çocuk da korktu tabi.”* şeklinde söylemiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı sağlık sorunlarının ikincisi, kullandığı ilaçlar olarak belirlenmiştir. Baba bu durumu *“Uyku ilacı kullanıyor. 0.50 yatarken veriyoruz, sabah da sabahları 0.25 veriyoruz. Diğer bir ilaç olarak da gün içerisinde toplam 0.75 mg Risperdal alıyor. Çocuk durgunlaşıyor.”* şeklinde ifade ederken, anne de *“Doktor geniz eti vardı, ameliyat dedi, sonra ilaçla tedavi ettik. Geniz eti ilaçla yüzde 30 küçüldü, hasta olduğunda huzursuz oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ailedeki etkileşiminden kaynaklanan sorunlar ele alındığında aileyle yapılan görüşmeler çerçevesinde karşılaşılan sorunlardan son olarak ailedeki etkileşiminden kaynaklanan sorunlar olduğu görülmüştür. Bu kategori altında elde edilen veriler

incelendiğinde ailedeki etkileşiminden kaynaklanan sorunların, ailedeki görev dağılımı ve aile içi iletişimde sorun yaşama olarak iki başlıktan oluştuğu görülmüştür.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı ailedeki etkileşiminden kaynaklanan sorunların ilki, ailedeki görev dağılımı olarak belirlenmiştir. Anne bu durumu *“Baba sürekli çalışıyor, ben ilgilenmek zorundayım.”* şeklinde ifade etmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin karşılaştığı ailedeki etkileşiminden kaynaklanan sorunların ikincisi, ailedeki görev dağılımı olarak belirlenmiştir. Anne bu durumu *“Baba alır bahçeye götürürdü. Onunla gitmiyor. Direniyor, ağlıyor. Ama hep benimle olmak istiyor, benim kucağıma geliyor. Boşta kaldığı zaman kucağıma gelir, sarılır böyle.”* şeklinde ifade etmiştir.

Yaşadıkları güçlüklerle baş etme stratejileri değerlendirildiğinde ailenin yaşadıkları güçlüklerle baş etme stratejilerinin uzmandan bireysel destek sağlama ve aile fertlerinden destek alma başlıklarından oluştuğu görülmüştür.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda yaşadıkları güçlüklerle baş etme stratejilerinin ilki, uzamandan bireysel destek sağlama olarak belirlenmiştir. Baba bu durumu, *“Fizik tedavi uzmanımız var. Bir yıl eğitim aldı. Denge yürüyüşü, o tarz bir okulda bir yıl da orada eğitim aldı. Şu anda üç saat bireysel eğitim alıyor, haftanın üç gününü. Bu şekilde devam ediyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir.

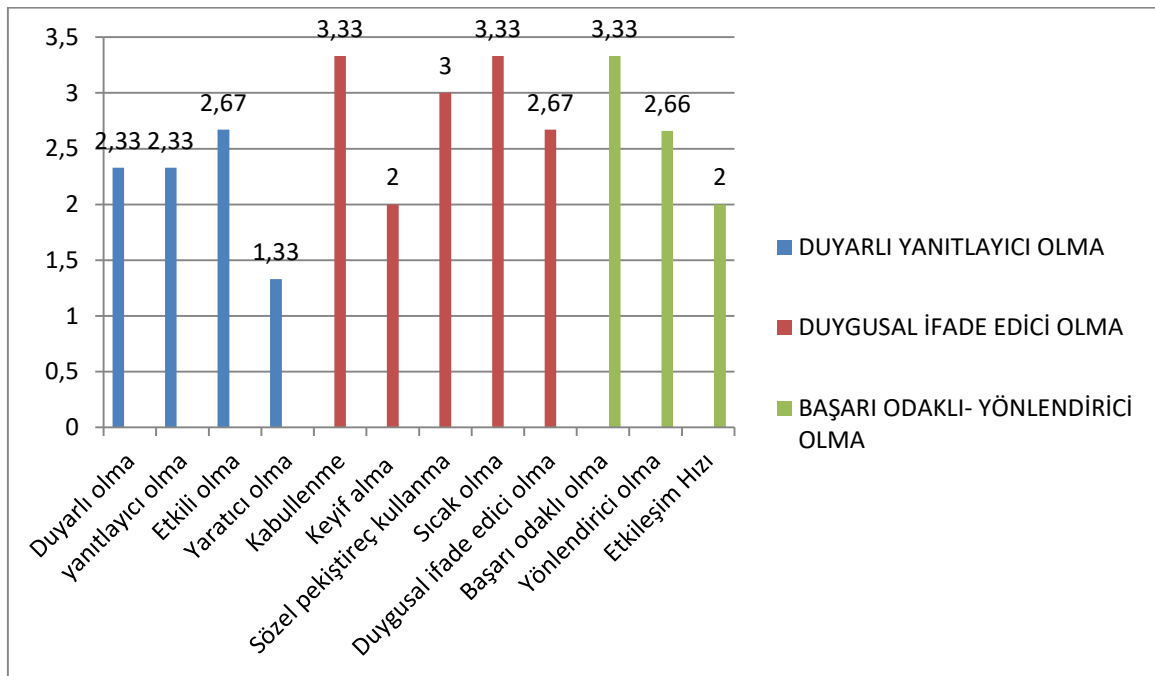
Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda yaşadıkları güçlüklerle baş etme stratejilerinin ikincisi, aile fertlerinden destek alma olarak belirlenmiştir. Baba bu durumu, *“Çünkü aile ortamında hem eşim psikolojik olarak daha çok rahatlıyor ve orada kendini daha rahat hissediyor.”* şeklinde ifade ederken, anne de *“Anneanneyle çok iyi, anneanneyi çok seviyor, çok düşkünüz. Onun için her hafta sonu gidiyoruz.”* diye söylemiştir.

4.1.6 Anne ve Babanın Çocuğu İle Olan Etkileşimsel Davranışlarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Anne ve babanın çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarına ilişkin mevcut durumda üçer video kaydı incelenerek puanlama yapılmıştır. Bu kapsamda anne-babanın etkileşimsel davranış puan ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.6.1 Annenin Çocuk ile Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Annenin çocuğuyla ilgili etkileşimsel davranışlarına ilişkin veriler Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu EDDÖ-TV kullanılarak puanlanmıştır. EDDÖ-TV'nin “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*”, “*Duygusal Olarak İfade Edici Olma*” ve “*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*” alt ölçeklerine ilişkin puanları incelenmiştir. Annenin etkileşimsel davranışlarına ilişkin olarak EDDÖ-TV ölçeğinin “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*”, “*Duygusal İfade Edici Olma*” ve “*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*” alt ölçeklerinden elde edilen ham puanlarına ilişkin bulgular anne için Şekil 8’de gösterilmiştir.



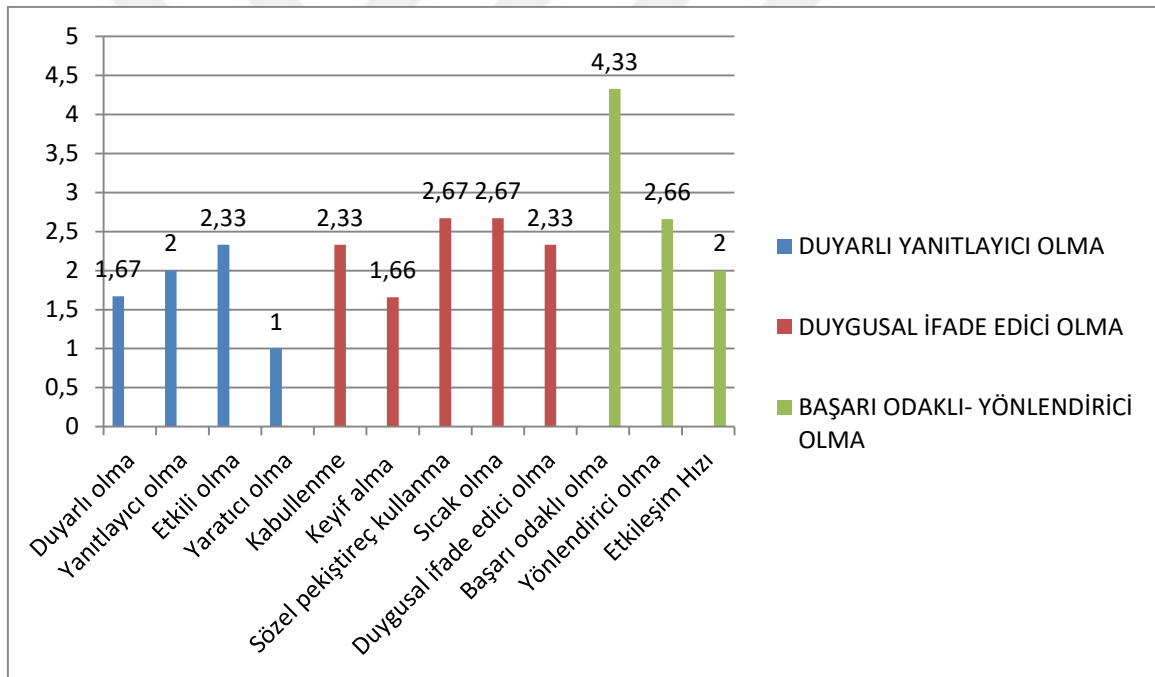
Şekil 8. Annenin çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarının düzeyine ilişkin EDDÖ-TV bulguları

Şekil 8’de görüldüğü üzere anne, “*Duyarlı- yanıtlayıcı olma*” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları; duyarlı olma için 2.33, Yanıtlayıcı olma için 2.33, Etkili olma için 2.67, Yaratıcı olma için 1.33 olmuştur. “*Duygusal-İfade edici olma*” alt başlığında yer alan madde ortalamaları kabullenme için 3.33, keyif alma için 2, sözel pekiştireç kullanma için 3, sıcak olma için 3.33, duygusal ifade edici olma için 2.67 olmuştur. “*Başarı odaklı yönlendirici olma*” alt kategorisinde yer alan madde

ortalamalarının ise, başarı odaklı olma için 3.33, yönlendirici olma için 2.33 ve etkileşim hızı maddesinin için 2 olduğu görülmektedir.

4.1.6.2 Babanın Çocuk ile Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Babanın çocuğuyla ilgili etkileşimsel davranışlarına ilişkin veriler Ebeveyn Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu EDDÖ-TV kullanılarak puanlanmıştır. EDDÖ-TV'nin “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*”, “*Duygusal Olarak İfade Edici Olma*” ve “*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*” alt ölçeklerine ilişkin puanları incelenmiştir. Babanın etkileşimsel davranışlarına ilişkin olarak EDDÖ-TV ölçeğinin “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*”, “*Duygusal İfade Edici Olma*” ve “*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*” alt ölçeklerinden elde edilen ham puanlarına ilişkin bulgular Şekil 9’da gösterilmiştir:



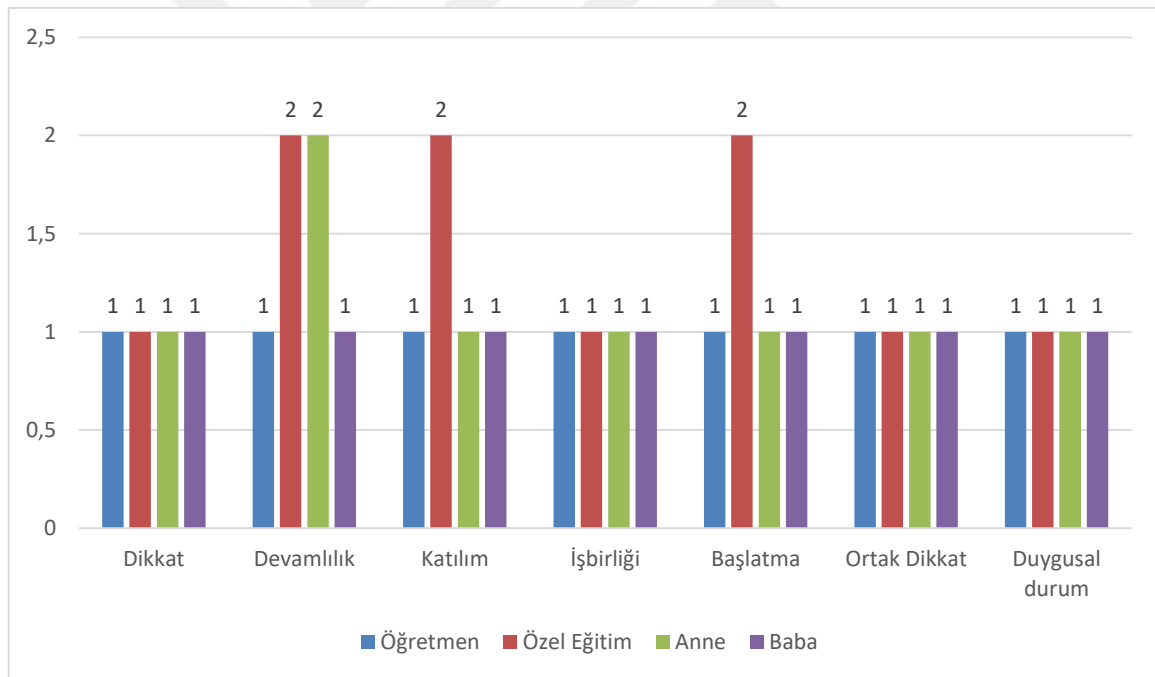
Şekil 9. Babanın çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarına ilişkin EDDÖ-TV bulguları

Şekil 9’da görüldüğü üzere baba “*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları, duyarlı olma için 1.67, Yanıtlayıcı olma için 2, Etkili olma için 2.33, Yaratıcı olma için 1 belirlenmiştir. “*Duygusal-ifade edici olma*” alt başlığında yer alan madde ortalamaları, kabullenme için 2.33, keyif alma için 1.67, sözel pekiştirici kullanma için 2.67 sıcak olma için 3 duygusal ifade edici olma $X=2,33$ olmuştur. “*Başarı odaklı yönlendirici olma*” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları ise başarı odaklı

olma için 4.33 yönlendirici olma için 2.67 ve etkileşim hızı maddesinde için 2 olduğu görülmektedir.

4.1.7 Özel Gereksinimli Çocuğunun Yetişkinlerle (Anne, Baba, Okul öncesi Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni) Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Çocuğun yetişkinlerle (öğretmen, özel eğitimci, anne, baba) ilgili etkileşimsel davranışlarına her bir yetişkinle olan etkileşimi için üç video kaydından elde edilen veriler Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Ölçeği Türkçe Versiyonu ÇDDÖ-TV kullanılarak puanlanmıştır. ÇDDÖ-TV'nin "Dikkat" ve "Başlatma" alt ölçeklerine ilişkin puanları incelenmiştir. Çocuğun yetişkinlerle etkileşimsel davranışlarına ilişkin olarak ÇDDÖ-TV ölçeğinin "Dikkat", ve "Başlatma" alt ölçeklerinden elde edilen puanlarına ilişkin bulgular Şekil 10'da verilmiştir.



* Bir puan: Çok düşük, İki puan: Düşük, Üç puan: Orta, Dört puan: Yüksek ve Beş puan: Çok yüksek

Şekil 10. Çocuğun yetişkinlerle etkileşimsel davranışlarına ilişkin ÇDDÖ-TV bulguları

Şekil 10'da görüldüğü üzere çocuğun sınıf öğretmeniyle etkileşimsel davranışları incelendiğinde tüm maddelerden bir puanla çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çocuğun özel eğitim öğretmeniyle etkileşimsel davranışları incelendiğinde; dikkat

boyutunda; dikkat bir puan, devamlılık bir puan, katılım ve işbirliği iki puan; başlatma boyunda ise başlatma bir puan, ortak dikkat iki puan, duygusal durum bir puanla çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çocuğun annesiyle etkileşimsel davranışları incelendiğinde; dikkat boyutunda; dikkat bir puan, devamlılık bir puan, katılım iki puan ve işbirliği bir puan; başlatma boyunda ise başlatma bir puan, ortak dikkat iki puan, duygusal durum bir puanla çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Çocuğun babasıyla etkileşimsel davranışları incelendiğinde, tüm maddelerden bir puanla çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

4.1.8 Çocuğun Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine İlişkin Bulgular

Çocuğun dil gelişimine ilişkin aile tarafından bir kez doldurulan Çocuğun Türkçe İletişim Envanteri TİGE-I'e (8-16 ay) ölçeğinden elde edilen bulgular Tablo 4'Te gösterilmiştir.

Tablo 4.

TİGE-I Envanteri Erken Sözcükler ve Eylemler Jestler Alt Ölçeğinin Sonuçları

| TİGE-I Envanteri | Çocuğun Puanı | % | Minimum | Maximum |
|---|--------------------|--------------|-------------------|------------|
| ERKEN SÖZCÜKLER | | | | |
| Anlamanın İlk İşaretleri | 3 | 100 | 0 | 3 |
| İfadeler | 23 | 82,14 | 0 | 28 |
| Konuşmaya Başlama | 0 | 0100 | 0 | 4 |
| Sözcük dağarcığı kontrol listesi | Anlama Puan | % | İfade etme | |
| Çeşitli Sesler Hayvan Sesleri | 8 | 80 | 0 | 10 |
| Hayvanlar | 15 | 88,24 | 0 | 17 |
| Taşıtlar | 7 | 100 | 0 | 7 |
| Oyuncaklar | 8 | 100 | 0 | 8 |
| Yiyecek ve İçecekler | 38 | 88,37 | 0 | 43 |
| Giysiler | 12 | 66,67 | 0 | 18 |
| Vücut Bölümleri | 15 | 88,24 | 0 | 17 |
| Küçük Ev Eşyaları | 20 | 7407 | 0 | 27 |
| Mobilyalar ve Odalar | 18 | 81,82 | 0 | 22 |
| Evin Dışı | 15 | 71,43 | 0 | 21 |
| Gidilecek Yerler | 7 | 53,85 | 0 | 13 |
| İnsanlar | 15 | 71,43 | 0 | 21 |
| Oyunlar ve Rutinler | 25 | 80,65 | 0 | 31 |
| Eylem Sözcükleri | 64 | 67,37 | 0 | 95 |
| Tanımlamaya Yardımcı Sözcükler | 13 | 52 | 0 | 25 |
| Zamanla İlgili Sözcükler | 0 | 0 | 0 | 6 |
| Zamirler | 1 | 8,33 | 0 | 12 |
| Soru Sözcükleri | 2 | 28,57 | 0 | 7 |
| Yer Bildiren Sözcükler | 5 | 50 | 0 | 10 |
| Belirleyici Sözcükler | 1 | 12,5 | 0 | 8 |
| ERKEN SÖZCÜKLER | 315 | 69,54 | 0 | 453 |
| Toplamı | | | | |
| EYLEMLER VE JESTLER | | | | |
| İlk İletişim Jestleri | 9 | 18,75 | 0 | 48 |
| Oyunlar ve Rutinler | 2 | 25 | 0 | 8 |
| Nesnelerle Eylem Gerçekleştirme | 33 | 64,71 | 0 | 51 |
| Anne-Baba Gibi Davranma | 0 | 0 | 0 | 13 |
| Yetişkin Davranışlarını Taklit Etme | 3 | 21,43 | 0 | 14 |
| Yerine Kullanma | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Eylemler ve Jestler Toplamı | 47 | 34,81 | 0 | 135 |

Tablo 4'te görüldüğü üzere erken sözcükler alt ölçeğinin maddelerinden sırasıyla; anlamının ilk işaretlerinde üç puan (%100), ifadeler maddesinde 23 puan (%82.14), konuşmaya başlama sıfır puan (%0), sözcük dağarcığı kontrol listesinde ise çeşitli sesler-hayvan sesleri sekiz puan (%80), hayvanlar 15 puan (%88.24), taşıtlar yedi puan (%100), oyuncaklar sekiz puan (%100), yiyecek ve içecekler 38 puan (%88.37), giysiler 12 puan (%66.67), vücut bölümleri 15 puan (%88.24), küçük ev eşyaları 20 puan (%74.07), mobilyalar ve odalar 18 puan (%81.82), evin dışı 15 puan (%71.43), gidilecek yerler 7 puan (%53.85), insanlar 15 puan (%71.43), oyunlar ve rutinler 25 puan (%80.65, eylem sözcükleri 64 puan (%67.37), tanımlamaya yardımcı sözcükler 13 puan (%52), zamanla ilgili sözcükler sıfır puan (%0), zamirler bir (%8.33, soru sözcükleri iki puan (%28.57), yer bildiren sözcükler beş puan (%50), belirleyici sözcükler bir puan (%12.5), erken sözcükler toplamı 315 puan (%69.54) aldığından sözcüklere alıcı dil olarak hakim olduğu görülmektedir. Bu sonuç Türkçe iletişim envanteri normlarına göre çocuğun erken sözcükler alt boyutunda (%95) ihtimalle sekiz ay, (%35) ihtimalle 16 ay arasında alıcı dil becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Eylemler ve jestler alt ölçeğinde ise ilk iletişim jestleri dokuz puan (%18.75), oyunlar ve rutinler iki puan (%25), nesnelere eylem gerçekleştirme 33 puan (%64,71), anne baba gibi davranma sıfır puan (%0), yetişkin davranışlarını taklit etme üç puan (%21,43), yerine kullanma sıfır puan (%0), eylemler ve jestler toplamı 47 puanla (%34,81) oranında eylemler ve jestlere hakim olduğu görülmüştür. Bu sonuç Türkçe iletişim envanteri normlarına göre (%95) ihtimalle 11 ay (%65) ihtimalle de 16 ay arasında alıcı dil becerilerine sahip olduğunu görülmüştür.

4.1.9. Çocuğun Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular

Çocuğun davranış problemlerini belirlemeye yönelik olarak 51 maddeden oluşan Sınıf Problem Davranışlarını Belirleme Formu kullanılmıştır. Bu form temel yapı taşları sisteminde gözlem formu olarak yer almaktadır. Bu formda yer alan maddeler yapılan gözlemler sonucunda araştırmacı tarafından altı kez değerlendirilmiştir. Çocuğun 51 maddelik problem davranışlar listesinden 30 maddede davranış problemi gösterdiği tespit edilmiştir. Davranış problemlerine ilişkin bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular

| Problem | X | ss |
|--|----------|-----------|
| 1. Çocuk büyük grup etkinliğine aktif katılmaz | 3.16 | .48 |
| 2.Çocuk büyük grup etkinliğinde gruba karışmayı reddeder. | 1.33 | .52 |
| 3.Çocuk büyük grup etkinliğinde öfke nöbeti geçirir. | 1.17 | .41 |
| 4.Çocuk belirli bir öğrenme merkezine gitmek veya oradaki etkinliğe katılmak istemez. | 2.33 | .52 |
| 5.Çocuğun bir alandan diğerine veya bir etkinlikten diğerine geçiş yapmada güçlüğü vardır. | 3.33 | .52 |
| 6.Çocuk yönerge verildiğinde buna uymaz | 3.33 | .52 |
| 7.Çocuk sınıfta koşar. | 3.1 | .41 |
| 8.Çocuk sanat malzemelerini ağızına alır. | 4 | .00 |
| 9.Çocuk dikkatini vermez. | 3.5 | .55 |
| 10.Çocuk ağlar. | 2.17 | .41 |
| 11.Çocuk kendini uyarıcı davranışlarda bulunur. | 3.17 | .41 |
| 12.Çocuk yürürken sabit duramaz yerinde zıplar. | 2.33 | .52 |
| 13.Çocuk grup etkinliğini sürdürmede güçlük yaşar. | 3.17 | .41 |
| 14.Çocuk ağırdan alır oyalanır. | 3.17 | .41 |
| 15.Çocuk küçük grup etkinliğine katılmayı reddeder. | 3.17 | .41 |
| 16.Çocuk ebeveynlerinden ayrılmakta güçlük yaşar. | 2.17 | .41 |
| 17.Çocuk güne başlama zamanında oturmakta zorlanır. | 3.33 | .52 |
| 18.Çocuk projeye başlamakta ve bitirmekte güçlük yaşar. | 3.5 | .55 |
| 19.Çocuk sınıftan kaçar. | 3.83 | .41 |
| 20.Çocuk elleriyle yemek yer. | 3.5 | .55 |
| 21.Çocuk geçiş işaretlerine tepkide bulunmaz | 3.67 | .52 |
| 22.Çocuk rutinlere uymaz | 3.67 | .52 |
| 23.Çocuk oyuncakları uygun olmayan şekilde kullanır. | 3.17 | .41 |
| 24.Çocuk yetersiz ilgi gösterir. | 3.67 | .52 |
| 25.Çocuk sınıfın geri kalanından anlamlı düzeyde daha az beceriye sahiptir. | 3.83 | .41 |
| 26.Çocuk sıraya girmekte zorlanır. | 2.5 | .55 |
| 27.Çocuk temizlik yapmaz. | 3.3 | .82 |
| 28.Çocuk kolaylıkla aşırı uyarılır. | 2.83 | .41 |
| 29.Çocuk küçük gruba katılmak istemez. | 3.5 | .54 |
| 30.Çocuk uygun olmayan nesnelere ağızına götürür. | 4 | 0 |
| Genel toplam | 93 | 3.79 |

Tablo 5 incelendiğinde çocuğun davranış problemlerine ilişkin davranış problemleri alt maddelerinde çocuk büyük grup etkinliğine aktif katılmaz maddesi için 3.16, çocuk büyük grup etkinliğinde gruba karışmayı reddeder maddesi için 1.33, çocuk

büyük grup etkinliğinde öfke nöbeti geçirir maddesi için 1.17, çocuk belirli bir öğrenme merkezine gitmek veya oradaki etkinliğe katılmak istemez maddesi için 2.33, çocuğun bir alandan diğerine veya bir etkinlikten diğerine geçiş yapmada güçlüğü vardır maddesi için 3.33, çocuk yönerge verildiğinde buna uymaz maddesi için 3.33, çocuk sınıfta koşar maddesi için 3.1, çocuk sanat malzemelerini ağzına alır maddesi için 4 ss.00, çocuk dikkatini vermez maddesi için 3.5, çocuk ağlar maddesi için 2.17, çocuk kendini uyarıcı davranışlarda bulunur maddesi için 3.17, çocuk yürürken sabit duramaz yerinde zıplar maddesi için 2.33, çocuk grup etkinliğini sürdürmede güçlük yaşar maddesi için 3.17, çocuk ağırdan alır oyalanır maddesi için 3.17, çocuk küçük grup etkinliğine katılmayı reddeder maddesi için 3.17, çocuk ebeveynlerinden ayrılmakta güçlük yaşar maddesi için 2.17, çocuk güne başlama zamanında oturmakta zorlanır maddesi için 3.33, çocuk projeye başlamakta ve bitirmekte güçlük yaşar maddesi için 3.5, çocuk sınıftan kaçar maddesi için 3.83, çocuk elleriyle yemek yer maddesi için 3.5, çocuk geçiş işaretlerine tepkide bulunmaz maddesi için 3.67, çocuk rutinlere uymaz maddesi için 3.67, çocuk oyuncakları uygun olmayan şekilde kullanır maddesi için 3.17 ss.41, çocuk yetersiz ilgi gösterir maddesi için 3, çocuk sınıfın geri kalanından anlamlı düzeyde daha az beceriye sahiptir maddesi için 3.67, çocuk sıraya girmekte zorlanır maddesi için 2.5, çocuk temizlik yapmaz maddesi için 3.3 ss.82, çocuk kolaylıkla aşırı uyarılır maddesi için 2.83, çocuk küçük gruba katılmak istemez X=3.5, çocuk uygun olmayan nesnelere ağzına götürür maddesi için 4 olduğu ve problem davranış genel toplam puanı X= 93 ss. 3.79 olduğu gözlemlenerek puanlandırılmıştır.

4.1.10. 3-6 Yaş Otistik Çocuklar Eğitim Programı Kazanım Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından 3-6 Yaş Otistik Eğitim Programı amaç ve kazanımlarının yer aldığı kazanım değerlendirme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form çocuğun ailesi, öğretmen ve araştırmacı tarafından doldurulmuştur. 3-6 Yaş Otistik Eğitim Programı kazanım değerlendirme formları kullanılarak elde edilen veriler sonucunda çocuğun program içerisinde yer alan öğrenmeye hazırlık becerilerinde üç amaç 20 davranışın 14'ünü, İletişim becerileri içerisinde yer alan sözel olmayan becerilerde yer alan dört amaç 24 davranışın 15'ini, sözel iletişim de yer alan beş amaç 27 davranışın 14'ünü, motor becerilerde yer alan sekiz amaç 35 davranışın 26'sını, el göz koordinasyonuna ilişkin sekiz amaç 37 davranışın 37'sini, öz bakım becerilerinde yer

alan beş amaç 72 davranışın 27'sini, oyun ve sosyalleşme alanında beş amaç 28 davranışın 19'unu ve akademik öncesi becerilerinde yer alan on iki amaç 47 davranışın 32'sini kazanmadığı belirlenmiştir. Toplamda 290 davranıştan 184'ünü (%63,44) kazanmadığı belirlenmiştir.

4.2. Kaynaştırma Uygulamasında Planlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Uygulamanın geliştirilme sürecinde araştırmacı, daha önce eğitimini almış olduğu “*Özel Gereksinimli Çocukların Öğretiminde Temel Yapı Taşları*” ve “*Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programları*” ile ilgili sekiz saatlik bir eğitim planı hazırlayarak öğretmenler odasında, öğretmene ve aileye, müdahale programları ile ilgili bilgilendirme yapmıştır. Etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programı kapsamında öğretmen ile ailenin görüşü alınarak ve çocuğun (gelişimsel değerlendirme araçları ile ortaya konan) gelişimsel düzeyi de göz önünde bulundurularak, üç gelişim alanından 16 temel davranışın kazandırılmasına yönelik stratejiler seçilmiştir. Bilişsel gelişim alanında sosyal oyun, etkileşim başlatma, problem çözme, pratik yapma davranışlarının kazandırılması için 22 strateji, iletişim alanında etkinliğe katılım, ortak dikkat, seslendirme, amaçlı iletişim, karşılıklı konuşma/sohbet davranışlarının kazandırılması için 34 strateji, sosyal-duygusal gelişim alanında güven, empati kurma, iş birliği, duygusal düzenleme, kendine güven, kontrol duygusu davranışlarının kazandırılmasında 36 strateji verilmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından “*Bireyselleştirilmiş Yetişkin Hizmet Planı*” hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar; öğretimsel stratejiler, pratik öneriler ve yaklaşık 90 bilgi notu ve açıklamalarını içermektedir. Ailenin oturumlarda çektiği videolar izlenerek aileye geri bildirimde bulunulmuştur. Öğretmene ise bu videolar model olarak gösterilmiş, uygulama yapması sağlanmış ve geri bildirimde bulunulmuştur.

Planlama sürecinden önce araştırmacı, durum tespitine yönelik yapmış olduğu gözlemlerden yararlanmışır. Bu kapsamda özel gereksinimli okul öncesi çocukların öğretiminde temel yapı taşları sisteminde yer alan aşamalar kullanılmıştır. Birinci aşama sınıf niteliğini ölçümleme, ikinci aşama sınıf günlük programını planlama, üçüncü aşama çocuk için plan yapma, dördüncü aşama etkinlik matrisi oluşturma, altıncı ve son olarak uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşmuştur.

4.2.1. Birinci Aşama Sınıf Niteliğini Ölçümleme

Sınıf niteliğini ölçümleme çocukların davranışlarıyla bağlantılı olarak verilmiştir. Sınıf niteliği ölçümleme formu kullanılarak dokuz temel nitelik göstergesi açısından sınıf koşulları değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından doldurulan sınıf ölçümleme formuna ilişkin bulgular Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6.

Sınıf Niteliğini Ölçümlenmesine İlişkin Bulgular

| Gösterge | Emin değilim | | | Örnekler |
|---|--------------|-------|---|--|
| | Evet | Hayır | | |
| 1. Çocuklar, zamanlarının çoğunu materyallerle ya da diğer çocuklarla oynayarak ve çalışarak geçiriyorlar mı? | | | X | Çocuklar bazı eğitim materyallerine; küçük bloklar, küçük parçalı yapbozlar, müzik aletleri sanat etkinliklerinde kullandıkları malzemelere ulaşamamaktadırlar. |
| 2. Çocuklar gün içerisinde farklı etkinliklere katılım sağlayabiliyor mu? | X | | | Çocukların farklı etkinliklere sanat, türkçe, matematik oyun vb katılımı sağlanmaktadır. |
| 3. Öğretmen, gün içinde farklı zamanlarda, çocuklarla bireysel, küçük grup ve tüm grup olarak çalışıyor mu? | | | X | Öğretmen genellikle büyük grup etkinlikleri düzenliyor. Bireysel ve küçük grup etkinliklerine yer verilmemektedir. |
| 4. Çocuklar etkili (örneğin, kendi ilgileri ve deneyimleriyle ilişkili olan) bağlamlarda öğreniyorlar mı? | | | X | Sınıf, okul öncesi eğitim programında yer alan merkezlere göre kısmen düzenlemiştir. Olan merkezlerde eğitim materyalleri yeterli değildir. |
| 5. Çocuklar projeler üzerinde çalışıyorlar mı ve oynamak ve keşfetmek için zamanları var mı? | | | X | Öğretmenin proje olarak yaptırdıkları etkinlikler projenin basamaklarını içermemektedir. Sadece grupla yapılan sanat etkinliklerini proje olarak adlandırmaktadır. |
| 6. Çocukların, her gün sınıf dışında oynama ve keşfetme fırsatları var mı? | | | X | Havaların iyi olduğu günlerde dışarı çıkılmaktadır. Düzenli olarak çıkılmamaktadır. |
| 7. Öğretmen, gün içinde çocuklara bireysel olarak ya da küçük gruplar halinde kitap okuyorlar mı? | | X | | Tüm gruba okuma yapılıyor, kitap okunurken çoğu çocuk dikkatini veremiyor. Kitap merkezi aktif değil ve çocukların ilgisini çekecek yeterince kitap bulunmamaktadır. |
| 8. Etkinlik planları, ek yardıma gereksinim duyanların yanı sıra ileride olanlar için de uyarlanıyor mu? | | X | | Etkinlik planlamalarında özel gereksinimi olan çocuk için uyarlama yapılmamaktadır. |
| 9. Aile katılım etkinliklerine yer veriliyor mu? | | | X | Aile katılım çalışmaları yetersiz. Yapılan etkinlik planlarında yeterince yer almamaktadır. |

Tablo 6 incelendiğinde, gözlemler sonucunda çocukların bazı eğitim materyallerine (küçük bloklar, küçük parçalı yapbozlar, müzik aletleri), sanat etkinliklerinde kullandıkları malzemelere ulaşamadıkları, çocukların farklı etkinliklere sanat, Türkçe, matematik, oyun vb. katılımının sağlanmadığı, öğretmenin genellikle büyük grup etkinlikleri düzenlediği, bireysel ve küçük grup etkinliklerine yer verilmediği, sınıfın okul öncesi eğitim programında yer alan merkezlere göre kısmen düzenlendiği, diğer merkezlerde eğitim materyallerinin yeterli olmadığı, öğretmenin proje olarak yaptırdığı etkinliklerin projenin basamaklarını içermediği, öğretmenin grupla yapılan sanat etkinliklerini proje olarak adlandırdığı, havaların iyi olduğu günlerde dışarı çıkıldığı, düzenli olarak dışarı çıkılmadığı, tüm gruba okuma yapıldığı, kitap okunurken çoğu çocuğun dikkatini veremediği, kitap merkezinin aktif olmadığı ve çocukların ilgisini çekecek yeterince kitap bulunmadığı, etkinlik planlarında özel gereksinimi olan çocuklar için uyarılama yapılmadığı, aile katılım çalışmalarının yetersiz kaldığı, yapılan etkinlik planlarında uyarlamaya yeterince yer verilmediği gözlemlenerek sınıf ölçümleme formunda ilgili kısım işaretlenmiştir. Sınıf ölçümleme formundan elde edilen bulgular ışığında sınıf eylem planları hazırlanarak uygulanmıştır. Ayrıntılı bilgiler uygulama basamağında verilmiştir.

4.2.2 İkinci Aşama Sınıf Düzenini Planlama

Yapılan gözlemler ve doküman incelenmesinde araştırmacı tarafından bazı eksiklikler saptanmıştır. Saptanan bu eksikliklere ilişkin düzenlemeler yapılmıştır.

4.2.3. Öğrenme Merkezlerini Planlama

Okul öncesi sınıflarda 2013 okul öncesi eğitim programında yer alan ve sınıfta bulunması önerilen merkezler; blok, kitap, müzik, sanat, fen ve dramatik oyun merkezleridir. Sınıfta bu merkezlerden sadece dramatik oyun merkezi merkezi ile blok merkezinin bulunduğu Resim 2’de gösterilmiştir:



Resim 2. Öğrenme merkezi düzenlemeden önce sınıf genel görünüşü

Sınıfın öğrenme merkezlerinin düzenlenmesi için diğer devre öğretmeniyle birlikte bir toplantı gerçekleştirilmiştir. Sınıfın özellikleri ve çocuk sayısı dikkate alınarak çocukların bireysel gelişimlerine ve ilgilerine göre değişiklik yapılmıştır. Yapılan değişiklik sonrasında sınıf düzeni Resim 3’te gösterilmiştir.



Resim 3. Öğrenme merkezi düzenlemesinden sonra sınıf genel görünüş

Çocuğun gelişimine yönelik eğitim araç-gereçlerinin temin edilmesinde okul öncesi öğretmenliği lisans öğrencilerinden ve ebeveynlerden destek alınmıştır. Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi dersini alan öğrencilere yürütülen doktora tezi hakkında bilgi verilmiş, merkezlerdeki eksikliklerin giderilmesi ve ev ortamında uygun eğitim materyallerinin sağlanabilmesi için gönüllü olan öğrencilerin eğitim materyalleri tasarımları istenmiştir. Tasarlanan bu eğitim materyallerinin uygulama sınıfına ve özel gereksinimli çocuğun ailesine verileceğini belirtmiştir. Bu kapsamda hazırlanan eğitim materyalleri sınıfa götürülerek çocukların kullanmaları için ilgili merkezlere yerleştirilmiştir. Ayrıca veli toplantısı yapılarak veliler bilgilendirilmiş, araç ve gereçlerin temini konusunda velilerden de destek alınmıştır. Bir veli, drama merkezi için sandık vereceğini belirtmiş, diğer velilerden dramatik oyun merkezi merkezinde bulunması gereken kukla perdesi, çeşitli kuklalar (el kuklası, ipli kukla, parmak kuklası,

çomak kukla vb.), maskeler, kostümler, şapkalar, şallar, atkılar, kurdeleler, tüller, eşarplar, çantalar, aksesuarlar, yapılandırılmış oyuncaklar (evcilik oyuncakları, tamir malzemeleri vb.), minderler, çantalar, peruklar, eldivenler, kemerler, gözlükler, yağmurluklar, oyun evi, bloklar, çadır, sepetler, maketler, minyatür oyuncaklar, çeşitli meslek gruplarına özgü materyaller, tarak, ayna, bardaklar, oyuncak yemek takımı (tabak, çanak, kaşık, çatal), piknik sepeti, vazo ve çiçekler, boş kutular, süpürge, fırça, faraş, telefon, cep telefonu ve telefon rehberi, gazete, dergiler, magazinler, defterler, kalemler, renkli kâğıtlar, kendinden yapışkan not kâğıtları, önlükler, kablosu kesilmiş eski saç kurutma makinesi araç gereçlerden atıl durumda olanlar talep edilerek dramatik oyun merkezi oluşturulmuştur.

Sınıfta yeni fen merkezi oluşturulmuş, fen merkezine bulunması gereken malzemelerden kum, su, pirinç, nohut, mısır, saat, takvim, cetvel, mezura, metre, hesap makinesi, kum saati, küre, harita, ülkeleri tanıtan resimler, büyüteç, mikroskop, stetoskop, bilgisayar, ayna, termometre, kronometre, pusula, dürbün, ip, lastik, rafya, kurdele, rüzgâr gülü, mıknatıs, terazi, kuru yapraklar, taşlar, böcek koleksiyonları, ölçü kapları ve ölçü kaşıkları, bilim kitapları, slayt ve slayt makinesi, kamera, fotoğraf makinesi, fen ve doğa konusu ile ilgili fotoğraflar, afişler, filmler, belgeseller, insan vücudu modeli, iskelet modeli, diş modeli, evcil hayvanlar, evcil hayvan kafesleri, kuş yuvaları, hayvan tüyleri, bitkiler ve çimlendirme kapları, kum, kil, toprak, su, deniz kabukları, el feneri, saç kurutma makinesi, piller, teller, ampuller, radyo gibi elektrikli aletler, süzgeç, huni, plastik kaplar, kapaklar, kek kalıpları ve kovalar gibi çeşitli mutfak eşyaları, fasulye, nohut, mercimek gibi değişik baklagiller ve tohumlar, un, tuz, şeker, kabartma tozu, tutkal, mum, tebeşir, pamuk, tarak, farklı dokularda kumaşlar, makas, besin piramidi panosu, balonlar, naylon torbalar, çeşitli demir ve tahta çubuklar temin edilerek fen merkezi zenginleştirilmiştir.

Blok merkezinde çocukların ulaşamayacağı yerdeki küçük bloklar raflara konulmuştur. Araştırmacı marangoza giderek farklı boyut ve ebatlarda tahta bloklar almış, daha sonra çocuklara zarar verebilecek ayrıntılar giderildikten sonra blok merkezine koyarak çocukların kullanımına sunmuştur.

Sanat merkezinde dolapların içerisinde yer alan sanat etkinliklerinde kullanılan malzemeler pastel boya, kuru boya, gazlı kalem, sulu boya, akrilik boya, tutkallı boya, beyaz kâğıt, renkli fon kartonları, rulo kraft kâğıtları, naylon poşetler, köpük (straför) panolar, düz taşlar, şişe kavanoz ve çeşitli büyüklükte karton kutular, kâğıt bardaklar, kap

kâğıtları, gazete dergi, ahşap boyama materyalleri, her türlü kolaj (kesme yapıştırma) malzemeleri, değişik renk ve desende kâğıtlar, alüminyum folyo, yoğurma materyali olarak oyun hamurları, kil, yapıştırıcı olarak beyaz (plastik) tutkal, makaslar, kâğıt peçete ve ruloları, pipetler, kürdan, kumaş parçaları, renklendirilmiş pamuklar, şampuan şişeleri, ipler, düğmeler, alçı kalıpları, maskeler, makarnalar, boncuklar, resamlara ait tablolar ve reproduksiyonlar, kartpostallar, posterler, gezi fotoğrafları, müze broşürleri, çıkartmalar, resimli takvimler, çocukların yaptığı resimler, sergi panosu, sanat haberlerinin yer aldığı gazete ve dergiler, çocukların çektiği fotoğraflar, proje çalışmaları, koleksiyonlar, ülkeleri tanıtan resimler, çocuklar için önlük veya eski tişörtler, palet, tuval, baskı çalışmaları için; yaprak patates, çarşaf, süngerden kalıplar, fırçalar çocukların kendi başlarına sanat etkinlikleri yapabilecekleri ve tüm malzemelere ulaşabilecekleri şekilde tekrar düzenlenmiştir.

Kitap merkezi için kapının yanında, içinde birkaç yırtık eski kitap bulunan kitaplık izole edilerek düzenlenmiştir. Çocuk kitapları, el kuklaları ve yapbozlar eklenmiştir.

Müzik merkezi de televizyonun olduğu alan olarak yeniden düzenlenmiştir. Ritim (tartım) çubuğu, kastanyet, marakas, çelik üçgen, ziller, davul, tef gibi malzemeler eklenerek yeniden düzenlenmiştir.

4.2.4. Aşama Çocuk İçin Plan Yapma

Sınıf düzeni sağlandıktan sonra etkinliklere Efe'nin aktif katılımının sağlanması, öğrenmesinin kolaylaştırılması amacıyla bireysel eğitim planı hazırlanmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim planı için araştırmacı, öğretmen ve aileyi içeren ekip oluşturulmuştur. Bireysel eğitim planı hazırlanırken, çocuk ölçümleme formu araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

Tablo 7.

Çocuk Ölçümleme Formuna İlişkin Bulgular

| Çocuk Ölçümleme Formu | |
|--|---|
| Sınıfa gelişteki beklenti: | Kendi başına ayakkabısını giyme. Kapıda aileden ayrılarak sınıfa geçme. |
| Çocuğun gözlemlenen performans düzeyi | Efe okula geldiğinde öğretmenin veya annesinin yönergesi olmadan ayakkabısını giymemektedir. Öğretmenin ya da annesinin verdiği komutlarla ayakkabı dolabının kapağını açmakta ayakkabısını almaktadır. Ayakkabısını kendi çıkaramamaktadır. Öğretmen ya da annesinin desteğiyle ayakkabısını giymektedir. Verilen yönergeler birden fazla tekrar edildiğinde Efe sağa sola koşmakta ve yerinde zıplamaktadır. Efe'nin (sınıfa girmek için hazırlık süresi) yaklaşık altı dakika sürmektedir. |
| Güne başlama zamanındaki beklenti | Mindere oturma öğretmeni izleme. Şarkılara ve parmak oyunlarına katılma. İsimleri saymaya ve öğrenmeye çalışma. Genel bilgi sorularını yanıtlama. |
| Çocuğun gözlemlenen performans düzeyi | Efe güne başlama zamanında oluşturulan oturma düzeninde oturmamaktadır. Kendi başına sınıfın bir köşesine çekilmekte ve elinde bulunan nesneyi sallamaktadır. Herhangi bir şekilde iletişim kurmamaktadır. |
| Planlı etkinliklerde beklenti | Planlı etkinliğe katılma. Planlı derslerde öğretilen kavramlara ve becerilere ilgi gösterme. Materyalleri paylaşma. Masada oturma. |
| Çocuğun gözlemlenen performans düzeyi | Planlı etkinliklerde Efe masaya oturmaktadır. Önüne verilen etkinlik kâğıdını eline alarak yırtmakta buruşturup ağzına almaktadır. Verilen boya kalemleri veya pastelleri ağzına almaktadır. |
| Oyun zamanındaki beklenti | Farklı alanlarda etkinlikler deneme. Öğretmen desteğiyle oynama. Kavramları ve becerileri kullanma. Tüm merkezleri inceleme. Arkadaşlarıyla iletişim halinde olma ve birlikte oynama |
| Çocuğun gözlemlenen performans düzeyi | Sınıfta bulunan herhangi bir merkezle ilgilenmemektedir. Arkadaşlarıyla iletişim kurmamaktadır. Sınıf içerisinde sağa sola koşuşturmakta bir köşeye çekilerek elinde bulunan araç veya gereci sallamaktadır. |
| Temizlik ve geçiş sürecinde beklenti | Öğretmen istediğinde oyuncakları toplama. Raflardaki sembollerle oyuncakları eşleştirme. İstendiğinde oyun oynamayı bırakma. Ellerini bağımsız bir şekilde yıkama |
| Çocuğun gözlemlenen performans düzeyi | Toplanma zamanında herhangi bir oyuncakı toplamamaktadır. Geçiş etkinliğinin farkında değildir. Ellerini bağımsız bir şekilde yıkamaktadır. |

| | |
|--|---|
| Kahvaltı Zamanı | Masaya oturma. Yiyecekleri yemeye çalışma akranlarla uygun şekilde etkileşim kurma |
| Çocuğun gözlemlenen performans düzeyi | Kahvaltı zamanında masaya oturmakta, yemeğini eliyle yemektedir. Çatal, kaşık tutma becerisi yeterince gelişmemiştir. Herhangi bir kimseyle etkileşim kurmamaktadır. |
| Bahçe oyunları zamanındaki beklenti | Koşma, oynama, araç gereçleri inceleme, diğerleriyle birlikte ya da yakınında oynama oyuncakları paylaşma |
| Çocuğun gözlemlenen performans düzeyi | Bahçeye çıkarken kendi başına ayakkabısını giyememektedir. Bahçede herhangi bir gruba katılarak oyun oynanmakta, parkta bulunan kaydırak, salıncak, tahterevalli gibi oyun materyallerini kullanmamaktadır. Bahçede sağa sola koşmaktadır. Kum havuzunda oturmakta ve arkadaşlarını izlemektedir. |
| Gidiş | Öğretmen yönergelerini izleme, giysilerine ve eşyalarına dikkat etme, ayakkabısını giyme. |
| Çocuğun gözlemlenen performans düzeyi | Çıkış zamanında öğretmenin yönergesi doğrultusunda çantasını almaktadır, yetişkin desteğiyle montunu giymektedir. Öğretmenin ya da annesinin verdiği komutlarla ayakkabı dolabının kapağını açmakta ayakkabısını almaktadır. Ayakkabısını kendi çıkaramamaktadır. Öğretmen ya da annesinin desteğiyle ayakkabısını giymektedir. Verilen yönergeler birden fazla tekrar ettiğinde Efe sağa sola koşmakta ve yerinde zıplamaktadır. Giderken el sallamaktadır. Gidiş süresi yaklaşık beş dakikadır. |

* Çocuk ölçümleme formu araştırmacı tarafından doldurulmuştur.

İkinci olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 36-72 aylık otistik çocuklar eğitim programının kazanım kontrol listesi araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Oluşturulan kazanım kontrol listesi öğretmen, aile ve araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Kazanım kontrol listeleri ve çocuk ölçümleme formundan elde edilen veriler ışığında Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) oluşturulmuştur. Oluşturulan eğitim planı okulda, evde ve rehabilitasyon merkezinde kullanılmıştır.

4.2.4.1. Aşama Etkinlik Matrisi Oluşturma

BEP Planında yer alan kazanımların kazandırılmasına yönelik çocuk etkinlik matrisleri oluşturulmuştur. Oluşturulan etkinlik matrislerinin örneği Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Çocuk Etkinlik Matrisine İlişkin Bilgiler

| Çocuk Etkinlik Matrisi | | | | | | |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| Kısaltmalar: UY = Uyarlama yapma; GÖF = Gömülü öğretim fırsatı; ÇOÖS = Çocuk odaklı öğretimsel strateji | | | | | | |
| | Öğretmen kontrolünde sırasına oturur. | Resimli kartlardaki nesneyi gösterir. | Küpleri üst üste koyar. | Çatalın uç kısmını yiyeceğe saplar. | İki eli arasında sabunu tutar. | Bir -iki dakika iki kişiden oluşan grup oyun etkinliklerine istedik şekilde katılır. |
| Geliş | | | | | | |
| Güne Başlama | UY= Yetişkin desteği | | | | | |
| Temizlik ve Geçiş | | | | | ÇOÖS= Bekleme süresi kullan UY= etkinliğin basitleştirilmesi | |
| Oyun Zamanı | | | GÖF= Gösterip yaptırma model olma | UY= Akran desteği | | |
| Kahvaltı/Temizlik | | | | | ÇOÖS= Bekleme süresi kullan | |
| Etkinlik Zamanı | UY= Yetişkin desteği | ÇOÖS = Yönerge verme | | | | |
| Bahçe Oyunları Zamanı | | | | | UY= Akran desteği | |
| Gidiş | | | | | | |

4.2.4.2. Aşama Planları Uygulama Süreci ve Değerlendirme Süreci

Bu bölümde öğretmenin 16 hafta boyunca uygulama sürecinde uyguladığı planlarda yer alan uyarlamalar, gömülü öğretim fırsatları, çocuk odaklı öğretimsel stratejileri ve değerlendirmelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Uyarlamalara ilişkin bilgiler çevresel destek, materyallerin uyarlanması, etkinliğin basitleştirilmesi, çocuğun tercihleri özel materyal/araç-gereç, yetişkin desteği, akran desteği ve gizli destek olmak üzere sekiz kategoriden oluşmaktadır. Yapılan uyarlamalara ilişkin bilgiler şunlardır:

Katılımı, ilgiyi ve öğrenmeyi desteklemek için fiziksel, sosyal ve geçici çevreyi değiştirme alanlarında yapılan değişikliklere ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Fiziksel çevreyi değiştirme

Bu kapsamda Efe sınıfı toplamada zorluk yaşadığı için sınıf içerisinde yer alan materyal kutularına ve raflara resimler yapıştırılmıştır.

Sosyal çevreyi değiştirme

Çocuk diğer arkadaşlarıyla oyun oynamakta zorlandığı için sınıfta oluşturulan merkezlere girişte her bir merkez için dört kişilik renkli mandallar verilmiştir. Bu sayede küçük gruplar oluşturmaları desteklenmiş ve grup arkadaşlarıyla etkileşiminin artması beklenmiştir.

Çocuğun arkadaşının olmadığı gözlemlendiği için büyük grup etkinliklerinde bir arkadaşından sürekli onun yanına oturarak ona destek olması sağlanmıştır.

Geçici çevreyi değiştirme

Çocuk güne başlama zamanında herhangi bir merkeze ilgi duymadığı için merkezlere ilişkin görseller gösterilerek merkeze yönlendirmeler yapılmıştır. Çocuğun elinden tutarak merkezlerde gömülü öğretim kapsamında etkinlikler yapılmıştır.

Çocuğun olabildiğince bağımsız olarak katılım gösterebilmesi için materyallerde yapılan değişiklikler şu şekildedir:

Bu kapsamda çocukların ulaşamayacağı yüksek raflarda bulunan araç ve gereçler çocukların ulaşabileceği, görünür ve erişilebilir şekilde düzenlenmiştir.

Çocuk, büyük grup etkinliklerinde dağıtılan çalışma sayfasını eline alarak buruşturup yırttığı için çalışma sayfası masaya bantlanmış ve sabit kalması sağlanmıştır. Çocuk büyük blokları üst üste koymakta ve yukarı doğru inşa etmekte zorlandığı için bloklara cırt-cırt yapıştırılarak inşa etmesi kolaylaştırılmıştır.

Çocuk pastel boyaları ve kuru boya kalemlerini tutmakta zorlandığı için boya kalemlerine tutak takılmıştır. Çocuk pipetle baloncuk çıkarmak için üfleme gerektiğinde üflemediği için pipetin ucuna yakın bir yerine delik açarak çocuğun havayı içine çekmesi engellenmiş ve üfleme davranışı kazandırılmıştır.

Karmaşık bir beceriyi, onu oluşturan küçük parçalara bölerek veya basamak sayısını azaltarak basitleştirme alanlarında yapılan değişikliklere ilişkin bulgular şunlardır:

Çocuk, parçalı yapbozu yapmakta zorlandığı için iki parçalı yapboz ile başlanmıştır. Öncelikli olarak bir parçası gösterilmiş, yapbozdaki nesnenin ne olduğu söylenmiş ve eksik parçayı çocuğun bulması sağlanmıştır. Bu süreçte küçük parçalara bölme işlemi çocuğun durumuna göre artırılıp azaltılmıştır. Çocuk sanat etkinliklerini yapmakta zorlandığı için aynı şekilde etkinlik kademelere ayrılmış, beceri durumuna göre çocuğun bağımsız yaptığı kademe sayısı artırılıp azaltılmıştır. Oyun etkinliklerinde ulaşılmak istenen beceri kademelere bölünmüş ve yapabileceği kadarı çocuğa yaptırılmıştır.

Çocuğun katılımını veya katılım düzeyini artırmayı sağlayan özel veya uyarlanabilir araç kullanma alanlarında yapılan uyarlamalara ilişkin bulgular şunlardır:

Çocuk, küçük motor becerilerinden makas kullanmada desteğe ihtiyaç duyduğu için uzun döngü (loop) makas kullanılmıştır. Ayrıca kuru kalemde büyük üçgen şekilli kalem tercih edilmiştir. Pastel boyaları ağızına aldığı için kapaklı pastel boyalar alınmıştır. Yemek yerken düz tabakta kaşık kullanımında zorlandığı için çukur kâse kullanılmıştır. Oyun hamurunu kullanmakta zorlandığı için kinetik kum alınarak tüm çocukların kullanımına sunulmuştur.

Efe'nin katılımını ve öğrenmesini desteklemek için bir yetişkinin bir etkinlik veya rutine müdahale etmesi alanlarında yapılan uyarlamalar aşağıda verilmiştir. Efe'ye oyun oynamanın başka yollarını göstermek için model olunmuştur. Ayrıca etkinliklerin yapılma sürecinde sözel ipucu verme, yönerge verme, model olma, gösterip yaptırma ve geri bildirim gibi öğretim yöntemleri aracılığıyla, Efe'ye hem öğretmen hem de stajyer tarafından yetişkin desteği verilmiştir.

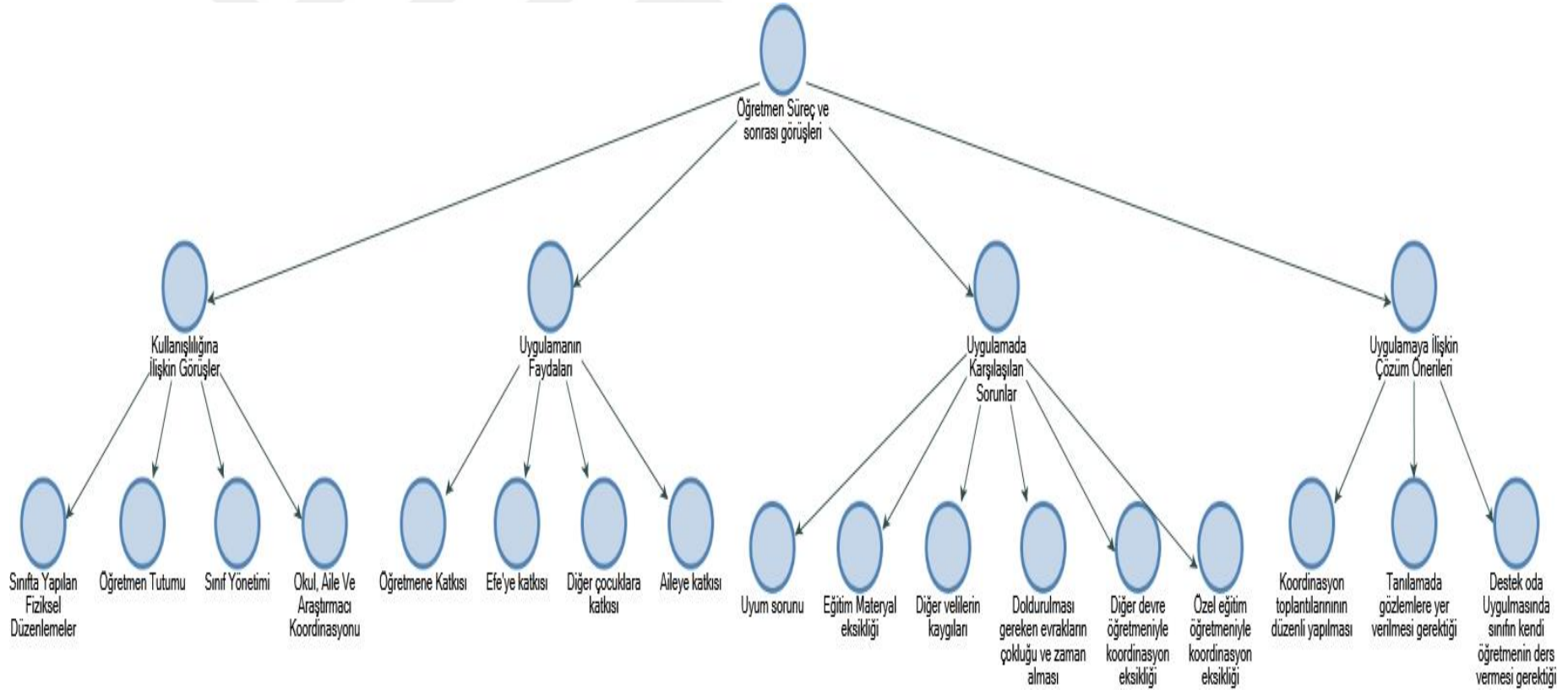
Çocuğun önemli hedefleri öğrenmesine yardım etmek için akranlardan destek alarak yapılan uyarlamalar şunlardır: Sınıf içerisinde yapılan etkinliklere çocuğun katılımı için etkinliği başarılı bir şekilde yapan arkadaşının yanına oturarak model alma yoluyla yaptırılmaya çalışılmıştır. Efe'yi etkinliklerde yardımcı olabilecek bir akranıyla eşleştirerek akran desteği sağlanmıştır.

Program ağırlıklı değerlendirmeler yapılmıştır. Günlük uyarlamalara ilişkin değerlendirmeler ve BEP Planında yer alan kazanımlara ilişkin gözlemler sonucunda 15 günde bir kaba değerlendirme yapılmıştır.

4.2.5. Öğretmenin Uygulama Süreci İle İlgili Görüş ve Düşüncelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde okul öncesi kaynaştırma/bütünleştirme uygulanmasına ilişkin görüşlerin dört alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; kullanılabilirliğine ilişkin görüşler, uygulamanın faydaları, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve uygulamaya ilişkin çözüm önerileri şeklinde isimlendirilmiştir. Öğretmenin uygulama süreci ile ilgili görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular Şekil 11’de verilmiştir.





Şekil 11. Öğretmenin uygulama süreci ile ilgili görüş ve düşüncelerine ilişkin bulgular

Kullanışlılığına ilişkin görüşleri incelendiğinde kullanışlılığına ilişkin görüşlerin; sınıfta yapılan fiziksel düzenlemeler, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ve okul, aile ve araştırmacı koordinasyonu başlıklarından oluştuğu görülmüştür. Öğretmen, sınıfta yapılan fiziksel düzenlemelerin; öğretmen tutumuna, sınıf yönetimine, kaynaştırma çocuğuna ve diğer çocuklara yansımaları olduğunu belirtmiştir.

Yapılan fiziksel düzenlemelerle ilgili olarak öğretmen öğrenme merkezlerine geçişle ilgili tedirgin olduğunu uyum sağlamada zorlanabileceğini ifade etmiştir. Öğretmen bu durumu *“Beni çok korkutan bir değişimdi, aslında merkezlere geçmenin çok sıkıntılı olacağını, bunda çok başarı sağlayamayacağımızı, çocukların üzerinde çok fazla kontrolümüzün olamayacağını düşünüyordum.”* şeklinde ifade etmiştir. Öğrenme merkezlerine geçiş ile ilgili olarak ise *“İlk başlarda açıkçası öğrenci merkezli sistem beni çok korkutmuştu. Çocuklar buna çok alışık olmadıkları bir durumdu, benim de hiç alışmadığım bir durumdu. Ama zaman geçtikçe, zamanla bu süreci hem onlar hem de ben kolaylıkla alışabildik”* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan fiziksel düzenlemelerin sınıf yönetiminde rahatlık ve kolaylık sağladığını ifade etmiştir. Öğretmen bu durumu *“Eğer biz çocuklara kendi merkezinde olması gerektiğini hatırlatmadan onları başıboş bıraksaydık ya da istedikleri merkeze öncelikle rahat girip çıkmalarını sağlasaydık bu sistem oturmayacaktı. İlk başlarda zorlayınca çocuklar artık hangi merkezde oynamak istediklerine önceden karar veriyor ve o merkezden çıkmamaları gerektiğini fark ediyorlar. Çocuk ne yapıyor nerede oynamak istiyorsa oraya gidip çıkmıyor. Artık kendi otokontrolünü sağlıyor”* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan fiziksel düzenlemelerin kaynaştırma çocuğunun diğer akranlarıyla olan etkileşimini olumlu yönde etkilediğini ve diğer çocuklarla iletişim kurmak için fırsatlar oluşturduğunu ifade etmiştir. Öğretmen bu durumu *“Efe üzerinde en azından gittiği her merkezde her çocukla yan yana gelme ihtimali oldu. Çünkü diğer yönüyle çocuklar ortak bir alanda oynuyordu. Efe köşelere ve kenarlara gittiği için çocuklarla bir arada olamıyordu. Her merkeze çocuk gönderdiğimiz için Efe hangi köşeye giderse gitsin sonuçta orada akranlarıyla birlikte olmayı başardı.”* şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen Efe'ye daha fazla zaman ayırdığını belirtmiştir. Öğretmen bu durumu *“Diğer çocuklar benden uzaklaşıp kendi aralarında oynamaya başlayınca Efe ile de birebir ilgilenmeye çalıştım. İlgilenme fırsatım oldu en azından bu şekilde”* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan fiziksel düzenlemelerin, yapılan görsel desteklerin sadece kaynaştırma çocuğuna değil, diğer çocuklara da önemli katkılarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmen bu durumu şu örnekle açıklamıştır: *“Geçenlerde Kerem boyuyordu, ‘öğretmenim dedi, bunları nereye koyacağız?’ dedi. Bak bakalım kutuya dedim. ‘Öğretmenim yanlış koymuşuz, bunların yeri burasıymış’ dedi. Mesela resimle hareket etmeleri gerektiğini fark ettiler. Eskiden işte pazardan elma armut ne bulurlarsa içine koyuyorlardı. Artık hangi malzeme nerede, nereye konması gerekiyor, oturttuk yani çocuklarda. Özellikle bu duruma çok seviniyorum.”*

Yapılan görüşmeler neticesinde ikinci olarak kaynaştırma modelinin faydalarına ilişkin kategorinin üç alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; öğretmene katkısı, Efe’ye katkısı ve diğer çocuklara katkıları kategorisi altında toplanmıştır.

Öğretmen, uygulamanın kendisine uyarlama yazma konusunda önemli katkılarının olduğunu belirtmiştir. Öğretmen bu durumu; *“Uyarlamaları daha rahat yazabiliyorum, bant kullandıysam bant ya da ayrı çalıştıysam ayrı, bireysel olarak yazıyorum. Ona ayrı kalem kullandığımı yazıyorum. Öğretmenin rehber olduğunu, yanında oturduğunu yazıyorum. Oyun etkinliğinde öğretmenin elinden tuttuğunu, oyuna katmak istediğini”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen kaynaştırma çocuğunun, gerek yapılan uyarlamalardan, gerekse çocukta meydana gelen gelişmelerden dolayı sınıf etkinliklerine daha aktif katıldığını ifade etmiştir. Öğretmen, uyarlamaların katkısını *“Yapılan uyarlamalar işe yarıyor, bugün biraz üflettim, üflüyor. Pipetin baş kısmını kestik ya, onunla başladı.”* şeklinde ifade ederken, çocuğun gelişiminden kaynaklanan katkıyı *“Artık kişileri fark etmeye başladı. Dikkat süresi biraz daha arttı. Arkadaşlarıyla artık grup etkinliklerine kısmen de olsa katılmaya başladı. En azından bizlere gülümsüyor, tepkiler vermeye başladı. İlk geldiği zamanlarda öyle değildi.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen diğer çocukların bağımsız olarak merkezlerde zaman geçirdiklerini ve yapılan görsel desteklerden dolayı sınıf toplanmasında diğer çocuklara da önemli katkıları olduğunu belirtmiştir. Öğretmen çocukların bağımsız oynamalarını *“Çocuklar alıştılar merkezlere. Kendileri girip oynayabiliyorlar.”* şeklinde ifade ederken sınıfın düzenine katkısını *“Aldıkları parçaları yerlerine koyabiliyorlar.”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen ailenin kafa karışıklığının gittiğini ve sistemli bir şekilde evde etkinlikler yaptıklarını bunun yansımalarını da sınıfta gözlemlediğini belirtmiştir. Öğretmen çocukların bağımsız oynamalarını, *“Aile bilinçlendi ilk başlardaki tedirginleri*

ortadan kalktı etkinlikleri vermeden zaman geçiremiyoruz diyorlardı şimdi ise zaman yetmiyor diyorlar bu çok önemli bir gelişme” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde üçüncü olarak uygulamada karşılaşılan sorunların altı kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; uyum sorunu, eğitim materyali eksikliği, diğer velilerin kaygıları, doldurulması gereken evrakların çokluğu ve zaman alması, diğer devre öğretmeniyle koordinasyon eksikliği, özel eğitim öğretmeniyle koordinasyon eksikliğidir.

Öğretmenin uygulama sırasında çocukları merkezlere yönlendirme ve çocukların sanat malzemelerini kullanma süreçlerinde uyum problemi yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmen, merkezlere yönlendirmede uyum problemleri yaşadıklarını “*Sıkıntımız, aynı çocukların aynı merkezi tercih etmesiydi. Yavaş yavaş merkezlere geçmeye başlayınca ilk başlarda sıkıntılar yaşadık. Çünkü çocuklar da henüz bu duruma alışkın değildi*” şeklinde ifade ederken, çocukların sanat merkezi malzemelerini kullanmakta zorlanmalarını, “*Çocuklar boyaları amaçsızca kullanıyorlar. Mesela parmak boyayı alıyor, sıvıyor. Onunla ne yapacağını, nasıl bir etkinlik oluşturacağını bilmiyorlar. Sanat merkezinde malzemeleri çok iyi kullanamadılar.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin ikinci olarak karşılaştığı sorun ise merkezlerde eğitim araç gereçlerinin eksikliği olarak belirlenmiştir. Öğretmen bu durumu, “*Fakat en çok bizi zarara uğratan, açıkçası fen merkezi oldu. Çünkü oyuncaklar çok kullanışlı değildi. Merkezde bir düzenleme olmayınca çocukların da ilgisini çekmedi. Fen ve sanat merkezinde sıkıntı yaşıyoruz*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin üçüncü olarak karşılaştığı sorun ise sınıfında bulunan diğer çocukların velilerinin kaygıları olarak belirlenmiştir. Öğretmen bu durumu, “*Üzerine zaman zaman gelip benim Efe ile ilgilendiğimi görmeleri onlarda bazen sadece onunla mı ilgileniyor acaba öğretmen, düşüncesi oluşmaya başladı*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin dördüncü olarak karşılaştığı sorunun ise doldurulması gereken evrakların çokluğu ve zaman alması olduğu belirlenmiştir. Öğretmen bu durumu, “*Formlar konusunda okul öncesi eğitimi, biliyorsunuz zaten evraklarla dolu bir eğitim. Bizim çocuklar daha çok evraklarla ilgilenmemizi isteyen bir eğitim o yüzden bizi zor duruma sokuyor açıkçası. Çocuklara ayıracağımız süreyi azaltmak zorunda kalıyoruz. Çünkü bizim de özel bir yaşantımız var işimizi evimize götüremiyoruz. İşte de bu işi yaparsak çocukların zamanından çalıyoruz. O yüzden evrak biraz sıkıntılı oluyor bizim için*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin beşinci olarak karşılaştığı sorun ise diğer devre öğretmeniyle koordinasyon eksikliği olarak belirlenmiştir. *“Diğer öğretmen arkadaşımız bu konuda çok itinalı davranmadığı için, az önce siz de bahsettiniz, biz resimler yapıştırdık, kutuların üzerine. Mesela ben çocuklara, evet bu kutuya bunlar konulmalı dediğimde yapıyorlardı, fakat her gün geldiğimizde o malzemelerin karışmış olması, yer değiştirmesi çocukları da artık istemez hâle getirdi. Çocuklar, sabahçı çocuklar özellikle çok hor kullanıyordu”* şeklinde öğretmen bu durumu ifade etmiştir.

Öğretmenin son olarak karşılaştığı sorun ise özel eğitim öğretmeniyle koordinasyon eksikliği olarak belirlenmiştir. Öğretmen bu durumu *“İlyas Hoca konusunda çok geri planda kaldık. Onunla bir araya gelemediğimiz için sadece veli ve sizin aracılığınızla konuşma şansı bulabildik”* şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan görüşmeler neticesinde son olarak uygulamaya ilişkin önerilerin üç alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; koordinasyon toplantılarının düzenli yapılması, tanılamada gözlemlere yer verilmesi, destek oda uygulamasında sınıfın kendi öğretmenin ders vermesi gerektiridir.

Öğretmenin uygulamaya ilişkin ilk önerisinin, koordinasyon toplantılarının düzenli yapılması olduğu belirlenmiştir. Öğretmen bu öneriyi *“Çok kısa sürede değil ama iki aya bir özellikle de İlyas Hoca’yla da bir araya gelmek isterdim”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin uygulamaya ilişkin ikinci önerisinin, çocuk tanılanırken özel eğitim uzmanının gözlemlere yer vermesi olarak belirlenmiştir. Öğretmen bu önerisini *“Milli Eğitim kurumlarında bir çocuğun tanısı konulmadan önce bir rehberlik uzmanının da sınıfta onu değerlendirmesini isterim”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenin uygulamaya ilişkin sonuncu önerisi ise destek oda uygulamasında sınıfın kendi öğretmenin ders vermesi olarak belirlenmiştir. Öğretmen son önerisini, *“Kesinlikle sınıf öğretmeni kaynaştırma çocuğuyla yarım saat ya da bir saat birebir eğitim vermeli ki sınıf içerisinde de gözlemlendiğinde birebirin ne kadar etkili olduğunu ya da kaynaştırmanın birebire ne kadar faydalı olduğunu görme fırsatı olabilmeli”* şeklinde ifade etmiştir.

4.2.6. Kaynaştırma Uygulamasında Aile Eğitimi Planlama ve Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yapılan aile eğitim çalışmalarının sekiz kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar aile eğitim çalışmalarına hazırlık, aile bilgilendirme toplantıları, çocuğun ev ortamının düzenlenmesi, ev ortamında yapılan uyarlamalar, aile eğitiminde kullanılan yöntemler, aile iletişim çalışmalarında kullanılan iletişim etkinlikleri, aile eğitim etkinlikleri, aile eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi şeklinde isimlendirilmiştir.

Aileyle yapılan iletişim çalışmalarında kullanılan iletişim etkinlikleri; telefon görüşmeleri, kısa iletme hizmetleri, kitapçıklar, görsel işitsel kayıtlar, fotoğraflar, toplantılar, geliş-gidiş zamanları, internet temelli uygulamalar, Whatsapp ve aile ziyaretleridir.

Aile eğitim çalışmalarına hazırlık; ihtiyaç analizi, aile eğitim programının uygulanması olmak üzere iki aşamada yapılmıştır.

Ailenin ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla hem anne hem de baba ile yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca aile ziyaretinde bulunulmuştur. Görüşmeler ve aile ziyaretleri sonucunda ailenin ihtiyaçları açısından bilgi eksikliğinin ön planda olduğu görülmüştür. Bu ihtiyaç; etkileşim temelli öğretimsel stratejilere, eğitim materyallerinin nasıl, ne zaman ve niçin kullanılması gerektiğine ve problemleri davranışa müdahaleye ilişkin bilgi ihtiyacı olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. İkinci olarak fiziksel ortamın düzenlenmesine ilişkin rehberlik ihtiyacı ve son olarak da eğitim materyali eksikliği olarak belirlenmiştir.

Aile eğitim programının uygulanması; ailenin bilgi ihtiyaçlarının giderilmesi, fiziksel ortamın düzenlenmesi aşamalarından geçilerek hazırlanmıştır. Ailenin Bilgi İhtiyaçlarının Giderilmesinde; gösterip yaptırma, soru-cevap, grup rehberliği ve mikro öğretim yöntemleri kullanılarak eğitimler verilmiştir. Yapılan bu eğitimler okulda öğretmenler odasında, veli bekleme salonunda, ailenin evinde ve özel eğitim merkezinde gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak araştırmacı aileye rehberlik yapmış ve özel eğitim kurumunda bulunan öğretmenle de koordinasyon kurmuştur. Araştırmacı daha önce eğitimini almış olduğu “Özel Gereksinimli Çocukların Öğretiminde Temel Yapı Taşları” ve “Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programları” ile ilgili sekiz saatlik bir eğitim planı hazırlayarak aileye müdahale programları ile ilgili bilgilendirme yapmıştır. Bu kapsamda

ailenin görüşü alınarak ve çocuğun gelişimsel düzeyi (gelişimsel değerlendirme araçları ile ortaya konan) de göz önünde bulundurularak üç gelişim alanından 16 temel davranışın kazandırılmasına yönelik stratejiler seçilmiştir. Bilişsel gelişim alanında; sosyal oyun, etkileşim başlatma, problem çözme, pratik yapma davranışın kazandırılması için 22 strateji, iletişim alanında; etkinliğe katılım, ortak dikkat, seslendirme, amaçlı iletişim, karşılıklı konuşma/sohbet davranışlarının kazandırılması için 34 strateji, sosyal-duygusal gelişim alanında; güven, empati kurma, iş birliği, duygusal düzenleme, kendine güven, kontrol duygusu davranışlarının kazandırılmasında 36 strateji belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından “*Bireyselleştirilmiş Yetişkin Hizmet Planı*” hazırlanmıştır. Hazırlanan planlar öğretimsel stratejiler, pratik öneriler ile yaklaşık 90 bilgi notu ve açıklamalarını içermektedir. Ailenin çocuğuyla yaptığı eğitim oturumlarında çektiği videolar izlenerek aileye geri bildirimlerde bulunulmuştur. İkinci olarak çocuk odaklı öğretimsel stratejilerin nasıl kullanılması gerektiğine ilişkin uygulamalar, özel eğitim merkezinde özel eğitim öğretmeni tarafından verilmiştir. Bu uygulamalar eğitim materyallerinin nasıl, ne zaman ve niçin kullanılması gerektiğine ve problemleri davranışa müdahaleye ilişkin bilgileri de içermektedir. Gerçekleştirilen 17 seansın her biri ortalama 60 dakika sürmüştür. Yapılan seanslar videoya kaydedilmiş ve aile tarafından ihtiyaç durumlarında kullanılması sağlanmıştır. Ayrıca aileye yönelik 27 etkinlikten oluşan etkinlik kitabı hazırlanmıştır.

Çocuk için, ailenin evdeki eğitim etkinliklerinde kullanabileceği bir oda hazırlanmıştır. Bu kapsamda odaya yer minderi, kum havuzu, denge tahtası, trambolin, fasulye masa ve eğitim etkinliklerinde kullanacağı eğitim araç ve gereçleri alınarak veya temin edilerek düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

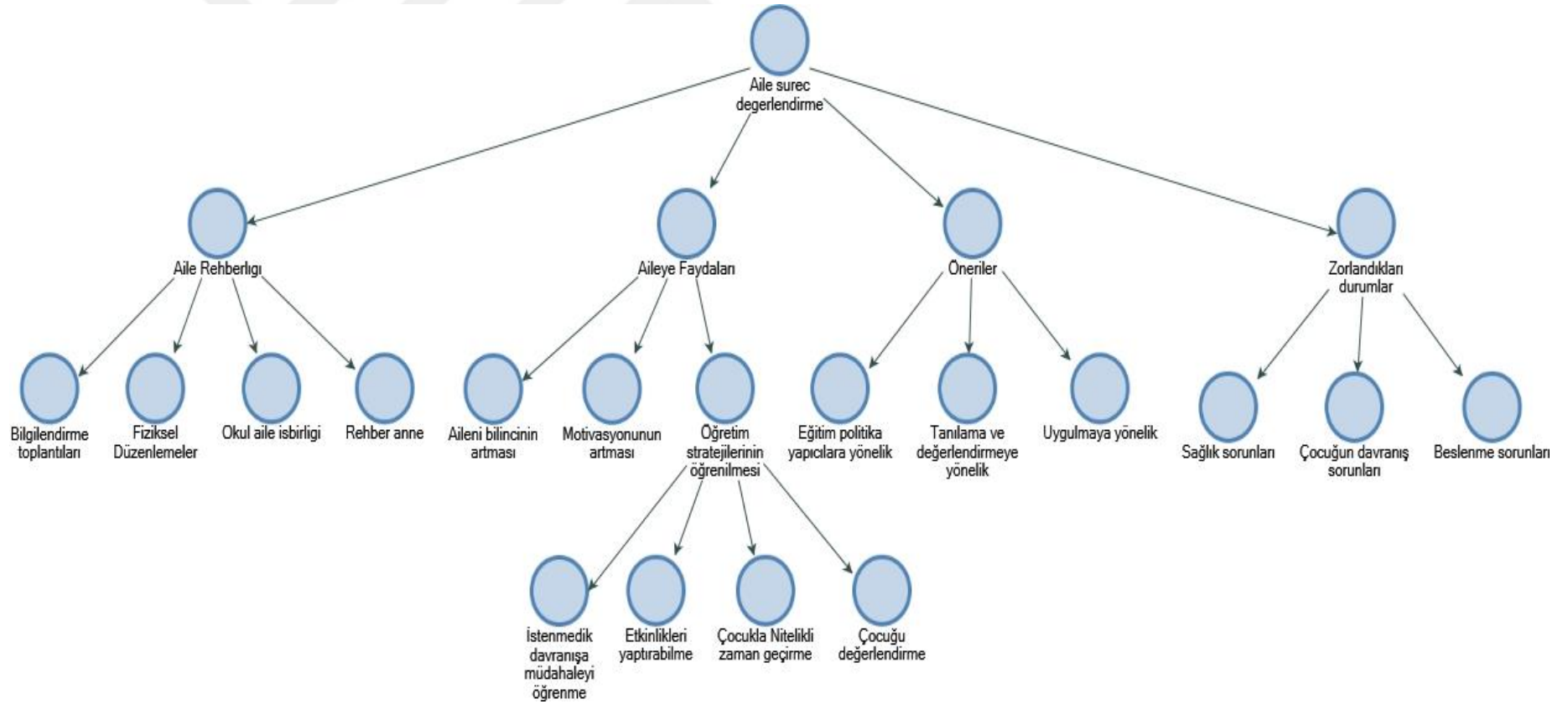
Değerlendirme, ailenin çocuğun gelişimini değerlendirmesi ve ailenin etkileşimsel olarak değerlendirilmesi olmak üzere iki başlıkta verilmiştir. Bu kapsamda çocuk için hazırlanan BEP planı aile tarafından 15 günde bir değerlendirilmiştir. Ayrıca çocuğa ilişkin ÇÖDDÖ-TV ve aileye ilişkin EDDÖ-TV etkileşimsel davranışları değerlendirilmiştir.

4.2.7. Eğitim Etkinliklerine Yönelik Ailelerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Aileyle yapılan görüşmeler neticesinde aile eğitimi konusuna ilişkin görüşlerinin dört alt kategoriden oluştuğu görülmüştür. Bunlar; aileye faydaları, aile rehberliği,

zorlandıkları durumlar ve öneriler şeklinde isimlendirilmiştir. Ailenin uygulama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 12’de verilmiştir.





Şekil 12. Ailenin uygulama sürecine yönelik görüşlerine ilişkin bulgular

Aileye Faydaları

Yapılan görüşmeler çerçevesinde uygulanan aile eğitimi programının aileye önemli kazanımları olduğu görülmüştür. Bu kazanımlar; ailenin bilincinin artması, motivasyonlarının artması, öğretim stratejilerinin öğrenilmesi olarak belirlenmiştir.

Aile eğitiminin ilk katkısı aile bilincinin artmasıdır. Ailenin çocukla etkinlik yaparken neyi, nasıl ve ne zaman yapmaları gerektiğinin bilincine vardıkları görülmüştür. Baba, bu durumu, “*Önceki zaman dönemde çocuğu karşımıza aldığımızda ne yapacağımızı bilmiyorduk açıkçası. Bir çocukta nasıl yani böyle bir özel çocukla nasıl zaman geçirilecek? Tamam, çalışmışız, biliyoruz. Çok yoğun çalışmamız lazım ama ne yapmamız gerektiğini bilmiyorduk. Şimdi inanın bize zaman yetmiyor. Şimdi hem etkinliği çocuk yapıyor hem biz yapıyoruz. Hem neyi ne şekilde yaptıracağımızı biliyoruz. Hatta süreç geçtikçe daha iyi oluyoruz hatta*” şeklinde ifade ederken, anne bu durumu “*Yolda nasıl yürüyeceğimizi öğrendik hocam. Öyle olunca rahatladık. O tedirginlikler ortadan kalktı. Ben de ne yapacağımı biliyorum, baba da biliyor. Bir nevi bana da babaya da bir eğitim gibi bir şey oldu. İlk önce anne-baba eğitim alacak hocam. Ömür boyu bizim hayatımızda olacak bir şey ama nasıl olacağını nasıl yapacağımızı biliyoruz en azından. Çok şey öğrendik hocam, 1-2 kelimeyle anlatamam yani*” sözleri ile ifade etmektedir.

Aile eğitiminin ikinci katkısı aile motivasyonunun artmasıdır. Ailenin çocukla etkinlik yaptıktan sonra çocukta gördükleri ilerlemeler anne ve babanın motivasyonunu arttırmıştır. Anne bu durumu ; “*Şöyle bir şey var hocam, Efe’yi ilk hatırlıyorsanız hiçbir şey yapmıyordu Efe. Ama şöyle bir algı yaratıldı bizde, bir şey yapmıyor, yapamaz gibi. Hoca bize dedi ya nesnelere tanıyor mu, çok zor falan diye hatırlıyor musunuz? Benim orada moralim çok bozulmuştu. Ama öyle bir şey yok hocam. Siz zorladığınız zaman her şeyi yapabiliyor biz bunu öğrendik. Ama bize artık bu çocuktan bir şey beklemeyin bir şey olmaz gibi bir algı yaratıldı hocam. Mesela biz bir kere bunu kırdık. Siz ne verirsiniz çocuk bunu alıyor ama bunun bir zamanı var şeyi var bir kere bunu öğrendik. Ailelerin, çocuğun durumu, yaşı ne olursa olsun kesinlikle çocuklarını bırakmamaları gerekiyor*” şeklinde ifade etmiştir. Baba ise bu durumu “*Efe bakmayı bilmiyor, biz ilk önce ona bakmayı öğrettik. Zor çocuk olabilir ama kesinlikle pes etmesinler. Çocuğa sıkı sıkı sarılsınlar, her şeyi öğreniyor, her şeyi öğrenebilir. Ben Efe’deki şeyleri gördükçe inanıyorum, birçok şeyi de yapabilir*” şeklinde ifade etmiştir.

Aile eğitiminin üçüncü katkısı olan öğretim stratejilerini öğrenmelerinin faydaları; etkinlikleri yaptırabilme, çocuğu değerlendirme, çocukla nitelikli zaman

geçirme ve istenmedik davranışa müdahale olarak görülmüştür. Hem etkinlikleri yaptırma hem de yaptırılan etkinliklerin değerlendirmesiyle ilgili ileri düzeyde gelişme olduğu görülmüştür. Anne bu durumu ifade ederken *“Önceden iki saat ne yapacağız, üç saat ne yapacağız, sırf doldurmaya çalışıyorum. Ama şimdi öyle değil. Zaten oyun oynuyorsun, ödev yapıyorsun. Zamanın geçiyor. Zamanın nasıl geçtiğini anlamıyorsun”* şeklinde ifade etmiştir. Baba da aynı şekilde etkinlikleri yaptırırken geçen zamanla ilgili; *“Saat 5 buçuk-6 gibi ben işten geliyorum, mesela mesai sonrasında eve geldiğimde bir bakıyoruz saat 9 buçuk-10 olmuş”* diyerek zamanı verimli kullandığını belirtmiştir. Öğretim stratejilerini öğrenmenin bir diğer faydası çocuğu değerlendirme boyutunda olmuştur. Baba bu durumu, *“Bir boncuğu sadece takmakla kalmıyor çocuk. Önemli olan dikkatini oraya ne kadar süre odaklandığına bakıyor, bize bunu öğretti. Tahtadan bir ipi geçirmek, sadece tahtaya ip takmak amaçlı değil, sürenin ne kadar zamanlı olduğu, ipi delikten geçirirken bakış zamanının ne kadar olduğu, bunun önemini anladık”* şeklinde ifade etmiştir.

Aile, öğretim stratejilerinin üçüncü katkısının çocukla nitelikli zaman geçirmek olduğunu belirtmiştir. Anne bu durumu; *“Eskiden çok katıydım, önceden şöyle söyleyeyim bu işi bir mecburiyet gibi algılamak şuan o şey sizin üstünüzde yok... Şimdi biz de sakiniz, Efe kırmızı kırmızı bak o zaman stresiniz çocuğa yansıyor hem de yapmacık zorla yapıyormuşsunuz gibi, şu anda çocuğun dünyasına girmiş oluyorsunuz, çok güzel yani”* şeklinde ifade ederek nitelikli zaman geçirdiklerini belirtmiştir.

Aile öğretim stratejilerinin katkısının son olarak istenmedik davranışa müdahalenin öğrenilmesi olduğu görülmüştür. Anne davranışa nasıl müdahale edilmesi gerektiğine ilişkin, *“Şu şekilde, evet gerçekten size de çok teşekkür ederim Duru Hocama da. Efe o şeyi yapıyor ama niye yapıyor. Onu ortadan mı kaldırmamız gerekiyor, onun üstüne mi gitmemiz gerekiyor, bu gibi şeyleri farkındayım”* şeklinde ifade etmiştir.

Aile Rehberliği

Aile rehberliği kategorisinde aile görüşlerinin fiziksel düzenlemeler, bilgilendirme toplantıları, okul-aile işbirliği ve rehber anne olmak üzere dört kategoriden oluştuğu görülmüştür.

Aile evde çocuğun odasıyla ilgili yapılan fiziksel düzenlemelerin önemli olduğunu belirtmiştir. Baba bu durumu *“Dikkatinin dağınık olması odanın içerisindeki renk cümbüşünün fazla olması, çok parlak materyallerin bulunması, çok karışık ve yoğun*

odanın olması, biz bunu ne yaptık sizinle düzenledik sadeleştirdik. Şu an etkinlik esnasında daha rahat oluyor hem de dikkatini daha çabuk topluyor oda sade olduğu için. Böyle bir odanın olması lazım” şeklinde ifade etmiştir.

Yapılan bilgilendirme toplantılarının faydalı olduğunu ve pek çok şeyi bu toplantılarda öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bilgilendirme toplantılarına yönelik anne “Hem bilgilendirme toplantılarında yapabileceğiniz neler var, biz aile olarak istediğimiz şeyleri veya çocuğun özel durumlarını öğretmene anlatıp sizin bize neler yapmamız gerektiğini anlatmanız ve öğretmenin ne şekilde davranması gerektiğini anlatmanız da bu da bizim için süreçte daha kolaylık oldu. Artık birçok şeyi çözdük gibi nasıl diyeyim mesela sonuçta sorup da öğreneceğimiz bir insan var bu işin uzmanı olarak düşündüğümüz” şeklinde ifade etmiştir.

Üçüncü olarak okul-aile işbirliğinin çocuğun gelişim alanlarının desteklenmesi için gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Anne bu iş birliği ile ilgili olarak; “Aileyi bu işin içerisine sokmuyorlar sokmazlarsa da kendileri hiçbir şey veremez. Aile işin içerisine muhakkak katılması gerekiyor biz mesela geçen hafta dörder saate çıkardık, onun meyvesini hafta sonu hemen gördük” şeklinde ifade ederek okul-aile iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir.

Son olarak rehber anne uygulamasının çok faydası olduğunu eğitimcilere sormadıkları ve takıldıkları noktaları rahatlıkla rehber anneye sorduklarını belirtmişlerdir. Anne bu durumu; “Hocam en güzel, düşenin derdinden düşen anlar. Sağ olsun özel eğitime giden aileler grup kurmuş Whatsapp üzerinden. Takıldığımız noktalarda orada çok yol kat etmiş rehber anneyi kullanıyoruz. Sağ olsunlar rehber anneye söylediğimiz zaman bize bir etkinlikte takıldığımız zaman hemen bize videosunu atıyor bu şekilde yaptırabilirsiniz diyor. Orayı çok etkili kullandık” şeklinde ifade ederek rehber anne uygulamasından istifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Yapılan görüşmeler çerçevesinde uygulanan aile eğitimi programının çocuğun motor, bilişsel ve öz bakım becerilerinde önemli gelişmeler olduğunu belirtmişlerdir. Motor gelişim alanındaki gelişmelerle ilgili olarak anne; “Çiğneme tüpü çok yararlı biz çocuğun çene kaslarını geliştirmek için onlarla çalışmadan üfleme yapamaz. Üfleme de şey farkında oldu hocam hani pipeti deldik ya sizin yöntemleriniz çok faydalı oldu” şeklinde ifade etmiştir. Bilişsel gelişim alanındaki gelişmelerle ilgili baba; “Şimdi şey bakışları şey bakarak yapıyor bir şeyleri, hocam önceden bakışları o kadar donuktu ki boş bakıyordu yani şimdi öyle değil, bir defa arkadan ses olayını çalıştıktan sonra

çağırdıktan sonra çabuk bakıyor, net bakıyor. Şimdi eşleme biliyor ya kaç tane kartı tıktık yapıyor mesela ilk seferde” şeklinde ifade etmiştir. Öz bakım becerileri alanındaki gelişmelerle ilgili olarak ise anne; “Mutfaktaydım bir baktım oturmuş tuvaletini yapıyor mesela. Efe hadi koş tuvalete dediğimde gidip yapıyor biz bu seviyeye geldik. Bizim önceki öğretmenimiz sakın tuvalet eğitimi vermeyin dedi bize. Öyle olsaydı Efe daha altı bezli olacaktı, düşünün” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öz bakım becerisindeki gelişmeyi ise “Sizin yöntemleriniz çok faydalı oldu hocam onunda faydası oldu o kaşık olayında da faydası oldu özellikle sevdiği yemek olursa bizden ayrı yer hocam daha önceden kaşık tutturamıyordum” şeklinde ifade ederek gelişim alanlarının her birinde önemli ilerlemeler olduğunu belirtmişlerdir.

Ailenin Zorlandığı Durumlar

Yapılan görüşmeler çerçevesinde uygulama sürecinde yaşadıkları sorunların çocuğun davranış sorunları, sağlık sorunları ve beslenme sorunlarından oluştuğu belirmişlerdir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ailenin ilk olarak çocuğun davranış problemlerinin olduğunu ve bu problemlerle baş etmekte güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Anne bu durumu “takıntılar diyeceğimde biri bitiyor biri başlıyor ağlamayı diyeceğim çok azalttı bitme derecesine geldi özellikle okulda ama bu seferde her nesneyi ağızına alıyor her şeyi alıyor yani” şeklinde ifade etmiştir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda ikinci olarak çocuğun yaşadığı sağlık problemlerinden dolayı zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Çocuğun geçirdiği rahatsızlıkların çocuğu önemli ölçüde olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Anne bu durumu “Hasta olduğunda. Çünkü çok telaş oluyorum tedirgin oluyorum Efe huzursuz oluyor. Geniz eti vardı ameliyat dedi sonra ilaçla tedavi ettik geniz eti ilaçla yüzde 30 küçüldü ama 7 yaşından önce geniz eti sağlıklı değil tekrar edebiliyor. Efe'nin narkoz alması çok sıkıntı daha önce aldı ağlamaktan kasık fıtığı oldu ameliyat oldu” şeklinde ifade etmiştir. Ailenin karşılaştığı diğer bir sağlık sorununun çocuğun kullandığı ilaçlar olduğu belirlenmiştir. Kullandığı ilaçlardan kaynaklanan davranış problemiyle baş etmekte zorlandıkları görülmüştür. Anne bu durumu “Normalde bu dikkat ilacı 7 yaşından sonra kullanılıyor. Çok erken dedim ben söyledim istemiyorum falan dedim. Ama dedi Efe'nin ihtiyacı var psikonörotikleri çok fazla yani. Bir ay kullandık ben her gün yazdım Efe ne kadar ağladı saat kaçta verdim zaten bu öfkeleri ondan sonra başladı.

Dozunu arttıra arttıra kullandığımız bir ilaçtı. Yarım dozda bile Efe çok kötü oldu. Ben ama her gün doktoru aradım. Sonra ilacı kesin kendine zarar veriyor dedi çocuk. Sonra ilacı kestik. Sonra Prozac verdi bize. Şeymiş ben onu bilmiyordum Prozac verdi Efe'de korkular başladı çocuklardan korkuyordu” şeklinde ifade etmiştir.

Ailenin karşılaştığı bir diğer problem ise uyguladıkları diyeti uygulamada güçlük olarak belirtmişlerdir. Baba bu durumu “15 Mart’tan bu yana sıkı bir diyet uyguluyoruz. Sonuçta karşımızda beş yaşındaki bir çocuk. Bu tarz beslenmeyi yapmak zor oluyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Öneriler

Yapılan görüşmeler çerçevesinde uygulama sürecine ilişkin önerilerin tanılama ve değerlendirme, uygulamaya yönelik öneriler ve eğitim politika yapıcılarına yönelik öneriler olmak üzere üç başlıktan oluştuğu görülmüştür.

Tanılama ve değerlendirme sürecine ilişkin rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan tanılama ve değerlendirmelerin kısa sürede olduğunu çocuklardaki gelişimsel farklılıkların göz ardı edildiğini ve bu konulara dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumu baba; “yarım saatte 1 saatte 10 dakikayla veya 40 dakikayla bu çocukları kesinlikle tanıyamazsınız. Şu an bu kısa değerlendirmeyeyle RAM’in yapmış olduğu değerlendirmelerde standart şeyler yazıyor. Sağlık raporuna bağlı olarak, hepsinde aynı şey yazıyor. Biz farklılaştığını görüyoruz. Oradaki eğitimcilerin de suçu yok ama buna daha çok zaman ayırmaları gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Uygulamaya yönelik öneriler konusunda uygulamaya ilişkin okul-aile-rehabilitasyon merkezi koordinasyonunun çok faydalı olduğunu yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan toplantıların daha sık olması gerektiğini ve özel eğitim merkezindeki öğretmenin de aktif katılmasının daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Baba bu konuyu; “Otizmli çocuklarda bu üçlü okulun rehabilitasyon merkezinin ve ailenin aynı anda aynı şekilde gitmesi gerektiğini düşünüyorum. Toplantıları daha sık yapmamız olabilirdi. Rehabilitasyon merkezinde bu toplantıya çok dahil edemedik. Olsa daha iyi olurdu” şeklinde ifade etmiştir.

Politika Yapıcılara Öneriler: Aile, eğitim politika yapıcılarının yönetmeliklere koydukları kuralların uygulamada takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Baba bu durumu “Normal okullardan kaynaştırma öğrencisi olarak gelen öğrencilerin birçoğu göz ardı ediliyor. Ben göz ardı edilmesini istemiyorum. Şöyle 2 tane otizm farkındalığı olan 2 tane

Down sendromu farkındalığı olan tarzı çocukları aynı sınıfa koymamaları gerekiyor. Bu konuda mutlaka tabi yönergelerde yönetmeliklerde geçiyor çoğu ama sonuçta sayıyla belirtilmiş bunlar 10 çocuğa 2, yirmi çocuğa 1 yanlış söylemediysem o şekilde bir sınırlama getirilmiş ama maalesef uygulamada öyle değil” şeklinde ifade etmiştir.

Aile Katılımının Olması Gerektiği: Aile eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğini ifade etmiş bilgi kirliliğini önlemek için aileye rehberlik edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Baba bu önerisini, “Eğitimin içerisinde aile olmazsa çocuğa hiçbir fayda olmaz. Ama maalesef rehabilitasyon merkezlerinde biz bunu hiçbir zaman görmedik. Aileyi hiçbir zaman katmadılar, katmalarını isteriz. Çünkü aile öğrenmezse bu çocukta 40 dk. veya haftada 2 saat verilen bir eğitimle hiçbir seviyeye gelmeyeceğini düşünüyoruz ki gördük biz bunun canlı şahidiyiz. Çünkü insan bu teşhisi aldığı zaman ilk başta büyük bir boşluğa düşüyor. Ne yapacağını bilmiyor. İnternet üzerinde çok şeyli bilgiler dolaşüyor maalesef ne kadar zararlı internet. O da çok kirli bilgiye ulaşıyor” şeklinde ifade etmiştir.

4.3. Öğretmenin Kaynaştırma/bütünleştirme Uygulaması Sonrasında Öğretimsel Düzenlemelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenin kaynaştırmada yaptığı öğretimsel düzenlemelere ilişkin hangi yöntemlere yer verdiği, öğretim öncesinde yapmış olduğu düzenlemeleri, öğretim sırasında yapmış olduğu düzenlemeleri ve son olarak değerlendirme boyunu da kapsayan okul öncesi öğretmenin öğretimsel düzenleme gözlem ve doküman incelenmesinden 16 haftalık gözlem sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

Okul Öncesi Öğretmeninin Uygulama Sonrasında Öğretimsel Düzenlerine ilişkin Gözlem ve Doküman İncelenmesinden Elde Edilen Bulgular

| Kullanılan Öğretim Yöntemleri | Mevcut Durumda | | | Uygulama sonrası | | |
|---|----------------|------|-------|------------------|-----|-------|
| | X | SS | GNO | X | SS | GNO |
| Basamaklandırılmış yöntem | 1 | 1.03 | 1.26 | 1.5 | .52 | 6.50i |
| Doğrudan öğretim yöntemi | 1.68 | .48 | | 1.06 | .68 | |
| Bilişsel strateji öğretimi | .25 | .45 | | 1.31 | .47 | |
| İş birliğine dayalı öğrenme teknikleri | .31 | .48 | | 1.31 | .47 | |
| Keşif yoluyla öğrenme | .31 | .48 | | 1.31 | .47 | |
| Öğretim Öncesi Yapılacak Düzenlemeler | | | | | | |
| Öğretilecek içeriğin seçimi | 1.75 | .45 | 12.94 | 1.94 | .25 | 26.44 |
| Öğretilecek içeriğin analiz edilmesi | 0.25 | .45 | | 1.13 | .62 | |
| Amaçların belirlenmesi | 1.63 | .50 | | 1.94 | .25 | |
| Yöntem seçimi | 1.69 | .48 | | 1.94 | .25 | |
| Öğrenci özellikleri | 1.69 | .48 | | 1.75 | .45 | |
| Uygun materyallerin sağlanması | .44 | .63 | | 1.56 | .51 | |
| Ortam | .31 | .48 | | 1.94 | .25 | |
| Sunulacak içerik ve öğretimin amaçları | .19 | .40 | | 1.63 | .50 | |
| Zaman | 1.38 | .50 | | 1.88 | .34 | |
| Öğretmen becerileri | .88 | .89 | | 1.69 | .60 | |
| Verimlilik | .63 | .50 | | 1.69 | .60 | |
| Materyallerin öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi | .25 | .45 | | 1.69 | .70 | |
| Ortamların düzenlenmesi | .50 | .52 | | 1.81 | .40 | |
| Öğretim ortamlarının düzenlenmesi | .38 | .50 | | 1.81 | .40 | |
| Öğrencilerin özelliklerini kontrol edebilecek sistemin kurulması | .38 | .50 | | .56 | .63 | |
| Kuralların belirlenmesi ve sınıf rutinlerinin oluşturulması | .25 | | .75 | .86 | | |
| Öğretim süresinin belirlenmesi | .38 | .50 | .75 | .77 | | |
| Öğretim Sırası Yapılacak Düzenlemeler | | | | | | |
| Öğretim sürecinde uyarlamalar yapmak | .31 | .48 | .75 | 1.13 | .95 | 4.25 |
| Öğretim yönteminde uyarlamalar yapmak ve çalışma grupları kaynaştırma eğitiminde öğretimsel düzenlemeler oluşturmak | .19 | .40 | | 1.44 | .89 | |
| Eğitim etkinliklerinin içeriğinde uyarlama ve değişiklikler yapmak | .25 | .45 | | 1.68 | .47 | |
| Öğretim Sonu Düzenlemeler | | | | | | |
| Değerlendirme | .31 | .48 | .31 | 1.50 | .81 | 2.87 |
| Program ağırlıklı değerlendirme (PAD) | .00 | .00 | | 1.37 | .72 | |

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerine ilişkin son test puanları incelendiğinde basamaklandırılmış yöntem (X= 1.5), doğrudan öğretim yöntemini kullandığı (X= 1.06), iş birliğine dayalı (X= 1.31), bilişsel öğretim (X= 1.31)

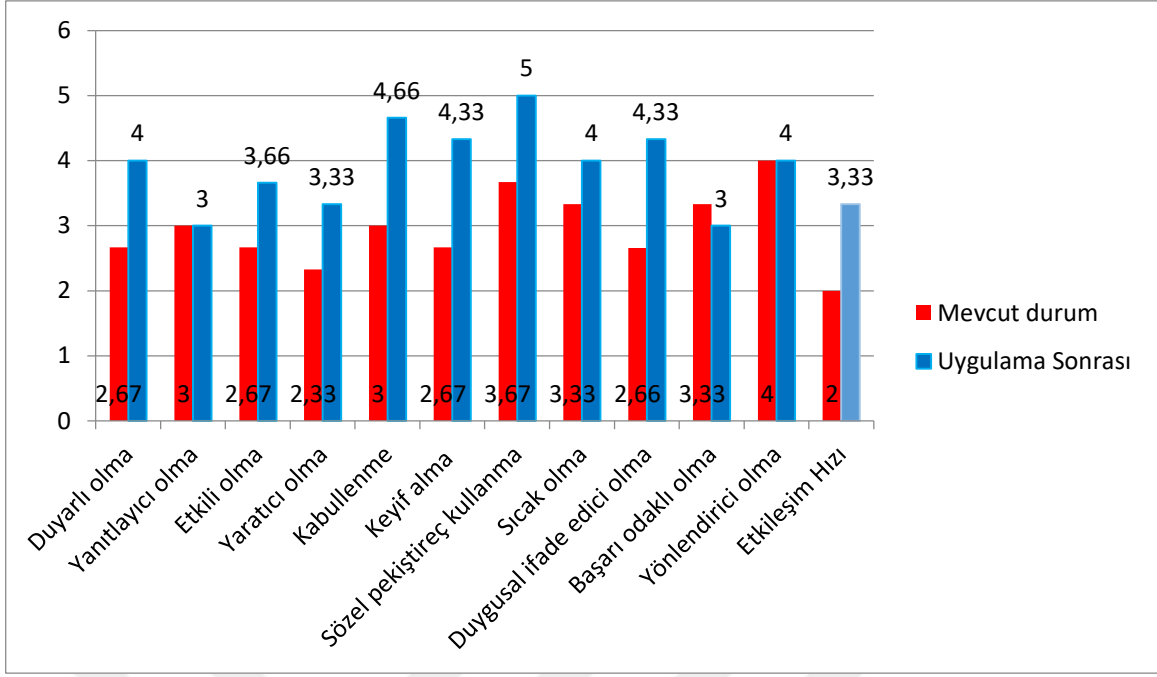
ve keşif yoluyla ($X= 1.31$) öğretim yöntemlerine az da olsa yer verdiği görülmüştür. Öğretim yöntemlerinin genel ortalamasının ise 6.50 düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenin eğitimin planlanmasında öğretim öncesi yapılacak düzenlemeler kategorisinde ise öğretilecek içeriğin seçimi için 1.94, öğretilecek içeriğin analiz edilmesi için 1.13 amaçların belirlenmesi için 1.94, kullanılacak yöntemin seçimi için 1.94, öğrenci özellikleri için 1.75, uygun materyallerin sağlanması için 1.56, sunulacak içerik ve öğretimin amaçları için 1.63, zaman için 1.88, öğretmen becerileri için 1.69, verimlilik için 1.69, materyallerin öğrencinin ihtiyacına göre düzenlenmesi için 1.69, ortamların düzenlenmesi için 1.81, öğretim ortamlarının düzenlenmesi için 1.81, öğrencilerin özelliklerini kontrol edebilecek sistemin kurulması için .56, kuralların belirlenmesi ve sınıf rutinlerinin oluşturulması için .75, öğretim süresinin belirlenmesi için .75 eğitimin planlanmasında öğretim öncesi yapılacak düzenlemeler kategorisinin genel ortalamasının 26.44 olduğu görülmektedir.

Öğretmenin eğitim uygulamalarında öğretim sırasında ise öğretim sürecinde uyarlamalar yapmak için 1.13, öğretim yönteminde uyarlamalar yapmak ve çalışma grupları kaynaştırma eğitiminde öğretimsel düzenlemeler oluşturmak için 1.44, etkinlik planının içeriğinde uyarlama ve değişiklikler yapmak için 1.68 ortalamaya sahip olduğu bulunmuştur. Öğretim sırasının genel ortalamasının 4.25 olduğu görülmektedir. Öğretmenin eğitim sonunda yapmış olduğu değerlendirmelere için 1.50, program ağırlıklı değerlendirme için 1.37 ortalama puana sahip olduğu görülmüştür. Değerlendirme boyutunun ise genel ortalamasının 2.87 olduğu görülmektedir.

4.3.1. Öğretmenin Kaynaştırma Çocuğu İle Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenin kaynaştırma çocuğuyla ilgili etkileşimsel davranışlarına ilişkin veriler ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği Türkçe versiyonu EDDÖ-TV kullanılarak toplanmıştır. EDDÖ-TV'nin "*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*", "*Duygusal Olarak İfade Edici Olma*" ve "*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*" alt ölçeklerine ilişkin puanları incelenmiştir. Öğretmenin etkileşimsel davranışlarına ilişkin olarak EDDÖ-TV ölçeğinin "*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*", "*Duygusal İfade Edici Olma*" ve "*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*" alt ölçeklerinden elde edilen ham puanlarına ilişkin bulgular Şekil 13'te gösterilmiştir.



Şekil 13. Öğretmenin EDDÖ-TV sonuçlarına ilişkin bulgular

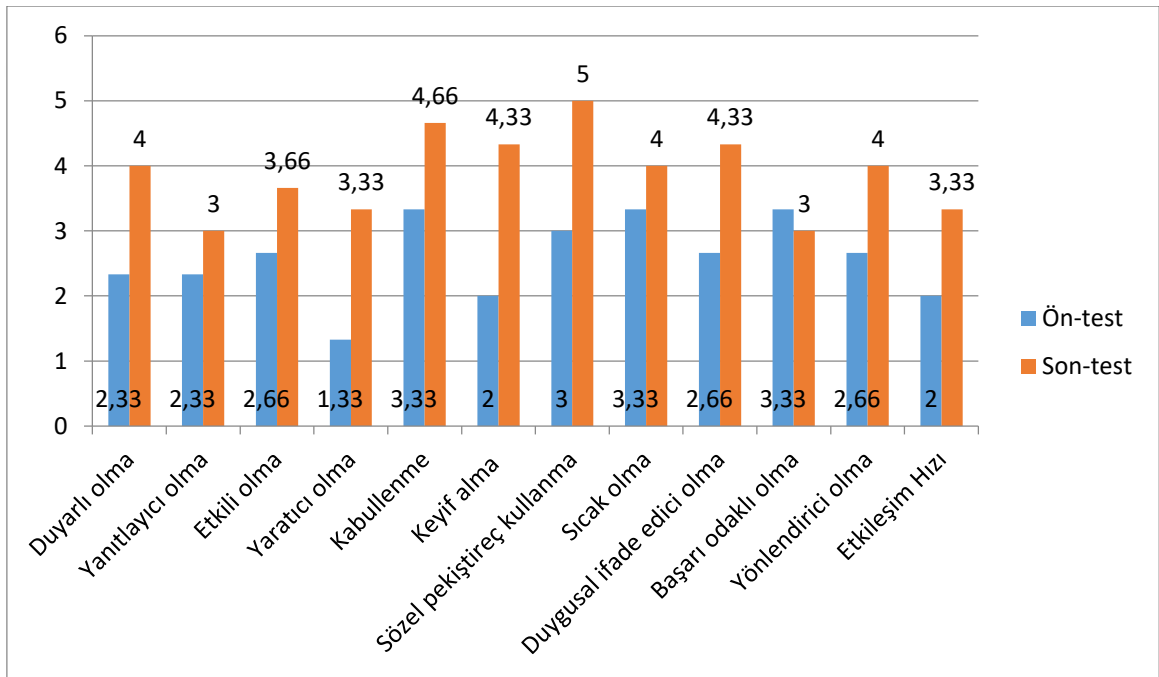
Öğretmenin etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından biri doğal gözlem sırasında doldurulmuştur. Diğer ikisi video kaydına alınıp iki kodlayıcı tarafından doldurulmuştur. Doldurulan üç değerlendirmenin ortalamaları alınmıştır. Şekil 13'te görüldüğü üzere öğretmen “*Duyarlı- yanıtlayıcı olma*” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları duyarlı olma maddesi 4, Yanıtlayıcı olma maddesi 3, Etkili olma maddesi 3.66, Yaratıcı olma maddesi 3.33 olmuştur. “*Duygusal-İfade edici olma*” alt başlığında yer alan madde ortalamaları kabullenme maddesi 4.66, keyif alma maddesi 4.33 sözel pekiştireç kullanma maddesi 5, sıcak olma maddesi 4, duygusal ifade edici olma maddesi 4.33 olmuştur. “*Başarı odaklı yönlendirici olma*” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları ise başarı odaklı olma maddesi 3, yönlendirici olma maddesi 4 ve etkileşim hızı maddesinde ise 3.33 olduğu görülmektedir.

4.3.2. Uygulama Sonrası Özel Gereksinimli Çocuğunun Anne ve Babasının Çocukla Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Anne ve babasının çocuğu ile olan etkileşimsel davranışlarına ilişkin uygulama sonrasında çocukla etkinlik yaptıkları sırada çektikleri son üçer video kaydı incelenerek puanlama yapılmıştır. Bu kapsamda anne-babanın etkileşimsel davranış puan ortalamalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.3.2.1. Annenin Çocuğu İle Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Annenin çocuğuyla ilgili etkileşimsel davranışlarına ilişkin veriler ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği Türkçe versiyonu EDDÖ-TV kullanılarak puanlanmıştır. EDDÖ-TV'nin “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal Olarak İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeklerine ilişkin puanları incelenmiştir. Annenin etkileşimsel davranışlarına ilişkin olarak EDDÖ-TV ölçeğinin “Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma”, “Duygusal İfade Edici Olma” ve “Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma” alt ölçeklerinden elde edilen ham puanlarına ilişkin bulgular Şekil 14’te gösterilmiştir.



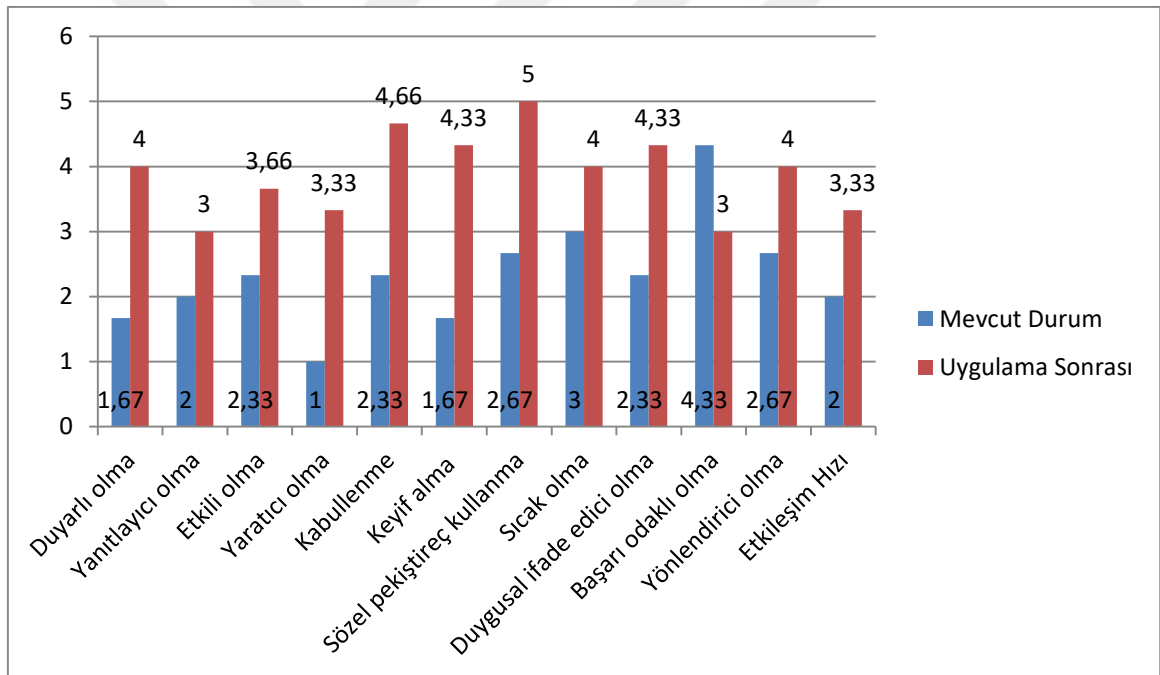
Şekil 14. Anne EDDÖ-TV mevcut durum ve uygulama sonrası sonuçlarına ilişkin bulguları

Annenin etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla anneye çocuğun yapmış olduğu etkinliklerden üç video kaydı araştırmacı ve danışmanı tarafından puanlanmıştır. Grafikte görüldüğü üzere anne “Duyarlı-yanıtlayıcı olma” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları duyarlı olma maddesi 4, Yanıtlayıcı olma maddesi 3, Etkili olma maddesi 3.66, Yaratıcı olma maddesi 3.33 olmuştur. “Duygusal-İfade edici olma” alt başlığında yer alan madde ortalamaları kabullenme maddesi 4.66, keyif alma maddesi 4.33, sözel pekiştireç kullanma maddesi 5, sıcak olma maddesi 4, duygusal ifade edici olma maddesi 4.33 olmuştur. “Başarı odaklı yönlendirici olma” alt

kategorisinde yer alan madde ortalamaları ise başarı odaklı olma maddesi 3, yönlendirici olma maddesi 4 ve etkileşim hızı maddesinde maddesi 3.33 olduğu görülmektedir.

4.3.2.2. Babanın Çocuğu İle Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Babanın çocuğuyla ilgili etkileşimsel davranışlarına ilişkin veriler ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği Türkçe versiyonu EDDÖ-TV kullanılarak puanlanmıştır. EDDÖ-TV'nin “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*”, “*Duygusal Olarak İfade Edici Olma*” ve “*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*” alt ölçeklerine ilişkin puanları incelenmiştir. Babanın etkileşimsel davranışlarına ilişkin olarak EDDÖ-TV ölçeğinin “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*”, “*Duygusal İfade Edici Olma*” ve “*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*” alt ölçeklerinden elde edilen ham puanlarına ilişkin bulgular Şekil 15'te gösterilmiştir.



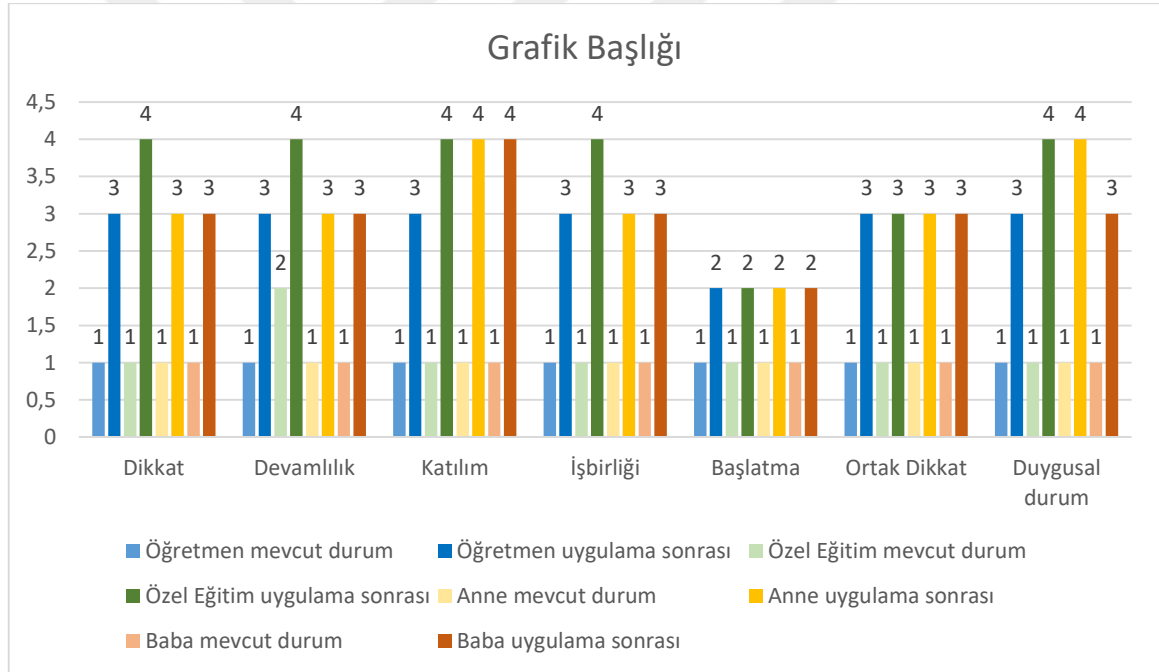
Şekil 15. Baba EDDÖ-TV mevcut durum ve uygulama sonrası sonuçlarına ilişkin bulguları

Babanın etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek amacıyla anneye çocuğun yapmış olduğu etkinliklerden üç video kaydı araştırmacı ve danışmanı tarafından puanlanmıştır. Grafikte görüldüğü üzere baba öğretmen “*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*” alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları duyarlı olma maddesi 4, Yanıtlayıcı olma maddesi 3, Etkili olma maddesi 3.66, Yaratıcı olma maddesi 3.33 olmuştur. “*Duygusal-*

İfade edici olma” alt başlığında yer alan madde ortalamaları kabullenme maddesi 4.66, keyif alma maddesi 2.33, sözel pekiştireç kullanma maddesi 5, sıcak olma maddesi 5, duygusal ifade edici olma maddesi 4.33 olmuştur. *“Başarı odaklı yönlendirici olma”* alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları ise başarı odaklı olma maddesi 3, yönlendirici olma maddesi 4 ve etkileşim hızı maddesinde maddesi 3.33 olduğu görülmektedir.

4.3.3. Özel Gereksinimli Çocuğunun Yetişkinlerle (Anne, Baba, Okulöncesi Öğretmeni Ve Özel Eğitim Öğretmeni) Olan Etkileşimsel Davranışlarına İlişkin Bulgular

Çocuğun yetişkinlerle (*Anne, Baba, Okulöncesi Öğretmeni Ve Özel Eğitim Öğretmeni*) ÇDDÖ-TV mevcut durum ve uygulama sonrasında ilişkin her bir yetişkinle olan üçer videosu puanlanmıştır. Elde edilen bulgular Şekil 16’da verilmiştir.



Şekil 16. Çocuğun yetişkinlerle ÇDDÖ-TV mevcut durum uygulama sonrası sonuçlarına ilişkin bulgular

Şekil 16’da görüldüğü üzere çocuğun etkileşim davranışları incelendiğinde çocuğun sınıf öğretmeniyle etkileşimsel davranışları incelendiğinde tüm maddelerden üç puan aldığı görülmektedir. Çocuğun özel eğitim öğretmeniyle etkileşimsel davranışları incelendiğinde dikkat, devamlılık, katılım, iş birliği ve duygusal durum maddelerinden dört puan, başlatma boyunda iki puan ve ortak dikkat maddesinden ise üç puan aldığı

görülmektedir. Çocuğun annesiyle etkileşimsel davranışları incelendiğinde dikkat, devamlılık, iş birliği ve ortak dikkat maddelerinde üç puan, katılım ve duygusal durumda dört puan aldığı, başlatma maddesinde iki puan aldığı görülmektedir. Çocuğun babasıyla etkileşimsel davranışları incelendiğinde dikkat, devamlılık işbirliği, ortak dikkat ve duygusal durum maddelerinden üç puan aldığı, katılım boyutundan dört puan aldığı ve başlatma maddesinden iki puan aldığı görülmektedir. Çocuğun tüm yetişkinlerle etkileşim davranışları ortalaması “*dikkat*” boyutunda 4.75, “*başlatma*” boyutunda 3.25 bulunmuştur.

4.3.4 Çocuğun Alıcı ve İfade Edici Dil Gelişimine İlişkin Bulgular

Çocuğun dil gelişimine ilişkin mevcut durumda ve uygulama sonunda aileden elde edilen bilgiler ışığında Çocuğun Türkçe İletişim Envanteri Tige 1 (8-16 ay) ilişkin aldığı ön test son test puanları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

TİGE-I Envanteri Erken Sözcükler ve Eylemler Jetsler Alt Ölçeğinin Sonuçları

| TİGE-I Envanteri | Çocuğun Puanı Ön-test | | | | Çocuğun Puanı Son-test | | | |
|---|--------------------------|-------|---------------|---|---------------------------|-------|---------------|-------|
| | Anlama Puan | % | İfade etme | % | Anlama Puan | % | İfade etme | % |
| ERKEN SÖZCÜKLER | | | | | | | | |
| Anlamanın ilk işaretleri | 3 | 100 | | | 3 | 100 | | |
| İfadeler | 23 | 82,14 | | | 28 | 100 | | |
| Konuşmaya başlama | 0 | | | | 0 | | | |
| Sözcük dağarcığı kontrol listesi | | | | | | | | |
| Çeşitli sesler hayvan sesleri | 8 | 80 | 0 | 0 | 10 | 100 | 3 | 30 |
| Hayvanlar | 15 | 88,24 | 0 | 0 | 17 | 100 | 2 | 25 |
| Taşıtlar | 7 | 100 | 0 | 0 | 7 | 100 | 0 | 0 |
| Oyuncaklar | 8 | 100 | 0 | 0 | 8 | 100 | 0 | 0 |
| Yiyecek ve içecekler | 38 | 88,37 | 0 | 0 | 43 | 100 | 6 | 13.95 |
| Giysiler | 12 | 66,67 | 0 | 0 | 18 | 100 | 0 | 0 |
| Vücut bölümleri | 15 | 88,24 | 0 | 0 | 17 | 100 | 0 | 0 |
| Küçük ev eşyaları | 20 | 74,07 | 0 | 0 | 25 | 92.59 | 0 | 0 |
| Mobilyalar ve odalar | 18 | 81,82 | 0 | 0 | 21 | 95.45 | 0 | 0 |
| Evin dışı | 15 | 71,43 | 0 | 0 | 19 | 90.48 | 0 | 0 |
| Gidilecek yerler | 7 | 53,85 | 0 | 0 | 10 | 76.92 | 0 | 0 |
| İnsanlar | 15 | 71,43 | 0 | 0 | 15 | 71.43 | 0 | 0 |
| Oyunlar ve rutinler | 25 | 80,65 | 0 | 0 | 27 | 87.09 | 0 | 0 |
| Eylem sözcükleri | 64 | 67,37 | 0 | 0 | 73 | 76.84 | 0 | 0 |

| | | | | | | | | |
|-------------------------------------|-----|-------|---|-------|-----|-------|----|------|
| Tanımlamaya yardımcı sözcükler | 13 | 25 | 0 | 0 | 13 | 25 | 0 | 0 |
| Zamanla ilgili sözcükler | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Zamirler | 1 | 8,33 | 0 | 0 | 3 | 76.92 | 0 | 0 |
| Soru sözcükleri | 2 | 28,57 | 0 | 0 | 2 | 28.57 | 0 | 0 |
| Yer bildiren sözcükler | 5 | 50 | 0 | 0 | 5 | 50 | 0 | 0 |
| Belirleyici Sözcükler | 1 | 12,5 | 0 | 0 | 1 | 12.5 | 0 | 0 |
| ERKEN SÖZCÜKLER | 315 | 69,54 | 0 | 0 | 334 | 73.73 | 11 | 2.43 |
| Toplamı | | | | | | | | |
| EYLEMLER VE JESTLER | | | | | | | | |
| İlk iletişim jestleri | | 9 | | 18,75 | 12 | 25 | 0 | 0 |
| Oyunlar ve rutinler | | 2 | | 25 | 3 | 37.5 | 0 | 0 |
| Nesnelerle eylem Gerçekleştirme | | 33 | | 64,71 | 33 | 64.71 | 0 | 0 |
| Anne-Baba gibi davranma | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Yetişkin davranışlarını Taklit etme | | 3 | | 21,43 | 5 | 35.71 | 0 | 0 |
| Yerine kullanma | | 0 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Eylemler ve jestler toplamı | | 47 | | 34,81 | 52 | 38.52 | 0 | 0 |

Çocuğun Türkçe iletişim envanteri TIGE1'den aldığı son test puanları tabloda görüldüğü üzere erken sözcükler alt ölçeğinin maddelerinden sırayla anlamının ilk işaretlerinde üç puan (%100), ifadeler maddesinde 28 puan (%100), konuşmaya başlama sıfır (%0), sözcük dağarcığı kontrol listesinde ise çeşitli sesler hayvan sesleri on puan (%100), hayvanlar 17 puan (%100), taşıtlar yedi (%100), oyuncaklar sekiz puan (%100), yiyecek ve içecekler 43 puan (%100), giysiler 18 puan (%100), vücut bölümleri 17 puan (%100), küçük ev eşyaları 25 puan (%95.45), mobilyalar ve odalar 21 puan (%95.45), evin dışı 19 puan (%90.48), gidilecek yerler 10 (%76.92), insanlar 15 puan (%71.43), oyunlar ve rutinler 27 puan (%87.09), eylem sözcükleri 73 puan (%76.84), tanımlamaya yardımcı sözcükler 13 (%25), zamanla ilgili sözcükler 0 puan (%0), zamirler üç (%76.92), soru sözcükleri iki puan (%28.57), yer bildiren sözcükler beş (%50), belirleyici sözcükler bir puan (%12.5), erken sözcükler toplamı 334 puan (%73.73), sözcüklere hakim olduğu görülmektedir. Eylemler ve jestler alt ölçeğinde ise ilk iletişim jestleri 9 puan (%18.75), oyunlar ve rutinler iki puan (%25), nesnelere eylem gerçekleştirme 33 puan (%64,71), anne-baba gibi davranma sıfır (%0), yetişkin davranışlarını taklit etme 3, (%21,43), yerine kullanma sıfır (%0), eylemler ve jestler toplamı 47 puanla (%34,81) oranında eylemler ve jestlere hakim olduğu görülmüştür. Çocuğun Türkçe iletişim envanteri normlarına göre (%95) ihtimalle 19 ay ,(%45) ihtimalle de 27 ay arasında alıcı

dil becerilerine sahip olduğu göstermektedir. İfade edici dil becerilerinde ise (%90) ihtimal 9 aylık (%65) ihtimal 12 aylık dil becerilerine sahip olduğunu göstermektedir.

4.3.5 Özel Gereksinimli Çocuğunun Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular

Çocuğun davranış problemlerini belirlemeye yönelik olarak 51 maddeden oluşan Sınıf Problem Davranışlarını Belirleme Formu kullanılmıştır. Bu form Temel yapı taşları sisteminde gözlem formu olarak yer almaktadır. Bu formda yer alan maddeler yapılan gözlemler sonucunda araştırmacı tarafından on altı kez değerlendirilmiştir. Çocuğun göstermiş olduğu 30 maddelik problem davranışlar listesinden 16 gözlem sonucundan elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.



Tablo 11.

Davranış Problemlerine İlişkin Bulgular

| Problem | Mevcut Durum | | Uygulama Sonrası | |
|--|--------------|------|------------------|------|
| | X | ss | X | ss |
| 1. Çocuk büyük grup etkinliğine aktif katılmaz | 3.16 | .48 | 1.50 | .84 |
| 2.Çocuk büyük grup etkinliğinde gruba karışmayı reddeder. | 1.33 | .52 | 1.17 | .41 |
| 3.Çocuk büyük grup etkinliğinde öfke nöbeti geçirir. | 1.17 | .41 | 1.0 | .00 |
| 4.Çocuk belirli bir öğrenme merkezine gitmek veya oradaki etkinliğe katılmak istemez. | 2.33 | .52 | 1.33 | .52 |
| 5.Çocuğun bir alandan diğerine veya bir etkinlikten diğerine geçiş yapmada güçlüğü vardır. | 3.33 | .52 | 2.33 | .52 |
| 6.Çocuk yönerge verildiğinde buna uymaz | 3.33 | .52 | 1.83 | .75 |
| 7.Çocuk sınıfta koşar. | 3.1 | .41 | 2.00 | .89 |
| 8.Çocuk sanat malzemelerini ağızına alır. | 4 | .00 | 3.33 | .82 |
| 9.Çocuk dikkatini vermez. | 3.5 | .55 | 2.17 | .75 |
| 10.Çocuk ağlar. | 2.17 | .41 | 1.17 | .41 |
| 11.Çocuk kendini uyarıcı davranışlarda bulunur. | 3.17 | .41 | 2.17 | .75 |
| 12.Çocuk yürürken sabit duramaz yerinde zıplar. | 2.33 | .52 | 1.67 | .52 |
| 13.Çocuk grup etkinliğini sürdürmede güçlük yaşar. | 3.17 | .41 | 2.17 | .75 |
| 14.Çocuk ağırdan alır oyalanır. | 3.17 | .41 | 2.00 | .89 |
| 15.Çocuk küçük grup etkinliğine katılmayı reddeder. | 3.17 | .41 | 1.83 | .98 |
| 16.Çocuk ebeveynlerinden ayrılmakta güçlük yaşar. | 2.17 | .41 | 1.17 | .41 |
| 17.Çocuk çember zamanında oturmakta zorlanır. | 3.33 | .52 | 2.17 | .75 |
| 18.Çocuk projeye başlamakta ve bitirmekte güçlük yaşar. | 3.5 | .55 | 3.17 | .75 |
| 19.Çocuk sınıftan kaçar. | 3.83 | .41 | 2.17 | .75 |
| 20.Çocuk elleriyle yemek yer. | 3.5 | .55 | 1.50 | .55 |
| 21.Çocuk geçiş işaretlerine tepkide bulunmaz | 3.67 | .52 | 1.50 | .55 |
| 22.Çocuk rutinlere uymaz | 3.67 | .52 | 1.33 | .52 |
| 23.Çocuk oyuncakları uygun olmayan şekilde kullanır. | 3.17 | .41 | 2.00 | .89 |
| 24.Çocuk yetersiz ilgi gösterir. | 3.67 | .52 | 3.00 | .89 |
| 25.Çocuk sınıfın geri kalanından anlamlı düzeyde daha az beceriye sahiptir. | 3.83 | .41 | 3.50 | .55 |
| 26.Çocuk sıraya girmekte zorlanır. | 2.5 | .55 | 2.17 | .75 |
| 27.Çocuk temizlik yapmaz. | 3.3 | .82 | 2.16 | 1.17 |
| 28.Çocuk kolaylıkla aşırı uyarılır. | 2.83 | .41 | 2.00 | 1.10 |
| 29.Çocuk küçük gruba katılmak istemez. | 3.5 | .54 | 2.83 | .75 |
| 30.Çocuk uygun olmayan nesnelere ağızına götürür. | 4 | 0 | 4.00 | .00 |
| Genel toplam | 93 | 3.79 | 62.33 | 3.07 |

Tablo incelendiğinde son test puanlarının çocuk büyük grup etkinliğine aktif katılmaz maddesi için 1.5, çocuk büyük grup etkinliğinde gruba karışmayı reddeder maddesi için 1.17, çocuk büyük grup etkinliğinde öfke nöbeti geçirir maddesi için 1, çocuk belirli bir öğrenme merkezine gitmek veya oradaki etkinliğe katılmak istemez maddesi için 1.33, çocuğun bir alandan diğerine veya bir etkinlikten diğerine geçiş

yapmada güçlüğü vardır =2.33, çocuk yönerge verildiğinde buna uymaz maddesi için 2.33, çocuk sınıfta koşar maddesi için 2, çocuk sanat malzemelerini ağzına alır maddesi için 3.33, çocuk dikkatini vermez maddesi için 2.17, çocuk ağlar maddesi için 1.17, çocuk kendini uyarıcı davranışlarda bulunur maddesi için 2.17, çocuk yürürken sabit duramaz yerinde zıplar maddesi için 1.67, çocuk grup etkinliğini sürdürmede güçlük yaşar maddesi için 2.17, çocuk ağırdan alır oyalanır maddesi için 2 ss.89, çocuk küçük grup etkinliğine katılmayı reddeder maddesi için 1.83, çocuk ebeveynlerinden ayrılmakta güçlük yaşar maddesi için 1.17, çocuk çember zamanında oturmakta zorlanır maddesi için 2.17, çocuk projeye başlamakta ve bitirmekte güçlük yaşar maddesi için 3.17, çocuk sınıftan kaçar maddesi için 2.17, çocuk elleriyle yemek yer maddesi için 1.5, çocuk geçiş işaretlerine tepkide bulunmaz maddesi için 1.50, çocuk rutinlere uymaz maddesi için 1.33, çocuk oyuncakları uygun olmayan şekilde kullanır maddesi için 2, çocuk yetersiz ilgi gösterir maddesi için 3, çocuk sınıfın geri kalanından anlamlı düzeyde daha az beceriye sahiptir maddesi için 3.50, çocuk sıraya girmekte zorlanır maddesi için 2.17, çocuk temizlik yapmaz maddesi için 2.16, çocuk kolaylıkla aşırı uyarılır maddesi için 2, çocuk küçük gruba katılmak istemez maddesi için 2.83, çocuk uygun olmayan nesnelere ağzına götürür maddesi için 4 olduğu ve problem davranış genel toplam puanı maddesi için 62.33 ss. 3.07 olduğu görülmektedir.

4.3.6. Özel gereksinimli çocuğun 3-6 Yaş Otistik Çocuklar Eğitim Programı Kazanım Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Uygulama süreci sonrasında öğretmen, araştırmacı ve ailenin doldurduğu 3-6 yaş otistik çocuklar eğitim programı kazanım değerlendirme formları kullanılarak elde edilen veriler sonucunda BEP içerisinde yer alan öğrenmeye hazırlık becerilerinde üç amaç 14 davranışın 14'ünü, iletişim becerileri içerisinde yer alan sözel olmayan becerilerde yer alan dört amaç 15 davranışın 12'sini, sözel iletişim de yer alan beş amaç 14 davranışın 4'ünü, motor becerilerde yer alan sekiz amaç 26 davranışın 18'ini, el-göz koordinasyonuna ilişkin sekiz amaç 37 davranışın 20'isini, öz bakım becerilerinde yer alan beş amaç 27 davranışın 25'ini, oyun ve sosyalleşme alanında beş amaç 19 davranışın 10'unu ve akademik öncesi becerilerinde yer alan on iki amaç 32 davranışın 14'ünü kazandığı belirlenmiştir. Çocuğun BEP planında yer alan toplam 184 davranışın 117'sini (%63,58) kazandığı belirlenmiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde ilk olarak çalışma sonucunda elde edilen mevcut duruma ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmış, sonrasında da kaynaştırma uygulaması sürecine ilişkin bulgular ve son olarak uygulama sonrasındaki duruma ilişkin bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Mevcut Durum Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Bu başlık altında öğretmenin mevcut durumuna dair bulgulara ilişkin tartışma ve yorum, ailenin mevcut durumuna dair bulgulara ilişkin tartışma ve yorum ve çocuğun mevcut durumuna dair bulgulara ilişkin tartışma ve yorum alt başlıkları sırasıyla aşağıda verilmiştir.

5.1.1. Öğretmenin Mevcut Durumuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Okul öncesi eğitimde kaynaştırma uygulamalarının geliştirilmesine yönelik olarak yapılan durum çalışması kapsamında, okul öncesi öğretmenin yapmış olduğu öğretimsel düzenlemeler belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenin kullandığı öğretim yönteminin öğretmen merkezli bir yaklaşım kullandığı, bu yaklaşımın doğrudan öğretim yöntemi olduğu belirlenmiştir. Çocuk merkezli öğretim yöntemlerine ise çok az yer verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Akmeşe ve Kayhan (2016) okul öncesi öğretmenlerinin, planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerinde eksikliklerin olduğunu ve yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Aynı şekilde (Diken ve diğerleri, 2016; Dikici Sığırtmaç ve diğerleri, 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Kale ve diğerleri, 2016) öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme sürecine hazırlamak için hizmet içi eğitim desteği sunmanın önemine değinmiştir ve daha fazla teorik ve uygulamalı derslerle bilgi edinmelerinin önemini vurgulamışlardır. Doğrudan öğretim yöntemi herhangi bir hazırlık ve düzenleme gerektirmediğinden öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını daha fazla kullanılmış olabilir. Öğretmenin bu yöntemi diğer yöntemlerden daha fazla kullanmış olması diğer öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığından kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenin öğretimsel düzenlemelere yer verme durumlarına ilişkin öğretmenin yapmış olduğu öğretimsel düzenlemelerde öğretim öncesinde yapılan düzenlemelere

uyguladığı etkinlik planında *kısmen* yer verdiği, özel gereksinimli çocuğunun bireysel özellikleri dikkate alınarak öğretim öncesinde çocuğun etkinliklere maksimum katılımının sağlanması için yapılması gereken düzenlemelere ise çok az yerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Üçüncü olarak, öğretim sırasında yapılması gereken uyarlamalara planlarında yer vermediği ve süreci yeterince planlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yıldırım (2013), yaptığı çalışmada öğretmenin öğretimsel uyarlamalar ile ilgili bilgilerinin/fikirlerinin olmadığı diğer öğretmenlerin ise öğretimsel uyarlamaları, fiziki şartlar, eğitim programlarını özel gereksinimli çocukların ihtiyaçları temelinde düzenlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Yılmaz Bolat (2017), çalışmada öğretmenlerin birçoğu kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarını faydalı bulduklarını, eğitim ortamlarında öğretimsel düzenleme gerektirdiğini belirtmişleridir. Bu bulgular bize öğretimsel düzenlemelerle ilgili öğretmenin bilgi ve uygulama boyutunda bunu nasıl yapacağını tam olarak bilmediği ve bu konuda öğretmene rehberlik edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Son olarak öğretimin değerlendirilmesi boyutunda program ağırlıklı değerlendirmenin yapılmadığı genel değerlendirmenin ise çok az yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Akmeşe ve Kayhan (2016), okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirme becerilerine uygulamalı çalışmalar yapılması gerektiğini bildirmiştir. Öğretmenin değerlendirme konusunda bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada öğretmenin çocukla etkileşimsel davranışları “*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*” ve “*Duygusal-İfade edici olma*” alt başlığında yer alan madde ortalamasının 2.63 olduğu, tam etkileşim puanının 5 olduğunu düşündüğümüzde öğretmenin orta düzeyde “*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*” ve “*Duygusal-İfade edici olma*” etkileşimsel davranışlara sahip olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak “*Başarı odaklı yönlendirici olma*” etkileşimsel davranış alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları 3.11 bu bölümde olması gereken puanın 3 puan olduğu düşünüldüğünde öğretmenin bu alt kategoride olması gereken etkileşimsel davranış puanlarına sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Fakat burada yer alan bulgunun çocuğun yeterince yanıtlayıcı olmaması ve çocuğun alıcı dilinin yeteri kadar gelişmediğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çocuklarla etkileşim düzeyleri, çocukların psiko-sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında ve sergiledikleri davranışlarda önemli etkilerinin olduğunu yapılan araştırmalar (Gutstein, Burgess & Montfort, 2007; Kim & Mahoney, 2004; Mahoney, vd., 1998) ortaya koymuştur. Bu sonucun çocuğun yeterince yanıtlayıcı olmamasından ve çocuğun yeterince öğretmenle etkileşime girmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Sadece

başarı odaklı olma kategorisi ortalama olarak değerlendirildiğinde sonuçları yanıltıcı olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenle yapılan görüşmeler sonucunda kaynaştırma eğitimi konusunda öğretmenin yaşamış olduğu sorunları aileye ilişkin, çocuğa ilişkin, öğretmen kendisine ilişkili faktörlerden kaynaklanan sorunlar olmak üzere üç alandan oluştuğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenin aileden kaynaklandığını düşündüğü sorunların ailenin çocuğun özel gereksinimini kabullenmemesi, ailenin bilgi düzeyinin düşük olması, ailenin öğretmenden özel ilgi beklemesi, ailenin aşırı hassasiyet göstermesi ve aile içi sorunlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bozarslan ve Batu (2014), yaptıkları araştırmada ailenin bilgilendirilmesinin önemini vurgulamıştır. Akkaya ve Güçlü (2018), yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde aileden destek görmediklerini belirtmişleridir. Yılmaz Bolat (2017), yapmış olduğu çalışmada okul-aile iş birliğinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgu ilgili alan yazında yer alan (Buysse, Skinner & Grant, 2001; Martinez, 2003; Bruns & Mogharberran, 2009) çalışmaların sonuçları da dikkate alındığında okul aile işbirliğinin kurulması ve ailenin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının bir parçası olması kaçınılmazdır.

Öğretmen, çocuğa ilişkin faktörlerden kaynaklandığını düşündüğü sorunların; çocuğun kişisel özelliklerinden, çocuğun kabul edilme sürecinden kaynaklanan ve çocuğun özel gereksinim düzeyinden kaynaklanan sorunların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tufan ve Yıldırım (2013), yaptıkları çalışmada yapılan uygulamaların çocukların ihtiyacına uygun olmasının önemine değinmiştir. Akkaya ve Güçlü (2018), öğretmenlerin yaşadıkları sorunun asıl kaynağının öğretmenlerin bilgi eksikliği olduğunu belirlemişlerdir. Burada çocuktan kaynaklandığını düşündüğü sorunun aslında öğretmenin özel gereksinimli bireylerin özelliklerine ve yanlışsız öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğretmendeki bilgi düzeyindeki eksiklik giderildiğinde burada yer alan sorunun çocuktan kaynaklanmadığının fark edilmesi beklenmelidir. Yapılan araştırmalar (Leatherman, 2007; Porter, Todd & Regalado, 2013; Morrier, Hess & Heflin, 2011; Schwartz & Drager, 2008; Simpson, 2003, 2004; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015) öğretmenin mesleki bilgi ve becerilere sahip olmasının hem sınıf yönetiminde hem de uygulama yaptığı çocukların bireysel farklılıklarını daha fazla göz önünde bulundurmada önemli olduğunu göstermektedir.

Son olarak öğretmenlerin kendisinden kaynaklandığını düşündüğü sorunlar incelendiğinde, kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimli çocukların özellikleri ve BEP hazırlama konularında bilgi eksikliğinin olduğu ve sınıf yönetiminde yaşanan zorluklar yaşadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özaydın ve Çolak (2011), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin BEP hazırlanmasına yönelik bilgilerin olmamasını zayıf yönleri olduğu görülmektedir. Rakap (2015), yılında yapmış olduğu çalışmada okul öncesinde özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan BEP'lerin kaliteden yoksun olduğu, dahası çocukların yaşlarına, engel türüne ve gelişim alanlarına göre farklılaşmadığı belirlemiştir. Öğretmenlerin bilgi eksikliği giderildiğinde pek çok sorunun kaynağının da ortadan kalkacağına ilişkin (Frieden, Joffe, Cono, Richards & Iademarco, 2014; Tincani, Cucchiarra, Thurman, Snyder & McCarthy, 2014) alan yazında çalışmalar da yer almaktadır.

Kaynaştırma uygulamasında öğretmenin dile getirdiği ihtiyaçlar ise destek öğretmen ihtiyacı, bilgi ihtiyacı, eğitim ortamının iyileştirilmesi ihtiyacı ve aile eğitim desteği ihtiyacı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Pek çok araştırmada (Diken ve diğerleri, 2016; Dikici Sığırtmaç ve diğerleri, 2011; Gök ve Erbaş, 2011; Kale ve diğerleri, 2016) bu ihtiyaçlar dile getirilmiştir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında bu ihtiyaçlar doğrultusunda hareket etmek gerekmektedir.

5.1.2 Ailenin Mevcut Durumuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocukta yaşanan gelişim sadece çocukla ilgili bireysel faktörlere bağlı değildir aynı zamanda çocuğun yaşadığı çevreyle yakından ilişkilidir. Brofenbrenner'a göre (1979) kişisel özelliklerinden sonra çocuğu etkileyen mikro sistem içerisinde aile, okul, akranları, almış aldığı sağlık hizmetleri yer almaktadır. Aile çocuk doğduğu andan itibaren çocuğun en yakınında olan onu bütün yönlerden en çok etkileyen sosyal ekolojik modelin en önemli öğelerinden birisidir. Ailenin çocukla olan etkileşimi çocuğun ev ortamında yaşamış olduğu deneyimler çocuğun gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Spencer, 1997). Eğitim uzmanları aileyle iş birliği içerisinde çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmektedir (NPDCI, 2011).

Aile ortamının çocuğun eğitimindeki yeri ve önemine ilişkin yer alan (Intus, 2007; Bryant, Burchinal, Lau ve Sparling, 1994) çalışmalar mevcuttur. Çocuğun yaşamış olduğu çevrenin önemli olduğu öğretmenler tarafından ev ziyaretleri yapılarak aile ortamının gözlemlenmesinin hem aileye hem çocuğa hem de öğretmene birçok katkısının

olduğu (Aktaş Arnas, 2011; Falkmer, Anderson, Joosten & Falkmer, 2015; Mudekunya & Ndamba, 2011; Chiu, Turnbull & Summers, 2013; Gupta & Singhal, 2005; Kaner, 2004; Tonge, vd., 2006) vurgulanmaktadır. Ailelere en uygun desteği ve hizmeti sunmanın ilk adımının aile gereksinimlerini belirlemek olduğu vurgulanmaktadır (Chiu, Turnbull & Summers, 2013). Bu amaç doğrultusunda yapılan aile ziyaretleri sonucunda aile ortamının öğrenme uyarımı, deneyimlerde çeşitlik, fiziki çevre ve kabul etme boyutlarında orta düzeyde olduğu, sıcaklık ve sevecenlik, dil uyarımı, akademik uyarım, model olma üst düzey olduğu belirlenmiştir. Toplam puanda ise orta ve üst düzeyde yer aldıkları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda evdeki fiziksel ortamın çocuğun sosyal ve dil becerilerini (Parks & Bradley, 1991), erken okuryazarlığını (Williams & Rask, 2003), akademik motivasyonunu, (Gottfried, Fleming & Gottfried, 1998) sözcük dağarcığını (Senechal, 1996) okuldaki sosyal becerilerini (Intus, 2007) bilişsel becerilerini (Bryant, Burchinal, Lau & Sparling, 1994) etkilediğini varsayıldığında aile ortamında düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Aileyle yapılan görüşmeler sonucunda süreç içerisinde yaşamış oldukları sorunları eğitim sorunları, duygusal sorunlar, sosyal sorunlar, sağlık sorunları, ailedeki etkileşiminden kaynaklanan sorunların olduğu belirlenmiştir. Ailenin ilk yaşadığı sorunun ailenin öğretebilme hakkında bilgi gereksinimi duyma, çocuğun davranışını kontrol etmede zorluk çekme gibi bilgi eksiliğinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Yapılan diğer birçok çalışmada ailelerin öncelikli ve en önemli ihtiyaçlarının fazla bilgi ihtiyacı olduğu belirlenmiştir (Bertule, Vetra, 2014; Cavkaytar, Ardıç ve Aksoy, 2014; Ellis vd., 2002; Öztürk, 2011; Sahay, Prakash, Khaique & Kumar, 2013; Sucuoğlu, 1995; Siklos & Kerms, 2006; Şanlı, 2012). Ailenin bilgi ve becerilerinin artması çocuğun gelişimsel alanlarını olumlu etkileyebildiğinden (Gupta & Singhal, 2005) ailenin bilgi eksikliklerinin giderilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Ailenin yaşadığı diğer sorunların öğretmenlerin bilgi becerilerinin yetersizliği, uygun okulun bulunamaması öğretmenin çocuğu kabullenmek istememesi gibi eğitim sorunlarının olduğu belirlenmiştir. Burada yer alan sorunlar yapılan araştırmalarda da (Buysse, Skinner & Grant, 2001; Martinez, 2003; Bruns & Mogharberran, 2009) vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar (Abel, 2012; Busby, Ingram, Bowron, Olive & Lyons, 2012) özel gereksinimli ailelerin duygusal olarak desteğe ihtiyacı olduğu yönündedir. Araştırmalar çocukları tanıdıktan sonra ailelerin depresyona girdiğini ve duygusal çöküntü yaşadığını göstermektedir (Hall & Graff 2011; Hayes & Watson 2013;

Rogers, 2009; Weiss, Wingsiong & Lunsy 2014; Ludlow, Skelly & Rohleder, 2012; Dillenburg, Keenan, Doherty, Byrne & Gallagher, 2010; Hayes & Watson 2013; Rogers, 2009). Bu çalışmada ikinci olarak ailenin duygusal olarak suçluluk duygusu yaşama ve hayal kırıklığı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ailenin yaşadığı bu tür duygusal kırılmalıkların ne yapacaklarını bilmemelerinden kaynaklandığı düşünün (Baker-Ericzén, Brookman-Fraze & Stahmer, 2005; Brookman-Fraze, 2004; Tomanik, Harris & Hawkins, 2004; Dunn, Burbine, Bowers & Tantleff-Dunn, 2001; Lewis, Kim & Bey, 2011) çalışmalar mevcuttur. Üçüncü olarak çocuğun durumunu çevreye açıklama, toplumun bakış açısından rahatsız olma, sosyal çevreden destek görmeme, ekonomik sorunlar olmak üzere sosyal sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda (Benjak, 2011; McCabe, Hillier & Shapiro 2013; Mouzourou, Santos & Gaffney, 2011) ailelerin içerisinde bulunduğu durumu gizlemeleri ve toplumdan kendilerini soyutlamaları sosyal çevreden kaynaklandığını belirlemişlerdir. Aileyi ve toplumu bilinçlendirme konusunda en fazla sorumluluk öğretmene düşmektedir (Falkmer vd, 2015). Kaynaştırma uygulamalarının sadece çocuk ve aileyle sınırlı olmadığını ve tüm toplumunun bu konuda bilinçlendirilmesi ihtiyacı olduğunu göstermektedir.

Anne ve babanın çocukla etkileşimsel davranışları “Duyarlı-yanıtlayıcı olma” ve “Duygusal-İfade edici olma” faktörleri açısından annenin ortalamasının 2.33 olduğu, babanın ortalamasının ise 1.67 olduğu tam etkileşim puanın beş olduğunu düşündüğümüzde annenin orta düzeyde “Duyarlı-yanıtlayıcı olma” ve “Duygusal-İfade edici olma” etkileşimsel davranışlara sahip olduğu belirlenmiştir. Babanın ise düşük düzeyde etkileşimsel davranışlara sahip olduğu belirlenmiştir. İkinci olarak “Başarı odaklı yönlendirici olma” etkileşimsel davranış alt kategorisinde yer alan madde ortalamaları 3.33 bu bölümde olması gereken puanın üç puan olduğu düşünüldüğünde annenin bu alt kategoride olması gereken etkileşimsel davranış puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Töret ve diğerleri, (2015), yaptıkları çalışmada ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu (CDO SB) olan çocuk annelerinin çocuklarına yönelik etkileşimlerinde yüksek düzeyde yönlendirici etkileşim stiline sahip oldukları belirlenirken, duygusal ifade edici olma ve yanıtlayıcı etkileşim stiline sahip olma düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca CDO SB olan çocukların anneleri ile olan etkileşimlerinde, düşük düzeyde dikkat ve başlatma etkileşim stiline sahip oldukları bulunmuştur. Töret ve diğerlerinin (2015) yaptığı çalışmadakinin aksine bu çalışmada anne-babanın orta düzeyde yönlendirici olma düzeyinin çocuğun etkileşimsel

davranışlarının çok düşük olmasından yeteri kadar yönlendirememelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Selimoğlu ve Özdemir (2018), yaptıkları çalışmada çocuğun etkileşim davranışlarının arttığında çocukların sosyal etkileşim becerilerinde (etkileşimi başlatma, etkileşime yanıt verme ve etkileşimi sürdürme sayı ve yüzdesi) ilerlemeler gösterdikleri belirlenmiştir. Yetişkin etkileşimsel davranışları ile çocuk gelişimi arasında hem normal gelişim gösteren çocuklarda (Hancock, Kaiser ve Delaney, 2002; Mahoney ve MacDonald, 2007) hem de özel gereksinimli çocuklarda (Hancock ve diğerleri; Mahoney ve MacDonald, 2007) anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ailenin etkileşimsel davranışlarının desteklenmesi gerektiğini görülmektedir.

5.1.3. Çocuğun Mevcut Durumuna Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocukların etkileşimsel davranışları gelişimsel olarak bilişsel duygusal-sosyal ve dil gelişim becerilerinin kazanımında önkoşul davranışlar anlamına gelmektedir (Koegel, O'Dell ve Koegel, 1987). Çocuğun yetişkinlerle olan etkileşimsel davranışlarının düzeyi (Blacher, Baker & Eisenhower, 2009; Eisenhower, Baker & Blacher, 2007) okula uyum sağlamalarında etkili olduğu görülmektedir. Çocuğun sınıf öğretmeniyle, anne ve babayla etkileşimsel davranışları incelendiğinde tüm maddelerden bir puan aldığı belirlenmiştir. Çocuğun özel eğitim öğretmeniyle etkileşimsel davranışları incelendiğinde dikkat boyutunda dikkat bir puan, devamlılık bir puan, katılım ve işbirliği iki puan, başlatma boyunda ise özel eğitim öğretmeniyle etkileşiminde katılım ve işbirliği boyutunda iki puan alması özel eğitim öğretmenin çocuk odaklı öğretim stratejilerine ve yanılsız öğretim yöntemlerini bilip uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ebeveyn-çocuk etkileşimine ilişkin yıllardır yapılan çeşitli araştırmalar; ebeveyn ve çocuk etkileşiminin çocuğun bilişsel, iletişim, sosyal duygusal gelişim alanlarında çok önemli etkileri olduğunu göstermektedir (Cunningham, Reuler, Blackwell & Deck; 1981; Gutstein, Burgess & Montfort, 2007; Kim & Mahoney, 2004; Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker & Wheeden, 1998; Mahoney & Perales, 2003; 2005; Youn-Kong & Carta, 2011). Yetişkinler çocuğun etkileşimlerinin kısa ve niteliğinin düşük olmasından dolayı da etkileşim sırasında güçlük yaşamaktadırlar (Töret, Özdemir, Gürel-Selimoğlu ve Özkubat, 2014). Yetişkin etkileşim davranışlarının geliştirilmesiyle birlikte çocuğun hem etkileşim davranışlarında hem de gelişim alanlarında iyileşmeler beklenmektedir.

Gelişimin önemli göstergelerinden biri alıcı ve ifade edici dil becerileridir. (Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2007). Çocuğun dil gelişiminde Türkçe iletişim envanteri

normlarına göre (%95 ihtimalle 11 ay (%65 ihtimalle de 16 ay arasında alıcı dil becerilerine sahip olduğu belirlenmiştir. Çocuğun 58 aylık olduğu düşünüldüğünde çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerinde kayda değer geriliğin olduğu görülmektedir. Çocuğun alıcı ve ifade edici dil becerilerinin düşük düzeyde olması günlük yaşam içerisinde ebeveyn çocuk etkileşimini etkilemektedir (Meirsschaut, Roeyers & Warreyn, 2011). Çocuğunun dil gelişiminde yaşanan geriliğinin tüm gelişim alanlarını etkileyeceği öngörülmektedir. Yapılan çalışmalar (Billstedt, Gillberg ve Gillberg, 2007; Bailey vd., 2006; Wolery & Odom, 2003; Landa & Garrett-Mayer, 2006; Stoneand Yoder, 2001) dil gelişiminin diğer gelişim alanlarının temel göstergelerinden biri olduğunu vurgulamaktadır.

5.2. Kaynaştırma/Bütünleştirme Sürecine Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencinin performans, ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemesi, uygun materyaller geliştirmesi ve öğretim yöntemine karar vermesi, öğretimsel içerikte uyarlamalar yapması, BEP hazırlaması ve özel eğitim öğretmenleri ile işbirliği yapması kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkilemektedir (Batu ve Kırcaali-İftar, 2011; Dikici Sığırtmaç, 2008; Kargin, 2004; Özdemir, 2010, Vural ve Yıkılmış, 2008; Özaydın ve Çolak, 2011; Rakap, 2015; Sucuoğlu ve diğerleri, 2014).

Okul öncesi dönemde kaynaştırmanın başarısı, kaynaştırmadan beklenen kazanımların sağlanabilmesi için fiziksel ortamın düzenlenmesi gerekmektedir (Akmeşe ve Kayhan, 2016; Chan ve Mpofu, 2001; Guralnick, 2002; Ladd, 2005; Odom, Buysse ve Soukakou, 2011; Yıldırım, 2013; Yılmaz Bolat, 2017).

Mevcut durum tespit edildikten sonra sınıfın ölçümlenerek sınıf ihtiyaçları ortaya konulmuştur. İhtiyaçların belirlenmesi ve planlama önemlidir (Barnhill, Polloway ve Sumutka, 2011). Özel gereksinimli çocukların öğretiminde temel yapı taşları gibi yeniliksel yaklaşımlarda etkinlik merkezlerinin hazırlanması ve rutinlerin oluşturulmasının önemli olduğu görülmektedir (Iovannone, Dunlap, Huber ve Kincaid 2003). İlk olarak sınıf içerisinde yapılan düzenlemeler öğretmeni merkezden alarak yerine çocuk getirilmeye çalışılmış ve bunun çok büyük oranda sağlandığı görülmüştür.

Sınıf düzenlemesiyle beraber öğrenme merkezlerinde bulunan eğitim materyallerinin zenginliği hem durağan hem de dinamik değişkenler açısından önemlidir

(Garfinkle & Davis, 2002). Bu merkezlerde kaynaştırma ortamında yetersizliği olan çocukların gelişimsel gereksinimlerinin karşılanması da gerekmektedir (Wolery & Odom, 2000). Yapılan fiziksel düzenlemeler ve merkezlerde bulunan eğitim araç gereçlerinin zenginleştirilmesi yoluyla çocukların gelişimsel özelliklerine uygun ortam sağlanmaya çalışılmış ve çocuklarda akademik, sosyal ve davranışsal gelişmeler gözlemlenmiştir.

Yapılan uyarlamalar çocuğun katılımını sağlamak ya da en üst düzeye çıkarmak için var olan sınıf etkinlikleri ve materyalleri farklılaştırmaktır (Sandall ve Schwartz, 2008). Bu bağlamda süreç içerisinde çocuğa çevresel destek vererek, materyali uyarlayarak, etkinliği basitleştirerek, çocuğun tercihlerini dikkate alarak, özel ekipman ve araç gereç sağlayarak, yetişkin desteği vererek ve akran desteği vererek uyarlamalar yapılmıştır. Bu sayede kaynaştırma çocuğunun etkinliklere katılımını en üst seviyeye çıkarmaya çalışılmıştır. Bu uyarlamalarla birlikte alan yazında (Allen & Cowdery, 2009; Biedinger, 2011; Murray & Yingling, 2000) olduğu gibi sosyal becerilerin yanı sıra psiko-motor, dil ve bilişsel becerilerinin gelişiminde katkı sağlamıştır.

Öğretmenler olağan sınıf etkinlikleri ve rutinleri planlanmış fırsatları bütünleştirerek çocukların öğrenmelerini artırabilmektedir. Bu planlanmış fırsatlar gömülü öğretim fırsatları olarak adlandırılmaktadır (Sandall ve Schwartz, 2008). Süreç içerisinde öğretmen gömülü öğretim fırsatlarını planlayarak uygulamıştır. Ayrıca öğretmen bu fırsatlar sırasında olumlu pekiştirme, tepki, ipucuyla öğretim, bekleme süreli öğretim ve düzeltici geri bildirim gibi çocuk odaklı öğreti stratejilerini kullanmıştır. Bu durumun çocuğun uygun gelişimsel davranışlarını artırmada ve davranış problemlerinin azaltılmasında katkısı olduğu düşünülmektedir.

5.2.1. Öğretmenin Uygulama Sürecine Görüş ve Düşüncelerine Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenle yapılan görüşmeler neticesinde okul öncesi kaynaştırma modelinin uygulanmasına ilişkin görüşlerin kullanılabilirlik, uygulamanın faydaları, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve uygulamaya ilişkin çözüm önerileri olmak üzere beş başlıktan oluştuğu görülmüştür. Öğretmen uygulanan kaynaştırma bütünleştirme modelin kullanılabilirliğine ilişkin sınıfta yapılan fiziksel düzenlemeler, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ve okul, aile ve araştırmacı koordinasyonu konularında görüşlerini yoğunlaştırdığı bulunmuştur. Marzano ve Marzano (2003) yaptığı çalışmada öğretmenin

sınıf öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesiyle ve davranışlarını değiştirmesiyle öğrenci davranışlarının da değişebileceğini göstermektedir. Bu çalışmada da benzer bir şekilde öğretmen yapılan uyarlamaların sınıf yönetiminde rahatlık sağladığını belirtmiştir. Etkili öğretim stratejilerine göre de yapılacak olan eğitimin her öğrencinin bireysel öğrenme özelliklerinin temel alınarak planlanması gerekmekte, böylece öğretimin bireyselleştirilmesi ile özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin öğretime aktif katılacağı, verilen görevleri yerine getirecekleri ve dolayısıyla istenmeyen davranışlarının da azalacağı kabul edilmektedir (Niles, 2005). Öğretmen sadece kaynaştırma çocuğunun değil diğer çocuklarda da istenmeyen davranışların ciddi oranda azaldığını bildirmiştir. Bu bulgu Niles (2005)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma çocuğu bulunan sınıflarda sınıf yönetiminin desteklenmesi ve yol gösterilmesi gerektiğine ilişkin çalışmalarda (Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu, 2003; Sucuoğlu vd., 2008) mevcuttur. Uygulama sürecinin öğretmenin sınıf yönetim becerilerine yönelik olumlu katkıların olduğu söylenebilir. Öğretmen yapılan fiziksel düzenlemeler ve materyal sağlanmasının BEP uygulama sürecinde önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bulguya ilişkin BEP hazırlama sürecinde materyalin son derece önemli olduğunu belirten çalışmalarda mevcuttur (Menlove, Hudson ve Suter, 2001). Öğretmen koordinasyon içerisinde hareket edildiğinde önemli sonuçlar aldığını ifade etmiştir. Turnbull ve Turnbull, (2001) tarafından yapılan çalışmada ebeveyn- öğretmen ilişkisi çocuğun gelişimini desteklemek ve farklı ortamlarda işlevsel olarak kullanabileceği beceriler öğrenmesini sağlamak için birlikte çalışmanın gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmen ebeveyn koordinasyonu ile ilgili yapılan pek çok çalışmada (Elicker, Wen, Kwon & Sprague, 2013; Mendez 2010; Pirchio, Tritrini, Passiotere & Teaschner 2013; Serpell & Mashburn 2011; Sorani-Villanueva, McMahon, Crouch & Keys, 2014; Sucuoğlu ve Bakkaloğlu, 2018) çocuğun gelişiminde koordinasyon içerisinde çalışmanın önemi vurgulanmıştır.

Uygulamada Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenin uygulamada karşılaştığı sorunların uyum sorunu, eğitim materyal eksikliği, diğer velilerin kaygıları, doldurulması gereken evrakların çokluğu ve zaman alması, diğer devre öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin koordinasyon eksikliği olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularına benzer şekilde Stubbs (2008) yapmış olduğu çalışmada aile ve toplum katılımındaki yetersizlikler ve eğitim materyal eksiklerinin önemli sorunlar olduğunu belirtmiştir. Gök'ün (2013) ise bu çalışmadaki sonuçlara

paralel biçimde kaynaştırma öğrencileri için fiziki imkânların yetersiz olduğu, sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni arasında koordinasyon sorunu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenin doldurulması gereken evrakların çokluğundan bahsetmesi uygulamada yararlandığımız özel gereksinimli çocukların eğitiminde temel yapı taşları siteminde bulunan sınıf ölçümlerine, gömülü öğretim fırsatlarına ilişkin formlar ve program ağırlıklı değerlendirme gibi çok sayıda doldurması gereken evrak bulunmaktadır. Öğretmenin sınıf içerisinde kullandığı aylık ve etkinlik planlarının hazır şablonlarının bulunması, çocukların gelişim özelliklerine göre küçük değişiklikler yapmasından dolayı bu formları doldurmakta zorlandığı düşünülmektedir. Öğretmen mevcut durumda yeterli bilgisinin olmadığından kaynaklanan sorunlar olduğunu belirtmiştir. Yapılan birçok araştırmada (Begeny & Martens, 2006; Küçük-Doğaroğlu ve Bapoğlu-Dümenci, 2015; Leatherman, 2007; Morrier, Hess & Heflin, 2011; Porter, Todd & Regalado, 2013; Schwartz & Drager, 2008; Simpson, 2003, 2004) bu durum vurgulanmaktadır. Uygulama sonrasında öğretmenin ise bilgi eksikliğine değinmemiş olması süreç içerisinde yapılan bilgilendirmelerin yeterli olduğunu göstermektedir. Alan yazına bakıldığında Hamilton-Jones & Vail, 2013 öğretmenin ebeveynlerle ve okul yönetimiyle koordineli çalışması gerektiğine değinilmektedir. Öğretmen aynı sınıfı kullandığı diğer devre öğretmeniyle de koordinasyon gerektiğinden bahsetmiştir. Bu bulgu alan yazında yer alan diğer bulgulardan farklılık göstermektedir. Ülkemizde anaokullarının büyük çoğunluğunda ikili öğretim yapıldığından diğer devre öğretmeniyle iş birliği içerisinde çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Son olarak öğretmen özel eğitimle koordinasyon eksikliği olduğunu belirtmiştir. Yapılan çalışmalarda da (Causton-Theoharis ve Theoharis, 2009) özel eğitim öğretmeniyle sınıf öğretmenin ortak hareket etmesi gerektiğini vurgulanmaktadır.

5.2.2. Ailenin Uygulama Sürecine Yönelik Görüş ve Düşüncelerine Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Aileyle yapılan görüşmeler neticesinde yapılan uygulamanın aileye ve çocuğa önemli katkılarının olduğu belirlenmiştir. Otizmlili çocukların aileleriyle yapılan aile katılımının hem otizmlili çocuk hem de ebeveynler için faydalı olduğu tespit edilmiştir çalışmalarda (Benson, 2014; Clough & Nutbrown, 2004; Gray, 2002; Green vd, 2010; Kasari vd., 2010; Preece & Almond 2008; Whitning, 2012; Zablotsky, Boswell & Smith, 2012). Aile bilincinin artmasıyla birlikte motivasyonlarının arttığını belirtmiştir. Öğretim

stratejilerini öğrenmesinin çocukla geçirdikleri zamanın kalitesini önemli ölçüde geliştirdiği belirlenmiştir. Yapılan aile rehberliğinin önemli olduğu diğer yapılan çalışmalarda vurgulanmıştır. Evde yapılan fiziksel düzenlemelerin çocuğa önemli kazanımları olduğu ve düzen sağladığı belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda evdeki fiziksel ortamın çocuğun sosyal ve dil becerilerini (Parks & Bradley, 1991), erken okuryazarlığı (Williams & Rask, 2003), akademik motivasyonunu, (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 1998) sözcük dağarcığını (Senechal, 1996) Okuldaki sosyal becerilerini (Intus, 2007) bilişsel becerilerini (Bryant, Burchinal, Lau, & Sparling, 1994) etkilediğini göstermektedir. Ailenin yaşadığı sorunlar başlangıçta kendilerinden kaynaklanan problemlerken bu durum kontrol edilmesi zor olan sağlık problemleri, beslenmeyle ilgili sorunlar gibi alanlara evrilmiştir. Ailenin kontrol etmekte zorlandığı alanlardan bir diğeri ise davranış problemleriyle baş edememelerine ilişkindir. Yapılan çalışmalar çocukların sergiledikleri stereotip davranışların öğrenme performansları ile sosyal ilişki geliştirmelerini engelleyebilecek düzeyde ortaya çıkabildiğini (Wilke vd., 2012) ve bu nedenle ebeveynlerin bu problem davranışlarla baş edebilme konusunda yoğun stres yaşadıklarını göstermektedir (Dillenburger, vd., 2010; Ludlow, Skelly ve Rohleder, 2012). Ayrıca aile tanılama ve değerlendirme sürecinin yeteri kadar elverişli olmadığını RAM’da yapılan tanılama ve değerlendirme sürecine öğretmenin dahil edilmesi gerektiğini ve gözlemlere yer verilerek değerlendirmelerin yapılması gerektiğini bildirmiştir. Bu konuda yapılan araştırmalarda tanılama araçların yetersizliğinden tanılamada gözlemlere yer verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ailenin karşılaştığı bir diğer sorun ise aynı sınıfta birden fazla aynı tanı grubunda çocuğun yer almasıdır. Özel gereksinimlilerle ilgili yasal mevzuatın oluşturulması önemlidir fakat yeterli değildir. Uygulamada mevzuatın uygulanıp uygulanmadığını denetlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Son olarak aile süreç içerisinde aile katılımın önemli olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında yer alan çalışmalar aile katılımın hem özel gereksinimli çocuklar (Buysse ve Hollingsworth, 2009; Cate, Diefendorf, McCullough, Peters ve Whaley, 2010; Whitning, 2012) için hem de normal gelişim gösteren çocuklar için önemli olduğunu göstermektedir.

5.3. Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Sonrasına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Yapılan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasında dair tartışma ve yorum sırasıyla öğretmenin kaynaştırma uygulaması sonrasındaki bulgularına ilişkin tartışma ve yorum, kaynaştırma çocuğunun anne ve babasının çocukla etkileşimsel davranışlarına dair bulgulara ilişkin tartışma ve yorum ve özel gereksinimli çocuğun etkileşim davranışına dair bulgulara ilişkin tartışma ve yorum şeklinde aşağıda verilmiştir.

5.3.1. Öğretmenin Kaynaştırma Uygulaması Sonrasındaki Bulgularına İlişkin Tartışma ve Yorum

Öğretmenin kaynaştırmada yaptığı öğretimsel düzenlemelere ilişkin hangi yöntemlere yer verdiği, öğretim öncesinde yapmış olduğu düzenlemeleri, öğretim sırasında yapmış olduğu düzenlemeleri ve son olarak değerlendirme boyunda yer alan puan ortalamalarının kayda değer bir şekilde arttığı belirlenmiştir. Uygulama süreci sonrasında öğretmenin öğretimsel düzenlemelere ilişkin bilgi düzeyinin artması özel gereksinimli çocuklar için temel yapı taşları programının içeriğinde yer alan uyarlamalar, gömülü öğretim fırsatları ve değerlendirme ağırlıklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenin etkileşimsel davranışları “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*” ve “*Duygusal İfade Edici Olma*” önemli oranda arttığı belirlenmiştir. Annelerin çocuklarına karşı duyarlı yanıtlayıcı olma ve duygusal ifade edici olma davranışları sergilemeye başlamasının çocukların etkileşim davranışlarında da ilerlemelere katkı sağladığı yapılan çalışmalarda (Karaaslan; vd., 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney ve Perales, 2003; Mahoney ve Perales, 2005; Mahoney, Kim ve Lin; 2007) görülmektedir. Bu sonuçlar yapılan müdahale programının öğretmenin etkileşimsel davranışları üzerinde olumlu etkilerin olduğunu göstermektedir. Yapılan benzer çalışmalarda (Karaaslan vd., , 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney & Perales, 2003) ETEÇOM’un olumlu etkisi belirlenmiştir.

5.3.2. Kaynaştırma Çocuğunun Anne ve Babasının Çocukla Etkileşimsel Davranışlarına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarının niteliğinin belirlenerek gerçekleştirilen müdahale programlarının hem çocukların hem de ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarını

olumlu yönde etkilediğine ilişkin alan yazında pek çok (Gürel-Selimoğlu, 2015; Karaaslan, vd., 2011, 2013; Karaaslan, 2010; Kim & Mahoney, 2004, 2005) çalışmaya rastlamak mümkündür. Bu çalışmada, pek çok çalışmada (Ceyhun, Özdemir, Töret ve Özkubat, 2015; Diken ve Mahoney, 2013; Doğan ve diğ., 2016; Gürel-Selimoğlu, 2015; Töret, vd., 2014; Töret, Özdemir ve Özkubat, 2015) olduğu gibi sadece annelerle çalışılmamıştır. Alan yazında yer alan (Chiarello, Huntington & Bundy, 2006; Kochanska & Aksan, 2004; Mendonça, Cossette, Strayer & Gravel, 2011; Nugent, 1991; Rusell & Rusell 1987; Wilson & Durbin, 2013) çalışmalar gibi babanın etkileşimsel davranışları da belirlenmiştir.

Annenin etkileşimsel davranışları “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*” ve “*Duygusal İfade Edici Olma*” önemli oranda arttığı belirlenmiştir. Annelerin çocuklarına karşı duyarlı yanıtlayıcı olma ve duygusal ifade edici olma davranışları sergilemeye başlamasının çocukların etkileşim davranışlarında da ilerlemelere katkı sağladığı yapılan çalışmalarda (Karaaslan vd., 2013; Karaaslan ve Mahoney, 2013; Mahoney & Perales, 2003; Mahoney & Perales, 2005; Mahoney, Kim & Lin; 2007) da görülmektedir. Bu sonuçlar yapılan müdahale programının annenin etkileşimsel davranışları üzerinde olumlu etkilerin olduğunu göstermektedir. Yapılan benzer çalışmalarda (Karaaslan vd., 2013; Karaaslan & Mahoney, 2013; Mahoney & Perales, 2003) bu bulguyu desteklemektedir. “*Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma*” alt ölçeklerinden elde edilen puanlarda ise istenilen düzeyde değildir. Bu durumun nedeni olarak ailenin süreli çocuk odaklı öğretim yöntemlerini kullandığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Babanın da etkileşimsel davranışları “*Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma*” ve “*Duygusal İfade Edici Olma*” önemli oranda arttığı belirlenmiştir. Fakat annenin duyarlı yanıtlayıcı olma puanları daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu annelerin, babalara göre daha yanıtlayıcı oldukları alan yazında desteklenmektedir (Karaaslan 2016a, 2016b). Duygusal ifade edici olma alt ölçeğinden alınabilecek toplam puana göre değerlendirildiğinde babanın çocuklarıyla etkileşimlerinde yeterince duygusal ifade edici olamadığı söylenebilir. Benzer araştırmalarda da (Diken, 2012; Lemanek, Stone & Fishel, 1993), OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin çocukları ile etkileşimleri sırasında kabullenme, keyif alma, sıcak olma ve duygusal ifade edici olma davranışlarını düşük düzeyde kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak, Diken (2009) ve Diken ve Mahoney (2013) de OSB tanısı olan çocuk ve ebeveynlerinin çocukları ile etkileşimlerini inceledikleri çalışmalarında OSB tanılı çocuğa sahip olan

ebeveynlerin daha yönlendirici davrandıkları ve başarı odaklı oldukları belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında babanın etkileşimsel davranışlarının artırılması en az anne-çocuk etkileşimi kadar önemli (Cooksey & Fondell, 1996; Fagan & Iglesias, 1999) görülmektedir.

5.3.3 Özel Gereksinimli Çocuğun Etkileşim Davranışına Dair Bulgulara İlişkin Tartışma ve Yorum

Çocuk etkileşim davranışlarına ilişkin bulgular okulda öğretmenle, özel eğitim öğretmeniyle, anneyle ve babayla etkileşim davranışlarının önemli ölçüde artığı belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar müdahale programlarının çocuk katılımcıların gelişim alanlarında ve etkileşimsel davranışlarında ilerlemeler görüldüğü belirtilmektedir (Karaaslan ve Mahoney, 2013; Karaaslan vd., 2013; Kim & Mahoney, 2005; Mahoney & Perales, 2005; Töret ve diğerleri, 2015). Görülen bu ilerlemenin ebeveynlerin etkileşimsel davranışlarında görülen ilerlemelerden kaynaklandığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Kim & Mahoney, 2005; Mahoney & Perales, 2005; Mahoney & Perales, 2003). Çocuğun hem anne hem babasında etkileşimsel davranışlarında görülen artış çocuğun etkileşimsel davranışlarını önemli ölçüde arttırdığı düşünülmektedir. Müdahale programlarının ebeveyn ve çocuk etkileşimsel ve iletişimsel davranışları artırdığına ilişkin yapılan çalışmalarda (Snyder vd., 2015 McConachie & Diggle, 2007; Meadan, Ostrosky, Zaghlawan & Yu, 2009; Töret ve diğerleri, 2015) bulguyu desteklemektedir. Çocuğun etkileşimsel davranışlarının yanı sıra dil becerilerinde, akademik becerilerinde ilerlemeler olmuştur. Ayrıca çocukta görülen problem davranışlarda da önemli ölçüde azalmalar meydana gelmiştir. Yapılan çalışmalarda problem davranışlarla baş etmek için uzmanlık gerektiği ve gerekli eğitim alındığı zaman problem davranışların önemli ölçüde azaldığı yer almaktadır (Bearss, Johnson, Handen, Smith & Scahill, 2013; Fettig ve Barton, 2014). Alan yazında yer alan çalışmalarda yapılan erken müdahale programlarının küçük çocukların dil becerileri (Harris, Wolchik, & Milch, 1982; Smith, Groen & Wynn, 2000), bilişsel yetenekleri (Sheinkopf & Siegel, 1998; Smith ve diğerleri, 2000), akademik becerileri (Smith vd., 2000) önemli ölçüde arttırdığı bulunmuştur. Wacker vd. (2013) yapmış olduğu çalışmada ise çalışmada yer alan bulguya paralel olarak problem davranışlarda azaldığı görülmektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1 Sonuçlar

Sonuçlar mevcut duruma ilişkin sonuçlar uygulamaya ilişkin sonuçlar ve uygulama sonrasında ilişkin sonuçlar olmak üzere üç başlık altında aşağıda verilmiştir.

6.1.1. Mevcut Duruma İlişkin Sonuçlar

Öğretmen, öğretimsel düzenlemelerle ilgili olarak farklı öğretim yöntem teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip değildir.

Öğretmen, öğretim öncesi yapılacak olan düzenlemelerle ilgili etkinlik planlarında ve uygulamaları sırasında yeterli düzeyde yer vermemektedir.

Öğretmen, öğretim sırasında yapılması gereken uyarlamaları da yeterince gerçekleştirmemektedir.

Öğretmen, değerlendirme sürecinde değerlendirme yapmamaktadır.

Öğretmenin kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde mevcut durumda çocuktan, aileden ve kendisinden kaynaklanan sorunlarının olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenin aileden kaynaklandığını düşündüğü sorunlar, ailenin çocuğun durumunu kabullenmemesi, aile içerisinde yaşanan sorunlar ve ailenin aşırı hassasiyet göstermesidir.

Öğretmenin çocuktan kaynaklandığını düşündüğü sorunlar, çocuğun özelliklerinden, kabul edilme sürecinden ve özel gereksiniminden kaynaklanan sorunlardır.

Öğretmenin kendisinden kaynaklandığını düşündüğü sorunlar, bilgi eksikliği, sınıf yönetimi, eğitim ortamlarında eksiklikler ve ihtiyaçlar olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen mevcut durumda “*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*” ve “*Duygusal-İfade edici olma*” alt boyutlarında orta düzeyde etkileşim davranışlarına sahiptir.

Ailenin, eğitim sorunları, duygusal sorunlar, sosyal sorunlar, sağlık sorunları ve ailedeki etkileşiminden kaynaklanan sorunları olduğu belirlenmiştir.

Ailenin yaşadıkları güçlüklerle baş etme stratejileri uzmandan bireysel destek sağlama ve geniş aile fertlerinden destek alma şeklindedir.

Ailenin karşılaştığı eğitim sorunları, ailenin öğretebilme hakkında bilgi gereksinimi duyma, uygun okulun bulunamaması, çocuğun davranışını kontrol etmede zorluk çekme, öğretmenlerin bilgi becerilerinin yetersizliği, öğretmenin çocuğu kabullenmek istememesi şeklindedir.

Ailenin yaşadığı sosyal sorunlar, çocuğun durumunu çevreye açıklama, toplumun bakış açısından rahatsız olma, sosyal çevreden destek görmeme, ekonomik sorunlardır.

Aile çocuğuyla ilgili tedavi sürecinde, kullandığı ilaçlardan kaynaklanan sağlık sorunları yaşamaktadır.

Aile, ailedeki görev dağılımı, aile içi iletişimde sorun yaşama şeklinde etkileşimsel sorunlar yaşamaktadır.

Anne-baba “*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*” ve “*Duygusal-İfade edici olma*” alt boyutlarında düşük düzeyde etkileşim davranışlarına sahiptir.

Çocuk otistik eğitim programları öz bakım becerileri, sosyal duygusal ve motor gelişim alanlarından yaklaşık %64 davranışı kazanmamıştır.

Çocuk Alıcı dil becerisi olarak %95 ihtimal 11 aylık seviyesindedir.

Çocuk ifade edici dil becerilerine sahip değildir.

Çocuk “*dikkat*” ve “*başlatma*” alt boyutlarında çok düşük düzeyde etkileşim davranışlarına sahiptir.

6.1.2. Uygulamaya ilişkin Sonuçlar

Öğretmenin yapılan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına ilişkin görüşleri, kullanışlılığına ilişkin görüşler, uygulamanın faydaları, uygulamada karşılaşılan sorunlar ve uygulamaya ilişkin çözüm önerileri şeklindedir.

Öğretmenin yapılan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının kullanışlılığına ilişkin görüşleri; sınıfta yapılan fiziksel düzenlemeler, öğretmen tutumu, sınıf yönetimi ve okul, aile ve araştırmacı koordinasyonu şeklindedir.

Sınıfta yapılan fiziksel düzenlemelerin: öğretmen tutumuna, sınıf yönetimine, kaynaştırma çocuğuna ve diğer çocuklara olumlu yönde yansımaları olmuştur.

Öğretmenin uygulamada karşılaştığı sorunları, uyum sorunu, eğitim materyal eksikliği, diğer velilerin kaygıları, doldurulması gereken evrakların çokluğu ve zaman alması, diğer devre öğretmeniyle ve özel eğitim öğretmeniyle koordinasyon eksikliğidir.

Öğretmenin uygulama sürecinin daha iyi işletilmesine yönelik önerileri, koordinasyon toplantılarının düzenli yapılması, tanılama gözlemlere yer verilmesi, destek oda uygulamasında sınıfın kendi öğretmenin ders vermesi şeklindedir.

Ailenin yapılan aile eğitim uygulamasına ilişkin görüşleri, aileye faydaları, aile rehberliğine, çocuğa katkısına, okuldaki uygulamaya, yaşadıkları sorunlar ve öneriler şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Yapılan aile eğitim uygulamasının ailenin bilincini artırması, motivasyonlarını artması, öğretim stratejilerini öğrenmesi, çocuk odaklı öğretim stratejilerini ve etkileşim temelli öğretim stratejilerini öğrenmesi şeklinde faydalarının olduğu belirlenmiştir.

Yapılan aile rehberliğinin evde gerçekleştirilen fiziksel düzenlemeler, bilgilendirme toplantıları, aile-okul iş birliği ve rehber anne gibi uygulamaların katkı sağladığı belirlenmiştir.

Yapılan aile eğitim uygulamasının çocuğun sosyal duygusal, dil, motor, bilişsel gelişim alanları ile öz bakım becerilerinde çocuğa faydalarının olduğu belirlenmiştir.

Ailenin süreçteki sorunları, çocuğun davranış problemlerinin devam etmesi ve sağlık ve beslenme sorunları olduğu anlaşılmıştır.

6.1.3 Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulaması Sonrasına İlişkin Sonuçlar

Öğretmen, farklı öğretim yöntem teknikleri hakkında bilgilenmiştir.

Öğretmen, öğretim öncesi yapılacak olan düzenlemeleri bağımsız bir şekilde gerçekleştirebilmektedir.

Öğretmen, öğretim sırasında yapılması gereken uyarlamaları gerçekleştirmektedir.

Öğretmen, değerlendirme sürecinde hem bireysel değerlendirmeler hem de program ağırlıklı değerlendirmeleri yapmaktadır.

Öğretmenin, etkileşim davranışlarının “*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*”, “*Duygusal-İfade edici olma*” ve boyutlarında yüksek düzeyde etkileşimsel davranışlara sahiptir.

Anne ve babanın etkileşim davranışlarının “*Duyarlı-yanıtlayıcı olma*”, “*Duygusal-İfade edici olma*” ve alt boyutlarında yüksek düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çocuk öz bakım becerileri, sosyal duygusal ve motor gelişim alanlarında BEP planında yer alan 184 davranışın 117 tanesini % 63,58’ini kazanmıştır.

Çocuk alıcı dil alanında %95 ihtimalle 18 aylık seviyesindedir.

Çocuk %95 ihtimalle 8 aylık ifade edici dil seviyesindedir.

Çocuk öğretmen, anne, baba ve özel eğitim öğretmeniyle “*Dikkat*” ve “*Başlatma*” alt boyutlarında yüksek düzeyde etkileşimsel davranışlara sahiptir.

6.2. Öneriler

Öneriler uygulamaya yönelik öneriler ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenin özel gereksinimli çocuklar hakkında, öğretimsel düzenlemelere ilişkin, çocuk odaklı öğretimsel yöntemlerle ilgili bilgi eksikliğine ilişkin bulgulara dayanarak çeşitli eğitim toplantıları veya sanal ortamda bilgilendirilmesine yönelik planlamalar yapılmalıdır.
2. Öğretmenin özel gereksinimli çocuklar hakkında detaylı bilgilere, öğretimsel düzenlemelere, çocuk odaklı öğretimsel yöntemlere ilişkin basılı görsel kaynaklar sağlanarak öğretmen desteklenmelidir.
3. Eğitim ortamında fiziksel düzenlemeler yapılarak merkezlerde yer alan eğitim materyalleri zenginleştirilmelidir.
4. Kaynaştırma/bütünleştirme yönelik olarak okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer personelde dahil edilerek bilgilendirmeler yapılmalıdır.
5. Öğretmenle aile arasında gerçekleştirilen koordinasyon toplantılarına varsa özel eğitim öğretmeni de dahil edilmelidir.
6. Uygulanan eğitim uygulamasında araştırmacı rehberlik yapmıştır. Yapılan rehberliği rehber öğretmenler veya özel eğitim uzmanları öğretmene rehberlik yapmalıdır.
7. Aile kaynaştırma/bütünleştirme sürecinde aktif rol oynamıştır. Yapılan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında ailenin aktif katılımı sağlanmalıdır.
8. Öğretmenlerin etkileşimsel davranışlarını artırmak için bilgilendirme toplantıları ve eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.
9. Sınıfta oluşturulan merkezler tüm çocuklar için ulaşılabilir kılınmıştır. Merkezler çocukların aktif katılımı sağlayacağı şekilde düzenlenmeli ve eğitim materyalleri ile zenginleştirilmelidir.

10. Çocukların değerlendirmesinde kullanılmak üzere standart gözlem formları, standart testler geliştirilmelidir.
11. Tanılama süreçlerinde gözlemlere yer verilerek daha işlevsel değerlendirmelerin yapılması okul-aile koordinasyonun sağlanması ve aile katılımına daha fazla yer verilmelidir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmacılara Yönelik

1. Okul öncesinde erken müdahale programları ışığında uygulanan kaynaştırma uygulaması kapsamında çalışılan çocuğun özel gereksinimi otizmdir. Farklı gereksinim türlerinde çalışmalar yapılabilir.
2. Çalışma kapsamında okulda erken müdahale programları ışığında kaynaştırma uygulaması ve aileye ise aile eğitim programı birlikte uygulanmıştır. Okulda ve aile eğitim programı ayrı ayrı uygulanarak derinlemesine çalışılabilir.
3. Çalışma bağımsız anokulu-aile koordinasyonu içerisinde gerçekleştirilmiştir. Sadece özel eğitim kurumu (rehabilitasyon)- aile koordinasyonu olarak da çalışılabilir.
4. Okul öncesinde erken müdahale programları ışığında uygulanan kaynaştırma uygulaması öncelikli olarak okulun kaynaştırma öğrencisi bulunan tüm sınıflarında daha sonrada belirlenecek olan pilot okullarda gerçekleştirilebilir.
5. Mevcut durumda öğretmen, anne ve babayla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Okulun tüm personeli ile görüşülerek mevcut durum belirlenebilir.

KAYNAKÇA

- Abel, Y. (2012). Process into products: Supporting teachers to engage parents. *Education and Urban Society*, 46, 181–191. doi:10.1177/0013124512446307
- Akalın, S. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin gereksinimleri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 6(1), 115-142.
- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., & İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Akkaya, S. ve Güçlü, M. (2018). Okul öncesi eğitim dönemi kaynaştırma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik çalışmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(61), 628-634
- Aktaş-Arnas, Y. (2011). *Okul öncesi eğitimde aile katılım stratejileri*. Y. Aktaş-Arnas (Ed.), Aile eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı içinde (s. 97-158). Ankara: Vize Basın.
- Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2009). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education (6th ed.)*. Clifton Park, NY: Thomson/Delmar Learning.
- Altun, T., & Gülben, A. (2009). Okul öncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Artman-Meeker, K., & Hemmeter, M. L. (2013). Supporting teachers' use of recommended practices through email performance feedback. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33, 112–123.
- Artman-Meeker, K., Hemmeter, M. L., & Snyder, P. (2014). Effects of distance coaching on teachers' use of pyramid model practices: A pilot study. *Infants & Young Children*, 27(4), 325-344.
- Aydoğdu, Ö. G. F., Akalin, A., Polat, B., Irice, N., & Akpınar, M. (2016). Okulöncesi öğretmenlerin özel gereksinimli çocukların tanılanması konusundaki görüşlerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(4), 13-21.
- Aykır, T., & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 627-648.

- Bailey, D. B., Bruder, M. B., Hebbeler, K., Carta, J., Defosset, M., Greenwood, C., Kahn, L., Mallik, S., Markowitz., J., Spiker, D., Walker, D., & Barton, L. (2006). Recommended outcomes for families of young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 28*, 227-251
- Baio, J. (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among Children Aged 8 years Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, *11 Sites*.
- Baker, B. L., McIntyre, L. L., Blacher, J., Crnic, K., Edelbrock, C., & Low, C. (2003). Pre-school children with and without developmental delay: Behaviour problems and parenting stress over time. *Journal of Intellectual Disability Research, 47*, 217-230.
- Baker-Ericzén, M., Brookman-Fraze, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*, 194–204.
- Bakkaloğlu, H, Yılmaz, B, Altun-Könez, N, Yalçın, G . (2018). Türkiye’de Okul Öncesi Kaynaştırma Konusunda Yapılan Araştırmalar Bize Neler Söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (1), 119-150. DOI: 10.17679/inuefd.302031
- Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 311-327.
- Barnhill, G. P., Polloway, E. A., & Sumutka, B. M. (2011). A survey of personnel preparation practices in autism spectrum disorders. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, *26*, 75–86. doi:10.1177/1088357610378292
- Batu E. S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(4),35 – 45.
- Batu, E. S. (2010) Factors for the success of early childhood inclusion and related studies in Turkey. *International Journal of Early Childhood Special Education, 2*(1), 57-71.
- Batu, E. S., & Kırcaali-İftar, G. (2005). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S. (2013). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri*. In I.H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (pp. 91-106). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 33-50.
- Bearss, K., Johnson, C., Handen, B., Smith, T., & Scahill, L. (2013). A pilot study of parent training in young children with autism spectrum disorders and disruptive behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 829–840.
- Begeny, J. C., & Martens, B. K. (2006). Assessing pre-service teachers' training in empirically-validated behavioral instruction practices. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 262.
- Benjak, T. 2011. “Subjective Quality of Life for Parents of Children with Autism Spectrum Disorders in Croatia.” *Applied Research in Quality of Life*, 6(1), 91–102. doi:10.1007/s11482-010-9114-6
- Benson, P. R. (2014). Coping and psychological adjustment among mothers of children with ASD: An accelerated longitudinal study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 1793-1807.
- Bertule, D. & Vetra, A. (2014) The family needs of parents of preschool children with cerebral palsy: The impact of child’s gross motor and communications functions. *Medicina*. 50(6), 323–328.
- Biedinger, N. (2011). The influence of education and home environment on the cognitive outcomes of preschool children in Germany. *Child Development Research*, 1–10. doi:10.1155/2011/916303
- Billstedt, E., Gillberg, C. I., & Gillberg, C. (2007). Autism in adults: Symptom patterns and early childhood predictors. Use of the DISCP in a community sample followed from childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 1102–1110.
- Blacher, J., Baker, B. L., & Eisenhower, S. A. (2009). Student teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *Journal of Intellectual Developmental Disabilities*, 114(5), 322-339.
- Blackorby, J., Levine, P., & Wagner, M. (2002). *Behind the label: The functional implications of disability*. In J.Blackorby, M. Wagner, T. Cadwallader, R. Cameto,

- P. Levine, C. Camille, et al. (Eds.), Behind the label: The functional implications of disability, (pp. 31–35). Menlo Park, CA:SRI International.
- Bozarslan, B., & 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.
- Brookman-Fraze, L. (2004). Using parent/clinician partnerships in parent education programs for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 195–213.
- Bruns, A. D., & Mogharberran, C. C. (2009). The Gap Between Beliefs and Practices: Early Childhood Practitioners' Perceptions About Inclusion. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 229-241
- Bryant, D., Burchinal, M., Lau, L., & Sparling, J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289–309.
- Busby, R., Ingram, R., Bowron, R., Olive, J., & Lyons, B. (2012). Teaching elementary children with autism: Addressing teacher challenges and preparation needs. *Rural Educator*, winter, 27–35.
- Buysee, V., & Peisner-Feinberg, E. (2009). Recognition and Response. *Early Childhood RTI Roadmap*, 7-8.
- Buyse, V., & Hollingsworth, H. (2009). Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2(29), 119-128.
- Buyse, V., Skinner, D. & Grant, S. (2001). Toward A Definition of Quality Of Inclusion: Perspectives Parents and Practitioners. *Journal of Early Intervention*, 24(2), 146-161.
- Byrne, E.A., Cunningham C.C.(1985). The effects of mentally handicapped children of families- a conceptual review. *J. Child. Psychol. Psychiatry*. 26, 847-864.
- Cabell, S. Q., & Downer, J. T. (2011). Improving preschoolers' language and literacy skills through web-mediated professional development. *NHSA Dialog*, 14, 316–322
- Cate, D., Diendorf, M., McCullough, K., Peters, M. L., & Whaley, K. (Eds.). (2010). *Quality indicators of inclusive early childhood programs/practices: A compilation of selected resources*. Chapel Hill: The University of North Carolina,

- FPG Child Development Institute, National Early Childhood Technical Center.
Retrieved from <http://www.nectac.org/~pdfs/pubs/qualityindicatorsinclusion.pdf>
- Causton-Theoharis, J., & Theoharis, G. (2009). Creating inclusive schools for all students. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, 74(6), 43-47.
- Cavkaytar, A., Ardiç, A. ve Aksoy, V. (2014). Aile gereksinimlerini belirleme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin güncellenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(2) 1-12.
- Ceyhun, T., Özdemir, S., Töret, G., & Özkubat, U. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuk ve ebeveynlerinin, ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin normal gelişim gösteren çocuk ve ebeveynleri ile karşılaştırılması [A comparasion of parents-childinteractions of children with autism spectrum disorders and with their parents and typically developing children and their parents]. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 7(2), 183-211.
- Chan, S. Y., & Mpofu, E. (2001). Children's peer status in school settings current and prospective assessment procedures. *School Psychology International*, 22(1), 43-52.
- Charlop-Christy, M. H., & Carpenter, M. H. (2000). Modified incidental teaching sessions: A procedure for parents to increase spontaneous speech in their children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 98–112.
- Chiarello, L. A., Huntington, A., & Bundy, A. (2006). A comparison of motor behaviors, interaction, and playfulness during mother-child and father-child play with children with motor delay. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 26(1/2), 129-151.
- Chiu, C.,Turnbull, A.P. &Summers, J.A. (2013). What families need: validation of the family needs assessment for taiwanese families of children with intellectual disabilityand developmental delay. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(4), 247-258.
- Christensen, L. B, Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015) *Araştırma yöntemleri:Desen ve analiz.*(Çev. Ed. A. Aypay). Ankara:Anı Yayıncılık.
- Clough, P., & Nutbrown, C. (2004). Special Educational Needs and InclusionL: Multiple Perspective of Preschool Educatores in the UK. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 191-211. <https://doi.org/10.1177/1476718X04043015>

- Cook, B. G., & Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *Journal of Special Education*, 47(2), 71-82 doi: 10.1177/0022466911420877.
- Cooksey, E. C., & Fondell, M. M. (1996). Spending time with his kids: Effects of family structure on fathers' and children's lives. *Journal of Marriage and the Family*, 58(3), 693-707.
- Cordisco, L. K., Strain, P. S., & Depew, N. (1988). Assessment for generalization of parenting skills in home settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 202-210.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi
- Cunningham, C., Reuler, E., Blackwell, J., & Deck, J. (1981). Behavioral and linguistic developments in the interactions of normal and retarded children with their mothers. *Child Development*, 52, 62-70.
- Cutress, A.L., & Muncer, S.J. (2014). Parents' views of the National Autistic Society's EarlyBird Plus Programme. *Autism: The international journal of research and practice*, 18(6), 651-657 .
- Çerezci, Ö. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan kaynaştırma eğitimi uygulamalarının kaynaştırma kriterleri açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara
- Çulhaoğlu İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma uygulanan okulöncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65.
- Çulhaoğlu-İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi) Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Delfos, M. (2010). *Autism in Bosnia-Herzegovina*. Universities Autism Expertise Group – UAEG, Sarajevo. Salomone, E., S. Beranova, F. Bonnet-Brilhault, M. B. Briciet Lauritsen, M. Budisteanu, J. Buitelaar, R.

- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills, Research Report 433.
- development of handicapped children. *The Journal of Special Education*, 22(1), 82-96.
- DeVore, S. & Russell, K. (2007). Early childhood education and care for children with disabilities: facilitating inclusive practice. *Early Childhood Education Journal*. 35(2). 17 – 32. Doi: 10.1007/s10643-006-1045-4
- Diamond, K. E. & Huang, H. H. (2005). Preschoolers' ideas about disabilities. *Infants and Young Children*, 18,37-46.
- Diken, İ. H., Rakap, S., Diken, O., Tomris, G., & Celik, S. (2016). Early childhood inclusion in Turkey. *Infants & Young Children*, 29(3), 231-238.
- Diken, İ. H. (2012). Türk annelerinin ve özel gereksinimli çocuklarının etkileşimsel davranışlarının araştırılması: Erken müdahaleye yönelik öneriler [Exploring interactional behaviors of Turkish mothers and their children with special needs: Implications for early intervention]. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 283-296.
- Diken, İ. H., Ardiç, A. ve Diken, Ö. (2011). *Gilliam Otistik Bozukluk Derecelendirme Ölçeği-2 Türkçe Versiyonu* [Turkish version of Gilliam Autism Rating Scale-2]. Ankara: Maya Akademi.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, S., Bozkurt F. ve Kurtyılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of “First Step to Success Program” in preventing antisocial behaviors. *Education and Science*, 36(161), 145-158.
- Diken, O., & Mahoney, G. (2013). Interactions between Turkish mothers and preschool children with autism. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(3), 190-200.
- Diken, Ö. (2009). *Ebeveyn davranışını değerlendirme ölçeği ve çocuk davranışını değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dil ve Konuşma Terapistliği Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Diken, Ö. (2009). *Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik*

- çalışmaları [Validity and reliability of maternal behavior rating scale (mbrs) and child behavior rating scale (CBRS)]* Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye) (Tez No. 236581)
- Diken, Ö., Topbaş, S. ve Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn davranışlarını değerlendirme ölçeği (EDDÖ) ile çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeği (ÇDDÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları [Validity and reliability of turkish versions of maternal behavior rating scale and child behavior rating scale]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10(2), 41-60.
- Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T., & Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with autistic spectrum disorder: Parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37, 13–23. doi:10.1111/j.1467-8578.2010.00455.x
- Dodge, D.T. and L.J Colker (1996). *The Creative Curriculum for Early Childhood*, 3rd ed. Washington, D.C.: Teaching Strategies and Gryphon House.
- Doğan, Y., Özdemir, S., Gürel-Selimoğlu, Ö., Töret, G., Özkubat U. ve Ceyhun-Duman, A. T. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda anne-çocuk etkileşimin karşılaştırılması [A comparasion of mother-child interactions of children with autism spectrum disorders and typically developing children]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(1), 79-94.
- Dolya, G., & Palmer, S. (2004). Viva Vygotsky: Freedom of thought. Times Educational Supplement. Erişme Tarihi 11 Nisan 2019, <http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=398249>.
- Duman, G., & Koçak, N. (2013). Anaokulu kaynaştırma sınıfında yer alan özel gereksinimli bir çocuğun sosyal oyun ve sosyal iletişim özellikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(3), 99-108.
- Dunlap, G., Strain, P. S., Fox, L., Carta, J. J., Conroy, M., Smith, B. J., Sowell, C. (2006). Prevention and Intervention with Young Children's Challenging Behavior:

- Perspectives regarding Current Knowledge. *Behavioral Disorders*, 32(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/019874290603200103>
- Dunn, M. E., T. Burbine, C. A. Bowers, & S. Tantleff-Dunn. (2001). Moderators of Stress in Parents of Children with Autism. *Community Mental Health Journal*, 37(1), 39–52. doi:10.1023/A:1026592305436.
- Dupoux, E., Wolman, C., & Estrada, E. (2005). Teachers' attitudes toward integration of students with disabilities in Haiti and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52, 43–50.
- Eisenhower, A. S., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Early student-teacher relationships of children with and without intellectual disability: Contributions of behavioral, social, and self-regulatory competence. *Journal of School Psychology*, 45, 363–383.
- Elicker, J., Wen, X., Kwon, K., & Sprague, J. B. (2013). Early head start relationships: Association with program outcomes. *Early Education and Development*, 24(4), 491–516.
- Ellis, J. T., Luiselli, J. K., Amirault, D., Byrne, S., O'Malley Cannon, B., Taras, M., Wolongevicz, J. & Sisson, R. W. (2002). Families of children with developmental disabilities: assessment and comparison of self-reported needs in relation to situational variables. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14, 191–202.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Ergin, E., & Bakkaloğlu, H. (2015). Kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflarda sınıf içi geçişlerin kolaylaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(2), 173-191.
- Fagan, J., & Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, fathers' figures, and their Head Start children: A quasi experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 243-269.
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' Perspectives on Inclusive Schools for Children with Autism Spectrum Conditions. *Intl J Disabil Dev Educ*, 62(1), 1-23.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Fantuzzo, J., MacWayne, C. & Perry, M.A. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Fenson, L., Dale, P., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D., & Pethick, S. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, 1–174 .
- Fettig, A. & Barton, E. E. (2014). Parent implementation of function-based intervention to reduce children’s challenging behavior: A literature review. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34, 49–61.
- Fletcher, J. M., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Presenting and remediating academic difficulties. *Child Development Perspectives*, 3, 30–37.
- Fox, L., Carta, J., Stain, P. S., Dunlap, G. & Hemmeter, M. L. (2010). Response-to-intervention and the pyramid model. *Infants and Young Children*, 23, 3–14.
- Frieden, T. R., Joffe, H. O., Cono, J., Richards, C.L., & Iademarco, M. F. (2014). *Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2010*. MMWR, SS02, 1–21.
- Friend, M. & Bursuck, W. D. (2006). *Including Students with Special Needs. a Practical Guide for Classroom Teachers*. (4th Edition), Boston: Allyn & Bacon Pearson Education Company
- Fuchs LS, Fuchs D. (2002). Mathematical problem solving profiles of students with mathematics disabilities with and without comorbid reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*. 35, 563– 574.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children’s academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69, 1148-1460.
- Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin görüşleri ve önerileri*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine İlişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkokul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya

- Gray, D. E. (2002). 'Everybody just freezes. Everybody is just embarrassed': Felt and enacted stigma among parents of children with high functioning autism. *Sociology of Health & Illness*, 24(6), 734-749.
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P. and Le Couteur, A. et al. 2010. Parent mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT) : a randomised controlled trial. *Lancet*, 375, 2152–2160.
- Greenwood, C. R. (2009). Foreward. In M. R. Coleman, F. P. Roth, & T. West (Eds.), *Roadmap to Pre-K RTL National Center for Learning Disabilities*. Retrieved from <http://www.neld.org/>
- Gupta, A. & Singhal, N. (2005). Psychosocial support for families of children with autism. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 16(2), 62-83.
- Guralnick, M. J. (2002). Involvement with peers: Comparisons between young children with and without Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, 379–393.
- Gutstein, S.E., Burgess, A.F. ve Montfort, K. (2007). Evaluation of relationship development intervention program. *Autism*, 11(5), 397-411.
- Gürel Selimoğlu, Ö., & Özdemir, S. (2018). Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı'nın (ETEÇOM) Otizm Spektrum Bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri üzerindeki etkililiği. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 514-555. doi:<http://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182399>
- Gürel-Selimoğlu, Ö. (2015). *Etkileşim Temelli Erken Çocuklukta Müdahale Programı (ETEÇOM) 'nın otizm spektrum bozukluğu sergileyen çocukların sosyal etkileşim becerileri ve anne-çocuk etkileşimi üzerindeki etkililiği [The efficacy of responsive teaching (RT) program on social interaction skills and mother-child interactions of children with autism spectrum disorder]* Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall, H. R., & Graff, J. C. (2011). The relationships among adaptive behaviours of children with autism, family support, parenting stress, and coping. *Issues in*

- Comprehensive Pediatric Nursing, 34(4–25), 2011.
doi:10.3109/01460862.555270
- Hamilton-Jones, B. & Vail, C. O. (2013). Preparing special educators for collaboration in the classroom: Pre-service teachers' beliefs and perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56-68.
- Hamre, B. K., Goffin, S. G., & Kraft-Sayre, M. (2009). Classroom Assessment Scoring System implementation guide: Measuring and improving classroom interactions in early childhood settings. Retrieved from the Center for Advanced Study of Teaching and Learning website:
<http://curry.virginia.edu/research/centers/castl/publications>
- Hancock, T. B., Kaiser, A. P., & Delaney, E. M. (2002). Teaching parents of preschoolers at high-risk: Strategies to support language and positive behavior. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 191–212.
- Harris, S. L., Wolchik, S. A. & Milch, R. E. (1982). Changing the speech of autistic children and their parents. *Child & Family Behavior Therapy*, 4, 151–173.
doi:10.1300/J019v04n02_16
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 629–642. doi:10.1007/s10803-012-1604-y.
- Hoard, D. & Shepard, K. N. (2005). Parent education as parent-centered prevention: A review of school-related outcomes. *School Psychology Quarterly*, 20, 434–454.
1–22.
- Hornby, G. (2014). *Inclusive Special Education: evidence-based practice for children with special educational needs and disabilities*. New York: Springer.
- Houchins, D. E., Shippen, M. E. & Murphy, K. M. (2012). Evidence-based professional development considerations along the school-to-prison pipeline. *Teacher Education and Special Education*, 35(4), 271–283.
- Huang, H., and Diamond, K.E. (2009). Early childhood teachers' ideas about including children with disabilities in programs designed for typically developing Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182.
doi: 10.1080/10349120902868632.

- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4), 487-505.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150-165.
- Jaramillo, J. A. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education*, 117(1), 133-140.
- Jarbrink, K. (2007). The economic consequences of autistic spectrum disorder among children in a Swedish municipality. *Autism*, 11, 453-463
- Johnson, A. P. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Y. Uzuner, M. Anay, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kale, M., Dikici-Sığırtmaç, A., Nur, İ., & Abbak., B. S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 39-48.
- Kaner, S. (2004). Engeli çocukları olan anne-babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri*, Ankara.
- Karaaslan, O. (2016a). Comparison of social engagement of children having disabilities with their mothers and fathers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(5), 1649-1670.
- Karaaslan, O. (2016b). A comparasion of social engagement of children with autism with their mothers and fathers. *Paper presented at the meeting of the International Conference on New Horizons in Education (INTE 2016)*, Vienna, Austria
- Karaaslan, Ö. & Mahoney, G. (2013). Effectiveness of responsive teaching with children with down syndrome. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(6), 458-469.
- Karaaslan, Ö. (2010). *Etkileşime Dayalı Erken Eğitim Programı'nın (EDEP) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneler üzerindeki etkililiği [The effectiveness of responsive teaching early intervention program on children with developmental*

- disabilities and their mothers]* Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H. & Mahoney, G. (2011). The effectiveness of the responsive teaching parent mediated developmental intervention programme in Turkey A pilot study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(4), 359-372.
- Karaaslan, Ö., Diken, İ. H. & Mahoney, G. (2013). A randomized control study of responsive teaching with young Turkish children and their mothers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(1), 18-27.
- Karadağ, F., Demirtaş, V., & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191-215.
- Kargın, T. (2004). Baş makale: Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Kargın, T., Acarlar, F., & Sucuoğlu, B. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2),55-76.
- Kasari, C., Gulsrud, A., Wong, C., Kwon, S. and Locke, J. 2010. Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1045–1056
- Keen, D., Couzens, D., Muspratt, S. and Rodger, S. (2010) The Effects of a Parent-Focused Intervention for Children with a Recent Diagnosis of Autism Spectrum Disorder on Parenting Stress and Competence. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 229-241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2009.09.009>
- Kennedy, C. H. & Horn, E. M. (2004). *Including students with severe disabilities*. USA: Pearson.
- Kılıçkaya, A., & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 200-212.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Kaynaştırma becerileri öz-değerlendirme aracı. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-130.
- Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., Güleç-Aslan, Y. ve Ülke-Kürkçüoğlu, B. (2009). Initiation of an intensive behavioral intervention program (OCIDEP) for children with ASD in

- Turkey. *Poster presented at the ABAI's Third Annual Autism Conference, Jacksonville, Florida, USA.*
- Kim, J. M. & Mahoney, G. (2004). The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education, 24*(1), 31-38.
- Kim, J. M. & Mahoney, G. (2005). The effects of relationship focused intervention on Korean parents and their young children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 26*(2), 101-202.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York, NY: The Guilford Press.
- Kochanska, G. & Aksan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development, 75*(6), 1657-1676.
- Koçyiğit, S. (2015). Anasınıflarında kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen-rehber öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(1), 391-415.
- Koegel, R.L., O'dell, M.C. and Koegel, L.K. (1987), "A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children", *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*(2), 187-200.
- Kontos, S. (1999). Preschool teachers' talk, roles, and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3), 363-382.
- Krishnan, V. (2010). Early Child Development - A Conceptual Model. In: *The Early Childhood Council Annual Conference 2010, "Valuing Care"*. [online] Alberta, Canada: University of Alberta.
- Kulla, F. & R. Gjedia. (2015). The Reality of Education of Children with Autism in Mainstream 9-year Schools in Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4*(2-S2), 52-55. doi:10.5901/ajis.2015.v4n2s2p52
- Küçük-Doğaroğlu, T. ve Bapoğlu-Dümenci, S. S. (2015). Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve erken müdahale hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*, 460-473.
- Kwon, H. (2005). Inclusion in South Korea: The current situation and future directions. *International Journal of Disability, Development and Education, 52*, 59-68.

- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence*. New Haven, CT: Yale University Press
- Landa, R., & Garrett-Mayer, E. (2006). Development in infants with autism spectrum disorders: A prospective study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *47*, 629–638.
- Landry, S. H., Anthony, J. L., Swank, P. R., & Monseque-Bailey, P. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 448-465.
- Lauchlan F & Boyle C. (2007). Is the use of labels in special education helpful? *Support for Learning*. *22*(1):36–42.
- Leatherman, J. M. (2007). I just see all children as children: Teachers' perceptions about inclusion. *The Qualitative Report*, *12*(4), 594-611.
- Lemanek, K. L., Stone, W. L., & Fishel, P. T. (1993). Parent-child interactions in handicapped preschooler: The relation between parent behaviors and compliance. *Journal of Clinical Child Psychology*, *22*(1), 68–77.
- Lewis, L. L., Kim, Y. A. & Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, *27*, 221–234.
- Linas, M. W., Greenwood, C. R., & Carta, J. J. (2009, June). *Taking a snapshot of early childhood response to intervention across the states*. Paper presented at the Fourth Annual tES Research Conference, Washington, DC.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications: Newbury Park, London, New Delhi.
- Locke, L. F., Spirduso, W. W., & Silverman, S. J. (2007). *Proposals that work: A guide for planning dissertations and grant proposals*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder P. (2012). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Health Psychology*, *17*(5), 702-711.
- Mahoney, G. (2009). Relationship Focused Intervention (RFI): Enhancing the role of parents in children's developmental intervention. *International Journal of Early Childhood Special Education*, *1*(1), 79-94.

- Mahoney, G. J., & Kim, J. M. & Lin, C. S. (2007). The pivotal behavior model of developmental learning. *Infants and Young Children, 20*(4), 311-325.
- Mahoney, G., & MacDonald, J. D. (2007). *Autism and developmental delays in young children: the responsive teaching curriculum for parents and professional*. Texas: PRO-END, Inc.
- Mahoney, G., & Perales, F. (2003). Using relationship-focused intervention to enhance
- Mahoney, G., & Powell, A. (1988). Modifying parent-child interaction: Enhancing the
- Mahoney, G., & Wheeden, C.A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-aged children with special learning needs. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(1), 51-68.
- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R., Spiker D., & Wheeden, C.A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(1), 5-17.
- Mahoney, G., Powell, A., & Finger, I. (1986). The maternal behavior rating scale. *Topics in Early Childhood Special Education, 6*, 44-56.
- Martinez, R. S. (2003). Impact of a graduate class on attitudes toward inclusion, perceived teaching efficacy and knowledge about adapting instruction for children with disabilities in inclusive settings. *Teacher Development, 7*, 473-494.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61*(1), 6- 17.
- McCabe, A., A. Hillier, and C. Shapiro. (2013). "Brief Report: Structure of Personal Narratives of Adults with Autism Spectrum Disorder." *Journal of Autism and Developmental Disorders 43*(3), 733–738. doi:10.1007/s10803-012-1585-x
- McConachie, H., & Diggle, T. (2007). Parent implemented early intervention for young children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Evaluation in Clinical Practice, 13*, 120–129. doi:10.1111/j.1365-2753.2006.00674.x
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H.L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 363-377.

- Mcwayne, C., Untuzzo, J. & Mcdermontt, P. (2004). Preschool competency in context: an investigation of the unique contribution of child competencies to early academic success. *Developmental Pyschology*, 40(4), 633-645.
- Meadan, H., Ostrosky, M. M., Zaghlawan, H. Y., & Yu, S. (2009). Promoting the social and communicative behavior of young children with autism spectrum disorders: A review of parent-implemented intervention studies. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 90–104. doi:10.1177/0271121409337950
- MEB, (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Meb Basımevi.
- Meirsschaut, M., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2011). The social interactive behaviour of young children with autism spectrum disorder and their mothers: Is there an effect of familiarity of the interaction partner? *Autism*, 15, 43–64. doi:10.1177/1362361309353911
- Mendonça, J. S., Cossette, L., Strayer, F. F., & Gravel, F. (2011). Mother-child and father-child interactional synchrony in dyadic and triadic interactions. *Sex Roles*, 64(1-2), 132-142.
- Menlove, R., Hudson, P., & Suter, D. (2001). A field of IEP dreams increasing general education teacher participation in the IEP Development Process. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 28-33.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Metin, Ş. (2016). Türkiye’de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 146-172.
- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the*
- Morrison Gutman, L. & McLoyd, V.C. (2000). Parents’ management of their children’s education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 32(1),1-23.
- Mouzourou, C., R. Santos & J. S. Gaffney. (2011). “At Home with Disability: One Family’s Three Generations Narrate Autism.” *International Journal of Qualitative Studies in Education* 24 (6), 693–715. doi:10.1080/09518398.2010.529841.

- Mudekunya, J. & Ndamba, G. T. (2011). Views of parents on the inclusion of children with special needs in physical education in Masvingo. *Zimbabwe, Journal of African Studies and Development*, 3(1), 9-14.
- Murray, A. D. & Yingling, J. L. (2000). Competence in language at 24 months: Relations with attachment security.
- Nacaroglu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi* (Gaziantep İli Örneği). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- National Individualizing Preschool Inclusion Project. (2006). *Implementation manual* (2nd ed.). Nashville, TN: Center for Child Development Vanderbilt University Medical Center.
- Niles, W. J. (2005). Building a classroom management plan for inclusive environments: From fear to f.e.a.r. *Teaching Exceptional Children Plus*, 2(1), 1-12.
- Nugent, J. K. (1991). Cultural and psychological influences on the father's role in infant development. *Journal of Marriage and the Family*, 53(2), 475-485.
- Oancea, A. (2005). Criticisms of educational research: Key topics and levels of analysis. *British Educational Research Journal*, 31, 157-183
- Odluyurt, S. ve Batu, E. S. (2009). Okul öncesi dönemdeki kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretmen görüşlerine ve alanyazın taramasına dayalı olarak belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 1819-1851.
- Odluyurt, S., & Batu, E. S. (2010). Gelişimsel yetersizlik gösteren çocuklara kaynaştırmaya hazırlık becerilerinin öğretimi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 1533-1572.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: what we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61.
- Odom, S. L., & Wolery, M. (2003). A unified theory of practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education: Evidence-based practice. *Journal of Special Education*, 37, 164-173.

- Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakaou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention, 4*, 344-356.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J., & Sandall, S. (2006). Social acceptance and social rejection of young children with disabilities in inclusive classes. *Journal of Educational Psychology, 98*, 807-823.
- Oğuz, H. ve Sönmez, N. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuğa sahip ailelerde anne-çocuk ve baba-çocuk etkileşiminin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 19*(1), 55-77. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.300013
- Osborne, L. A., McHugh, L., Saunders, J., & Reed, P. (2008). Parenting stress reduces the effectiveness of early teaching interventions for autistic spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*, 1092–1103.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 1*(1), 189-226.
- Özaydın, L., Tekin-İftar, E., & Kaner, S. (2008). Arkadaşlık becerilerini geliştirme programının özel gereksinimi olan okul öncesi çocuklarının sosyal etkileşimlerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 9*(1), 15-34.
- Özdemir, H. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özdemir, H., & Ahmetoğlu, E. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşları ve mesleki deneyimleri açısından kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 2*(11), 68-74.
- Özen, A., Ergenekon, Y., Burcu Ülke, K., & Genç, D. (2013). Kaynaştırma öğrencisi olan okulöncesi öğretmenlerinin sınıflarında yaptıkları öğretim uygulamalarının belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 153-166.
- Öztürk, Y. (2011). *Engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin ve aile yükünün belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma Yöntemleri, Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (Çeviri Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pica, R. (2010). Learning by lears and bounds. *Young Children*, March, 52-54.
- Pirchio, S., Tritrini, C., Passiotere, Y., & Taeschner, T. (2013). The role of the relationship between parents and educators for child behaviour and wellbeing. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 145–155.
- Pisula, E. (2011). “Parenting stress in mothers and fathers of children with autism spectrum disorders,” in A Comprehensive Book on Autism Spectrum Disorders, ed M. R. Mohammadi (Rijeka: InTech), 87–106.
- Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin oyunlar ve kaynaştırma ortamlarında kullanımına ilişkin görüş ve önerileri. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 45-58.
- Porter, S., Todd, T., & Regalado, M. (2013). Validation of the California Preparedness to teach students with Autism (CAPTSA): Survey for Pre-service special education teachers. *International Journal of Cross-Disciplinary Subjects in Education*, 4, 1456–1478
- Powell, D. R., & Diamond, K. E. (2011). *Improving the outcomes of coaching-based PD interventions*. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook Of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 295-307). New York, NY: Guilford.
- Powell, D. R., Diamond, K. E., Burchinal, M. R., & Koehler, M. J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102, 299-312.
- Preece, D. & Almond, J. (2008) Supporting families with children with autism spectrum disorders to use structured teaching approaches in the home and community, *Good Autism Practice*, 9, 44-53.
- Raab, M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2013). Relationships between young children’s interests and early language learning. *Everyday Child Language Learning Reports*, No. 5.
- Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.

- Rakap, S. (2016). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim*, (181- 211). Ankara: Pegem Akademi.
- Ramey, C.T., Ramey, S.L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- Reichow, B., Gelbar, N. W., Mouradjian, K., Shefcyk, A., & Smith, I. C. (2014). Characteristics of international websites with information on developmental disabilities. *Research in developmental disabilities*, 35(10), 2293-2298.
- Reichow, B., Halpern, J. I., Steinhoff, T. B., Letsinger, N., Naples, A., & Volkmar, F. R. (2012). Characteristics and quality of autism websites. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(6), 1263-1274
- Rogers, S. (2009). What are infant siblings teaching us about autism in infancy? *Autism Research*, 2, 125–137.
- Sahay, A., Prakash, J., Khaique, A. & Kumar, P. (2013). Parents of intellectually disabled children: a study of their needs and expectations. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 1-8.
- Salend, S. & Whittaker, C. (2012). 'Inclusive education: Best practices in the United States', in C. Boyle and K. Topping (eds) What Works in Inclusion? Maidenhead: Open University Press.
- Salend, S. J. (2011). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices (7th ed.)*. Columbus, OH: Pearson Education.
- Salend, S. J., & GarrickDuhaney, L. M. (1999). The Impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *RemedialandSpecial Education*, 20(2), 114-126. doi: 10.1177/074193259902000209
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2008). *Building Blocks for Teaching Preschoolers with Special Needs (2nd ed.)*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Sandall, S., & Schwartz, I. (2002). *Building blocks for teaching preschoolers with special needs*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Santos, M., Duman, B., Erişkin, A. Y., Başar, M. C., Kıraç, S. ve Toraman, Ç. (2012). Education Program (IEP). *Cerebral Palsy Trainee Booklet*, 91.
- Sargın, N., & Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği (Teacher attitudes towards early childhood inclusion: Konya example). *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.

- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E., & Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques-From university to K-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavioral Education, 18*(3), 189-210.
- Schultz, T. R., C. T. Schmidt & J. P. Stichter. (2011). A Review of Parent Education Programs for Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 26* (2), 96–104. doi:10.1177/1088357610397346.
- Schwartz, H., & Drager, K. D. R. (2008). Training and knowledge in autism among speechlanguage pathologists: A survey. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 39*(1), 66–77.
- Seçer, Z., Sarı, H., & Çetin, Ş. (2010). Okul öncesi dönemdeki çocukların bedensel engelli akranları ile birlikte eğitim almalarına ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*, 12-24.
- Seggie, F. N ve Bayburt, Y. (2015). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seltzer, M.M., Greenberg, J.S., Floyd, F.J., Pettee, Y. & Hong, J. (2001). Life Course Impacts of Parenting a Child with a Disability. *American Journal on Mental Retardation, 106* (3), 265-286.
- Serpell, Z., & Mashburn, A. J. (2011). Family-school connectedness and children's early social development. *Social Development, 21*(1), 21–46. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00623.x
- Sheinkopf, S. J., & Siegel, B. (1998). Home-based behavioral treatment of young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28*, 15–23.
- Siklos, S. & Kerns, K. A. (2006). Assessing need for social support in parents of children with autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(7), 921-933.
- Siller, M., Reyes, N., Hotez, E., Hutman, T., & Sigman, M. (2014). Longitudinal change in the use of services in autism spectrum disorder: Understanding the role of child characteristics, family demographics, and parent cognitions. *Autism, 18*(4), 433–446.
- Simonsen, B., Myers, D., & DeLuca, C. (2010). Teaching teachers to use prompts, opportunities to respond, and specific praise. *Teacher Education and Special Education, 33*(4), 300-318

- Simpson, R. L. (2003). Policy-related research issues and perspectives. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 18*(3),192–196.
- Simpson, R. L. (2004). Finding effective intervention and personnel preparation practices for students with autism spectrum disorders. *Exceptional Children, 70*(2), 135–144.doi:10.1177/001440290407000201
- Smith, T., Groen, A. D., & Wynn, J. W. (2000). Randomized trial of intensive early intervention for children with pervasive developmental disorder. *American Journal on Mental Retardation, 105*, 269–285. doi:10.1002/9780470755778.ch6
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning a systematic review. *Journal of Early Intervention, 37*(1), 69- 97.
- Snyder, P., Hemmeter, M. L., McLean, M., Sandall, S., McLaughlin, T., & Algina, J. (2018). Effects of professional development on preschool teachers' use of embedded instruction practices. *Exceptional Children, 84*, 213-232. doi:10.1177/0014402917735512
- Solomon, R., Necheles, J., Ferch, C., & Bruckman, D. (2007). Pilot study of a parent training program for young children with autism: The PLAY Project Home Consultation program. *Autism, 11*, 205–224.
- Sorani-Villanueva, S., McMahan, S. D., Crouch, R. & Keys, C. B. (2014). School problems and solutions for students with disabilities: A qualitative examination. *Journal of Prevention&Intervention in the Community, 42*, 58-71.
- Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive preschool classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 478-488. doi:10.1016/j.ecresq.2011.12.003
- Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H., & Rucker, L. M. (2014). Measuring the Quality of Inclusive Practices Findings From the Inclusive Classroom Profile Pilot. *Journal of Early Intervention, 36*(3), 223-240.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*, New York, The Guilford Press.
- Stake, R.E (2005) Qualitative case studies. In N. K Denzin & YS. Lincoln (Eds.). *The Sage handbook Of qualitative research* (3rd ed.). (443-466), Thousand Oaks,CA:Sage.

- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: *Review of research. Psychology in the Schools, 42*(8), 795–819.
- Stephenson, J., Carter, M., & Kemp, C. (2012). Quality of the information on educational and therapy interventions provided on the web sites of national autism associations. *Research in Autism Spectrum Disorders, 6*(1), 11-18.
- Stubbs, S. (2008). *Inclusive education-Where there are few resources*. I. Lewis (Ed.). Oslo: Atlas Allaince.
- Sucuoğlu, B., Karasu, H., İşçen, F., Demir, Ş., & Akalın, S. (2013) Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2), 107-128.
- Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü çocuğu olan anne babaların gereksinimlerinin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 2*(1), 10-18.
- Sucuoğlu, B. (2004). Türkiye’de kaynaştırma uygulamaları: yayınlar/araştırmalar (1980-2005). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 5*(2) 15-23.
- Sucuoğlu, B., Akalın, S., Sazak-Pınar, E., ve Güner, N. (2008, November). Assessing classroom management of the inclusive classrooms. Teacher education and special education in changing times: Personel preparation and classroom intervention. *Paper presented at the meeting of the TED Conference, Dallas, USA.*
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İscen Karasu, F., Demir, S., & Akalın, S. (2014). Preschool teachers' knowledge levels about inclusion. *Educational Sciences: Theory & Practice, 14*(4), 1477-1483.
- Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşçen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 5*(2), 107-128.
- Sucuoğlu, B., ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları Yaklaşımlar Yöntemler Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkaloğlu, H., Akalın, S., Demir, Ş., & İşçen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 36*, 324-341.

- Sucuoğlu, N.B & Bakkaloğlu, H. (2018) The quality of parent–teacher relationships in inclusive preschools, *Early Child Development and Care*, 188(8), 1190-1201, DOI: 10.1080/03004430.2016.1261124
- Şanlı, E. (2012). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihinsel engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- the social-emotional functioning of young children with autism spectrum disorders. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(2), 77-89.
- Thompson, S., and M. L. Thurlow. (2001). *State special education outcomes: a report on state activities at the beginning of a new decade*. Minneapolis, MN: University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes.
- Tıkaç, S. (2015). Nitel veri analiz programlarının veri analizinde kullanımı: Nvivo'ya bir bakış (Ed. F.N. Seggie ve Y. Bayyurt) *Nitel Araştırma, Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* içerisinde (s.260-371) Ankara: Anı Yayıncılık
- Tincani, M., Cucchiarra, M., Thurman, S., Snyder, M., & McCarthy, C. (2014). Evaluating NRC's recommendations for educating children with autism a decade later. *Child & Youth Care Forum*, 43(3), 315–337.
- Tomanik, S., Harris, G. E., & Hawkins, J. (2004). The relationship between behaviours exhibited by children with autism and maternal stress. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 29(1), 16–26. doi:10.1080/13668250410001662892
- Tonge, B., Brereton, A., Kiomall, M., Mackinon, A., King, N., & Rinehart, N. (2006). Effects on parental mental health of an education and skills training programme for parents of young children with autism: A randomised control trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45(5), 561–569.
- Toper-Korkmaz, Ö. (2015). *Eve dayalı olarak gerçekleştirilen etkileşim temelli erken çocuklukta müdahale programının otizm spektrum bozukluğu tanılı çocuklar ve anneleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Töret, G., Özdemir, S., & Özkubat, U. (2015). Ciddi düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ile annelerinin ebeveyn-çocuk etkileşimlerinin ebeveyn ve çocuk davranışları açısından incelenmesi [An exploration of interactional behaviours of Turkish mothers and their children with severe autism spectrum disorders]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 16(1), 1-22.

- Töret, G., Özdemir, S., Gürel Selimoğlu, Ö., & Özkubat, U. (2014). Otizimli çocuğa sahip olan ebeveynlerin çocuklarının günlük yaşam özellikleri, günlük oyun etkileşimleri, problem davranışlar ve iletişim stillerine ilişkin görüşleri [Opinions of parents of children with autism about their daily life characteristics, play interactions and communication styles]. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 1-44.
- Trivette, C. M., Dunst, C. J., & Hamby, D. W. (2010). Influences of family–systems intervention practices on parent–child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30, 3–19. doi:10.1177/0271121410364250
- Tufan, M., & Swadener, E. B. (2016). Tipik gelişim gösteren Türk anasınıfı çocuklarının özel gereksinimli akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 72-88.
- Tufan, M., & Yıldırım Y. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin erken müdahale ve kaynaştırma kavramları hakkındaki bilgi düzeylerinin ve özel gereksinimli çocuklar için yaptıkları öğretimsel uyarlamaların incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 1-13.
- Turnbull, A. P., Blue-Banning, M., Turbiville, V., & Park, J. (1999). From Parent Education to Partnership Education: A Call for a Transformed Focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 164–172. <https://doi.org/10.1177/027112149901900308>
- Turnbull, A., & Turnbull, R. (2001). Self-Determination for Individuals with Significant Cognitive Disabilities and Their Families. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 26(1), 56–62. <https://doi.org/10.2511/rpsd.26.1.56>
- Tuş, Ö., & Çifci Tekinarslan, İ. (2013) Okul öncesi kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli çocukların karşılaştıkları güçlüklerin annelerin görüşlerine göre belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-166.
- Valentine, K., Rajkovic, M., Dinning, B., & Thompson, D., (2010). Occasional Paper No. 35: Post-diagnosis support for children with Autism Spectrum Disorder, their families and carers. Retrieved from Department of Social Services website: https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/05_2012/op35.pdf
- Vernon, T. W. (2014). Fostering a social child with autism: A moment-by-moment sequential analysis of an early social engagement intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 3072– 3082.

- Vural, M. ve Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlamasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2).
- Vygotsky, L. S.(1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wachs, T. D., & Evans, G. W. (2010). Chaos in context. In T. D. Wachs & G. W. Evans (Eds.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp. 3-13). Washington, DC: American Psychological Association.
- Wacker, D. P., Lee, J. F., Padilla Dalmau, Y. C., Kopelman, T. G., Lindgren, S. D., Kuhle, J., & Waldron, D. B. (2013). Conducting functional communication training via telehealth to reduce the problem behavior of young children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25, 35–48. doi:10.1007/s10882-012-9314-0
- Weiss, J. A., Wingsong, A., & Lunsy, Y. (2014). Defining crisis in families of individuals with autism spectrum disorders. *Autism*, 18(8), 985–995.
- Whalen, C., & Schreibman, L. (2003). Joint attention training for children with autism using behavior modification procedures. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 456–468.
- Whitning, M. (2012). Impact, Meaning and Need for Help and Support: The Experience of Parents Caring for Children with Disabilities, Life-limiting/Life-Threatening Illness or Technology Dependence. *Journal of Child Health Care*, 17(1), 92-108. <https://doi.org/10.1177/1367493512447089>
- Wilke, A. E., Tarbox, J., Dixon, D. R., Kenzer, A. L., Bishop, M. R., & Kakavand, H. (2012). Indirect functional assessment of stereotypy in children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(2), 824-828.
- Williams, M., & Rask, H. (2003). Literacy through play: How families with able children support their literacy development. *Early Child Development and Care*, 173, 527-533. doi:10.1080/0300443032000088276
- Wilson, S., & Durbin, C. E. (2013). Mother-child and father-child dyadic interaction: Parental and child bids and responsiveness to each other during early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 249-279.

- Wolery, R. A., & Odom, S. L. (2000). *An administrator's guide to preschool inclusion*. Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Center, Early Childhood Research Institute on Inclusion.
- Wolfberg, P., Dewitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: Promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 830–845. doi:10.1007/s10803-014-2245-0
- Yıldırım Doğru ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *S Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543–554.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, A. (2014). İlköğretim Okullarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Sosyal Politika Çalışmaları. *T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Hakemli Araştırma Dergisi*, 31 111-124.
- Yılmaz, B. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma sınıflarının kalitesinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yin, K. R., (2004). “*Case study methods*” to appear in the 3rd edition of *complementary methods for research in education*. American Educational Research Association, Washington
- Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 316-330.
- Zhang, D., Wehmeyer, M. L., & Li-Ju, C. (2005). Parent and teacher engagement in fostering the self-determination of students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 26, 55–64.

EKLER

EK 1. EBEVEYN DAVRANIŞINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-TÜRKÇE VERSİYONU (EDDÖ-TV)

AMAÇ: EDDÖ-TV'nin amacı ebeveyn ya da yetişkinin etkileşimsel davranışlarını değerlendirmek iken ÇDDÖ'nün amacı çocuğun etkileşimsel davranışlarını değerlendirmektir. EDDÖ-TV'de toplam 12 davranış yer almaktadır. 12 davranış 3 alt başlıkta toplanmıştır. Duyarlı-Yanıtlayıcı Olma ve Duygusal İfade Edici olma başlıklarında yer alan 9 maddenin her birinin ETEÇOM ile 5 düzeyine çekilmesine doğru çalışılırken, Başarı Odaklı-Yönlendirici Olma başlığında yer alan 3 maddenin ise EETEÇOM uygulamaları ile 3 derecesine çekilmesi hedeflenir. ÇDDÖ-TV'de toplam dikkat başlığı altında 4, başlatma başlığı altında 3 madde olmak üzere toplam 7 madde yer almaktadır. ETEÇOM uygulaması ile amaç ÇDDÖ-TV'deki tüm davranışlarda çocuğun 5 düzeyine ulaştırılmasıdır.

UYGULAMA: Ortam ve araç-gereçler: Çocuğun ilgi, özellikleri ve gelişimine uygun oyuncak (çocuğun ilgisine uygun çeşitli oyuncaklar) ve araç-gereçler (resim yapma ve kitap okuma etkinliği gibi etkinlikler için araç-gereçler) ile yerde halının olduğu ve aynı zamanda da masa başı etkinliği yapacak bir ortam (yerde halı, çocuğun düzeyine uygun masa ve 2 sandalye) hazırlayınız. EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV ile iki şekilde kodlama yapılabilir: (1) Doğal gözlem ve (2) Video kaydı.

Doğal Gözlem: Ortama ebeveyn/yetişkin ve çocuğu getirerek “çocuk ile her zaman nasıl oynuyorsanız lütfen aynı şekilde oynayınız. İstedığınız araç-gereç ya da oyuncak ile oynayabilirsiniz.” Diyerek başka bir yönerge vermeden 10-15 dakika boyunca ebeveyn/yetişkin-çocuk etkileşimini gözleyiniz. Oturum sonunda EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV maddelerini kodlayınız.

Video Kaydı: Ortama ebeveyn/yetişkin ve çocuğu getirerek “çocuk ile her zaman nasıl oynuyorsanız lütfen aynı şekilde oynayınız. İsteddiğiniz araç-gereç ya da oyuncak ile oynayabilirsiniz.” Diyerek başka bir yönerge vermeden 10-15 dakika boyunca ebeveyn/yetişkin-çocuk etkileşimini video kaydına alınız. Daha sonra bu video kaydının tamamını izleyerek, videonun bitiminde EDDÖ-TV ve ÇDDÖ-TV maddelerini kodlayınız.

Önemli: Kodlamanın 2 bağımsız gözlemci/kodlayıcı tarafından yapılması önerilir. Kodlama sonunda verilen puanlar karşılaştırılmalı ve uyumsuzluk olduğu görülen maddeler için iki kodlayıcı kendi arasında tartışarak ilgili davranış için ortak puan bulunmalıdır.

DUYARLI-YANITLAYICI OLMA

1. DUYARLI OLMA

Bu madde ebeveynin çocuğun oyun ilgileri ve başlattığı ya da oynadığı etkinliklerine karşı ne kadar duyarlı olduğunu ve bunları anlamasını kapsamaktadır. Bu madde ile ebeveynin çocuğun etkinlik ve davranışını görsel olarak izlemesi, çocuğun ilgilerine ilişkin ebeveynin sözel yorumları ve ebeveynin çocuğun etkinlik seçimlerine katılımına ilişkin duyarlılığı (o konu ile ilgili konuşmak, ilgilenmek, etkinliğe katılmak) değerlendirilir. Ebeveynler duyarlı olabilir ancak yanıtlayıcı olmayabilir yani belli durumlarda çocuklarının mevcut ilgilerini gözleyebilir, anlayabilir/tanımlayabilir ancak bu ilgileri izlemeyebilir ya da onları desteklemeyebilirler, ilgilerine katılmayabilirler.

Derecelendirme 1: Yüksek Düzeyde Duyarsızlık Ebeveyn, çocuğun ilgilerini görmezden gelir. Çocuğun seçtiği etkinlik, oyun, oyuncak ile ilgilenmez, çocuğun davranışlarını nadiren takip eder ve/veya bu davranışlara ilişkin yorum yapar.

Derecelendirme 2: Düşük Düzeyde Duyarlı Olma Ebeveyn, çocuğun ilgi ve davranışlarını ara sıra gözönüne alır. Ebeveyn, çocuğun dokunduğu ya da baktığı yere ansızın dikkat eder ancak çocuğun davranışlarını gözlemlemez çocuğun etkinliğine, oyununa, ilgisine katılmaz.

Derecelendirme 3: Orta Düzeyde Duyarlı Olma Ebeveyn, çocuğun ilgilerine duyarlı görünür, çocuğun davranışlarını tutarlı olarak gözler ancak çocuğun zor algılanan, farkedilmesi güç olan iletişim girişimlerini gözardı eder.

Derecelendirme 4: Yüksek Düzeyde Duyarlı Olma Ebeveyn, çocuğun ilgilerinin farkında görünür, tutarlı olarak çocuğun davranışlarını gözler ancak çocuğun farkedilmesi güç olan iletişim çabalarına karşılık vermede tutarsızdır.

Derecelendirme 5: Çok Yüksek Düzeyde Duyarlı Olma Ebeveyn, çocuğun ilgilerinin farkında görünür. Pozisyonunu çocukla yüzyüze gelecek şekilde ayarlar. Tutarlı olarak çocuğun davranışlarını gözler ve çocuğun farkedilmesi güç olan iletişim çabaları ile yönlendirilen ilgi/eğilimlerini izler, katılır.

EK 2. ÇOCUK DAVRANIŞINI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ-TÜRKÇE VERSİYONU (ÇDDÖ-TV)

DİKKAT

1.DİKKAT

Bu madde çocuğun etkinliğe verdiği dikkatin derecesini değerlendirmektedir. Çocuk aktif olarak ya da olmayarak bir etkinliğe katılabilir ve etkinlik süresince yüksek dikkat sergiliyor şeklinde değerlendirilir. Çocuğun katılımının niteliği etkinliğe katılma ya da katılmama, ilgili olma ya da olmama özelliği gösterebilir. Başka bir deyişle çocuk, etkinlikten zevk alıyor gibi görünebilir de görünmeyebilir de. Düşük dikkat gösteriyor şeklinde değerlendirilen bir çocuk, etkinliğe kısa süreli katılabilir; sonra fiziksel olarak oradan ayrılır ya da başka bir etkinliğe kısa süreli olarak yönelebilir. Bir çocuk, etkinliğe çok düşük dikkat verdiğinde sık sık etkinliği değiştirebilir ya da etkinlikten kaçabilir, asla etkinliğe bir defada birkaç dakikadan fazla katılıyor gibi görünmez.

Derecelendirme (1): Çok Düşük- Çocuk, asla bir etkinliğe bir defada birkaç dakikadan daha fazla katılmaz. Çocuk tamamen pasif, etkinlikten kaçan ya da sürekli değiştiren konumda olabilir.

Derecelendirme (2): Düşük- Çocuk, genel olarak etkinliğe karşı dikkatsiz olarak tanımlanabilir. Buna rağmen çocuk etkinliğe bazen katılır, çoğunlukla etkinlikte pasiftir, etkinliklerden kaçır ya da değişen etkinliklere yönelir.

Derecelendirme (3): Orta- Çocuk, aşağı yukarı etkinliğe katıldığı kadar da katılmıyordur. Etkinlik süresince, etkinliğe katıldığı kadar etkinlikten kaçınabilir ya da etkinliği değiştirebilir.

Derecelendirme (4): Yüksek- Çocuk, oturumun büyük bir kısmı süresince etkinlikle, ilgilenir. Dikkatsiz/ilgisiz olduğu zamanlar da olur ancak bu çok kısa sürer ve sınırlı sayıdadır.

Derecelendirme (5): Çok Yüksek- Çocuk, oturum süresince etkinlikle ilgilenir. Çocuk etkinliğe katıldığı süre boyunca hiç dikkatsizlik göstermez.

EK 3. SINIF PROBLEMLERİNİ ELE ALMA YOLLARI

SINIF PROBLEM DAVRANIŞARINI BELİRLEME FORMU

ÇOCUĞUN ADI SOYADI:

TARİH:

| <i>Problem</i> | <i>Hiçbir zaman</i> | <i>Ara sıra</i> | <i>Sıklıkla</i> | <i>Her zaman</i> |
|---|---------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| <i>Çocuk büyük grup etkinliğine aktif katılmaz</i> | | | | |
| <i>Çocuk büyük grup etkinliğinde gruba karışmayı reddeder.</i> | | | | |
| <i>Çocuk büyük grup etkinliğinde öfke nöbeti geçirir.</i> | | | | |
| <i>Çocuk büyük grup etkinliğinde sıra almadan konuşur.</i> | | | | |
| <i>Çocuk belirli bir öğrenme köşesine gitmek veya oradaki etkinliğe katılmak istemez.</i> | | | | |
| <i>Çocuğun bir alandan diğerine veya bir etkinlikten diğerine geçiş yapmada güçlüğü vardır.</i> | | | | |
| <i>Çocuk yönerge verildiğinde buna uymaz</i> | | | | |
| <i>Çocuk sınıfta koşar.</i> | | | | |
| <i>Çocuk sanat malzemelerini ağızına alır.</i> | | | | |
| <i>Çocuk diğerinin elinden nesnelere alır.</i> | | | | |
| <i>Çocuk diğerine vurur.</i> | | | | |
| <i>Çocuk dikkatini vermez.</i> | | | | |
| <i>Çocuk ağlar.</i> | | | | |
| <i>Çocuk ağız dalaşına girer/laf yetiştirir.</i> | | | | |
| <i>Çocuk kendini uyarıcı davranışlarda bulunur.</i> | | | | |
| <i>Çocuk kendine zarar verici davranışlarda bulunur</i> | | | | |
| <i>Çocuk diğerlerini ısırır.</i> | | | | |
| <i>Çocuk küçük grup sırasında diğerlerinin elindeki şeyleri alır.</i> | | | | |
| <i>Çocuk yürürken sabit duramaz sendeler.</i> | | | | |
| <i>Çocuk merdiven inmede güçlük yaşar.</i> | | | | |
| <i>Çocuk grup etkinliğini sürdürmede güçlük yaşar.</i> | | | | |
| <i>Çocuk ağırdan alır oyalanır.</i> | | | | |
| <i>Çocuk yanıtı yada beceriyi bilir ama bildiğini göstermez.</i> | | | | |
| <i>Çocuk küçük grup etkinliğine katılmayı reddeder.</i> | | | | |
| <i>Çocuk ebeveynlerinden ayrılmakta güçlük yaşar.</i> | | | | |

| Problem | Hiçbir zaman | Ara sıra | Sıklıkla | Her zaman |
|--|---------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Çocuk serviste yerinde oturmaz. | | | | |
| Çocuk serviste emniyet kemerini bağlamaz | | | | |
| Çocuk serviste bağırır/çığlık atar. | | | | |
| Çocuk diğerlerine zorbalık yapar | | | | |
| Çocuk akranlarıyla yakınlığı korumaz. | | | | |
| Çocuk akranları tarafından reddedilir. | | | | |
| Çocuk sandalyesinden düşer. | | | | |
| Çocuk çember zamanında oturmakta zorlanır. | | | | |
| Çocuk çember zamanında diğerlerini rahatsız eder. | | | | |
| Çocuk projeye başlamakta ve bitirmekte güçlük yaşar. | | | | |
| Çocuk ellerini yıkamakta güçlük yaşar. | | | | |
| Çocuk henüz sözel iletişimi kullanmamaktadır. | | | | |
| Çocuk sınıftan kaçır. | | | | |
| Çocuk elleriyle yemek yer. | | | | |
| Çocuk geçiş işaretlerine tepkide bulunmaz | | | | |
| Çocuk rutinlere uymaz | | | | |
| Çocuk hemen vazgeçer. | | | | |
| Çocuk oyuncakları uygun olmayan şekilde kullanır. | | | | |
| Çocuk yetersiz ilgi gösterir. | | | | |
| Çocuk sınıfın geri kalanından anlamlı düzeyde daha az beceriye sahiptir. | | | | |
| Çocuk sıraya girmekte zorlanır. | | | | |
| Çocuk temizlik yapmaz. | | | | |
| Çocuk kolaylıkla aşırı uyarılır. | | | | |
| Çocuk kolaylıkla kusar veya öğürür. | | | | |
| Çocuk küçük gruba katılmak istemez. | | | | |
| Çocuk uygun olmayan nesnelere ağızına götürür. | | | | |

EK 4. KAYNAŞTIRMADA ÖĞRETİMSSEL DÜZENLEMELERE İLİŞKİN GÖZLEM FORMU

| <i>Kaynaştırma Öğrencilerine Uygulanacak Öğretim Yöntemleri</i> | <i>EVET</i> | <i>KISMEN</i> | <i>HAYIR</i> | <i>UYGUN DEĞİL</i> | <i>AÇIKLAMA</i> |
|--|-------------|---------------|--------------|--------------------|-----------------|
| <i>Basamaklandırılmış Yöntem</i> | | | | | |
| <i>Doğrudan Öğretim Yöntemi</i> | | | | | |
| <i>Bilişsel Strateji Öğretimi</i> | | | | | |
| <i>İş Birliğine Dayalı Öğrenme Teknikleri</i> | | | | | |
| <i>Keşif Yoluyla Öğrenme</i> | | | | | |
| <i>Öğretim Öncesi Yapılacak Düzenlemeler</i> | | | | | |
| <i>Öğretilecek İçeriğin Seçimi</i> | | | | | |
| <i>Öğretilecek İçeriğin Analiz Edilmesi</i> | | | | | |
| <i>Amaçların Belirlenmesi</i> | | | | | |
| <i>Yöntem Seçimi</i> | | | | | |
| <i>Öğrenci Özellikleri</i> | | | | | |
| <i>Uygun Materyallerin Sağlanması</i> | | | | | |
| <i>Ortam</i> | | | | | |
| <i>Sunulacak İçerik ve Öğretimin Amaçları</i> | | | | | |
| <i>Zaman</i> | | | | | |
| <i>Öğretmen Becerileri</i> | | | | | |
| <i>Verimlilik</i> | | | | | |
| <i>Materyallerin Öğrencinin İhtiyacına Göre Düzenlenmesi</i> | | | | | |
| <i>Ortamların Düzenlenmesi</i> | | | | | |
| <i>Öğretim Ortamlarının Düzenlenmesi</i> | | | | | |
| <i>Öğrencilerin Özelliklerini Kontrol Edebilecek Sistemin Kurulması</i> | | | | | |
| <i>Kuralların Belirlenmesi ve Sınıf Rutinlerinin Oluşturulması</i> | | | | | |
| <i>Öğretim Süresinin Belirlenmesi</i> | | | | | |
| <i>Öğretim Sırası Yapılacak Düzenlemeler</i> | | | | | |
| <i>Öğretim Sürecinde Uyarlamalar Yapmak</i> | | | | | |
| <i>Öğretim Yönteminde Uyarlamalar Yapmak ve Çalışma Grupları Kaynaştırma Eğitiminde Öğretimsel Düzenlemeler Oluşturmak</i> | | | | | |
| <i>Dersin İçeriğinde Uyarlama ve Değişiklikler Yapmak</i> | | | | | |
| <i>Öğretim Sonu Düzenlemeler</i> | | | | | |
| <i>Değerlendirme</i> | | | | | |
| <i>Program Ağırlıklı Değerlendirme (PAD)</i> | | | | | |

EK 5. AYLIK BEP DEĞERLENDİRME FORMU**BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI AYLIK DEĞERLENDİRME FORMU****ek 5**

Öğrencinin Adı Soyadı :
Değerlendirme Tarihi :

BEP

| Uzun Dönemli Amaçlar | Kısa Dönemli Amaçlar | 15 KASIM- | 1 ARALIK | 1 ARALIK- | 15 ARALIK | 1 OCAK-15 | OCAK | 15 OCAK-1 | AÇIKLAMA |
|--|---|--|----------|-----------|-----------|-----------|-------|-----------|----------|
| | | | | | | | SUBAT | | |
| ÖĞRENMEYE HAZIRLIK BECERİLERİ | 2. Verilen işitsel uyarının kaynağına (geldiği yöne) bakarak tepki verir. | | | | | | | | |
| | 10. "Bana bak" uyarısıyla öğretmene 2-4 sn bakar. | | | | | | | | |
| | AMAÇ 1. Göz kontağı kurabilme. Davranışlar | 11. İsmiyle birlikte "Bana bak" uyarısı verildiğinde 2-4 sn bakar. | | | | | | | |
| | 12. İsmi söylendiğinde 2-4 sn süreyle bakarak göz kontağı kurar. | | | | | | | | |
| AMAÇ 2. İstenilen süre kadar sırasında oturabilme. | 1. Öğretmen kontrolünde sırasına oturur. | | | | | | | | |
| | 2. Öğretmen kontrolünde 10-15 sn sırasında oturur. | | | | | | | | |
| | 3. Seçilen 2-4 dakikalık bir etkinliği (öğrencinin ilgisi doğrultusunda) sırasında oturarak gerçekleştirir. | | | | | | | | |
| | 4. "Sırana otur" komutuyla birlikte seçilen 2-4 dakikalık bir etkinliği sırasında oturarak gerçekleştirir. | | | | | | | | |
| | 5. "Sırana otur" komutuyla sırasına oturur. | | | | | | | | |
| | 6. Sırasında istenilen süre kadar oturur. | | | | | | | | |
| AMAÇ 3. Tek eylem bildiren komutları yerine getirebilme. | 1. Adı söylendiğinde bakar. | | | | | | | | |
| | 2. Verilen basit bir komutu (otur, kalk, al, gel vb.) yardımıyla gerçekleştirir. | | | | | | | | |
| | 3. Verilen basit bir komutu öğretmen kontrolünde yerine getirir. | | | | | | | | |
| | 4. Verilen basit bir komutu (otur, kalk vb.) yerine getirir. | | | | | | | | |
| İLETİŞİM BECERİLERİ | | | | | | | | | |

EK 6. Aileye Verilen Etkinlik Örneği

BALIK YAKLAMA OYUNU

AMAÇ VE DAVRANIŞLAR

ÖĞRENMEYE HAZIRLIK BECERİLERİ

AMAÇ 1: Göz Konağı Kurabilme

2. Verilen işitsel uyarının kaynağına (geldiği yöne) bakarak tepki verir.

AMAÇ 3. Tek eylem bildiren komutları yerine getirebilme.

2. Verilen basit bir komutu (otur, kalk, al, gel vb.) yardımıyla gerçekleştirir.

EL- GÖZ KOORDİNASYONU

AMAÇ 1. Belli başlı nesnelere parmaklarını kullanarak tutabilme.

6. Masanın üzerinde duran uygun büyüklükteki nesnelere (plastik iğne, ip,



Mıknatıslı Kalem rast gele dağıtılmış farklı renklerdeki ataçları toplaması için verilir. Da ha sonra söylediğiniz renkteki bütün ataçları toplaması için yönergeler verin. Örn. "Kırmızı ataçları topla" kaleme yapışan "atacı al" bana ver şeklinde yönerge verilerek. bütün ataçlar ve bütün renkler toplanana kadar etkinlik devam eder. Çocuk bu etkinliği yaptıktan sonra kalem boyu kadar ip ve ipin ucuna mıknatıs takılarak etkinlik farklılaştırılarak bir kademe zorlaştırılır.

MATERYALLER

farklı renklerde metal ataç ve mıknatıslı kalem

SÖZCÜKLER

Kırmızı,sarı, Mavi,Yeşil,Siyah,Beyaz

DİKKAT EDİLMESİ GEREKENLER

Verilen İpuçlarında

Açık yönergeler verin , çocuğun tepki vermesine izin verin, geri bildirim verin,sunulan fırsatları kaydedin, Belirli aralıklarla çocuğun hedefi kazanıp kazanmadığını anlamak için değerlendirme yapın.Mümkün olduğu kadar fiziksel yardım kullanmamaya çalışın. Çocuğun bağımsız yapmasına fırsat tanıyın.

EK 7. Veli Onam Formu

(Çocuklar ve Ebeveynler İçin)

Değerli Veli,

Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD’nda Araştırma Görevlisiyim. Aynı alanda doktora eğitimime devam etmekteyim. Doç. Dr. Ayperi SİĞİRTMAÇ DİKİCİ danışmanlığında Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili doktora tez çalışmalarımı yürütmekteyim. “Okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocukların eğitimde temel yapı taşları sisteminin uygulanmasına yönelik durum çalışması” başlıklı tezimin uygulamalarını sizin çocuğunuzun bulunduğu sınıfta yürütmekteyim. İşbirliğiniz ve bilime verdiğiniz çok değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Çalışma Kapsamında sınıf ortamında ses kayıt ve video çekimi yapılacaktır. Yapılan ses kayıtları ve video çekimleri bilimsel amaç dışında kullanılmayacak, hiç kimse ile paylaşılmayacaktır.

Arş. Gör. Oğuz KELEŞ

*Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ
SİĞİRTMAÇ*

1. Yukarıda araştırmacının belirttiği bilgileri okudum ve anladım. Belirtilen çalışmaya çocuğumun katılımını onaylıyorum.

Katılımcının Adı -Soyadı

Tarih

İmza

Velisi Olduğu Çocuk Adı/ Sınıfı: -----

Araştırmacı İletişim Bilgileri

Arş. Gör. Oğuz KELEŞ
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi
İlköğretim Böl. Okul Öncesi Öğrt. ABD.
okeles@cu.edu.tr
05065308395

EK 8. MEB İZİN FORMU



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-20-E.6203321
Konu : Oğuz KELEŞ'in Anket İzni

06.06.2016

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi'nin 13/05/2016 tarihli ve 96820157-044/-18445 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Oğuz KELEŞ'in "Okul Öncesi Dönemindeki Özel Gereksinimli Çocukların Eğitiminde Temel Yapı Taşları Sisteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Durum Çalışması" başlıklı tez çalışması kapsamında Müdürlüğümüze bağlı Çukurova ve Yüreğir ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda Gözlem ve Görüşme Formu, Tutum Ölçeği, Davranış Ölçeği, Sınıf Profili Ölçeği'ni uygulamak isteği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

İlimiz "İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun 01/06/2016 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı Çukurova ve Yüreğir ilçelerinde bulunan ekli listedeki okullarda söz konusu tez çalışmasının 2015/2016 eğitim-öğretim yılında, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Mehmet ÇALIŞKAN
Müdür Yardımcısı

OLUR
06.06.2016

Turan AKPINAR
Millî Eğitim Müdürü

Elektronik Ağ : <http://adana.meb.gov.tr>
E-posta: arge01@meb.gov.tr

Adres : Dışeme Mahallesi Mütcahitler Caddesi Yeni Valilik Binası 01130 Seyhan / Adana

Tel: (0 322) 458 83 71 - 1505
Faks: (0 322) 458 83 92

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c21d-1090-3785-a876-53ad kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı soyadı: Oğuz KELEŞ

Doğum Tarihi: 30.11.1983

Doğum Yeri: Kadirli

Adres: Çukurova Üniversitesi eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sarıçam
/ADANA

Yabancı Dil: İngilizce

E-Posta Adresi: oguzkeles@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2009-2013: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

2003-2007: Lisans, Mersin Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği

1998-2001: Lise, Kadirli Lisesi

İŞ DENEYİMİ

2013-.....: Araştırma Görevlisi, Çukurova Üniversitesi

2011-2013: Araştırma Görevlisi, Niğde Üniversitesi

2007-2011: Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı